فصائل الدم وبعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من الطلاب و الطالبات ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

أ. إبتسام محمد أحمد العلمي

- **أولا : مقدمة البحث :**

يظهر على الساحة الدولية الاهتمام الواضح بالفئات الخاصة، بخلاف ماكان عليه في العقود السابقة، وخصوصا في الدول النامية ومن مظاهر ذلك الاهتمام ظهور العديد من الجمعيات والمنظمات والهيئات والمؤسسات التي تعنى بالأفراد غير العاديين من حيث وسائل تشخيصهم ووضع البرامج التعليمية والعلاجية المناسبة لهم، كما يبدو ذلك الاهتمام في عقد المؤتمرات والندوات التي تعنى بالأطفال غير العاديين، وعقد الدورات التدريبية للعاملين في ميدأن التربية الخاصة وزيادة عدد المدارس والمراكز التي تعنى بالأطفال غير العاديين ويعتبر ميدأن صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبيا مقارنة مع ميادين التربية الخاصة، خصوصا في المملكة العربية السعودية، ويذكر كامل (١٩٩٦م ص ٢١) بأن التربية الخاصة كانت حتى وقت قريب تهتم بشكل أساسي بالأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية لأسباب تعود أما إلى الإعاقة السمعية أو البصرية أو التخلف العقلي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو اضطرابات التواصل في الجأنب اللغوي والكلام وغيرها من الحالات الجسمية والصحية الأخرى. ويضيف كينيون (Kenyon, 2003) بأن التعرف على صعوبات التعلم أمر غير سهل وذلك بسبب كون صعوبات التعلم غير ظاهرة وعادة ما تمر دون التعرف عليها، وأن شدتها وخصائصها قد تختلف من شخص إلى أخر، فنجد أن كثيرا من الأخصائيين والمعلمين والعاملين في حقل التربية والتعليم وحقل الصحة النفسية والطب النفسي، يخلطون في تشخيصهم للحالات بين حالات التخلف الدراسي وحالات صعوبات التعلم.

ويمثل ذوي صعوبات التعلم فئة لايستهان بأعدادها وهذه الأعداد في زيادة مطردة، و هؤلاء الطلاب يعانون من مشكلات مدرسية ونفسية وسيكولوجية تعيق الأهداف التربوية، حيث اتفقت الكثير من الدراسات مثل دراسة كل من الديب (٢٠٠٣م، ص ٣٣٧ ٣٦٠.) و عوض الله و عواد (١٩٩٤م ، ص ٢٥٢ــ٢٥٤) بأن ذوي صعوبات التعلم يتصفون بزيادة درجة العدوانية والشعور بالاغتراب وزيادة درجة القلق والتوتر والسلوك الشاذ والنشاط الزائد وأنخفاض الدافعية. هذا وقد استنتجت بروك (Bruck, 1986) في مراجعتها للدراسات المتعلقة بالتكيف الاجتماعي والعاطفي بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتعرضون لمستويات متزايدة من القلق والأنسحاب والاكتئاب مقارنة بنظرائهم العاديين. ويتفق كل من البطاينة وآخرون (٢٠٠٧م، ص ٢١٧) والعزه (٢٠٠٧م، ص ١٤٣- ١٦٢) بأن تدني التحصيل الدراسي وتكرار الفشل عند ذوي صعوبات التعلم تؤدي بهم إلى الإحباط والتوتر والاكتئاب والعدوان والشجار والسلوكيات المضادة وضعف في مفهوم الذات. هذا وقد توصلت البحوث الإكلينيكية والتطبيقية لكل من:

(ليفنج ستون، ١٩٨٥) و (ليتنبيرج واخرون، ١٩٨٦) و (كومبيل، ١٩٨٤) و (هودجيز ١٩٨٤) و (ماك جورلي واخرون، ١٩٨٨) و جميعهم بعد (برومباك، ١٩٨٠) إلى أن الاكتئاب ينتشر بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم (سلوى عبد الباقي، ١٩٩٢م، ص ٤٤٩).

ومما لا شك فيه أن الإنسان عبارة عن نتاج مورثات جينية هذه المورثات تلعب دورا هأما في التكوين الخارجي والداخلي للأنسأن وفي ظهور العديدٍ من الأمراض الوراثية، وبالرغم من أن بعض الأمراض الوراثية قد يكون مكتسبا، إلا أن العوامل الوراثية تلعب دورا أساسيا في مجريات هذه الأعراض. ذكر باحثون في معهد "كينجز كوليدج" في لندن بأن كشف الخريطة الوراثية للأنسأن سيحدث ثورة في التحليل النفسي وعلم النفس، وبأن النتيجة الأهم ستتعلق بتفهم الأسس العصبية البيولوجية للفروق بين البشر وبتفهم أفضل للأمراض النفسية (مكي، ٢٠٠٣م، ص ٦١٣).

وبالنسبة للعوامل الجينية أو الوراثية Genetic factors فهناك أدلة لاحصر لها قد تجمعت على مدار العديد من السنوات تؤكد أن صعوبات التعلم يمكن أن تكون وراثية، وهو الأمر الذي أكدته نتائج الدراسات الأسرية التي أكدت على أنتشارها لما يقرب من ٥٠٪ بين الأقارب من الدرجة الأولى لأولئك الأشخاص ذوي صعوبات التعلم، أي ممن يعاني آباؤهم وأخواتهم من صعوبات القراءة (محمد، ٢٠٠٥م، ص ٥٨).

كما اتفقت دراسات كل من (هالجرن، ١٩٩٥) و (هيرمان، ١٩٥٩) و(كرتشلي، ١٩٧٠) و (بأناتين، ١٩٧١) و (ديكر و ديفريز، ١٩٨٠و ١٩٨١) في (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤م، ص ٦٣- ٦٤) و (أوين، ١٩٧١) في (الروسأن، ١٩٩٦م، ص ١٨١) بأن صعوبات اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة هي صعوبات موروثة. ويذكر راسكند (Raskind, 2001) في مقالة له عن الأسس الجينة لصعوبات القراءة والتهجئة أنه من المفيد أن نستطيع التعرف على الأطفال ذوي صعوبات القراءة قبل أن يعأنوا من الفشل الأكاديمي المتعدد وأن الدراسات قد أثرت مفهومنا عن هذا السلوك المضطرب المعقد وغير المنتظم، وأنه قد تم التعرف على عدة مواقع جينية محتملة للمشاركة الجينية في هذه الظواهر وأن الخطوات القادمة قد تكون استنساخ جينات صعوبات القراءة لتحديد الجين المسئول.

وقد تناولت الدراسات المتاحة للباحثة عدد من الموضوعات المتعلقة بهذه الفئة مثل دراسة كل من نيو كومر وآخرون (Newcomer, et al., 1995) وكاي (Kay, 1995) و هوي وآخرون (Hoy, et al., 1997) التي درست علاقة صعوبات التعلم بكل من القلق والاكتئاب، وكذلك دراسة كل من ماكوني وريتر (McConaughy, & Ritter, 1988) و فوجان وآخرون (Voughn, et al., 1990) و كورنويل وبأودين (Cornwall and Bawden, 1992) التي تناولت علاقة صعوبات التعلم بالسلوك العدواني.

وعلى الرغم من أهمية وحيوية موضوع صعوبات التعلم ووفرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولته بالدراسة والتحليل، فإن الباحثة ومن خلال مسحها للأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، لاحظت أنعدام الأبحاث التي تناولت موضوع فصائل الدم وعلاقتها بصعوبات التعلم سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية، وأن هناك قصوراً أيضا في تناول موضوع فصائل الدم والاضطرابات النفسية. ونظرا لأهمية الموضوع فقد كان هذا حافزا كبيرا للباحثة للقيام بإعداد هذه الدراسة نظرا لأهميتها في التعرف على فصائل الدم التي تزداد لدى أصحابها الاضطرابات النفسية وصعوبات التعلم. حيث إن إهمال هذا الجانب قد يؤدي إلى قصور في أحد الأساليب المحتملة للتنبؤ المبكر عن الاضطرابات النفسية وصعوبات التعلم.

- **ثانيا : مشكلة البحث :**

نظرا لأن صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي أصبحت سائدة بين كثير من التلاميذ. حيث قدر بعض الباحثون نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم بنسبة ١٠- ١٥٪ من مجمل طلاب وطالبات المدارس، الأمر الذي يعوق تقدم هؤلا التلاميذ داخل الفصل الدراسي وخارجة، كما أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مجال التعليم يترتب على وجودهم مشكلات مدرسية وأسرية وسلوكية تؤدي بهم إلى سوء التوافق وربما تؤدي بهم إلى ردود فعل تعويضية قد تكون سلبية (العدل، ١٩٩٨م، ص ١١). فعلى سبيل المثال يرى الزراد (١٩٩١م، ص ١٢٣) أن صعوبات التعلم تستحق الدراسة لأنها تعوق تحقيق الأهداف، وتؤدي إلى فشل الخطط التربوية. كما يؤكد الزيات (١٩٨٩م، ص ٤٧٦) أن صعوبات التعلم من أهم المتغيرات المسببة لظاهرة ترك التعليم والرسوب فيه، حيث إنها تبدد جزء من طاقات الطالب والمعلم وتجعل الطالب أميل إلى الانطواء والاكتئاب والتوتر والإحباط. وفي المملكة العربية السعودية كانت معدلات الرسوب بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدارس وزارة المعارف ١٤٠٢/١٤٠٣هـ كانت حوالي ٢١.٤٪ للصف الرابع، و ١٧.٨٪ للصف الخامس و ١٩.٥٪ للصف السادس، كما أن إحصائية الرئاسة العامة لتعليم البنات عن نفس العام أشارت إلى أن أعلى نسبة للإعادة كانت بين تلميذات الصف الأول الابتدائي، حيث بلغت ١٥٪ يليها الصف الرابع الابتدائي حيث بلغت نسبة الإعادة فيه ١٢٪ (الردادي، ١٩٨٨م، ص ٥٧). أيضا توصلت دراسة الزيات (١٩٨٩م، ص ٤٧١) على عينة من تلاميذ من المرحلة الابتدائية حتى الثالث المتوسط أن صعوبات التعلم الشائعة في السعودية هي: صعوبات الإدراك والفهم والذاكرة ٢٢٪ صعوبات القراءة والكتابة والتهجي ٢٠.٦٪ ، صعوبات الأنجاز والدافعية ١٩.٦ ٪ صعوبات النمو العام ١٧.٧ ٪ ، الصعوبات الانفعالية ١٤.٣ ٪ وقد تكون نسبة هذه الصعوبات قد ازدادت حتى الوقت الحالي لإجراء الدراسة.

ويذكر الموسى(٢٠٠٦م، ص ٦) أن عدد برامج صعوبات التعلم كان عام ١٤١٦/١٤١٧هـ (اثني عشر برنامجا) للبنين، قفز في عام ١٤٢٦/١٤٢٧هـ إلى (١٠٤٣

برنامجا) للبنين والبنات ، وكان عدد المستفيدين من الطلاب عام ١٤١٦/١٤١٧هـ (١٨٧ طالبا)، ارتفع عام ١٤٢٦/١٤٢٧هـ إلى (١٢٧٦٤ طالبا وطالبة). وبناءً عليه فإن هذه الفئة تحتاج إلى مزيد من الجهد والتركيز والاهتمام بمشكلاتهم وحاجاتهم النفسية بنفس مقدار الاهتمام الذي توليه الجهات المسئولة لحاجاتهم ومطالبهم التأهيلية والتعليمية. فقد أشار جونستون (Johnston, 1985) إلى أنه مازالت الجوانب النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم في حاجة إلى مزيد من الدراسة من أجل استخدامها في تحديد الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين. ونظرا لأهمية ودور الوراثة والعوامل الوراثية في حياة الإنسان وكما يذكر موسى (٢٠٠٣م، ص ٢٨) بأن فصيلة دم الإنسان تخضع لمحددات وراثية، وأن نوع فصيلة الدم يرتبط أيضا بالسلوك، وأن فصيلة دم الإنسان لاتتاثر بأي من المؤثرات الداخلية (داخل الجسم) أو المؤثرات الخارجية (العوامل البيئية) لأنها مثل البصمة لن تتغير بأي حال من الأحوال.

ونظرا للاهتمام العالمي الكبير في الوقت الراهن باكتشاف الخارطة الجينية وتحديد الجينات المسئولة عن الأمراض والاضطرابات، كما ذكر باتينود (Patenaude, 2003) بأنه يمكن الاستفادة من المعلومات الجينية الحالية وعلاقتها ببعض المتصاحبات الفيزيائية والنفسية لمرحلة الطفولة، بخصوص القابلية لاكتساب الأمراض الوراثية والتركيز على الجينات المهمة. ومع اهتمام العلماء والباحثين بدراسة المواضيع المتعلقة بصعوبات التعلم من جوانب مختلفة إلا أن أحدا من الباحثين لم يتطرق إلى موضوع ذو أهمية بالغة في حياة البشرية وهو فصائل الدم.

ومن هنا رأت الباحثة أن موضوع فصائل الدم وعلاقته بصعوبات التعلم والاضطرابات النفسية من المواضيع التي لم تحظى باهتمام الباحثين سواء في الدراسات المحلية أو العربية أو العالمية (على حد علم الباحثة). ومن هذا المنطلق فإن مشكلة البحث تتحدد من خلال طرح التساؤل العام التالي:

هل هناك أنتشار لصعوبات التعلم والاضطرابات النفسية في فصائل محددة من الدم دون أخرى لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية بمدارس مكة المكرمة؟

ويتفرع عن هذا التساؤل العام عدد من الأسئلة الفرعية:

- يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية ولا يوجد تاثير للجنس على التوزيع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم في الاكتئاب.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم في القلق.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم في العدوان.
- يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في الاكتئاب ولا يوجد تاثير للجنس على التوزيع.
- يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في القلق ولا يوجد تاثير للجنس على التوزيع.
- يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في العدوان ولا يوجد تاثير للجنس على التوزيع.

وقد هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين فصائل الدم وصعوبات التعلم وبعض الاضطرابات النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين من طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية وذلك عن طريق:

- التعرف على فصيلة الدم التي بها أعلى نسبة من ذوي صعوبات التعلم.
- التعرف على فصيلة الدم التي بها أعلى نسبة من الاضطرابات النفسية.
- محاولة استخدام النتائج كمؤشر بيولوجي (جيني) للتعرف على ذوي صعوبات التعلم.
- محاولة استخدام النتائج كمؤشر بيولوجي (جيني) للتعرف على الاضطرابات النفسية. (الاكتئاب – القلق – العدوان).
- التعرف على الفروق بين ذوي صعوبات التعلم من الجنسين (ذكور و أناث) في فصائل الدم.
- التعرف على الفروق بين ذوي صعوبات التعلم من الجنسين (ذكور و أناث) في الاضطرابات النفسية. (الاكتئاب – القلق – العدوان).

- **أهمية البحث** :

تعتبر صعوبات التعلم عامل سلبي يستنزف الطاقات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية، وخاصة إذا ما اقترنت بالاضطرابات النفسية المختلفة حيث يذكر الزيات (١٩٨٩، ص ٤٤٨- ٤٥١) أن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل تترك بصماتها على مجمل شخصيته فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والأنفعالي والاجتماعي فيكون أميل إلى الاكتئاب والأنسحاب وتكوين صورة سالبه عن الذات، وأن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو من ذوي الذكاء العادي أو العالي، ومن ثم فإنه يكون أكثر وعيا بنواحي فشله الدراسي ، وهذا الوعي يولد لديه أنواعا من التوترات النفسية و الإحباطات التي تتزايد تأثيراتها الانفعالية بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسي، وأننا حين لا نعمل على الاهتمام بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم أنما نهيئ الأسباب لنمو هولاء الأطفال تحت ضغط الإحباطات المستمرة والآثار المدمرة للشخصية، وإبعادهم عن اللحاق بأقرأنهم وجعلهم يعيشون على هامش المجتمع. ويؤكد عدس (٢٠٠٢م، ص ٩٧) أن صعوبات التعلم هي صعوبات الحياة، وهذه الصعوبات إذا لم تستدرك بالاكتشاف المبكر والعلاج فإنها سوف تستمر معهم

مدى الحياة. كما يذكر كل من (جريبر و ريف، ١٩٩١) و (أديلمأن و فوجيل ١٩٩١) بأن ذوي صعوبات التعلم يستمرون في المعأناة من صعوبة عبر الحياة في المجتمع والمهنة والتوافق الشخصي والميدأن الأكاديمي أثناء سنوات الرشد (العدل، ٢٠٠٢م، ص ١٥).

يتضح مما سبق على أهمية وحيوية موضوع صعوباتٍ التعلم، بالرغم من وفرة الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع إلا أن هناك قصورا واضحا فيما يتعلق ببحث العلاقة بين فصائل الدم وصعوبات التعلم من جهة والاضطرابات النفسية من جهة أخرى، وإمكانية استخدام فصائل الدم كمؤشر للاستدلال على ذوي صعوبات التعلم وبالتالي إمكانية التعرف على الأطفال الأكثر عرضة لصعوبات التعلم في وقت مبكر جدا. وهذا مما شجع الباحثة على إجراء هذه الدراسة، ومن هنا فإن أهمية الدراسة تنبع من:

لا أو : الأهمية النظرية :

- تعتبر هذه الدراسة من أوائل الدراسات في مجال فصائل الدم وعلاقتها بصعوبات التعلم من جهة والاضطرابات النفسية (الاكتئاب والقلق والعدوان) من جهة أخرى.
- من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تقديم فهم نظري لطبيعة العلاقة بين فصائل الدم المختلفة وصعوبات التعلم والاضطرابات النفسية وهو ما يمكن اعتباره مساهمة نظرية في مجال التربية الخاصة.
- كما يمكن استخدام نتائج هذه الدراسة كمنطلق للعديد من الدراسات المستقبلية.

- **ثانيا : الأهمية التطبيقية :**

تتوقع الباحثة الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في

- وضع برامج الكشف والتعرف المبكر لذوي صعوبات التعلم والمعتمدة على فصائل الدم.
- أيضا إمكانية التنبؤ المبكر بوجود اضطرابات نفسية لدى أصحاب فصيلة دم معينة، ولديهم تفاوت واضح بين نسبة الذكاء والأداء الدراسي المتوقع.
- كما يمكن استخدام نتائج هذه الدراسة في وضع البرامج الإرشادية لمعلمي وآباء ذوي صعوبات التعلم للمساعدة في التقليل من الآثار السلبية والمشكلات النفسية التي يعاني منها الطلاب.

- **حدود الدراسة :**

سوف تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

- أولا: الموضوع الذي تتصدى لبحثه وهو فصائل الدم وعلاقتها بصعوبات التعلم من جهة والاضطرابات النفسية وهي الاكتئاب و القلق والعدوان من جهة أخرى
- ثانيا: المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة وهي فصائل الدم والاكتئاب والقلق والعدوان وصعوبات التعلم.

- ثالثاً: العينة المستخدمة: وهي الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم والعاديين (ممن ليس لديهم صعوبات تعلم) من الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية (الصف الرابع، والخامس، والسادس)
- رابعا: حدود مكانية: سوف يتم تطبيق الدراسة في مدينة مكة المكرمة.
- خامسا: حدود زمنية: وهو وقت إجراء الدراسة في العام الدراسي ١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ.
- سادسا: الأدوات المستخدمة في الدراسة وهي عبارة عن:
  - استمارة البيانات الأولية عن الطالب من إعداد الباحثة.
  - مقياس الاكتئاب لدى الأطفال من إعداد وتقنين (النفيعي وإسماعيل ٢٠٠٠)
  - مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين إعداد وتقنين (جمل الليل ٢٠٠٥)
  - مقياس السلوك العدواني لدى الأطفال إعداد (أمال باظة، د ت)

ثالثا : الإطار النظري :

- **مفاهيم الدراسة:**
- **١ - فصائل الدم** Blood types

عرف جعفر (٢٠٠٦م، ص ٧- ٣٤) الدم على أنه عبارة عن سائل لزج أحمر اللون، معتم، يجري في داخل الأوعية الدموية ويملئها ويندفع إلى جميع أجزاء الجسم بفضل أنقباض (تقلص) عضلة القلب، ويحمل الدم الغذاء (المواد الغذائية والأوكسجين والمواد الكيميائية الضرورية لعمل الأنسجة والأعضاء وعوامل مقأومة الأمراض إلى كافة أجزاء الجسم. وكذلك ينقل الدم غاز ثأني أكسيد الكربون من أجزاء الجسم المختلفة إلى الرئتين للتخلص منه وينقل الدم أيضا نفايات الجسم بعيدا عن الأنسجة ويساعد في المحافظة على درجة حرارة الجسم. بتعبير آخر، الدم عبارة عن سائل الحياة الذي يعمل على التبادل الغازي بين الجسم و الرئة وهو أيضا سائل النمو الذي يحمل الغذاء من الجهاز الهضمي والهرمونات من الغدد الصماء إلى سائر الجسد وهو أيضا سائل الصحة حيث ينقل الأجسام المضادة والمواد المناعية ضد الجراثيم (البكتيريا) والفيروسات (الحميات) إلى كامل أجزاء الجسم لتقوم بحماية نفسها. ويحتوي جسم الإنسان البالغ مابين أربعة إلى خمسة لترات من الدم الذي يقوم بإيصال المواد اللازمة إلى الأنسجة ويقذف المخلفات إلى خارج الجسم. دأنيلز (Daniels, 2002).

- **تعريف فصائل الدم :**

فصائل الدم عبارة عن تصنيف مبني على أساس وجود أو غياب المورثات الأنتيجينية (antigenic inherited substances) على سطح كريات الدم الحمراء، وهذه الأنتيجينات ربما تكون عبارة عن بروتينات (proteins) أو كربوهيدرات (carbohydrates) أو جليكو بروتينات (glycoproteins) أو جليكو لبيدات (glycolipids) وذلك يعتمد على فصيلة الدم. وبعض هذه

الأنتيجينات يكون موجودا على سطح بعض الخلايا في مختلف أنسجة الجسم. العديد من هذه الأنتيجينات على سطح كرات الدم الحمراء منتسبة أو مستلة من مصدر واحد وهي الجينات الأشد قربا لتكون مجتمعة فصيلة الدم. (Wikipedia, the free encyclopedia).

وقد اتفق كل من دادامو (D'Adamo, 2004) و (جعفر، ٢٠٠٦)على تعريف فئة الدم أنها بصمةٍ وراثية مثل الحامض النووي (DNA) تحدد هويتنا وتشكل فئة الدم مفتاحاً يقودنا إلى فهم أسرار الصحة والمرض وطول العمر والحيوية الجسدية، والقدرة على السيطرة على الأنفعالات العاطفية وهي احد العوامل الضابطة لمستوى ردة الفعل الانفعالية في مواجهة الضغط النفسي وربما تلعب دورا في تحديد شخصيتك. و يضيف جعفر تعد فصيلة الدم احد العوامل المهمة في تحديد شخصية الكائن البشري وهويته وأنماط سلوكه، لذا فإن عددا من الأشخاص يعتقدون بأن فصيلة الدم يمكن أن تحدد مهنةٍ الإنسان ومصيره، وأن بعض العلماء صنف الشخصية البشرية إلى أربع أنواع تبعا لفصيلة الدم.

- **أهمية فصائل الدم** :

تكتسب فصائل الدم أهميتها ليس فقط في عمليات نقل الدم وأنما تتعدى لأبعد من ذلك حيث إنها توفر معلومات هامة في علم الجريمة والدواء وحالات أنكار أو اختلافات الأبوة، والعديد من الدراسات الحيوية. ويذهب دادامو (D'Adamo, 2004) إلى أن فصائل الدم لطالما كانت السبب الأول الكامن وراء استمرار الجنس البشري الذي كان عليه أن يتغير ويتأقلم كل مرة مع ظروف حياة جديدة وبيئة مختلفة ومصادر غذاء متغيرة. حيث إن فصائل الدم تفيدنا حول وضع جهاز المناعة بكامله وهي تحدد درجة تأثير الفيروسات والبكتريا والعدوى على أنواعها فينا، وتضبط أيضا أثر المواد الكيميائية والضغط النفسي ومجموعة الإعتداءات والحالات المرضية التي يمكن أن تلحق الضرر بجهازنا المناعي، شارحاً ذلك بشيء من التفصيل حيث يشير إلى أن الطبيعة قد منحت جهازنا المناعي وسائل دقيقة جدا تؤهله لتحديد ما إذا كانت مادة في جسمنا دخيلة ام لا، أحدى تلك الوسائل تسمى "مولدات المضاد" Antigens ونجدها على خلايا جسم كل كائن حي من ابسط الفيروسات إلى البشر أنفسهم يملك مولدات مضادة فريدة تشكل جزاءً لا يتجزأ من بصمته (مادته) الكيميائية، وأحد أقوى مولدات المضاد في الجسم البشري هو ذلك الذي يحدد فصيلة الدم. أن مولدات المضاد الخاصة بكل فصيلة من فصائل الدم حساسة جدا بحيث تعتبر حين تعمل بفعالية أهم صمام أمان لجهاز المناعة، ويتم أنتاجها تلقائيا فهي تظهر غالبا عند الولادة وتبلغ مستوى النضج تقريبا في الشهر الرابع من العمر، والخطوة الأولى التي يقوم بها مولد المضاد الخاص بفصيلة دمك عندما يستشعر مولد مضاد غريب إلى جسمك هي أن ينتج أجساما مضادة، والأجسام المضادة هي مواد كيميائية متخصصة تنتجها خلايا جهاز

المناعة، هدفها الالتصاق بمولد المضاد الدخيل بغية القضاء عليه، وتظل المعارك دائرة بين جهاز المناعة والدخلاء الذين يحاولون أن يغيروا أو يحولوا مولدات المضاد الخاصة بهم إلى أشكال جديدة لا يتعرف عليها الجسم، ويرد جهاز المناعة على هذا التحدي عبر زيادة مستمرة في أنواع وأعداد الأجسام المضادة التي ينتجها.

- **لمحة تاريخية عن علاقة فصائل الدم بالشخصية:**

بعدما اكتشف لأندستينر فصائل الدم، أظهرت الدراسات المتعمقة في الأصول الإنسانية أن فصائل الدم تتوزع بتركيز أعلى في بعض الشعوب عن غيرها (على سبيل المثال، فصيلة الدم B تتوزع بنسبة أعلى بين الشعوب الآسيوية)، وهذه الحقيقة استخدمت من قبل النازية للأفكار المتقدمة عن تميزهم على بقية الشعوب.وهذه الانحرافات تم تعميقها حتى ما قبل استصدار القوانين المضادة للسامية، حيث ظهرت كلمة الدم الألماني "German" Blood ودعمت بقوة لدى الألمان للبحث عن اصولهم. وأول من نقل هذه النظرية إلى اليابان عام ١٩١٦م هما ساكاي وهارا Sakae and Hara حيث درسا أسطورة فصائل الدم في ألمانيا، وهذه الاسطورة لم تبنى على أي اسس احصائية، وتعارضت فيما بعد مع اسطورة فوروكأوا. في عام ١٩٢٦ نشر هيرانو و ياشيما Hirano and Yashima اسطورتهم بعنوان العلاقات البيولوجية لفصائل الدم "Blood type biological related" في محلة الجيش الطبية، وكانت عبارة عن تقرير غير احصائي وغير علمي، مثله مثل التي قبله مليئة فقط بالعنصرية. وفي عام ١٩٢٧م نشر فوروكأوا (بروفيسور في مدرسة المعلمات النسائية بطوكيو) بحثه في المجلة المدرسية الدراسات النفسية sychological Research، بعنوان دراسة المزاجية من خلال فصيلة الدم "The Study of Temperament Through Blood Type"، وسرعان ما أنتشرت و ذاعت هذه الفكرة بين اليابانيون العوام، بالرغم من افتقارها للاعتماد، في الوقت الذي كانت فيه الحكومة العسكرية تتجه لتفريخ الجند واستخدمت الدراسة ما بين عشرة إلى عشرين شخص أثناء البحث. وفي دراسة أخرى عمل فروكأوا على مقارنة فصائل الدم بين عرقين مختلفين من البشر هما الفرموزيين في تايوان Formosans والاينو Ainu الذين يسكنون شمال شرق آسيا، وعلى وجه التحديد منطقة هوكايدو. ووجد أن ٤١.٢٪ من التايوانيين فصيلة دمهم O بينما لا تمثل هذه الفصيلة أكثر من ٢٣.٨٪ بين الاينو. وفي بداية الثلاثينات من القرن الماضي هدأت زوبعة هذه الادعاءات، حيث إنه لم تكن لها اصول علميه. وفي بداية السبعينات من القرن الماضي اعيد إحياء هذه الفكرة مرة أخرى على يد نومي Nomi (كان محامي و إذاعي و لم تكن له أي خلفية طبية). (Wikipedia, the free encyclopedia).

• ٢ - **الاكتئاب** : Depression

يذكر عكاشة (٢٠٠٨م، ص ٢٠) أن الإضطرابات الوجدانية بين الافراد تنتشر بنسبة تتراوح بين ٥- ٦ ٪ بغض النظر عن الثقافة والجهة الجغرافية، فقد دلت احصائيات منظمة الصحة العالمية لعام ٢٠٠٢ على أن نسبة الإكتئاب في العالم نحو ٥٪ وأنه يوجد نحو مائة واربعون مليون مكتئب في عالمنا المعاصر، ويحتمل في عام ٢٠٢٠ أن تصل النسبة إلى ثلاثمائة مليون، إذا كان تعداد العالم نحو ستة مليارات نسمة، ويعتبر (فارلي و ماكولي، ٢٠٠٠) بأن الاكتئاب يعد من المشاكل الطبية الشائعة، حيث يصيب ٢- ٥ ٪ من الأطفال والمراهقين من مجموع السكان، وتزداد نسبته عند الأطفال في المراكز الطبية والمصحات النفسية ومعدلات أنتشاره تزداد بشكل خطير كلما اقترب الطفل من مرحلة المراهقه.

الكأب والكأبة والكآبة: تعني الغم وسوء الحال والأنكسار من حزن، واكتأب فهو كئب وكئيب ومكتئب (الفيروز ابادي، ١٩٩٦م، ص ١٦٤). وهو من الناحية اللغوية يمثل شدة الهم والغم والحزن الشديد ، والهبوط والأنقباض والأنكسار أو الإعياء والشعور باليأس والأسى. و يؤدي إلى خفض النشاط أو الحيوية (الفيروز ابادي، ١٩٩٨م، ص ١٢٨).

وقد أوضح طه (٢٠٠٣م، ص ١١٦) بأنه حالة من الإضطراب النفسي تبدو أكثر وضوحا في الجأنب الأنفعالي للشخصية حيث يتميز بالحزن الشديد واليأس من الحياة، ووخز الضمير وتأنيب النفس على شرور لم يرتكبها، بل تكون متوهمة في الغالب، مما يجعل حياته جحيما لا يطاق. ومن هنا كان احتمال أنتحار المريض كبيرا، حتى يتخلص من هذه الحياة المملؤة بالحزن والقلق والمخأوف والياس التي قد تجعله قليل النوم بطيء الحركة رافضا للطعام وبالتالي يصاب جسمه بالهزال الشديد.

وذكرالحفني (٢٠٠٣م، ص ١٩٩) بأن حالات الإكتئاب هى استجابات لفقدأن أنسأن أو شيء عزيز، وأن الشعور بالإكتئاب لهذا الفقدأن يقويه فى النفس حالات مماثلة حدثت للمكتئب فى طفولته، وربما لاتكون فقدأنا بالمعنى المفهوم، فقد تكون حالات أنفصال عن عزيز أو خيبة امل فيه. وأنه يمكن أن يحدث عندما يدرك الكائن هدفه ويعي فى نفس الوقت أنه اعجز من أن يصل اليه.

ويلاحظ على التعريفات السابقة أنها تشترك فى اعتبار الاكتئاب حالة مختلطة من مشاعر الياس والهم والضيق المستمر وفقدأن القابلية للحياة، مع وجود نظرة سلبية للحياة وللذات و شعور دائم بتأنيب الضمير لأسباب وهمية وأنخفاض فى مستوى النشاط والأنتاجية.

• ٣ – **القلق** : Anxiety

يعد القلق من أحدى الاضطرابات النفسية التي يصاب بها الإنسان نتيجة لضغوط الحياة وتعقيداتها، فالظروف ودوافع المجتمع التي يعيشها الإنسان

يتخللها مراحل صعبة تجعله قلقاً على مستقبله، ومن أجل أن يقلل من حدة القلق الذي يعانيه لابد من أن يتكيف ويتلاءم مع هذه الظروف والدوافع ويتوافق معها حتى ينجو من القلق وإذا لم يشبع حاجاته ورغباته أصبح قلقاً وحياته غير مستقرة وهادئة. ويذكر عبد الرحمن (٢٠٠٠م، ص ٢٢٩) أن واحدا من كل أربعة أشخاص يتعرض يوما ما على مدار حياته لواحدة أو أكثر من اضطرابات القلق، وأكثره شيوعا يوجد ما بين ١٠: ١٥ ٪ من مجموع المرضى الخارجيين (غير المنومين والمراجعين للعيادات الخارجية)، ولدى ١٠ ٪ من المرضى داخل المستشفيات، وتوضح الدراسات أن ٢٥ ٪ من الأصحاء قد صادفوا القلق في وقت ما من حياتهم. وتضيف هويدا احمد ومحمود (٢٠٠٢م، ص ١١٨) بأن نسبة المصابين بالقلق النفسي في الولايات المتحدة الأمريكية بلغت درجة اكبر من نسبة المصابين بأمراض القلب وتصلب الشرايين، وأنه يصيب ١٪ إلى درجة العجز واغلب المصابين به من النساء بنسبة ٨٠ ٪، وتعزى زيادة أنتشار المرض في النساء مقارنة بالرجال إلى تعرض النساء لأنواع مختلفة من الضغوط التي تختلف بحسب المجتمعات. وقد وجد عكاشة (٢٠٠٣م، ص ١٣٨) أن حوالي٢٠ ٪ من المرضى المترددين على عيادة الطب النفسي بمستشفى جامعة عين شمس يعانون من القلق النفسي، وهي أعلى نسبة بالنسبة لجميع الأمراض النفسية والعقلية المختلفة.

ويمكن تقسيم تعريف القلق إلى ثلاث أقسام كما يلي صW، التعريف اللغوي والتعريف النفسي والتعريف الديني.

- **٤- العدوان**: Aggression
- **مفهوم العدوان** :

من خلال إطلاع الباحثة على العديد من المصادر لاحظت أن من الصعوبات التي تواجه تحديد معنى العدوان عدم وجود خط فاصل وحاسم لتعريف العدوان، بالرغم من تلك الصعوبات سوف يتم استعراض العديد من أراء العلماء والباحثين التي أسهمت في إيضاح مفهوم العدوان.

فكلمة العدوان مصدر واصل الفعل عدا ومنه الرباعي اعتدا فنقول اعتدا يعتدي فهو معتدٍ، ومعتدى عليه اسم مفعول من اعتدا ومعتدي اسم فاعل من اعتداء والمصدر اعتداء ومثله العدوان. (الجوهري: ١٤٠٢م، ص ٢٤١٩).

ونقل مرعشلي (١٩٧٤م، ص ٩٢) عن مجمع اللغة العربية في القاهرة اعتداء بمعنى التهجم على الآخرين رغبة في السيطرة أو نتيجة للشعور بالظلم أو نحو ذلك، والاعتداء في مصطلح الفلسفة هو سلوك يرمي إلى إيذاء الغير أو الذات أو مايحل محلها من الرموز. ويعتبر السلوك العدواني ألاعتدائي تعويضا عن الحرمان الذي يصيب الشخص المعتدي.

وعرفه محمود (١٤١٨م، ص ٢٠٩) بأنه سلوك يحدث نتائج تخريبية أو مؤذية أو قبض السيطرة على الآخرين جسميا أو لفظيا في ضوء خصائص السلوك ذاته

(مثل الإهانة أو الضرب أو التخريب) وشدة السلوك وخصائص الشخص المعتدي عليه. و قد اتفق كل من عبد الله وأبو عباة (١٩٩٥م، ص ٥٢٩) ودولارد و زملاؤه وبأندورا وكار وزملاؤه على أن العدوان سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى والضرر بفرد آخر يحاول أن يتجنب هذا الإيذاء سواء كان بدنيا أو لفظيا وسواء تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة أو أفصح عن نفسه في صورة الغضب أو العداوة التي توجه إلى المعتدى عليه أو إلى ممتلكاته. وقام (ماكوبي و جاكلين) بوضع تعريف عام يتعامل مع العدوان على أنه مجموعة من الدوافع المتعددة التي تجعل لدى الفرد الرغبة في إلحاق الضرر بالآخرين أو الرغبة في السيطرة عليهم وفرض القوة عليهم. وهذا التعريف يركز على نية وقصد الفرد العدواني ودوافعه الأساسية أكثر من تركيزه على الطفل نفسه، وقدم (بارون) تعريفا للسلوك العدواني يأخذ في اعتباره الطفل نفسه إضافة إلى النية والقصد من ذلك الفعل حيث يعرفه بأنه: أي شكل من الأشكال السلوكية الموجهة بقصد إيذاء أو إلحاق الضرر بشخص آخر لديه الرغبة في تحاشي مثل تلك الأشكال عن السلوك. (دبيس، ١٩٩٧م، ص ٣٥٥). وعرفه (ميرز) بأنه حالات السلوك الموجهة لإيقاع الأذى بشخص ما بشكل مباشر أو غير مباشر، أما (زيلمأن) فيرى أن العدوان هو أي نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدني أو الألم لشخص آخر، وعرفه (هيلجارد) بأنه نشاط هدام أو تخريبي من أي نوع أو أنه نشاط يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بشخص آخر، أما عن طريق الجرح الفيزيقي الحقيقي أو عن طريق سلوك الاستهزاء أو السخرية أو الضحك. (الزغبي: ١٩٩٧، ٢٢١). ويلاحظ على التعاريف السابقة توفر النية والقصد في الإضرار أو الأذى بالآخرين.

وترى الباحثة أن رأي (الوابلي، ١٤١٤) و (دبيس، ١٩٩٧) في اعتبار تعريف (بارون) هو أكثر التعاريف شمولية لتميزه عن بقية التعاريف السابقة نظرا لتحديده معايير يمكن الحكم من خلالها على سلوك الفرد، وينص تعريف برأون على أن العدوان هو أي شكل من الأشكال السلوكية الموجهة بقصد إيذاء أو إلحاق الضرر بشخص آخر لديه رغبة تامة في تحاشي مثل هذه المعاملة. أيضا وضع حافظ وقاسم (١٩٩٣م، ص ٢) تعريفا شاملا للسلوك العدواني ترى الباحثة أنه مناسب ويتلاءم مع هذه الدراسة وينص التعريف على أن السلوك العدواني سلوك يعرفه المجتمع أنه عدواني، وينطوي على شيء من القصد والنية، يقوم به الفرد في مواقف الإحباط التي يعاق فيها إشباع دوافعه، أو تحقيق رغباته فتنتابه حالة من الغضب وعدم الاتزان تجعله يقوم بسلوك يسبب له الأذى وللآخرين والهدف من ذلك السلوك تخفيف الألم الناتج عن الشعور بالإحباط والإسهام في إشباع الدافع المحبط، فيشعر الفرد بالراحة ويعود الاتزان إلى شخصيته.

- **صعوبات التعلم : المفهوم والتطور :**

بذل المتخصصون محاولات عديدة للتوصل إلى تعريف محدد ومقبول لصعوبات التعلم يمكن أن ينطوي تحته كل تلميذ يتعرض لصعوبة تعلم وتجدر الإشارة بأن المفهوم قد ارتبط في بدايات الأربعينات بالأطفال المتخلفين

كنتيجة لإصابات الدماغ، الأمر الذي يؤدى إلى اضطراب في الجهاز العصبي الحركي بحيث يؤثر ذلك على تفكير وإدراك وسلوك الطفل الأنفعالي مما يشكل عائقا أمام عملية تعلمه للمهارات الدراسية، ولقد ارجع (شترأوس) أسباب هذا الاضطراب إلى عوامل بيئية تعود إلى نقص الأوكسجين أثناء الولادة وإلى الحميات التي تصيب الطفل أثناء الإرضاع، وإلى إصابات الرأس، وإلى عوامل وراثية دماغية لا علاقة لها بإعاقات التعلم (العزة، ٢٠٠٦م، ص ٤١). وقد تأثر (كيرك) بمفهوم سترأوس للإصابة الدماغية في تعريفه المبكر الذي قدمه عام ١٩٦٢، بالمشاركة مع بيتمأن حيث ارجع صعوبات التعلم إلى احتمال وجود اضطراب أو تأخر النمو في واحدة أو أكثر من العمليات المرتبطة بالكلام أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو الموضوعات الدراسية الأخرى تنتج عن إعاقة نفسية بسبب إمكانية وجود عيوب وظيفية في المخ أو اضطراب أنفعالي أو سلوكي، وليس نتيجة للتأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل التعليمية والثقافية، وطبقا لهذا التعريف فإن صعوبات التعلم عبارة عن مشكلات في العمليات المسئولة عن الأداء اللغوي والأكاديمي للأفراد في كل الأعمار، ثم عاد (كيرك) في عام ١٩٧١ و أوضح بأنه ليس كل طفل يظهر تخلفا في المدرسة يكون لديه صعوبات تعلم، فالطفل الأصم مثلا لديه صعوبات لغويه أو صعوبات في النطق ومع ذلك لا يمكن تصنيفه على أن لديه صعوبات تعلم، لأن تخلفه فى اللغة والنطق يعتبر نتيجة لعدم قدرته على السمع . وقدمت (بيتمان، ١٩٦٥) تعريفاً ينص على أن الطفل ذو صعوبة التعلم هو ذلك الطفل الذي يظهر تباعداً دالاً تربويا بين إمكاناته العقلية ومستوى أدائه الفعلي، ويرتبط ذلك باضطراب وظيفي في النظام العصبي المركزي، ولا ينشأ عن تأخر عقلي عام أو حرمأن تعليمي أو ثقافي أو اضطرابات أنفعالية حادة أو فقدأن الحواس. وعرف (أوين، ١٩٧١) الأطفال ذوى صعوبات بأنهم هم الذين لديهم ذكاء مرتفع إلا أنهم يعانون من مشكلات تعلم في الفصل الدراسي كنتيجة للحرمأن الثقافي والمشكلات الانفعالية التي تواجههم في حياتهم، ويلاحظ على هذا التعريف أنه يركز على العوامل الخارجية على عكس التعريفاتٍ السابقة التي أكدت على العوامل الذاتية كأساس لصعوبات التعلم. وأيضا تعريف (روس، ١٩٧٤) بأنها اضطرابات نوعية في كفاءة التعلم لا يمكن أن تعزى إلى: ❖إعاقات عقلية ❖عيوب فى الوظائف البصرية أو السمعية، ❖اضطرابات أنفعالية، ❖حرمان ثقافي.

ويميز هذا التعريف بين حالات صعوبات التعلم وبعض الفئات التشخيصية الأخرى، حيث إن الاضطرابات في كفاءة التعلم لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم تعتبر اضطرابات نوعية وليستِ اضطِرابات عامة في القدرة على التعلم بصفة عامة، وهذه الفكرة تضع حداً فاصلا بين فئة صعوبات التعلم وحالات التأخر العقلي أو بطأ التعلم أو الحرمان البيئي. وامتدادا لفكرة الاضطرابات النوعية عند (روس) واشتق (ويبمأن ورفاقه، ١٩٧٥) تعريفا للأطفال ذوى صعوبات التعلم يشير إلى أنهم أطفال في أي مرحلة عمرية يظهرون قصورا جوهريا في

مجال جزئي من التحصيل الأكاديمي نتيجة لإعاقات إدراكية أو إدراكية حركية بغض النظر عن الأسباب أو العوامل الأخرى، وهذا التعريف يركز على صعوبات التعلم التي ترتبط بالمشكلات الأكاديمية التي تنتج عن القصور في العمليات الإدراكية. وقدم (مايرز وهاميل، ١٩٧٦) مفهوم النوعية حين عرفا الأطفال الذين يعانون من مشكلات نوعية في التعلم ويظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتظهر في شكل اضطرابات في الاستماع أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب. أما (جيرهارت و ويشأن، ١٩٨٠) فقد عرفا التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بأنهم هم الذين يظهرون اضطرابا في التعلم يظهر جليا كمشكلة في القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو الحديث أو التفكير أو الاستماع ،وعادة ما يستلزم ذلك العمليات المرتبطة باستخدام اللغة(الحديث، الكتابة) مع الأخذ في الاعتبار التباعد الدال بين الأداء أو التحصيل الفعلي للفرد وقدرته المتوقعة على الأداء أو التحصيل، وهذا التعرف اعتمد على مفهوم العمليات النفسية الأساسية وفكرة التباعد. وبناءً على نفس المفهوم يعرف (مأنجروم، ١٩٨٢)الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنهم الذين لايستطيعون الاستفادة من أنشطة وخبرات التعلم المتاحة لهم في الفصل الدراسي وخارجه، ولايستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكن لهم أن يصلوا إليه، ويستبعد من هؤلاء الأطفال المتخلفون عقليا والمعوقون بدنيا والمصابون باضطرابات السمع والبصر. ويتفق كل من (ليشيت و كيستنر ١٩٨٥) مع (ريبير، ١٩٨٥) في تعريفهم لصعوبات التعلم بأنه يشير إلى هؤلاء الأطفال الذين يفشلون في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية برغم أن ذكائهم يقع في المدى المتوسط أو أكثر من ذلك. أما (دولجينز، ١٩٨٥) فقد حددت مصطلح صعوبات التعلم باستبعاد الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم كنتيجة لضعف البصر أو السمع أو الإعاقات الحركية أو التأخر العقلي أو الاضطراب الأنفعالي أو الحرمان البيئي ، وأن صعوبات التعلم تتضمن الأطفال ذوى الذكاء المتوسط أو الأفضل من ذلك (نسبة الذكاء٩٠ أو أكثر) ويظهرون تباعدا دالا بين قدراتهم على التعلم وأدائهم الأكاديمي الفعلي. (ملحم، ٢٠٠٦م، ص ٤٧) (عبدالوهاب، ٢٠٠٤م، ص ٢٧- ٣٥)، (العزة، ٢٠٠٦م، ص ٤١- ٤٦)، (كيرك وكالفانت، ١٩٨٤م، ص١٦)، (كامل، ٢٠٠٥م، ص ٥).

هذه التعريفات تمثل جهود فردية وأراء لعلماء ومتخصصون للوصول إلى مفهوم محدد ومقبول لصعوبات التعلم،ومن ناحية أخرى تضافرت جهود العديد من الجمعيات والمؤسسات المتخصصة في البحث عن تعريف مقبول يفيد الباحثين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم،ويمكن إجمال هذه الجهود والمحاولات المتعددة في التعريف الشامل الذي أصدرته اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم ١٩٨١ والمكونة من الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع وجمعية الأطفال والراشدين ذوى صعوبات التعلم ومجلس صعوبات التعلم وقسم الأطفال ذوى اضطرابات التواصل وجمعية القراءة الدولية وجمعية أورتن لعسر

القراءة، جميع هذه الجهات أصدرت تعريفا ينص على: أن صعوبات التعلم ميدأن شامل يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة فى اكتساب أو استخدام القدرة على الاستماع، أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، أو العمليات الحسابية وتعتبر هذه الاضطرابات أساسية في الفرد ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وإذا حدث وأن ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات إعاقة مثل قصور الحواس أو التخلف العقلي أو اضطراب أنفعالي أو اجتماعي، أو متلازمة مع مؤثرات بيئية مثل الاختلافات الثقافية، أو طرق التدريس غير المناسبة، أو عوامل نفسية، فإن صعوبات التعلم لا تكون ناتجة مباشرة عن تأثير هذه الإعاقات.

وفى عام ١٩٨٨ عدلت اللجنة القومية تعريفها المشار إليه مقررة وجوب إضافة مشكلات الضبط الذاتي في الإدراك، ومشكلات الإدراك الاجتماعي ومشكلات التفاعل الاجتماعي، ثم قامت عام ١٩٩٤ بإدخال تعديلاتها على التعريف بحيث أصبحت تعرف صعوبات التعلم على أنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية.وهذه الاضطرابات ذاتية (داخلية) المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد كما يمكن أن تحدث متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تُنشأ بذاتها صعوبات تعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل (قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب أنفعالي) أو مع مؤثرات خارجية (فروق ثقافية أو تعليم غير كافٍ أو غير ملائم) إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات، (عبدالوهاب، ٢٠٠٤م، ص ٣٦- ٤٥)

ويعتبر هذا التعريف من أكثر تعاريف صعوبات التعلم شمولية وأنتشاراً ولاقى الكثير من القبول في أوساط المهتمين بمجال صعوبات التعلم. ويتضح من العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم أنها تتفق فيما بينها في عدد من النقاط وهى :

- مبدأ التباعد: ويعنى وجود فروق دالة بين الأداء الفعلي للطفل وإمكانياته المتوقعة.
- افتراض وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي.
- استبعاد حالات الإعاقة الحسية والعقلية.
- استبعاد مشكلات التعلم الناتجة عن مؤثرات بيئية.
- الارتباط الوثيق بالنمو التربوي والأداء الأكاديمي.

- **التمييز بين صعوبات التعلم والفئات الخاصة الأخرى**:

تعتبر معرفة الحدود الفاصلة بين المفاهيم المتشابهة ضرورة لكل باحث حيث إن تحديد المفهوم الخاص بالدراسة تحديدا دقيقاً بما يميزه عن المفاهيم

الأخرى يؤدي إلى وضوح الرؤيا بما لايؤدي إلى خلط المفاهيم المتشابهة، ولذا فإن الباحثة تحاول توضيح الفرق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم التربوية المشابهة أو القريبة منه.

- **أ- التأخر الدراسي:**

يعتبر مفهوم التأخر الدراسي من أكثر المفاهيم تشابهاً مع مفهوم صعوبات التعلم ،الا أنه يوجد بينهما اختلافات ،فالتأخر الدراسي يعتبر من المفاهيم التي تتميز بالعمومية والشمول،حيث إن التلميذ المتأخر دراسياً هو الذي يعجز عن مسايرة زملائه في المدرسة لأي سبب من أسباب العجزسواء كانت عقلية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية.(الشرقأوي، ١٩٨٣م، ص ١٧)

ويذكرالسيد (٢٠٠٣م، ص ٣٠) بأن الطالب المتأخر دراسياً هو الذي يكون تحصيله الدراسي اقل مما تسمح به استعداداته الدراسية والتي تقاس من خلال اختبارات الذكاء والتحصيل والاستعدادات ،فإذا كانت استعدادات التلميذ عاليةً بناءا على نتائج الاختبارات النفسية وكان تحصيله الدراسي متوسطاً مثلا اعتبر متأخرا دراسيا،وإذا كانت قدراته العقليةٍ تقع ضمن الحدود المتوسطة وكان تحصيله دون ذلك فإنه يعد متأخرا دراسيا ايضا.

- **ب- بطء التعلم:**

الأطفال بطيئو التعلم هم الذين تعتبر قدراتهم على التعلم في كل المجالات متأخرة بالمقارنة بالأطفال في نفس العمر الزمني،كما أن لديهم مستويات ذكاء تتراوح مابين ٧٠ :٨٤ ، وبطء التعلم يقع بصورة اساسية في مجال العمليات العقلية،فالطفل بطيء التعلم قد يحرز تقدما في النواحي الانفعالية- الإجتماعية وحتى في المهارات الميكانيكية والتذوق الفني التي لاتتطلب عملا عقليا عاليا في حين أنه بطيئا في تعلم التفكير والتحليل والتركيب والتعليل،والفرق بين ذوي صعوبات التعلم وبطيئو التعلم أن الفئة الأولى تظهر فشلا دراسيا غير متوقع في واحدة أو أكثرمن المجالات الاكاديمية بينما الفئة الثانية يكون الفشل عندها في جميع المواد(نهلة عبدالمجيد، ٢٠٠٦م ص ٢١)، (ابو علام و شريف، ١٩٨٣م، ص٣٥).

- **ج- معوقات التعلم:**

بالرغم من أن المصطلحين Learning Disabilities و Learning Difficulties يمكن أن يترجما إلى صعوبات التعلم الا أن بعض الكتابات ترجمت المصطلح الأول صعوبات التعلم والثاني معوقات التعلم، واظهرت أن صعوبات التعلم ترجع مشكلات تعلمهم إلى أسباب داخلية ومستوى ذكائهم عادي أما في مصطلح معوقات التعلم ترجع مشكلات تعلمهم إلى ظروف معوقة تعود إلى البيئة، واستخدم مصطلح Learning Difficulties في فترة من الفترات في المجتمعات الأجنبية ليصف فئة الأطفال الذين يعانون من أنخفاض طفيف في الذكاء، واستخدم أحيأنا أخرى فئة الأطفال المتخلفين عقليا

القابلين للتعلم، كما استخدم ايضاً لوصف الأطفال الذين يعانون من مشكلات التعلم بسبب يتعلق بالمحتوى الدراسي مثل صعوبة المحتوى أو عدم اتساقه مع المقاييس العالمية أو عدم مراعاته لطبيعة خصائص الطفل ونموه النفسي ،واستخدم هذا المصطلح Learning Difficulties ايضا بمعنى العسر في التعلم، وهو يشيرإلى تلاميذ ذوي حاجات تعليميةخاصة عادة ما يتكرر فشلهم عند وضعهم في الفصل الدراسي العادي، كما أنهم يعانون من أنخفاض طفيف في الذكاء. (نهله عبد المجيد، ٢٠٠٦م، ص ٢٣)

- **نسبة أنتشار صعوبات التعلم**:

تتفأوت نسبة أنتشارصعوبات التعلم تبعاً لعدة معايير اهمها المعيار المستخدم في تحديد صعوبات التعلم ومعيار اجراءات الكشف ، فكلما كانت اجراءات الكشف دقيقة كلما قل عدد الطلاب، فعلى سبيل المثال استخدم (مايكل بست و بوشز، ١٩٦٩) محكا واحدا وحصل على نسبة أنتشار تبلغ حوالي١٥ ٪ وحين استخدموا محكات أخرى (التباين بين التحصيل الاكاديمي والقدرة العقلية العامة) حصلوا على نسبة تصل إلى حوالي ٨- ٧ ٪ من اطفال المدارس الابتدائية هم من ذوي صعوبات التعلم، أما (مبير، ١٩٧١) فقد وجد أن ما نسبته ٤,٧ ٪ من عينة مؤلفة من ٢٤٠٠ طالب يعانون من صعوبات التعلم (ماجدة عبيد، ٢٠٠٠م، ص ٢١٣) و (جدوع، ٢٠٠٧م، ص ٢٧). وفي عام ١٩٨٣ قرر (كيرك وجالاجر) أن ٢:١ ٪من مجتمع التلاميذ يعانون من صعوبات حادة في التعلم ، وأن ١٠:٥ ٪من هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات خفيفة في التعلم،وقدر مكتب التربية الامريكي نسبة أنتشار صعوبات التعلم عام ١٩٧٨ بحوالي ١,٨٩ ٪ من الافراد في عمر من ٣:٢١ سنة ،وارتفعت هذه النسبة حسب تقديرات مكتب التربية الامريكي ايضا في عام ١٩٨٦ إلى ٤,٧٣، ويشير(كافيل واخرون ١٩٨٧) إلى أن نسبة حالات صعوبات التعلم في الولايات الامريكية هي ٤٠,٦ ٪ في الفئة العمرية من ٣:٢١ عأما. (عبدالوهاب،٢٠٠٤م، ص ٨٢- ٨٤). أما عن نسبة أنتشار صعوبات التعلم بين الجنسين فإن اعداد البنين الذين يعانون منها تزداد قياسا بالبنات حيث تصل النسبة إلى ٣ للبنين في مقابل ١ للبنات ،ويرى الباحثون أن زيادة أنتشار صعوبات التعلم بين البنين أنما يرجع إلى قابليتهم البيولوجية الكبيرة لذلك حيث إنها ترتبط في الاساس بهرمون التستيستيرون أي هرمون الذكورة وهو ما يزداد بين البنين قياسا بالبنات،في حين يرى البعض أن زيادة نسبة البنين نتيجة للتحيزفي عملية التشخيص بسبب بعض السلوكيات المزعجة الصادرة منهم كفرط النشاط أوغيره (محمد ٢٠٠٥م، ص ٥٠). وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في معدل أنتشار صعوبات التعلم وجد (أورتون) أن نسبة صعوبات القراءة لدى الذكور بالمقارنة بالإناث تقدر بأربعة إلى واحد على الترتيب، بينما يرى (رابينو فيتش) أنها تقدر بعشرة إلى واحد، أما (تيلفولد وسأوري، ١٩٨٢) فقد قدرا نسبة صعوبات التعلم لدى الذكور بالمقارنة بالإناث باثنين إلى واحد، في حين اكتفى (دافيسون ونيل ١٩٨٢) بالإشارة إلى أن الذكور يعانون من صعوبات التعلم أكثر من الإناث.

وتعتبر نسبة أنتشار صعوبات التعلم بين الأطفال اكبر من نسبة أنتشار حالات الإعاقة الأخرى، حيث أظهرت الدراسة التي أجراها مايكل (بست وبوشز، ١٩٦٩) أن نسبة صعوبات التعلم مقاسة بالتباعد بين التحصيل الدراسي والقدرة العقلية العامة تبلغ ٧ ٪ من أطفال المدارس الابتدائية، وأظهرت أيضاً أنها تعتبر أعلى من نسب الإعاقة الأخرى، حيث كانت نسبة الإعاقة العقلية ٢,٣ ٪ ونسبة الإعاقة السمعية ٠,٦ ٪ ونسبة الإعاقة البصرية ١٪ ، ونسبة ذوي الاضطرابات الانفعالية حوالي٢٪ .(عبد الوهاب، ٢٠٠٣م، ص ٨٣).

- **الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم:**

وبناءً على ما سبق عرضه من تعريفات ومفاهيم وتصنيفات لصعوبات التعلم فإنه لابد من التطرق لأهم الخصائص المميزة لهذه الفئة. قسم الروسان (٢٠٠١م،ص ٢٠٤- ٢٠٨) مظاهر صعوبات التعلم إلى ثلاثة أقسام وهى:

- أولا: المظاهر السلوكية:
- ثانياً: المظاهر العصبية (البيولوجية):
- ثالثا: المظاهر اللغوية:

- **العوامل المسببة لصعوبات التعلم:**

يرى بعض المنظرين أنه من الصعب تحديد العوامل المسببة لصعوبات التعلم نظرا لحداثة هذا المفهوم بالإضافة إلى تداخل هذا المفهوم مع مفاهيم أخرى كالتخلف العقلي والاضطرابات السلوكية والانفعالية، وسوف تستعرض الباحثة عدد من الآراء المختلفة التي وردت فى أسباب صعوبات التعلم. حيث ذكر عبد الوهاب (٢٠٠٤م، ص ٤٩) بأن هناك ثلاثة أسباب مفترضة لصعوبات التعلم يمكن تصنيفها في ثلاث فئات أساسية هي:

- الأسباب العضوية والبيولوجية:
- الأسباب الوراثية:
- الأسباب البيئية:
- واضافت وسام عطيفى(٢٠٠٣م، ص ١٩) على ما سبق عدد من العوامل وهى:
- الاضطراب النفسى:
- عوامل أخرى:

واظهرت دراسة منشار(١٩٩٤) أن العلاقة بين المعلم والتلميذ تعتبر أحد أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.(السيد، ٢٠٠٣م، ص ٦٧)

- **المداخل النظرية لتفسير صعوبات التعلم:**

تباينت الاطر النظرية المفسرة لصعوبات التعلم تبايناً يعكس الرؤى والمدارس الفكرية والمنهجية المختلفة التى حاولت تقديم اجابات ترشد الباحثين لتفسير صعوبات التعلم ، وسوف تعرض الباحثةلاهم النظريات التى تناولت تفسير صعوبات التعلم:

١- النظرية النيورولوجية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن اصابة المخ، أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم ،اذ يمكن أن تؤدى الاصابة فى نسيج المخ إلى ظهور

سلسلة من جوانب التأخر فى النموفى الطفولة المبكرة وصعوبات فى التعلم المدرسى بعد ذلك،في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن يؤدي إلى تغير في وظائف معينة تؤثر بالتالي على مظاهر معينة من سلوك الطفل اثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية، وترجع إصابة المخ إلى أسباب عديدة منها نقص الأكسجين الذي يحدث اثناء حالات الغيبوبة، أو الاختناق أو نقص التغذية أو حالات سيولة الدم ويحدث ذلك قبل أو اثناء أو بعد الولادة. ويمكن تحديد اصابة المخ أو الخلل البسيط من خلال مؤشرات طبيعية تظهرفي رسم موجات النشاط الكهربي للمخ.

٢- نظرية الاضطراب الإدراكي الحركي:

تفترض هذه النظرية أن جميع أنماط التعلم تعتمد على اساس حسي حركي ، ثم تتطور هذه الاسس من المستوى الإدراكي الحركي إلى مستوى التنظيم الإدراكي المعرفي ، ولذا يرى أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نيورولوجي المنشأ في المجال الإدراكي الحركي،وأن هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الفل على التعلم، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة وهي الاضطراب في المجال الإدراكي الحركي.

ويرى كيفارت ١٩٧١ في نظريته أن الأطفال العاديين يتم نموهم الإدراكي الحركي بشكل ثابت وسليم بحلول الوقت الذي يبدأ فيه نشاطه المدرسي ،أي في حوالي سن السادسة في حين يضطرب هذا النمو عند بعضهم ،ويتكون لديهم ادراك غير مطابق للواقع،مثل هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبة في التعامل مع الاشياء الرمزية لافتقادهم إلى ادراك واقعي وثابت للعالم الذي يحيط بهم،ويعتبر ذلك سببا في الصعوبات الدراسية فإنه يجب البدء في تحسين المهارات الإدراكية الحركية.

٣- نظرية تجهيز المعلومات:

تفترض هذه النظرية أن هنك مجموعة من آليات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وأنهذه العمليات تفترض تنظيم وتتابع على نحو معين، وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حيث يستخدم امكاناته العقلية والمعرفية افضل استخدام ، فعندما تقدم للفرد المعلومات يجب عليه أنتقاء عمليات معينة وترك أخرى في الحال من أجل أنجاز المهمة المستهدفة.

وتنظر نظرية تجهيز المعلومات إلى المخ الإنساني باعتباره يشبه جهاز الحاسب الآلي فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليها بعض العمليات ثم يجري وينتج بعض الاستجابات المناسبة،لذا تركزهذه النظريةعلى كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وبالتالي فإن صعوبات التعلم وفقا لهذه النظرية ترجع إلى حدوث خلل أو اضطراب في احدى العمليات التي قد تظهرفي التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات.

٤- النظريات المتصلة بمهام التعلم:

وتركز هذه النظريات على حقيقة أن العمل المدرسي غالباً ما يكون ملائماً للأنماط المميزة للاطفال في القدرة في أساليب التعلم، وأنه يمكن أن تسهم هذه المهام في صعوبات التعلم إذا كان ما يدرسه المعلم والكيفية التي يدرسه بها لاتناسب ما يعرفه التلميذ والكيفيةالتي يتعلم بها(الأسلوب المعرفي للتلميذ) وتتضمن هذه النظريات اتجاهين لتفسير صعوبات التعلم هما:

أ- تأخر النضج (بطء النمو):

ويفسر أصحاب هذا الاتجاه صعوبات التعلم إلى أنها تعكس بطئاً في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الأنتباه التي تميز النمو المعرفي وأنه نظراً لأن كل طفل يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب نضج بطء النضج فإن كلاً منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتياز مختلف مراحل النمو، ونظراً لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداداالأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما فإن هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة.

ويركز المشتغلون بنواحي التأخر في النضج على أن المهام التحصيلية ينبغي أن تتلائم مع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن فيها، وليس مع عمره وما يتوقع منه وفقاً لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي اليه، وحين يتعلم الأطفال ماهم مستعدون لتعلمه تقل الحاجة إلى أساليب تدريس خاصه.

ب- الأساليب المعرفية:

ويفترض أصحاب هذا الاتجاه في تفسيرصعوبات التعلم أن كثيراً من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم ذوي قدرات سليمة،ومع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وهي تتداخل مع(وتؤثرفي) النتائج التي يتوصلون اليها من التعلم ويرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن(ولكنه ليس اقل قدرة من) اقرأنه في أساليبهم في استقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها، وأن هؤلاء الأطفال يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة،وحين يدرس لهم باستراتيجيةتعلم افضل، أو حيث يمكنهم نضجهم من تطوير استراتيجية أكثر ملائمة. (كامل، ٢٠٠٥م، ص ٤٠ - ٤٤).

رابعا : الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات والبحوث التي قام بها الباحثين ذات أهمية بالغة في إثراء البحث العلمي فهي تضيف لبنة فوق الأخرى إلى الصرح العلمي، وهذه الدراسات تقدم معلومات هامة للباحثين والمهتمين مما يخلق ثراء فكريا ويوسع من دائرة إخضاع الظاهرة للبحث العلمي من جوانب متعددة. ومن خلال عملية البحث التي قامت بها الباحثة في عدد من دور ومراكز الأبحاث العلمية داخل وخارج

المملكة ومن خلال البحث عن طريق شبكة المعلومات "الأنترنت" وذلك من أجل الحصول على دراسات متعلقة بموضوع الدراسة، وجدت الباحثة أن موضوع صعوبات التعلم حظي باهتمام العديد من الباحثين في مختلف الثقافات، ولكنها لم تتحصل على أي دراسة في نفس الموضوع، وخصوصا في ما يتعلق بفصائل الدم.

هذا وقد قسمت الباحثة الدراسات في عدة محاور وهي كالتالي:

- دراسات تناولت فصائل الدم مع بعض المتغيرات النفسية والشخصية.
- دراسات تناولت صعوبات التعلم مع بعض المتغيرات النفسية.
  - دراسات تناولت صعوبات التعلم مع الاكتئاب والقلق
  - دراسات تناولت صعوبات التعلم مع السلوك العدواني.
- دراسات تناولت صعوبات التعلم مع العوامل الوراثية (الجينية).

١- دراسات تناولت فصائل الدم مع بعض المتغيرات النفسية:

حاول العلماء استخدام التأثيرات البيولوجية المختلفة كمؤشرات بيولوجية للدلالة على الاضطرابات الفيزيائية والنفسية. وحيث إن الدم احد المورثات الطبيعية ويعتبر الجهاز الناقل والوسط لمعظم العمليات الكيميائية الحيوية والغذائية، يتضح جليا تأثر الدم بالغذاء والشراب والأمراض (تأثيرات خارجية مؤقتة)، وتنعكس هذه العوامل على الحالات النفسية لدى الإنسان، مثل شرب الخمر والإدمأن والتدخين وغيرها من الانحرافات السلوكية.

وفصائل الدم (A, B, AB and O) تعتبر احد المورثات الأساسية التي تحددها جينات الوالدين. يذكر روجرز و جلندون (Rogers and Glendon, 2003) أن فكرة تأثير هذه الفصائل على الشخصية نشأت من اليابان، حيث نشر فوروكاوا (١٩٢٧)، أول موضوع بعنوان "دراسة المزاجية الإنسانية عن طريق فصائل الدم"، وتشير النتائج إلى أن الفصائل (O) و (B) كانت نشطة (مكافح تقدمي، ايجابي)، بينما فصائل (A) و (AB) كانت كسولة (حذر، دفاعي سلبي). وفي دراسة أخرى استخلص (فوروكاوا، ١٩٣٠)، أن هناك علاقة بين المزاجية وفصائل الدم. حيث إن فصيلة (O) كانت قوية- متوحشة، لا تتأثر بالمغريات، متفائلة، مليء بالطاقة، عنيد، صلب، ويظهر أنه سهل الأنقياد ولكنه واثق من نفسه. وفصيلة (A) كانت خجولة، سهلة الأنقياد، متردد، قلق متحفظ، حساس للغاية. بينما فصيلة (B) كانت صريحة، مبتهجة، مرحة اجتماعية، سريعة التفاعل، ومولعة بكل شيء. واكتشف أن فصيلة (AB) أكثر صعوبة لتصنيفها لأنها تحمل طباع متضادة. وقد تأثر بنتائج فوروكاوا العديد من الباحثين مثل (تومبسون، ١٩٣٦) حيث درس العلاقة بين فصائل الدم والعوامل النفسية لعدد ١٠٣ من طلبة الكلية في أمريكا، ونظرا لصغر عينة فصيلة الدم (B) فإنه قام بمقارنة الاختلافات على العوامل المختلفة بين فصيلة (A) و (O) فقط، واستخلص لا وجود لعلاقة بين فصائل الدم والذكاء والعواطف و الأنفتاح. بينما لم يتمكن (هيرمن و ديربي، ١٩٣٧) من إيجاد علاقة بين فصائل الدم ونوعية وحدة الأمراض العقلية. وفي عام ١٩٦٤ قام كاتل

وبوترلاين و هوندليبي (Cattell, Boutourline, and Hundleby, 1964) بدراسة العلاقة بين فصائل الدم والسمات الشخصية لعدد ٥٨١ طفل في ايطاليا تتراوح أعمارهم بين ١١ و ١٨ عام، وأظهرت تحاليل المتغيرات أنه لا توجد فروق واضحة بين فصائل الدم عدا فصيلة (A) حيث كانت أكثر عدم نضوج عقلي من غيرهم من الفصائل. وأظهرت دراسة أنجست و موريرجرويلي (Angst and Maurer-Groeli, 1974) على عينة ٢٨٨٣ من رجال الجيش أن الانطواء الذاتي ملحوظ أكثر لدى فصيلة الدم (AB) من غيرة من الفصائل الأخرى. والعواطف ملحوظة في فصيلة الدم (B) أكثر من (A). ومن دراسة الاستبيانات والمعطيات الديموجرافية في الدراسات السابقة لاحظ ايزنك (Eysenck, 1977) أن اليابانيين يحققون نتائج عالية ملحوظة أكثر من البريطانيين على مقياس أبعاد الشخصية للأنطواء الذاتي و العصابية، ولاستكشاف ما إذا كان ذلك يعود إلى عوامل جينية أو اجتماعية، قام بفحص فصائل الدم لدى المشاركين اليابانيين والبريطانيين ووجد أن نسبة الفصيلة (AB) أعلى بشكل ملحوظ لدى اليابانيين (٨,٩٨) من البريطانيين (٣,٠١)، ونسبة الفصيلة (A) إلى (B) لدى البريطانيين (٤,٥٤) اكبر منها لدى اليابانيين (١,٦٤)، واقترح على ضوء النتائج أنها ترجع لأسباب جينية. وفي دراسة أخرى لكاتل وآخرون (Cattell, et al., 1980) حيث تم تطبيق استبأنه العوامل ال ١٦ للشخصية على ٣٢٣ فرد من استراليا (١٥٦ رجل و ١٦٧ أنثى) وحددت فصائل دمهم باختبارات معملية. لم تظهر الدراسة أن فصيلة (A) كانت أكثر عدم نضوج عقلي من غيرهم من الفصائل. وحتى أنهم لم يجدوا علاقة بين فصائل الدم وعدم النضوج العقلي. بينما وجدوا أن فصيلة (A) سجلت نتائج أعلى من (O) بالنسبة للقلق، وكذلك سجلت فصيلة (A) اقل من (O) و (B) على التكامل الشخصي العاطفي. وفصيلة (AB) سجلت أعلى من (A) و (B) على الاكتفاء الذاتي. وقام سوان وآخرون (Swan et al., 1980) باستخدام استبانة كاتل لدراسة ٥٤٧ طالب من المسسيبي في الصفوف ١ إلى ١٢. وبالرغم من أنهم لم يجدوا أي دلائل لدعم نتائج كاتل، إلا أنهم ذكروا أنه توجد علاقة بين فصائل الدم والشخصية، حيث أظهرت فصيلة (O) أكثر توتر من (A) و (B)، بينما فصيلة (AB) كانت الأكثر توترا. و فصيلة (A) أكثر مغامرة من (O) و(AB) ولكن الطلاب ذوي فصيلة (B) حصلوا على أعلى متوسط تسجيل في هذا العامل. وفي دراسة أخرى عبر حضارية لأيزنك (Eysenck, 1982)، قام بفحص علاقة فصائل الدم مع الشخصية في عشرون دولة ولاحظ أنه في معظم الدول تكون مستويات القلق والعصابية متناغمة مع توزيع فصيلة (B)، بينما الانطواء الذاتي و الذهأن متناغمة مع توزيع فصيلة (AB)، وفي الخلاصة نص على "أن العوامل الوراثية تلعب دور في إخراج اختلافات الشخصية مع اختلاف الدول والحضارات". وفي الأرجنتين قام دي ميكوسينسكي و أومار دي يورتيقا (de Mikusinski, and Omar de Urteaga, 1983) باستخدام أدوات قياس طورت بواسطة ايزنك (EPI)، لتقييم العلاقة بين المزاجية وفصائل الدم لدى

الشباب، وبسبب صغر العينة لم يتمكن من إدخال فصائل (B) و (AB)، وتمت المقارنة بين (A) و (O) فقط. ففي دراستهم الأولى لعدد ٥٥٧طالب جامعي ذكر وجد أن فصيلة (O) أكثر أنفتاح لخارج الذات (extraverted) عن فصيلة (A). ووجدوا في الدراسة الثانية والتي شملت عدد ٢٥١ ذكر و ٢٥٥ أنثى، أن فصيلة (O) أكثر أنفتاح لخارج الذات (extraverted) عن فصيلة (A) لدى الإناث. أما بالنسبة للذكور فقد كانت النتيجة عكس الدراسة السابقة حيث إن فصيلة (A) أكثر أنفتاح لخارج الذات (extraverted) عن فصيلة (O). وعلى عكس نتائج (كاتل وآخرون، ١٩٨٠) والمشار إليها سابقاً، فقد قام جوقوار (Jogawar, 1983) بتطبيق استبانة كاتل للعوامل ال ١٦ للشخصية على ٥٩٠ طالب كلية في الهند وحاول إيجاد العلاقة مع فصائل الدم، ووجد أن فصيلة (A) أكثر اكتفاء ذاتي من فصيلة (B)، ووجد أيضا أن فصيلة (B) اقل استقرار عاطفي من فصيلة (O) أو (A) ولكنهم أسرع إدراكا من (A). وكانت نتائج فصائل كل من (B) و (O) أكثر توترا من فصيلة (AB) متواترة مع نتائج (سوآن وآخرون، ١٩٨٠). ومرة أخرى باستخدام أدوات قياس طورت بواسطة ايزنك (EPI) قام لستر و جاتو (Lester and Gatto, 1987) بدراسة العلاقة مع فصائل الدم، على عدد ٩٢ طالب جامعي لمرحلة البكالوريوس وقرروا أنه لا توجد علاقة بين فصائل الدم والاكتئاب و الذهانية، وكذلك العصابية وأيضا فصيلة (O) وفصيلة (AB) أكثر انفتاح لخارج الذات (extraverted) عن فصيلة (A) و (B). وفي الهند استخدم ماروثام و باراكاش (Marutham and Prakash, 1990) نفس أدوات القياس التي طورت بواسطة ايزنك (EPI) وتم تطبيقها على ١٣٧ طالب دراسات عليا، وذلك لإيجاد العلاقة بين الشخصية وفصائل الدم. ووجدوا أنه لا توجد علاقة ذات دلالة واضحة بين فصائل الدم والأكثر أنفتاح لخارج الذات (extraverted)، ومع العصابية ولاحتى السلوك من النوع (A) (Type A behavior pattern)، ولكن عندما وزعت فصائل الدم على حسب قاعدة ايزنك، وجد أن الفصيلة (B) أعلى عصابية عن الفصائل الأخرى. و نبقى في الهند أيضا حيث استخدم قوبتا (Gupta, 1990) نفس أدوات القياس التي طورت بواسطة ايزنك (EPI) وطبق الاستبيانات التي تقيس التهور (impulsiveness) و الجراءة (venturesmeness) و التقمص العاطفي (empathy)، وقد وجدت أن الفصيلة (A) موجب كانت أكثر تهورا من الفصائل الأخرى. وكذلك الفصائل (+A) موجب و (+O) موجب كانت أكثر اجتماعية من فصيلة (+B) موجب وفصيلة (+AB) موجب، و (+O) كانت أكثر الفصائل تقمصا للعاطفة. ونظل في الهند مع دراسة أخرى لقوبتا(Gupta, 1992) حيث تناولت فيها العلاقة بين الميلاد حسب فصول السنة وفصائل الدم والشخصية و كل من التهور (impulsiveness) و الجراءة (venturesmeness) و التقمص العاطفي (empathy) و الأنفتاح لخارج الذات (extroversion) و العصابية (neuroticism) ونقطة الضبط (locus of control). وقد وجدت أنه توجد

علاقة بين فصل الميلاد و كل من التهور (impulsiveness) والجراءة (venturesmeness) و العصابية (neuroticism)، بالإضافة إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية قوية بين فصائل الدم و الميلاد حسب فصول السنة. وفي الدراسات الحديثة، تناولت دراسة كارمر وايمايك (Cramer and Imaike, 2002) علاقة فصائل الدم مع الشخصية، وقد طبقت الدراسة على ٤١٩ طالب من طلاب الجامعات الكندية (٩٢ ذكر و ٣٢٧ أنثى، وكانت العينات توضح اختلال في التوزيع بين الإناث والذكور لكل فصيلة دم). وبتحليل المتغيرات لكل عامل من عوامل الشخصية الخمسة مع الجنس (ذكر أو أنثى) وفصائل الدم كمتغيرات مستقلة، أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة بين فصائل الدم والشخصية، ومع ذلك وجد أن الرجال سجلوا أكثر أنخفاض من الإناث على الإمعية و العصابية. أما دراسة روجرز و جلندون (Rogers and Glendon, 2003) فقد استخدمت نسخة مطور (جولدبيرج) من مقياس العوامل الشخصية الخمسة على ٣٦٠ من متبرعي الدم في استراليا (١٨٠ ذكر و ١٨٠ أنثى) وبأعداد متساوية كذلك في كل فصيلة دم، مستخدما تحليل مانوفا (MANOVA analysis)، وجد أنه لا توجد علاقة بين فصائل الدم والشخصية.

أما في العالم العربي قام (موسى، ٢٠٠٣) بدراسة تهدف إلى معرفة العلاقة بين فصائل الدم والشخصية على افتراض بأن كل فرد ذي فصيلة دم معينة قد تتسم بمجموعة من الصفات الشخصية وأن هذه الصفات تختلف تبعا لمتغيري الجنس ونوع فصيلة الدم. واستخدم في دراسته قائمة الصفات الشخصية الذي أعده جاكسون (Jackson, 1984) بعد أن قام بتعريفه وحساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي والثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ووجد أن قائمة الصفات الشخصية تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من صدق وثبات وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين المجموعة الأولى (١٨١) طالبا وطالبة من ذوي فصيلة دم A و (١٠٣) طالبا وطالبة من ذوي فصيلة دم B و (٦٢) من ذوي فصيلة AB و (١٧٥) من ذوي فصيلة دم O بينما تكونت المجموعة الثانية من (١٢٥٩) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم من ٢٠- ٢٤ سنة ومتوسط أعمارهم (١٢,٩) بانحراف معياري مقداره ٣,٧٦ واستخدام معامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفا كرونباخ والتكرارات والنسب المئوية وتحليل التباين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد ذوو فصيلة دم

- أولا: الأفراد ذوو فصيلة دم A:

مؤدب ومتدين وحساس وصبور ومتحفظ و قوي الإرادة ولديه استقلالية ذاتية وفهم أكثر بناءا معرفيا وأكثر تهذيبا وخصوصا الإناث من المجموعات الأخرى

- ثانيا: الأفراد ذوو فصيلة دم B:

عصبي، مرح، صادق، متفائل، محب للاستطلاع ، حريص، الإناث أكثر ميلا لمد العون من الذكور.

◄◄ ثالثا: الأفراد ذوو فصيلة دم AB:
شجاع، ذكي، أنطوائي، رومانسي، واثق بنفسه، منظم (الإناث أكثر نظاما من الذكور) متمرد، متقبل للنقد، متعدد الميول، عطوف، مخاطر، جريء، محترم لذاته، العدوان (الذكور ذوي فصيلة AB أكثر عدوانا من بقية المجموعات الأخرى) التغير (الإناث أكثر تغيرا من الذكور) الأندفاعية

◄◄ رابعا: الأفراد ذوو فصيلة دم O:
متعاون، صريح، اجتماعي، متواضع، طيب، مخلص، مستقل، غضوب مضطرب أنفعاليا، بسيط، واقعي، الأفراد ذوو فصيلة دم O أكثر إنجازا من بقية فصائل الدم الأخرى وهم أيضا أكثر انتسابا من بقية فصائل الدم الأخرى وهم أيضا أكثر أنتسابا من بين المجموعات الأخرى والإناث أكثر أنتسابا من الذكور والذكور أكثر أنجازا من الإناث.

وبشكل عام فإن الذكور أكثر استعراضا من الإناث وأكثر أنجازا وأكثر عدوانية. أما بالنسبة للإناث فهن أكثر انتسابا من الذكور وأكثر نظاما وأكثر قبولا اجتماعيا من الذكور وأكثر ميلا لمد يد العون للآخرين. وفي عام ٢٠٠٤ أثارت المقالة التي نشرها ليستر (Lester, 2004) جدلا كبيرا في الأوساط العلمية المتخصصة، حيث درست معدلات الانتحار في ٥١ قومية وجرائم القتل في ٤١ قومية، وذلك من المعلومات المتوفرة من قواعد المعلومات، و خلص إلى أنه كلما ذادت نسبة الناس الذين يحملون فصيلة دم من النوع (O) في قومية ما قلت معدلات الانتحار وزادت معدلات جرائم القتل، وأشار إلى أن هذه النتيجة متفقة مع نظرية هنري وشورت المنشورة عام ١٩٥٤ والتي تنظر إلى الانتحار وجرائم القتل على أنهم سلوك متضاد. وكتب فورسك (Voracek, 2005) احد الردود على دراسة ليستر، حيث أشار إلى أنه لا يمكن إغفال مخاطر العوامل الجينية على الانتحار والجريمة، حيث إنه يمكن أن تكون مرتبطة بالفصائل الأخرى ولا يمكن أن يستدل على نتائج من فصيلة واحدة فقط. وبالعودة إلى دراسة ويو وآخرون (Wu, et al., 2005) عن "العلاقة بين فصائل الدم و عوامل الشخصية الخمسة لدى المراهقين الصينيين" فقد أظهرت الدراسة نتائج هامة جدا، حيث وجدت أنه توجد علاقة ملحوظة بين فصائل الدم و عوامل الشخصية الخمسة مستخدما التحليل الأنحداري الخطي المتعدد (Multiple liner regression analysis)، وعند استخدام تحليل منوفا أظهرت النتائج أنه لايوجد تأثير ملحوظ لتأثير فصائل الدم أو تداخلاتها. ووجد أن التحصيل الأكاديمي مرتبط ايجابيا مع الواضحين سريا (openness) وبعلاقة سلبية مع الأنفتاحيين لخارج الذات (extroversion).

- **٢- دراسات تناولت صعوبات التعلم مع بعض المتغيرات النفسية** :
- **أ- دراسات تناولت صعوبات التعلم مع الاكتئاب والقلق**:

قام هيتشنسون (Hutchinson, 1985) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في مفهوم الذات

والقلق والأندفاعية، وأجريت الدراسة على عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم (٢٤) طالبا وعينة من الطلاب العاديين (٢٤) طالبا وطبقت الدراسة مقياس تنسي لمفهوم الذات ومقياس القلق الحالة/السمة) واختبار تزأوج الأشكال المألوفة، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب أصحاب صعوبات التعلم يتميزون بارتفاع القلق وأنخفاض في مفهوم الذات ومستوى عالي من الأندفاعية مقارنة بالتلاميذ العاديين. أما دراسة ميسر (Mescher, 1987) والتي هدفت لبحث علاقة تمييز المجال Field differentiation وتقدير الذات و موضع الضبط والقلق كسمة بتحصيل التهجي لدى الأطفال أصحاب صعوبات التعلم وأجريت الدراسة على عينة عددها (٤١) تلميذ من تلاميذ الصفين الرابع والخامس تم تحديدهم من قبل المدرسة على أنهم يعانون من صعوبات تعلم لأنهم اظهروا (٤٠) اختلافا بين القدرة والتحصيل وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم أكثر اعتمادا على المجال مقارنة بالتلاميذ العاديين، كما أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بموضع ضبط خارجي ونقص في تقدير الذات وارتفاع القلق مقارنة بالتلاميذ العاديين. وقام كل من كورونادو و ماركو (Coronado and Marco, 1995) بدراسة القلق لدى أطفال المدرسة ممن هم من ذوي صعوبات التعلم والذين لديهم توصيات علاجية. وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى القلق لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية ممن هم ذوي صعوبات تعلم على أن يكونوا لديهم توصيات علاجية على الأقل لمدة فصل دراسي. وقد افترضت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي التوصيات التعليمية العلاجية، وذلك في ضوء عدد من المتغيرات وهي القلق والمستوى الدراسي و الجنس (النوع) للطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي التوصيات العلاجية. وقد تكونت عينة الدراسة من عدد ٩٠ تلميذ من الصفوف الثالث والرابع والخامس والذين تقسموا إلى مجموعات ذوي صعوبات التعلم وذوي التوصيات العلاجية. وقد أجريت على أفراد العينة الكلية تقارير ذاتية لخبرة القلق على RCMAS وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيا أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الشعور بالقلق العام لدى كل التلاميذ ممن هم عاديين وذوي صعوبات تعلم وذلك في القلق العام و الانزعاج والاهتمام والحساسية الزائدة والاهتمأمات الاجتماعية وصعوبات التركيز. كما تبين أن الإناث من ذوي صعوبات التعلم من أفراد العينة لديهم مستويات مرتفعة من القلق العام والحساسية الزائدة والانزعاج أكثر من الذكور من أفراد العينة ممن هم من صعوبات التعلم. كما تبين أن التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الإناث من الصف الخامس قد اظهرن مستويات ذات دلالة إحصائية أعلى في القلق عن التلاميذ الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث والرابع.

هذا وقد قام كاي (Kay, 1995) بدراسة لأسلوب العزو والاكتئاب والقلق لدى طلاب الكليات الذين هم ذوي صعوبات التعلم والعاديين (بدون

صعوبات تعلم)، وذلك من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين أسلوب العزو السببي والأعراض الاكتئابية والمستويات المقررة من أفراد العينة للقلق وذلك لدى طلاب الكليات. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر استهدافا لأسلوب العزو السببي غير التكيفي/ غير التوافقي عن الطلاب الذين هم بدون صعوبات التعلم، كما أنهم كانوا أكثر عرضة للمشاعر الاكتئابية. وقد أشارت النتائج أيضا إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما هو متوقع لديهم بدلالة إحصائية مستويات أعلى في القلق والاكتئاب أكثر من قرنائهم. كما تبين أيضا أن العزو السببي غير التوافقي أو التكيفي قد ارتبط بالقلق لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وبالاكتئاب لدى المجموعتين (طلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب بدون صعوبات التعلم). بالإضافة إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر استهدافا لأسلوب عزو سببي غير تكيفي/ غير توافقي كما هو مرتبط بالإحداث الايجابية. وكما كان مفترض أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أيضا كانت لديهم درجات أعلى وبدلالة إحصائية على مقياس الاكتئاب والقلق. كما ارتبط أسلوب العزو السببي غير التوافقي/ غير التكيفي بالقلق لدى كل المجموعات ولكن أكثر لدى مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك بدلالة إحصائية. وقد ارتبط أسلوب العزو السببي غير التوافقي ايجابيا بالاكتئاب لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم عند خوض مواقف كشف عن التحصيل/ الأنجاز لديهم فقط. وقام نيو كومر واخرون (Newcomer, et al., 1995) بدراسة القلق والاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم واضطرابات السلوك والذين هم من العاديين (ليس لديهم صعوبات تعلم)، وقد هدفت الدراسة إلى فحص الاتي: ١ – تاثيرات العمر والجنس (ذكر/ أنثى) على كل من الاكتئاب والقلق لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والطلاب الذين هم بدون صعوبات تعلم. ٢ – صحة ودقة المدرسين بالتعليم العام والخاص في تحديد الطلاب الذين يروا أنفسهم اكتئابيين أو قلقين. وقد تكونت عينة الدراسة من عدد ٨٦٨ طالب من الذين تراوحت أعمارهم ما بين ٦ – ١٩ عام منهم عدد ٨٥ طالب من ذوي صعوبات التعلم، وعدد ٨٧ لديهم اضطرابات سلوكية، وعدد ٦٩٦ من الطلاب الذين هم بدون صعوبات تعلم، وقد أجري على أفراد العينة الكلية عدد من المقاييس وهي : تقارير الذات للطلاب المفحوصين ومقياس معدل المعلم ومقياس الاكتئاب والقلق في الشباب. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيا تبين أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم معدل الذات والمعدل العام في الاكتئاب والقلق أكثر من الطلاب الذين هم بدون صعوبات تعلم. ولم يتضح أي علاقة أو تأثير مرتبط متلازم للجنس (ذكر/ أنثى) والعمر لأفراد العينة. بينما أجرت ناريمان الرفاعي وعوض الله (١٩٩٥) دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد أجرى هذا البحث بهدف التعرف على خصائص الشخصية المميزة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة مكونة من (٩٥) تلميذا اختيروا من عينة أولية قوامها

(٢٦٦) تلميذا. صنفوا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ذوي صعوبات التعلم العامة، و مجموعة ذوي صعوبات التعلم الخاصة، و مجموعة الأسوياء. وذلك وفقا لمحكات التصنيف المستخدمة في الدراسة باستخدام الذكاء المصور واستفتاء الشخصية للمرحلة الأولى تأليف كاتل وإعداد عبد السلام عبد الغفار ، واختبار تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية والحساب وقائمة مشكلات التوافق الاجتماعي من إعداد القائمين بالدراسة. وباستخدام تحليل التباين في اتجاه واحد تم التوصل إلى عدد من النتائج يمكن إجمالها في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من العدوانية الناقدة ضد الاجتماعية وعدم الاتزان، والأنفعال ضد الاتزان الأنفعالي، والاستقرار ضد القلق، والخضوع ضد السيطرة، وعدم تحمل المسئولية ضد تحمل المسئولية والدافعية ضد الرومانتيكية والجماعية ضد الانفرادية، وعدم الإدراك الاجتماعي ضد الإدراك الاجتماعي، والثقة بالنفس ضد عدم الثقة بالنفس وضعف ضبط النفس ضد ضبط النفس، وضعف الدافعية ضد قوة الدافعية وذلك بين مجموعة العاديين ومجموعة ذوي الصعوبات في التعلم بمستوييه، في حين اختفت الفروق بين المجموعات الثلاث في بعد الانطواء ضد الأنبساط. وقام لونتا (Luntta, 1996) بدراسة لفحص العاطفية و القلق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين (بدون صعوبات تعلم) من طلاب الكليات الذكور وقد أشارت نتائج دراسات سابقة تناولت متغير العاطفية لدى الأفراد الصغار قد أوضحت وجود فروق بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات التعلم في درجة العاطفية، حيث إن الأفراد ذوي صعوبات التعلم قد وضحت ليهم نقص في التعاطف/ العاطفية مقارنة بأقرأنهم الذين هم بدون صعوبات تعلم. ودراسات سابقة قد أجريت في القلق الاجتماعي لدى الأفراد أوضحت أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم لديهم مستويات أعلى في القلق الاجتماعي أكثر من أقرأنهم ممن ليس لديهم صعوبات تعلم. وقد تكونت عينة الدراسة الحالية من عدد ٢٨ من طلاب الكليات الذكور ذوي صعوبات التعلم وعدد ٢٨ من طلاب الكليات الذكور ممن ليس لديهم صعوبات تعلم. وقد أجرى على أفراد العينة الكلية مقياس العاطفية ومقياس القلق الاجتماعي. وبعد تحليل بيانات الدراسة إحصائيا توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الأفراد ذوي صعوبات التعلم والذين ليس لديهم صعوبات تعلم في كل من التعاطف/ العاطفية والقلق الاجتماعي. كما تبين وجود ارتباط ايجابي ذو دلالة إحصائية بين الضغط/ الألم الشخصي والقلق الاجتماعي. وقام فيشر وآخرون (Fisher, et al., 1996) بدراسة العلاقة بين القلق ومهارات حل المشكلة لدى الأطفال ممن هم ذوي صعوبات التعلم والذين ليس لديهم صعوبات تعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من عدد ٤٥ طالب ذكر أعمارهم من ٩ – ١١ سنة وهم من ذوي صعوبات التعلم وعدد ٤٥ ذكر ممن ليس لديهم صعوبات تعلم وقد تم إجراء عدد من المقاييس على أفراد العينة الكية وهي: قائمة بيانات القلق كحالة – كسمة للأطفال، وقد قسمت العينة إلى ثلاث أقسام/ مجموعات:

مجموعة أطفال منخفض القلق – مجموعة أطفال متوسطي القلق – مجموعة أطفال مرتفعي القلق. كما طبق على أفراد العينة أسلوب حل المشكلة وذلك على نصف أفراد العينة. وأخيرا أشارت نتائج الدراسة إلى أن مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم كان لديهم بدلالة إحصائية مستويات أعلى في القلق كسمة وكحالة وذلك في القياس القبلي أكثر من المجموعات الأخرى وكانت جلسات التدريب على أسلوب حل المشكلة فعال لدى كل من المجموعتين من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذين ليس لديهم صعوبات تعلم. وقام جونسون (Johnson, 1997) بدراسة القلق الاجتماعي وتقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين تقدير الذات و القلق الاجتماعي المقرر ذاتيا (من خلال تقارير ذاتية) لدى كل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين (بدون صعوبات تعلم). وقد هدفت الدراسة أيضا تقصي نوع الارتباط بين كل من تقدير الذات والمستويات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم مما يولد مخاطرة أو يزيد من مخاطرة تطور أو نشؤ القلق الاجتماعي. وقد تكونت عينة الدراسة من عدد ٦٧ طالب لديهم صعوبات تعلم، وعدد ٩٤ طالب ليس لديهم صعوبات تعلم وجميعهم من الصفي الرابع والخامس الابتدائي من المدارس النظامية الحكومية العامة وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مؤداها وجود تأثيرات للمستويات التعليمية وجنس أفراد العينة على تقديرات الذات، ولكن لم تظهر فروق/ اختلافات ذات دلالة بين المجموعات ذات العلاقة بالقلق الاجتماعي. وقد تبين أيضا وجود ارتباط سلبي ذو دلالة بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى كل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبدون صعوبات التعلم.

قام كل من هوي وآخرون (Hoy, et al., 1997) بدراسة الاكتئاب والقلق لدى مجموعتين من الراشدين ذوي صعوبات التعلم. وقد هدفت الدراسة إلى فحص علاقة القلق والاكتئاب لدى مجموعتين من الراشدين ذوي صعوبات التعلم وذلك بناء على قائمة بيك للاكتئاب (Beck) وقائمة بيانات القلق كحالة وسمة ومقياس القلق (IPAT). وقد تكونت العينة الأولى للدراسة من عدد ١٨٤ من الأفراد ذوي صعوبات التعلم وهم من طلاب الكليات. أما المجموعة الثانية فتكونت من عدد ٥٧ فرد ممن يتلقون خدمات إعادة تأهيل وليسو من طلاب الكليات. وقد أشارت النتائج إلى أن الإناث من ذوي صعوبات التعلم واللواتي يتلقين خدمات إعادة تأهيل هن المجموعة الوحيدة التي اتضح لديهن الاكتئاب وذلك بدلالة إحصائية وطلاب الكليات ذوي صعوبات التعلم تبين لديهم القلق بشكل زايد والمرتبط بالأعراض المصاحبة له. وكذلك قام مكلاين (Mcclain, 1998) بدراسة للعزو السببي للنجاح والفشل وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والنماذج الذاتية/الداخلية للقلق والاكتئاب لدى المدارس المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم. وقد اختبرت الدراسة العلاقة بين كل من صعوبات التعلم والعزو السببي للنجاح والفشل، ومفهوم الذات الاكاديمي والمشكلات الداخلية (الذاتية) للقلق والاكتئاب وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن

كل من مجموعات ذوي صعوبات التعلم قد وجدت لديهم فروق ذات دلالة عن مجموعات التعلم العام العادي في عدد من المتغيرات الوسطية وهي (متضمنات / محتويات الذات) لذوي صعوبات التعلم ومصادر غرف ذوي صعوبات التعلم. ولكن لم توجد تتضمن فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ذوي صعوبات التعلم في المتغيرات سالفة الذكر. وقد أظهرت المجموعتين ذوي صعوبات التعلم مستويات مرتفعة من القلق والاكتئاب أكثر من العاديين الذين هم يمثلون مجموعة التعليم العام. كما اتضح من نتائج الدراسة ارتباط الأداء/ أداء التلاميذ في القراءة ومفهوم الذات الأكاديمي سلبا بالقلق والاكتئاب لدى أفراد العينة. وفي دراسة (محمود، ١٩٩٨) والتي هدفت إلى معرفة اثر التعزيز الموجب في علاج صعوبات تعلم الحساب والتعرف على الأعراض النفسية المصاحبة لها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي دراسة تجريبية على البيئة السعودية، واستخدم فيها الباحث نوعين من الأدوات:

- أدوات استخدمت لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب وهي اختبار الذكاء المصور واستبيان المهارات الإدراكية ودرجات التحصيل في القراءة في الامتحأن النهائي واستمارة بيانات عن التلميذ وعن المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة واختبار تحصيلي في الحساب واسع المدى.
- أدوات استخدمت في قياس بعض الأعراض النفسية المصاحبة لصعوبات تعلم الحساب وهي مقياس سلوك الأنتباه الأكاديمي ومقياس الضبط الأكاديمي ومقياس القلق العام للأطفال ومقياس مفهوم الذات للأطفال.

وقد بلغ عدد عينة الدراسة (٣٣) تلميذا للمجموعة التجريبية (ذوي صعوبات تعلم الحساب) ومجموعة ضابطة عددها (٣٣) تلميذا من غير ذوي صعوبات التعلم. ومتوسط أعمارهم الزمنية (١٢٢) شهرا بانحراف معياري (٢,٨) من الصف الرابع الابتدائي، وقد أثبتت الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الحساب يتميزون بارتفاع القلق مقارنة بالتلاميذ العاديين وأن التعزيز الموجب يعمل على خفض مستوى القلق لدى هؤلاء التلاميذ. أما دراسة (الديب، ٢٠٠٠) وهدفت إلى التعرف على الطلاب من ذوي صعوبات التعلم وخصائصهم النفسية التي يتسم بها هؤلاء الطلاب من الجنسين بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ طالب وطالبة من طلاب كلية المعلمين والتربية بالإحساء والرئاسة العامة لتعليم البنات بالإحساء، منهم (٢٦٠) طالبا متوسط أعمارهم (٢١,٦) سنة وأنحراف معياري (٢,٢٥)، و(٢٤٠) طالبة بمتوسط أعمارهم ٢١,٦ سنة وأنحراف معياري (٢,٧٥) وقد طبق على أفراد العينة اختبار الذكاء غير اللفظي أعداد فتحي عبد الرحيم، والاستبيأن الشامل للشخصية إعداد عادل الأشول وماهر الهواري، و مقياس صعوبات التعلم إعداد الباحث وبعد المعالجات الإحصائية توصلت نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات تعلم الطلاب ككل بنسبة أنتشار ١٢,٨٢٪ وبين الذكور ١٢,٣٠٪ وبين الإناث ١٢,٣٣٪ كما أوضحت النتائج أن الطلاب ذوو صعوبات التعلم أكثر ارتفاعا في صعوبات

الدافعية والتحصيل، وصعوبة الأنتباه والنشاط الزائد والصعوبات الانفعالية العامة كالعدوانية والشعور بالاغتراب والقلق والتوتر والإحساس بالضجر وعدم الثقة بالنفس.

- **ب- دراسات تناولت صعوبات التعلم مع السلوك العدواني.**

أجرى (موري، ١٩٧٦) دراسة مهمة كمحاولة معرفة العلاقة بين صعوبات التعلم وجنوح الأحداث واستنتج أن وجود علاقة سببية بين صعوبات التعلم والجنوح لم يتم التحقق منها، فالدليل ضعيف على وجود علاقة سببية بينهما. واستنتج أيضا أن مجموعة البيانات التي لاحظها المهنيون والمختصون ممن عملوا مع الجانحين يتطلب تحريا أكثر تنظيما لإعاقات التعلم عند الجانحين. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٤م، ص ٤٠١).

في دراسة أخرى أجرتها الرابطة الأمريكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم (ACLD) قام (دونفانت، ١٩٨٢) بدراسة لبحث العلاقة بين صعوبات التعلم وجنوح الأحداث ولتقويم فعالية العلاج الأكاديمي في تحسين التحصيل التربوي وفي التقليل من جنوح الأطفال ذوي صعوبات التعلم وقد أجريت دراسة اشتملت على عينة مكونة من ١٩٤٣ طالبا تم اختيارهم بشكل عشوائي من المدارس العامة ومن محاكم الأحداث وقد وجد أن هناك ارتباطا ذا دلالة بين صعوبات التعلم والجنوح وأظهرت نتائج الدراسة بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم والسلوك الجانح يظهرون معدلات عالية من السلوك الجانح وأن قابليتهم للتورط في الشغب المدرسي وإساءة المعاملة كانت أعلى بكثير من أولئك الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم وأن احتمالية الاعتقال والقبض عليهم كانت عالية لدى الطلاب المراهقين ممن كانت لديهم صعوبات في التعلم. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٤م، ص ٤٠٢).

بينما هدفت دراسة ماكونوي وريتر (McConaughy, & Ritter, 1988) إلى التعرف على الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى الأولاد الذكور ذوي صعوبات التعلم وأنخفاض في مستوى التحصيل الأكاديمي المحولين إلى مركز التواصل بجامعة فيرد مونت، وقد قام الباحثأن بتطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية من إعدادهما وقائمة المشكلات السلوكية من إعدادهما أيضا، وبعد المعالجات الإحصائية توصلت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد اظهروا كفاءة اجتماعية اقل من التلاميذ غير ذوي صعوبات التعلم، حيث وجد أنهم اقل مشاركة في الأنشطة واقل من حيث المشاركة الاجتماعية واقل أيضا من حيث أدائهم المدرسي وذلك بمقارنتهم بالتلاميذ غير ذوي صعوبات التعلم، كما أوضحت النتائج أيضا وجود المشكلات السلوكية كالاكتئاب وعدم التواصل والوسأوس القهرية والأنسحاب الاجتماعي والنشاط الزائد والعدوانية والجنوح لدى التلاميذ الذكور ذوي صعوبات التعلم أكثر ظهورا من التلاميذ الذكور غير ذوي صعوبات التعلم. أما دراسة فوجأن وآخرون (Voughn, et al., 1990) فقد

هدفت إلى التعرف على تقبل الأقرأن والإدراك الذاتي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومقارنتها بالعاديين وشملت عينة الدراسة على (٢٣٩) طفلا من الأطفال في مرحلة رياض الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وينتمون إلى جنسيات مختلفة ولكنهم متجأنسين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط وثم تقسيم العينة وفقا لمستوى التحصيل الدراسي إلى المجموعات الأربعة الآتية مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمتوسط عمري ٧٢.٥ شهرا وأنحراف معياري ٦.٩. ومجموعة الأطفال ذوي التحصيل الدراسي المتوسط بمتوسط عمري قدره ٧٢.٤ شهر وأنحراف معياري ٣.٧. ومجموعة الأطفال ذوي التحصيل الدراسي المنخفض بمتوسط عمري قدره ٧٢.٤ شهر وأنحراف معياري ٣.٠٠. ومجموعة الأطفال ذوي التحصيل الدراسي المرتفع بمتوسط عمري قدره ٧٢.٢ شهر وأنحراف معياري ٢.٧. وقد طبقت على العينة الأدوات: اختبار ستأنفورد التحصيل الدراسي المبكر قائمة المشكلات السلوكية إعداد (كواي، ١٩٨٧)، ومقياس معدلي المهارات الاجتماعية كما يقدرها المعلمون إعداد (كلارك واليوت، ١٩٨٥) ومقياس كفاءة التقبل الاجتماعي المصور إعداد (هارتر وبك، ١٩٨٤) وقد توصلت النتائج إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا اقل إدراكا لذواتهم واقل إظهارا للمهارات الاجتماعية كالمشاركة في الأنشطة المدرسية وكانوا غير متقبلين من أقرأنهم غير ذوي صعوبات التعلم، كما أوضحت النتائج أيضا أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر ارتفاعا لمظاهر الاضطرابات السلوكية كصعوبات الأنتباه والقلق والعدوان والنشاط الزائد وذلك بمقارنتهم بالأطفال ذوي التحصيل الدراسي المتوسط والمنخفض. وقد قام كل من كورنويل وبأودين (Cornwall and Bawden, 1992) بدراسة العلاقة بين العدوان و صعوبات القراءة وقد فحص المسح الأدبي للدراسات السابقة العلاقة بين صعوبات التعلم في القراءة والعدوان / السلوك العدواني لدى الأفراد. وقد أشارت نتائج هذا المسح إلى أنه لا يوجد أدلة وبراهين كافية تجعلنا نخلص إلى أن صعوبات القراءة تسبب العدوانية أو السلوك الجانح، بالرغم من وجود أدلة وبراهين محدودة تقترح أو ترجح أن صعوبات القراءة ربما تزيد من سوء ظهور السلوك العدواني الموجود أصلا لديهم. وكذلك دراسة سوأنسن ومالوني (Swanson and Malone, 1992) فقد خلص إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا اقل حبا أو مرفوضين من الآخرين أكثر من الأطفال طبيعي الأنجاز، كما تبين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصنفوا كأكثر عدوانية وغير ناضجين ويعانون من مشكلات شخصية ولديهم صعوبات في الأنتباه.

- **٣- دراسات تناولت صعوبات التعلم مع العوامل الوراثية (الجينية):**

نظرا لارتباط فصائل الدم بالعوامل الوراثية ترى الباحثة عرض مجموعة من الدراسات التي تناولت علاقة صعوبات التعلم بالعوامل الوراثية.

أجرى (هالجرن، ١٩٥٠) دراسة شاملة في السويد لعدد ٢٧٦ فردا لديهم صعوبات في القراءة (dyslexia) وأسرهم ووجد بأن نسبة شيوع صعوبات القراءة

والكتابة والتهجئة عند الأقارب تقدم دليلا كافيا على أن مثل هذه الحالات تتواجد في الأسر ويظهر بأنها تخضع لقانون الوراثة. ودرس (هيرمان، ١٩٥٩) ١٢ زوجا من التوائم المتطابقة الذين لم يتعلم احد منهم القراءة، وقد قابل هذه المجموعة من التوائم المتطابقة بمجموعة مكونة من ٣٣ زوجا من التوائم غير المتطابقة حيث يكون كل زوج على الأقل لا يتقن القراءة، وقد أشارت النتائج إلى أن ٣/١ التوائم غير المتطابقة أكدت بأن كلا الطفلين لديهم صعوبات في القراءة (dyslexia) عند مقارنتهم بجميع التوائم المتطابقة، وقد ذكر بأن هذا الدليل يدعم الافتراض بأن صعوبات القراءة والتهجئة والكتابة هي صعوبات موروثة. وقد راجع (كرتشلي، ١٩٧٠) دراسة أجريت على وراثة عمى الكلمات واستنتج بأن الصعوبة في القراءة تميل للظهور والتواجد في الأسر. وخلص (بأنتين، ١٩٧١) بعد مراجعته للدراسات التي تناولت صعوبات اللغة، والقراءة والتهجئة إلى أن هناك دليلا كافيا لوجود أسس وراثية للصعوبات في القراءة. وأجرى كل من ديكر وديفريز، ١٩٨٠ و ١٩٨١) دراسة أسرية شاملة على صعوبات القراءة في جامعة كولورادو الأمريكية حيث قاما بتطبيق بطارية من اختبارات القراءة والاختبارات السيكومترية (القياس السيكولوجي) على ١٢٥ طفلا ممن يعانون من صعوبات في القراءة وكذلك على والديهم وإخوانهم، وعلى عينة ضابطة تتألف من ١٢٥ أسرة وقد حصل الأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة على درجات منخفضة بدرجة دالة عن الأطفال في المجموعة الضابطة ليس فقط على اختبارات القراءة ولكن أيضا على اختبارين من اختبارات القدرة المعرفية (الاستدلال المكافئ، سرعة المعالجة الرمزية) وقد استنتج الباحثان بأن البيانات توضح وتبرهن بشكل حاسم الطبيعة الأسرية لصوبة القراءة. ولقد ذكر ديفريز وديكر ١٩٨٢ بأن سميث ١٩٧٨ لديه دليل غير قاطع على وجود علاقة بين الكروموزوم رقم ١٥ وشكل الوراثة السائد لصعوبة القراءة (كيرك وكالفانت ١٩٨٤م، ص ٦٢- ٦٣). ويذكر بأوليزو وآخرون (Paulesu, et al., 1996) أنه قامت عدة دراسات تهتم بالارتباطات الوراثية المحتملة بين صعوبات القراءة واضطرابات المناعة الذاتية Autoimmune Disorders ومن بين المناطق التي تم دراستها في هذه الدراسات المنطقة المحيطة بالموضع Rh في الكروموزوم ١. وقد تمت دراسة هذه المنطقة بواسطة مجموعة من الباحثين في فلوريدا، وذكرت أدلة توحي بوجود علاقة بين صعوبات القراءة ومنطقة Rh وغيرها من العلأمات في الكروموزوم 1P. وبصورة متزامنة، فقد تم تحديد أسرة ألمانية ارتبطت فيها الإصابة بصعوبات القراءة والتأخر في نمو الكلام بتغيير الأماكن المتوازن (تبادل المادة الكروموزومية بين الكروموزوم ١ و٢) ومع ذلك فلم تتوصل دراسة تالية اجرتها جماعة كلورادو (Colorado group) إلى أي أدلة على وجود ارتباط بين هذه المنطقة وبين الإصابة بصعوبات القراءة. ومن خلال الجمع بين هذه النتائج فإنها تشير إلى أن هذه المنطقة تحتاج إلى مزيد من الاستكشافات. ومن ثم فقد تم إجراء دراسة استخدم فيها ثمأنية أسر ممتدة بكل أسرة يوجد أربعة أفراد على الأقل مصابون بصعوبات القراءة وذلك من أجل دراسة المنطقة المحيطة بالموضع Rh وفي هذه الدراسة تم اختيار ١٣ من المحددات متعددة الأشكال والتي تنتشر فوق هذه المنطقة المزعومة. وقد تم التحقق من ثمانية أسر مضاعفة (إجمالي ١٦٥ فرد، تضم ١٠ أفراد مصابين بصعوبات القراءة وأقاربهم

ال ١٥٥) من عينة من الكبار الذين تم توثيق تاريخهم القرائي في مرحلة الطفولة بصورة جيدة من خلال المعلومات الأرشيفية، حيث تم تقييمهم أثناء مرحلة الطفولة وتم حفظ سجلاتهم من أجل الأغراض البحثية في مجموعة Lyday و Orton الخاصة بمكتبات جامعة كولومبيا. وقد تم ملاحظة أربعة جوانب مختلفة للقصور المعرفي لدى الأفراد المصابين بصعوبات القراءة، وتم استخدامها كمؤشرات على صعوبات القراءة في الأبحاث. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود موضع حساس لإحدى العمليات المرتبطة بصعوبات القراءة يقع في هذه المنطقة. ويؤكد راسكند (Raskind, 2001) أن مخاطر التعرض لصعوبات القراءة تتزايد بالنسبة لأولئك الأطفال الذين يعاني والديهم من صعوبات القراءة وهو نفس ما يحدث في تلك الأسر التي تعأني من اضطرابات اللغة والتخاطب، ووجود نفس هذا التأثير في تلك الأسر التي تعأني من اضطرابات الهجاء، وفضلا عن ذلك فإن نسب أنتشارها تزداد بين التوائم المتشابهه في مقابل التوائم غير المتشابهة. ويذكر (البطاينه وآخرون، ٢٠٠٧م، ص ١٩٥) بأنه توجد بعض الارتباطات المعنية لصعوبات التعلم ذات الارتباط بالعيوب الجينية غير الوراثية سببها اختلال الصبغ الجيني والتي لا تنتقل عبر الأسر فعند مقارنة أداء الأطفال ذوي الخلل الصبغي بالأطفال العاديين لوحظ وجود صعوبات تعليمية اشد عند الأطفال ذوي الخلل الصبغي عنها عند الأطفال العاديين. وقد أعطى بعض الباحثين تفسيرات بيولوجية ورائية وجينية لبعض الأنواع الفرعية من صعوبات التعلم، فقد بين (بيننغتون ١٩٩٤) أن لبعض صعوبات التعلم قاعدة جينية وهي وراثية، واقترح (جريشويند ١٩٨٥)عدم اتزأن الهرمونات كمصدر لصعوبات التعلم. أيضا قام كوفاس واخرون (Kovas, et al., 2005) بدراسة التأثيرات الجينية والبيئية على عدد (٧٨٧) زوج من التوائم أعمارهم بين ٤ و ٥ سنوات، ووجدوا أن هناك تأثير متوسط للجينات على جميع مظاهر تعلم اللغة في المستوى العادي، ووجد أن التأثيرات البيئية تعود أساسا إلى عوامل غير مشتركة تعود لكل فرد، مع تأثير ضئيل للبيئة في معظم القياسات وخلصوا إلى أن التأثيرات الجينية والبيئية على القدرة أو عدم القدرة على تعلم اللغة متشابهة كما ونوعا لدى الذكور والإناث. ومن جأنب آخر هناك دراسات أخرى حاولت أن تسلط الأضواء على وجود جين معين أو جينات محدده تعد هي المسئولة عن حدوث صعوبات التعلم على الرغم من أن بعض الدراسات تشير إلى وجود بعض الجينات في الكروموزوم رقم ٦ والكروموزوم رقم ١٥ تلعب دورا هأما في هذا الصدد (محمد، ٢٠٠٥م، ص ٥٨).

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة وجدت ما يلي:

دراسات تناولت العلاقة بين فصائل الدم و بعض المتغيرات النفسية:

يلاحظ الاهتمام المبكر للباحثين عن العلاقة بين فصائل الدم وخصائص الشخصية والعوامل النفسية كما في دراسة (فوروكأوا، ١٩٢٧) و (تومبسون ١٩٣٦) و (هيرمن وديربي، ١٩٣٧). كما يلاحظ استخدام استبانه كل من كاتل وايزنك في أكثر من دراسة، أيضا يلاحظ تعدد الحضارات التي طبقت فيها هذه

الدراسات من اليابان وأمريكا وايطاليا والمقارنة بين البريطانيين واليابانيين واستراليا والأرجنتين وكندا والهند والصين ومصر، ومن ابرز هذه الدراسات دراسة (ايزنك، ١٩٨٢) الذي قام بفحص علاقة فصائل الدم مع الشخصية في عشرون دولة، و دراسة (ليستر، ٢٠٠٤) الذي درس معدلات الانتحار لدى ٥١ دولة ومعدلات الجريمة في ٤١ دولة. و في معظم الدراسات كان توزيع أفراد العينة على المتغيرات الأساسية (فصائل الدم) غير متكافئ (غير متسأوي). حيث إن فصيلة دم A, B أكثر الفصائل أنتشارا بين أفراد العينة ونجد أن AB تليها، بينما فصيلة O تكون قليلة بالمقارنة بالفصائل الأخرى، وهذا مما يؤدي إلى قصور كبير عند تحليل النتائج وتفسيرها. أما دراسة (كارمر و ايمايك، ٢٠٠٢) ودراسة (روجرز و جلندون، ٢٠٠٣) فهما الدراستأن الوحدتأن التي لم تظهر فيها علاقة بين فصائل الدم والمتغيرات الشخصية، وقد علق كارمن و ايمايك على دراستهما وعللوا ذلك بسبب اختلال توزيع العينة، أما دراسة روجرز و جلندون فعلق عليها (ويو و آخرون، ٢٠٠٥) بأنهم استخدموا أسلوبا تحليليا خاطئا حيث إنهم استخدموا تحليل منوفا، وأنه عندما قام بنفس الدراسة مستخدما تحليل منوفا لم يجد أي علاقة ولكن عندما استخدم التحليل الأنحداري الخطي المتعدد وجد أن هناك علاقة بين فصائل الدم وعوامل الشخصية. بينما اتفقت اغلب الدراسات على وجود علاقة بين فصائل الدم المختلفة والمتغيرات النفسية والشخصية. وتعد دراسة (موسى، ٢٠٠٣) هي الدراسة الوحيدة التي تناولت موضوع فصائل الدم والشخصية في العالم العربي (على حد علم الباحثة) وتوصلت إلى نتائج جيدة وذلك بسبب كبر حجم العينة وتوزيعها على الفصائل الأربعة بشكل جيد.

دراسات تناولت العلاقة بين صعوبات التعلم و بعض المتغيرات النفسية:

يلاحظ أنها اعتمدت أسلوب المقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين ممن ليسوا ذوي صعوبات تعلم ووجدت الدراسات أن ذوي صعوبات التعلم يتميزون بارتفاع مستوى القلق والتوتر وأنخفاض في مفهوم الذات وأكثر عرضة للمشاعر الاكتئابية وعدم الثقة بالنفس أكثر من العاديين. كما تبين أن الإناث لديهم مستويات مرتفعة في القلق والحساسية الزائدة أكثر من الذكور كما في دراسة (كورونادو و ماركو، ١٩٩٥). بينما أظهرت نتائج (هوي وآخرون ١٩٩٧) أن الإناث اتضح لديهن الاكتئاب بدلالة إحصائية بينما الذكور تبين لديهم القلق بشكل زائد. أما (لونتا، ١٩٩٦) فلم يجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم والعاديين في العاطفية والقلق الاجتماعي ويجدر التنويه بأنه استخدم في دراسته عينة مكونة من ٢٨ فرد من الذكور فقط من طلاب الكليات. أما بالنسبة لدراسة كل من (محمود، ١٩٩٨) و (الديب ٢٠٠٠) فقد تمت في المملكة العربية السعودية وهذا مما يميزها عن غيرها من الدراسات، وقد توصلت أيضا إلى أن ذوي صعوبات التعلم يتميزون بارتفاع القلق كما في دراسة (محمود، ١٩٩٨) التجريبية وأن التعزيز الموجب كان فعالا في خفض مستوى القلق لديهم. أما دراسة (الديب، ٢٠٠٠) فقد توصلت إلى أن نسبة

أنتشار صعوبات التعلم لدى طلاب الكليات السعودية ١٢.٨٢٪ ككل وبالنسبة للذكور ١٢.٣٠٪ أما الإناث ١٢.٣٣٪ وأن ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في الدافعية والتحصيل وصعوبات في الأنتباه والقلق والتوتر والعدوانية وعدم الثقة بالنفس. أيضا يلاحظ على الدراسات السابقة أنها استخدمت عينات من مراحل عمرية مختلفة فدراسة (ميسر، ١٩٨٧) و (كورونادو و ماركو، ١٩٩٥) و(فيشر وآخرون، ١٩٩٦) و (جونسون، ١٩٩٧) و (محمود، ١٩٩٨) تناولت طلاب المرحلة الابتدائية، أما بالنسبة لدراسة (نيوكومر وآخرون، ١٩٩٥) و (مكلاين ١٩٩٨) فتناولت مرحلة المتوسطة، أما بالنسبة لدراسة كل من (كاي، ١٩٩٥) و(لونتا، ١٩٩٦) وهوي وآخرون، ١٩٩٧) و (الديب، ٢٠٠٠) فتناولت فئة الراشدين وطلاب الكليات.

دراسات تناولت العلاقة بين صعوبات التعلم والسلوك العدواني:

أظهرت الدراسات المتعلقة بالسلوك العدواني لدى ذوي صعوبات التعلم أن الذكور أكثر إظهارا للسلوك والعدواني كما في دراسة (ماكونوي و ريتر ١٩٨٨) و (فوجان و آخرون، ١٩٩٠).

أما دراسة (موري، ١٩٧٦) فلم تجد علاقة بين صعوبات التعلم والسلوك الجانح، بينما تختلف معها دراسة (دونفإنت، ١٩٨٢) أن ذوي صعوبات التعلم لديهم سلوك عدواني جأنح. وكذلك دراسة (كورنويل و بأودين، ١٩٩٢) فقد وجد أن ذوي صعوبات القراءة يظهر لديهم السلوك عدواني أكثر من الأطفال العاديين. وتوكد ذلك ايضا دراسة (سوأنسن و مالوني، ١٩٩٢) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم صنفوا كأكثر عدوانية وغير ناضجين ويعانون من مشكلات شخصية.

دراسات تناولت العلاقة بين صعوبات التعلم و العوامل الوراثية:

يتضح من العرض الشامل للدراسات التي تناولت صعوبات التعلم مع العوامل الوراثية الاهتمام المبكر بها منذ عام (١٩٥٠) كما في دراسة هالجرن التي اهتمت بصعوبات القراءة ودراسة (هيرمأن، ١٩٥٩) أيضا على صعوبات القراءة عند التوائم المتطابقة.

أيضا يلاحظ على جميع الدراسات أنها اتفقت على كون صعوبات التعلم تعود إلى تأثيرات جينية وراثية.

أيضا اتفقت دراسة كل من (سميث، ١٩٧٨) و (راسكند، ٢٠٠١) على وجود علاقة بين الكروموزوم رقم ١٥ و صعوبات القراءة.

ووجدت دراسة (كوفاس وآخرون، ٢٠٠٥) أن التأثيرات الجينية والبيئية على تعلم اللغة متشابهه كما ونوعا لدى الذكور والإناث.

لاحظت الباحثة أن جميع الدراسات المتعلقة بفصائل الدم والوراثة أجريت في مجتمعات أجنبية ما عدا دراسة (موسى، ٢٠٠٣) هي التي قامت في بيئة عربية

مما يدل على افتقار البيئة العربية والمحلية إلى دراسات من هذا النوع. ولم تجد الباحثة أي دراسة عربية أو محلية تناولت موضوع الدراسة الحالية، التي بصدد التعرض لها، حيث ستقوم الدراسة بتنأول العلاقة بين فصائل الدم والاضطرابات النفسية وهي الاكتئاب والقلق والعدوان لدى الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية.

وبناء على نتائج الدراسات السابقة وتحليلها يمكن للباحثة أن تضع الفروض التالية:

- يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية ولا يوجد تاثير للجنس على التوزيع.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم في الاكتئاب.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم في القلق.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم في العدوان.
- يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في الاكتئاب ولا يوجد تاثير للجنس على التوزيع.
- يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في القلق ولا يوجد تاثير للجنس على التوزيع.
- يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في العدوان ولا يوجد تاثير للجنس على التوزيع.

خامساً : منهج وإجراءات الدراسة :

- **منهج الدراسة :**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ألارتباطي والمقارن لملاءمته لطبيعة الدراسة.

- **مجتمع وعينة الدراسة:**

مجتمع الدراسة جميع الطلاب والطالبات المدرجة أسمائهم في فصول ذوي صعوبات التعلم من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي) أي الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٠ – ١٣ سنة) في مدينة مكة المكرمة، من جميع أنواع صعوبات التعلم. وأيضا من الطلاب والطالبات العاديين من نفس المرحلة التعليمية الذين ليس لديهم صعوبات تعلم.

تم اختيار جميع المدارس التي بها فصول ذوي صعوبات التعلم من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي) أي الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٠ – ١٣ سنة) في جميع مناطق مدينة مكة المكرمة والتي مدرجة حسب قائمة ادارة التعليم بمدينة مكة المكرمة. وسوف يتم التعرف على فصيلة دم العينة من خلال السجل الطبي الموجود بملف الطالب المدرسي، أو ارساله إلى اقرب مركز صحي يتبع له الطفل لعمل تحديد فصيلة الدم.

- **وصف عينة الدراسة** :

يوضح الجدول رقم (١) اعداد وتوزيع عينة الدراسة حيث يتضح أنه بالرغم من أنني قمت باخذ جميع مدارس البنين التي بها فصول ذوي صعوبات التعلم من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي) أي الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٠ – ١٣ سنة) في جميع مناطق مدينة مكة المكرمة والتي مدرجة حسب قائمة ادارة التعليم بمدينة مكة المكرمة(أنظر الملحق ١) الا أن اعداد الطلاب الذكور ذوي صعوبات التعلم من الصفوف العليا (الرابع والخامس والسادس الابتدائي) جميع مناطق مدينة مكة المكرمة صغير جدا. أما بالنسبة لمدارس البنات فإنه لا توجد قائمة باسماء المدارس التي بها فصول ذوي صعوبات التعلم وذلك لصغر العدد (٦ مدارس فقط) وعليه فإن الحال في اعداد الطلبات الإناث ذوي صعوبات التعلم من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي) جميع مناطق مدينة مكة المكرمة اصغر بكثير من اعداد الطلاب.

جدول رقم (١): اعداد الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم والعاديين من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي)

اعداد الطلاب الذكور ذوي صعوبات التعلم من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي) جميع مناطق مدينة مكة المكرمة	٧٦
اعداد الطلبات الإناث ذوي صعوبات التعلم من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي) جميع مناطق مدينة مكة المكرمة	١٩
اعداد الطلاب الذكور العاديين من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي)	٢٩٦
اعداد الطلبات الإناث العاديين من الصفوف العليا (الرابع و الخامس والسادس الابتدائي)	١٢٦

يوضح الجدول رقم (٢) فصائل الدم والتكرار والنسب المئوية لجميع عينة الدراسة وذلك لمقارنة العينة بما ورد من توزيع لفصائل الدم في المملكة العربية السعودية كما ورد في جدول توزيع نسب فصائل الدم بمختلف الدول (Wikipedia, the free encyclopedia) يتضح من المقارنة أن النسب المئوية لفصائل دم لعينة الدراسة تقع في حدود نسب ما ذكر في حدود الانحراف المعياري.

جدول رقم (٢): فصائل الدم والتكرار والنسب المئوية لجميع عينة الدراسة

فصيلة الدم	التكرار	النسبة المئوية	النسب المئوية لفصائل الدم في المملكة العربية السعودية كما جاء في (Wikipedia, the free encyclopedia)	
			النسبة المئوية	الانحراف المعياري
A	161	31.1	26	7.1
AB	13	2.5	4	2.2
B	86	16.6	18	6.8
O	257	49.7	52	7.5
المجموع	517	100.0	100.0	

ثالثا : أدوات الدراسة:

سوف تستخدم الباحثة الأدوات والمقاييس التالية:

- استمارة البيانات الأولية من إعداد الباحثة.
- مقياس الاكتئاب لدى الأطفال من إعداد (النفيعي واسماعيل، ٢٠٠٠)
- مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين إعداد (جمل الليل، ٢٠٠٥)
- مقياس السلوك العدواني لدى الأطفال إعداد (أمال باظة، د.ت)

١- استمارة البيانات الأولية عن الطالب العادي وذوي صعوبات التعلم :

وتشتمل على بيانات عن الطلاب كتحديد الجنس (ذكر- أنثى) والعمر والصف والمدرسة وفصيلة الدم، ومعلومات عن الأسرة لتحديد المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وتم تحديد فصيلة الدم عن طريق الأسرة بتوجيه من ادارة المدرسة لفحص فصيلة الدم في مراكز الرعاية الصحية الأولية.

٢- مقياس الاكتئاب لدى الأطفال من إعداد (النفيعي وإسماعيل ، ٢٠٠٠) :

قام النفيعي وإسماعيل (٢٠٠٠) بتقنين القائمة العربية لاكتئاب للاطفال على البيئة السعودية، والتي سبق أن اعدها عبد الخالق (١٩٩١) باللغة العربية الفصحى.

الدراسة الحالية:

- **عينة الدراسة:**

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة والبالغ عددهم ٥١٧ طالب وطالبة وهم موزعون حسب ما ذكر سابقا في الجدول رقم (١):

- **حساب النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري:**

تم حساب النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات العينة الكلية للدراسة لمحور الاكتئاب كما هي موضحة بالجدول رقم (٣)

- **حساب الصدق والثبات:**

- أولاً: معامل الثبات (معامل الفا كرونباخ)

تم حساب معامل الثبات للمحور بعدد ٢٧ عبارة اذ بلغت قيمته ٠,٨٥٠

- ثانيا: صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات محور الاكتئاب ومعدل المحور، حيث تبين أن الارتباطات ذات دلالة معنوية لجميع العبارات عند مستوى اقل من ٠,٠١ كما هو موضح في جدول رقم (٤)

جدول رقم (٣): يوضح النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاجابات عينة الدراسة لمحور الاكتئاب

محور الاكتئاب	يحدث نادرا	يحدث أحيانا	يحدث كثيرا	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
أشعر بالغضب	37.2	47.4	15.4	1.78	.692
أنام جيداً	46.9	36.7	16.4	1.69	.735
أشعر بالملل_أنا زهقانة	42.6	45.4	12.0	1.69	.673
هناك أشياء كثيرة تضايقنى	45.8	43.3	10.9	1.65	.668
أشعر بالتعب	43.0	49.0	8.0	1.65	.623
أشعر بالسعادة	46.4	45.6	8.0	1.62	.630
أقلق أثناء النوم	53.4	31.7	14.9	1.61	.732
أنا سرحانة	54.7	35.1	10.2	1.55	.672
أشعر بالضيق	54.7	37.2	8.0	1.53	.641
أشعر بالكسل	53.0	40.9	6.1	1.53	.610
أحلم أحلاما مزعجة	56.4	34.5	9.2	1.53	.658
أجد صعوبة في التركيز على دراستى	57.8	33.1	9.1	1.51	.657
أنا واثقة من نفسى	61.6	26.9	11.6	1.50	.694
الحياة حلوة	63.6	23.7	12.6	1.49	.710
أنا راضية عن حياتى	63.4	25.8	10.8	1.47	.683
أنا حزينة	61.9	30.2	7.9	1.46	.638
كثير من الناس يحبونى	64.6	25.7	9.7	1.45	.665
لى أصدقاء كثيرون	79.5	18.5	2.1	1.43	.687
ستحدث لى أشياء سيئة	65.4	26.6	8.0	1.43	.637
أما متفائلة_أتوقع الخير	68.0	22.7	9.3	1.41	.655
تركيزى ضعيف	66.9	25.7	7.5	1.41	.626
أشعر بالوحدة_أننى وحيدة	69.5	20.7	9.8	1.40	.661
أشعر أننى تعيسة	70.1	22.0	7.9	1.38	.627
أشعر أنى لاقيمة لى	72.1	21.7	6.1	1.34	.590
أنا متشائمة	72.7	20.8	6.5	1.34	.596
أكره نفسى	78.5	17.1	4.4	1.26	.529
أشعر أننى فاشلة	79.5	18.5	2.1	1.23	.465

٣- مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين إعداد (جمل الليل، ٢٠٠٥)

قام جمل الليل (٢٠٠٥) ببناء مقياس القلق العام للاطفال والمراهقين، حيث يشير إلى أن المقاييس التي اهتمت بدراسة قلق المراهقين تعد قليلة في الوطن العربي بل تكاد تكون معدومة في المجتمع السعودي على حد علمه.

الدراسة الحالية:

- **عينة الدراسة:**

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة والبالغ عددهم ٥١٧ طالب وطالبة وهم موزعون حسب الجدول رقم (١).

- **حساب النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري:**

تم حساب النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاجابات العينة الكلية للدراسة لمحور القلق كما هي موضحة بالجدول رقم (٥)

جدول رقم (٤): يوضح قيمة معامل سبيرمان للارتباط ومستوى الدلالة

محور الاكتئاب	معامل سبيرمان للارتباط	مستوى الدلالة
أشعر بالسعادة	.438**	.000
أشعر بالكسل	.477**	.000
أنام جيداً	.409**	.000
أجد صعوبة في التركيز على دراستي	.476**	.000
أشعر أني لاقيمة لي	.489**	.000
أحلم أحلاًما مزعجة	.352**	.000
أنا حزينة	.480**	.000
أنا واثقة من نفسي	.447**	.000
أشعر بالتعب	.391**	.000
تركيزي ضعيف	.531**	.000
أقلق أثناء النوم	.495**	.000
لي أصدقاء كثيرون	.326**	.000
أشعر بالضيق	.508**	.000
أنا سرحأنة	.474**	.000
أشعر بالوحدة _أنني وحيدة	.523**	.000
أشعر أنني تعيسة	.507**	.000
الحياة حلوة	.430**	.000
أشعر أنني فاشلة	.450**	.000
أشعر بالملل_أنا زهقأنة	.463**	.000
أشعر بالغضب	.358**	.000
أنا راضية عن حياتي	.468**	.000
هناك أشياء كثيرة تضايقني	.447**	.000
أنا متشائمة	.497**	.000
ستحدث لي أشياء سيئة	.443**	.000
كثير من الناس يحبوني	.347**	.000
أكره نفسي	.498**	.000
أما متفائلة_أتوقع الخير	.490**	.000

❖❖ . علاقة ذات دلالة واضحة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٥): يوضح النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاجابات عينة الدراسة لمحور القلق

محور القلق	يحدث نادرا	يحدث أحيانا	يحدث كثيرا	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
أكون مشغولة على الأشياء التي أعملها وأتمنى أن أعملها صحيحة	20.3	35.7	44.0	2.24	.767
إذا مرض أحد في بيتنا أخاف عليه أن يموت	25.1	34.1	40.8	2.16	.797
حركتي كثيرة	23.4	39.7	36.9	2.13	.766
أحترس من كل شيء	27.0	36.0	37.0	2.10	.795
اكون مرتاحة عندما لايتحدانى أحد في عمل شيء	25.3	40.1	34.7	2.09	.769
لا أطيق سماع الأصوات الشديدة	27.4	38.2	34.4	2.07	.784
أخاف أن أعمل أشياء ثم أندم عليها	25.5	46.2	28.3	2.03	.733
أخاف أن يحدث شيء خطر في البيت وأنا بعيدة عنه	31.9	35.2	32.9	2.01	.806
أخاف من أي شيء يحصل لي	28.4	43.5	28.2	2.00	.753
أرتبك وأضطرب إذا حدث شيء	29.4	42.2	28.4	1.99	.761
تجيني أفكار كثيرة مع بعضها	31.4	41.1	27.5	1.96	.767
أحس بأن قلبي يدق بسرعة	30.8	43.2	26.0	1.95	.753
أنسى أشياء كثيرة عندما أريد عملها	31.9	41.1	27.1	1.95	.767
أحس بالتعب بسرعة عندما أقوم بعمل شيء	31.8	42.6	25.6	1.94	.756
ذهابي للمرحاض الحمام يكون	29.4	48.8	21.8	1.92	.712
أهرب من المشاكل التي تحدث لي	35.6	37.2	27.2	1.92	.789
أخاف أن يكون صديقاتي غير راضين عني	34.5	40.2	25.3	1.91	.769
أتكلم بسرعة	36.3	38.1	25.6	1.89	.780
أحس بألم في بطني	35.4	43.5	21.1	1.86	.739
أصرخ بشدة	40.7	33.6	25.7	1.85	.802
أرتبك إذا رأني أحد وأنا أقوم بعمل شيء	38.0	40.8	21.2	1.83	.752
تأتيني أفكار تضايقني	36.8	44.0	19.2	1.82	.728
أحس أنني مشغولة بشيء لا أعرفه	41.0	35.8	23.2	1.82	.782
أحس بألم في رأسي	38.8	40.6	20.6	1.82	.750
أرى أحلاما مخيفة وأنا نائم	42.2	34.5	23.3	1.81	.788
أشعر أنني أريد أن أحك جلدي	45.1	33.7	21.1	1.76	.779
يدي تعرق وتصير باردة	48.1	27.9	24.0	1.76	.815
أحس بجفاف وحرقة في حلقي	43.6	38.3	18.0	1.74	.743
أحس أن كلامي مضطرب والناس لايفهمونه	46.5	32.9	20.6	1.74	.778
أحس أن عقلي لايفكر بشكل مضبوط	48.9	29.9	21.3	1.72	.792
أحس بأنني مريضة	44.8	38.2	17.0	1.72	.736
في أكثر الأوقات أكون نائمة	45.6	36.8	17.7	1.72	.745
يدي ترتجف عندما أكتب أمام الناس	49.1	30.1	20.8	1.72	.788
لا أستطيع أن أركز في أي شيء أعمله	48.4	31.7	20.0	1.72	.777
لا أستطيع أن أتنفس براحة	50.3	28.8	20.9	1.71	.792
أتنهد بشدة	48.3	35.8	15.9	1.68	.734
أعضاء جسمي تهتز وترتعش	51.2	30.5	18.3	1.67	.767
أقوم بأعمال تضحك الناس على	54.4	25.2	20.5	1.66	.797
أحس أن الأشياء حولي مضطربة	53.8	28.0	18.3	1.65	.772
يحدث معي الإمساك	52.4	32.1	15.5	1.63	.738
لا أستطيع أن أبلع الأكل عندما آكل	56.0	25.4	18.7	1.63	.780
أصاب بالإسهال	53.8	30.2	16.0	1.62	.746
ألاحظ أن لوني يتغير	59.6	26.4	14.0	1.54	.728
أحس أن عيوني تنتفخ وتصير كبيرة	65.6	18.4	16.1	1.51	.757
يصيبني الإغماء	68.5	17.5	14.0	1.45	.727

حساب الصدق والثبات :

- **أولا: معامل الثبات (معامل الفا كرونباخ)**

تم حساب معامل الثبات للمحور بعدد ٤٥ عبارة إذ بلغت قيمته ٠,٩٠٦

- **ثانيا: صدق الاتساق الداخلي:**

معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات محور القلق ومعدل المحور، حيث تبين أن الارتباطات ذات دلالة معنوية لجميع العبارات عند مستوى أقل من ٠,٠٥

أو ٠,٠١ ، عدى عبارة واحدة " أكون مشغولة على الأشياء التي أعملها وأتمنى أن أعملها صحيحة" كما هو موضح في جدول رقم (٦)

جدول رقم (٦): يوضح قيمة معامل سبيرمان للارتباط ومستوى الدلالة

محور القلق	معامل سبيرمان للارتباط	مسنوى الدلالة
أحس بأن قلبى يدق بسرعة	.481**	.000
أخاف أن أعمل أشياء ثم أندم عليها	.294**	.000
أرى أحلأما مخيفة وأنا نائم	.469**	.000
لا أستطيع أن أركز في أى شيء أعمله	.457**	.000
لا أستطيع أن أتنفس براحة	.503**	.000
أكون مشغولة على الأشياء التى أعملها وأتمنى أن أعملها صحيحة	.062	.168
أخاف أن يكون صديقاتى غير راضين عنى	.360**	.000
أحس أن عقلى لايفكر بشكل مضبوط	.486**	.000
يدى تعرق وتصير باردة	.441**	.000
أخاف من أى شيء يحصل لى	.455**	.000
أنسى أشياء كثيرة عندما أريد عملها	.377**	.000
أهرب من المشاكل التى تحدث لى	.436**	.000
تجيني أفكار كثيرة مع بعضها	.353**	.000
لا أستطيع أن أبلع الأكل عندما آكل	.583**	.000
أرتبك وأضطرب إذا حدث شيء	.402**	.000
أخاف أن يحدث شيء خطر في البيت وأنا بعيدة عنه	.310**	.000
أحس أننى مشغولة بشيء لا أعرفه	.480**	.000
أحس بألم في بطنى	.535**	.000
أرتبك إذا رأنى أحد وأنا أقوم بعمل شيء	.481**	.000
تأتينى أفكار تضايقنى	.509**	.000
أحس بألم في رأسى	.481**	.000
لا أطيق سماع الأصوات الشديدة	.264**	.000
أحس أن الأشياء حولى مضطربة	.580**	.000
أقوم بأعمال تضحك الناس على	.536**	.000
اكون مرتاحة عندما لايتحدأنى أحد في عمل شيء	.263**	.000
أصاب بالإسهال	.536**	.000
أحترس من كل شيء	.104*	.021
أحس بالتعب بسرعة عندما أقوم بعمل شيء	.453**	.000
حركتى كثيرة	.212**	.000
أتكلم بسرعة	.432**	.000
إذا مرض أحد في بيتنا أخاف عليه أن يموت	.244**	.000
أصرخ بشدة	.477**	.000
أعضاء جسمى تهتز وترتعش	.598**	.000
أتنهد بشدة	.550**	.000
أحس بأننى مريضة	.548**	.000
أحس أن كلامى مضطرب والناس لايفهمونه	.580**	.000
أحس بجفاف وحرقة في حلقى	.552**	.000
أحس أن عيونى تنتفخ وتصير كبيرة	.570**	.000
ألاحظ أن لونى يتغير	.537**	.000
أشعر أننى أريد أن أحك جلدى	.482**	.000
يحدث معى الإمساك	.584**	.000
يصيبنى الإغماء	.612**	.000
في أكثر الأوقات أكون نائمة	.467**	.000
يدى ترتجف عندما أكتب أمام الناس	.529**	.000
ذهابى للمرحاض الحمام يكون	.298**	.000

❖❖ . علاقة ذات دلالة واضحة عند مستوى ٠,٠١

❖ . علاقة ذات دلالة واضحة عند مستوى ٠,٠٥

مقياس السلوك العدواني لدى الأطفال إعداد (أمال باظة ، د.ت)

قامت أمال باظة (د.ت) باعداد مقياس السلوك العدواني للاطفال بناءً على ما يلي، بعد الاطلاع على الكثير من الكتابات الخاصة بالعدوانية والعدائية ومقاييسها المعربة والأجنبية لم أجد في أي منها جميع صور السلوك العدواني للأطفال.

- **الدراسة الحالية** :

◄◄ عينة الدراسة:

تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة والبالغ عددهم ٥١٧ طالب وطالبة وهم موزعون حسب الجدول رقم (١).

◄◄ حساب النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري:

تم حساب النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاجابات العينة الكلية للدراسة لمحور العدوان كما هي موضحة بالجدول رقم (٧)

حساب الصدق والثبات:

◄◄ أولا: معامل الثبات (معامل الفا كرونباخ)

تم حساب معامل الثبات للمحور بعدد ٣٩ عبارة إذ بلغت قيمته ٠,٩٤٦

◄◄ ثانيا: صدق الاتساق الداخلي:

معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات محور العدوان ومعدل المحور حيث تبين أن الارتباطات ذات دلالة معنوية لجميع العبارات عند مستوى أقل من ٠,٠١ كما هو موضح في جدول رقم (٨). كما حسب معامل الارتباط بين معدل كل محور والمعدل العام للمحاور، حيث تبين أن الارتباطات ذات دلالة معنوية للمحاور الثلاثة عند مستوى أقل من ٠,٠١ كما هو موضح في جدول رقم (٩). من النتائج السابقة يمكن القول أن حسابات النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاجابات عينة الدراسة، وكذلك حسابات الصدق والثبات و حسابات الاتساق الداخلي تتمتع بمصداقية عاليه وغالبيتها مرتبطة بمعامل ارتباط عالي عند مستوى دلالة اقل من ٠,٠١

رابعا : الطرق الإحصائية المستخدمة:

◄◄ سبيرمأن برأون.

◄◄ اختبار (ت).

◄◄ تحليل التباين.

◄◄ التكرارات والنسب المئوية.

- **عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:**

تم تصميم هذه الدراسة بهدف معرفة امكانية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى الطلاب والطالبات وذلك من خلال معرفة نسب أنتشار صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة، وكذلك معرفة الفروق لبعض الاضطرابات السلوكية مثل الاكتئاب والقلق والسلوك العدواني بين طلاب وطالبات

صعوبات التعلم والطلاب والطالبات العاديين في عينة الدراسة . ولذلك فقد تم اجراء بعض التحليلات الاحصائية للاجابة عن تساؤلات الدراسة وفرضياتها

جدول رقم (٧): يوضح النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاجابات عينة الدراسة لمحور العدوان

محور العدوان	يحدث نادرا	يحدث أحيانا	يحدث كثيرا	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
أحب قراءة قصص المغامرات البوليسية	33.5	16.3	50.2	2.17	.901
لا أتقبل الهزيمة في أي لعبة بسهولة	42.7	25.7	31.6	1.89	.856
أغضب بسرعة إذا ضايقنى أى فرد	42.4	30.0	27.6	1.85	.824
أفضل أفلام العنف على غيرها من الأفلام	49.4	18.7	32.0	1.83	.886
أشعر بالسعادة عند رؤية المقاتلة بين الحيوانات	57.7	20.7	21.6	1.64	.815
أتشاجر مع زميلاتى بافصل أو المدرسة	49.8	37.7	12.6	1.63	.697
أحصل على حقوقى بالقوة	60.2	20.3	19.5	1.59	.795
أتضايق من عادات المحيطين بى	56.9	26.9	16.2	1.59	.753
أوجه اللوم والنقد النفسى على كل تصرفاتى	58.1	25.1	16.8	1.59	.762
لا أثق بالمحيطين بى	58.1	27.3	14.6	1.56	.734
أرد الإساءة البدنية بأقوى منها	63.8	24.5	11.6	1.48	.695
من السهل على أن أخيف زميلاتى	66.7	21.8	11.5	1.45	.692
أشعر بالسعادة عند رؤية مشاجرة بالضرب بين شخصين	70.3	18.8	10.9	1.41	.678
لا أعتذر لزميلاتى ع ندما أسيء لفظيا إليهم	68.5	22.5	9.0	1.41	.649
أصرخ لأسباب تافهة	72.1	16.9	11.0	1.39	.678
أرد الإساءة اللفضية بإساء بدنية	71.1	19.3	9.6	1.39	.656
أفضل في أوقات الفراغ بالمدرسة استخدام يدي مع زميلاتي أو ملاكمتهن	72.4	16.7	10.9	1.38	.675
أفضل المشاجرة بالبد مع زميلاتى الأقل قوة منى	70.4	20.8	8.8	1.38	.642
أندفع لضرب زميلاتى باليد أو الرجل أو أى شيء آخر	69.1	24.0	7.0	1.38	.613
أقول بعض النكات والفكاهة بقصد السخرية	72.0	19.8	8.2	1.36	.630
أميل إلى تدبير خدع أو مكائد للآخرين	73.6	17.0	9.4	1.36	.648
إذا أساءت لى زميلة بلفظ غير مرغوب أرد بأكثر منه إساءة	71.8	20.7	7.5	1.36	.617
أشعر بالعسادة إذا أخطأت زميلتي ووجهت المعلمة لها النقد واللوم	74.1	17.1	8.9	1.35	.636
أحاول صرف أنتباه زميلاتى عن المعلمة	75.3	16.9	7.8	1.33	.614
أحاول إيقاع الضرر بالمحيطين بى دون أن يشعر بى أحد	75.7	16.1	8.2	1.32	.619
أضحك بصوت عالى بدون سبب يستحق ذلك	74.4	19.2	6.5	1.32	.590
أميل إلى السخرية من آراء الآخرين	75.3	17.8	7.0	1.32	.597
أميل كثيرا لعمل عكس ما يطلب منى	74.9	18.6	6.5	1.32	.589
أصيح برفع صوتى على زميلاتى بالفصل بدون سبب واضح	75.8	18.0	6.3	1.30	.581
أحاول وخز أو إيذاء زميلاتى بدون أن يوجهوا لى إساءة	75.2	19.2	5.6	1.30	.570
أرغب في العبث أو اللعب بمحتويات الفصل	75.2	19.6	5.2	1.30	.561
أميل إلى تحقير اللفظى والسخرية من زميلاتى	79.2	14.6	6.2	1.27	.568
أحاول تدمير ممتكات غيرى من الأطفال	79.0	15.7	5.4	1.26	.550
أحب تمزيق بعض الأشياء حتى ولو كانت مهمة	79.7	14.6	5.7	1.26	.554
أندفع لتدمير محتويات الفصل رغم تعرضى للعقاب المدرسى	79.5	15.0	5.5	1.26	.550
أدفع زميلاتى إلى مضايقة المشرفات أو المدرسات لفظيا	80.5	14.2	5.3	1.25	.542
أصرخ بقوة في الفصل للفت أنظار الآخرين إلى بجون سبب	82.5	12.0	5.5	1.23	.536
أستخدم ألفاظا وعبارات غير محبوبة في التعامل مع زميلاتى	82.0	13.4	4.6	1.23	.517
أفكر في إيقاع الضرر ببعض المشرفات أو المدرسات	82.8	12.3	4.9	1.22	.520

جدول رقم (٨): يوضح قيمة معامل سبيرمان للارتباط ومستوى الدلالة

محور العدوان	معامل سبيرمان للارتباط	مستوى الدلالة
أتشاجر مع زميلاتى بافصل أو المدرسة	.464**	.000
أندفع لضرب زميلاتى باليد أو الرجل أو أي شيء آخر	.613**	.000
أحاول تدمير ممتكات غيري من الأطفال	.543**	.000
أرغب في العبث أو اللعب بمحتويات الفصل	.584**	.000
أحب تمزيق بعض الأشياء حتى ولو كانت مهمة	.642**	.000
أحاول وخز أو إيذاء زميلاتى بدون أن يوجهوا لى إساءة	.619**	.000
أفضل في أوقات الفراغ بالمدرسة استخدام يدي مع زميلاتى أو ملاكمتهن	.595**	.000
أفضل المشاجرة بالبد مع زميلاتى الأقل قوة منى	.657**	.000
أندفع لتدمير محتويات الفصل رغم تعرضى للعقاب المدرسى	.627**	.000
أحصل على حقوقى بالقوة	.538**	.000
أرد الإساءة البدنية بأقوى منها	.558**	.000
أرد الإساءة اللفضية بإساء بدنية	.586**	.000
أفكر في إيقاع الضرر ببعض المشرفات أو المدرسات	.631**	.000
أصرخ لأسباب تافهة	.558**	.000
أصيح برفع صوتى على زميلاتى بالفصل بدون سبب واضح	.663**	.000
أميل إلى تدبير خدع أو مكائد للآخرين	.639**	.000
أستخدم ألفاضاً وعبارات غير محبوبة في التعامل مع زميلاتى	.641**	.000
أضحك بصوت عالى بدون سبب يستحق ذلك	.618**	.000
أصرخ بقوة في الفصل للفت أنظار الآخرين إلى بجون سبب	.605**	.000
لا أعتذر لزميلاتى ع ندما أسيء لفظياً إليهم	.501**	.000
أدفع زميلاتى إلى مضايقة المشرفات أو المدرسات لفظياً	.612**	.000
إذا أساءت لى زميلة بلفظ غير مرغوب أرد بأكثر منه إساءة	.645**	.000
أميل إلى تحقير اللفظى والسخرية من زميلاتى	.655**	.000
أقول بعض النكات والفكاهة بقصد السخرية	.643**	.000
أيل إلى السخرية من آراء الآخرين	.628**	.000
لا أتقبل الهزيمة في أي لعبة بسهولة	.422**	.000
أحاول إيقاع الضرر بالمحيطين بى دون أن يشعر بى أحد	.668**	.000
أشعر بالسعادة عند رؤية مشاجرة بالضرب بين شخصين	.621**	.000
أفضل أفلام العنف على غيرها من الأفلام	.495**	.000
أشعر بالسعادة عند رؤية المقاتلة بين الحيوانات	.509**	.000
أغضب بسرعة إذا ضايقنى أي فرد	.388**	.000
لا أثق بالمحيطين بى	.539**	.000
أحاول صرف أنتباه زميلاتى عن المعلمة	.672**	.000
أوجه اللوم والنقد النفسى على كل تصرفاتى	.416**	.000
أشعر بالعسادة إذا أخطأت زميلتى ووجهت المعلمة لها النقد واللوم	.554**	.000
أميل كثيرا لعمل عكس ما يطلب منى	.581**	.000
من السهل على أن أخيف زميلاتى	.577**	.000
أحب قراءة قصص المغامرات البوليسية	.225**	.000
أتضايق من عادات المحيطين بى	.454**	.000

** . علاقة ذات دلالة واضحة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٩): يوضح قيمة معامل سبيرمان للارتباط ومستوى الدلالة

المحور	معامل سبيرمان للارتباط	مستوى الدلالة
محور الاكتئاتب	.672**	.000
محور القلق	.838**	.000
محور العدوان	.850**	.000

** . علاقة ذات دلالة واضحة عند مستوى ٠,٠١

لا أو : عرض النتائج وتفسيرها:

فيما يلي عرض وتفسير النتائج المترتبة على اختيار كل فرضية من فرضيات الدراسة.

- **الفرض الأول:**

[يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية ولا يوجد تاثير للجنس على التوزيع].

- **نتيجة الفرض الأول:**

وللإجابة على هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام النسب والتكرارات لاختبار نسب توزيع صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، الجدول رقم (١٠) يوضح التكرارت ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

جدول رقم (١٠): التكرارت ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

طلاب وطالبات صعوبات التعلم			فصائل الدم				المجموع
			A	AB	B	O	
الجنس	ذكور	التكرار	٤	١	٥٨	١٣	٧٦
		النسبة ٪	٥,٣	١,٣	٧٦,٣	١٧,١	٪١٠٠
	أناث	التكرار	٤	٠	٥	١٠	١٩
		النسبة ٪	٢١,١	٠	٢٦,٣	٥٢,٦	٪١٠٠

من خلال قراءة الجدول السابق يتضح أن هناك تكرارات و نسب متفاوتة لتوزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، فنجد أنه بالنسبة للطلاب الذكور تكون أعلى التكرارات والنسب موجودة في فصيلة الدم B وذلك بعدد ٥٨ طالب من اصل العينة والتي مجموعها ٧٦ طالب، وهذا يعني أن ما نسبته ٧٦,٣٪ من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم B، بينما تتوزع الاعداد الباقية بتكرارات و بنسب متفأوتة على باقي فصائل الدم. وذلك كالتالي فصيلة الدم O بعدد ١٣ طالب من اصل العينة والتي مجموعها ٧٦

طالب، وهذا يعني أن ما نسبته ١٧,١٪ من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم O، ونجد أن التكرارات والنسب تتناقص في كل من الفصيلتين ففي فصيلة الدم A نجد التكرارات بعدد ٤ طالب من اصل العينة والتي مجموعها ٧٦ طالب، وهذا يعني أن ما نسبته ٥,٣٪ من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم A، أما فصيلة الدم AB فنجد أن عدد التكرار ١ طالب من اصل العينة والتي مجموعها ٧٦ طالب، وهذا يعني أن ما نسبته ١,٣٪ من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم AB.

أما بالنسبة للطالبات الإناث فبالعودة إلى الجدول السابق يتضح الاتي تكون أعلى التكرارات والنسب موجودة في فصيلة الدم O وذلك بعدد ١٠ طالبات من اصل العينة والتي مجموعها ١٩ طالبة، وهذا يعني أن ما نسبته ٥٢,٦٪ من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم O، بينما تتوزع الاعداد الباقية بتكرارات و بنسب متفأوتة على باقي فصائل الدم. وذلك كالتالي فصيلة الدم B بعدد ٥ طالبات من اصل العينة والتي مجموعها ١٩ طالبة، وهذا يعني أن ما نسبته ٢٦,٣٪ من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم B، ونجد أن التكرارات والنسب تكاد تكون متساوية في كل من الفصيلتين A و B ففي فصيلة الدم A نجد التكرارات بعدد ٤ طالبات من اصل العينة والتي مجموعها ١٩ طالبة، وهذا يعني أن مانسبته ٢١,١٪ من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم A، أما فصيلة الدم AB فنجد أن عدد التكرار صفر طالبات من اصل العينة والتي مجموعها ١٩ طالبة وهذا يعني أن ما نسبته صفر٪ من عينة الدراسة تتركز في فصيلة الدم AB.

- **مناقشة الفرض الأول** :

من النتائج السابقة يتضح الاتي أن التكرارت ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة تختلف من فصيلة إلى أخرى، وكذلك فإن التكرارت ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم لا تتفق حسب الجنس داخل فصيلة الدم الواحدة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، حيث إن فصيلة الدم B تحتوي على أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطلاب الذكور بينما فصيلة الدم O تمثل أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطالبات الإناث، واتفقت فصيلة الدم AB بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم على احتوائها على اقل نسبة من توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم.

- **الفرض الثاني**:

[لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في الاكتئاب].

- **نتيجة الفرض الثاني**:

وللإجابة على هذه الفرضية قامت الباحثة بمقارنة بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم *(العاديين) في الاكتئاب* في المرحلة الابتدائية

بمدينة مكة المكرمة باستخدام اختبار ت (t test)، الجدول رقم (١١) يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في الاكتئاب لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم *(العاديين)* في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

جدول رقم (١١): يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في الاكتئاب

العينة	N	المتوسط	الانحراف المعياري	T	درجات الحريه	مستوى الدلاله
طلاب صعوبات	٧٦	١,٥٩	٠,٣٤٤	١,٨٠٥	٣٦٩	٠,٠٧٢ غ د
طلاب عاديين	٢٩٦	١,٥٢	٠,٢٨٤			
طالبات صعوبات	١٩	١,٥٨	٠,٣١	٢,٨٥	١٤٣	٠,٠٠٥ د
طالبات عاديين	١٢٦	١,٣٨	٠,٢٨			

يتضح من الجدول رقم (١١) أنه ليس هناك فروقاً ذات دلاله إحصائية بين طلاب صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في الاكتئاب، بينما توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين طالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في الاكتئاب عند مستوى دلاله ٠,٠٠٥ لصالح طالبات صعوبات التعلم.

- **مناقشة الفرض الثاني**:

قامت الباحثة بتصحيح اجابات طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في مقياس الاكتئاب وحددت درجة ٤٠ فأعلى على أنهم يصنفون بأنه لديهم اكتئاب والحاصلين على مجموع اقل من ٤٠ ليس لديهم اكتئاب، وعلى هذا الاساس تم عمل تحليل التكرارات ونسب التوزيع لعينة، وادرجت النتائج في جدول رقم (١٢). الجدول رقم (١٢) يوضح سبب عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين عينة الطلاب ذوي صعوبات تعلم والطلاب العاديين. بالرغم من أنه يوجد فرق في نسب التوزيع بينهم حيث إن الطلاب الذين لديهم صعوبات نسبة الاكتئاب بينهم تزيد على ٥٩٪، مقارنة بنسبة ٤٦,٦٪ لدى الطلاب العاديين الا أنه لايمكن أن تعضي فروق ذات دلاله احصائية على اختبار ت. وعليه فإنه يمكن القول أن الطلاب الذين لديهم صعوبات يكون مستوى الاكتئاب لديهم مرتفع مقارنة بالطلاب العاديين، أما بالنسبة لطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) فإنه يتضح من الجدول رقم (١٢) الفارق الكبير في نسب التوزيع، حيث إن نسبة الطالبات ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم اكتئاب اكبر من ٦٣٪ بينما تمثل ٢٥,٤٪ نسبة أنتشار الاكتئاب بين الطالبات العاديين. وهو ما حصلنا عليه من اجابة الفرض الثاني حيث إنه توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلاله ٠,٠٠٥ لصالح طالبات صعوبات التعلم. وعليه فإنه يمكن القول أن الطلاب والطالبات الذين لديهم صعوبات يكون مستوى الاكتئاب لديهم مرتفع مقارنة بالطلاب

والطالبات العاديين وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (هيتشنسون Hutchinson, 1985) و(كاي Kay, 1995) و (نيو كومر واخرون Newcomer, et al., 1995) و (هوي وآخرون Hoy, et al., 1997) و(مكلاين Mcclain, 1998).

جدول رقم (١٢): يوضح التكرارت ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في الاكتئاب .

توصيف العينة		لديهم اكتئاب		الشرح
		ذوي صعوبات	عاديين	
ذكر	التكرار	٤٥	١٣٨	إجمالي عينة ذوي صعوبات التعلم ٧٦ طالب
	النسبة	٥٩.٢٪	٤٦.٦٪	إجمالي عينة الطلاب العاديين ٢٩٦ طالب
أنثى	التكرار	١٢	٣٢	إجمالي عينة ذوي صعوبات التعلم ١٩ طالبة
	النسبة	٦٣.١٪	٢٥.٤٪	إجمالي عينة الطلاب العاديين ١٢٦ طالبة

- **الفرض الثالث** :

[لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق].

- **نتيجة الفرض الثالث** :

وللإجابة على هذه الفرضية قامت الباحثة بمقارنة بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة باستخدام اختبار ت (t test)، الجدول رقم (١٣) يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

جدول رقم (١٣): يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق

العينة	N	المتوسط	الانحراف المعياري	T	درجات الحريه	مستوى الدلاله
طلاب صعوبات	٧٦	١.٩٠	٠.٣٥٦	١.١٠٩	٣٦٩	٠.٢٦٨ غ د
طلاب عاديين	٢٩٦	١.٨٥	٠.٣٥١			
طالبات صعوبات	١٩	١.٨٣	٠.٣٦	٠.٧٥	١٤٣	٠.٤٥٦ غ د
طالبات عاديين	١٢٦	١.٧٧	٠.٣٢			

يتضح من الجدول رقم (١٣) أنه ليس هناك فروقاً ذات دلاله إحصائية بين طلاب صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق، وكذلك لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين طالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق.

- **مناقشة الفرض الثالث** :

كان يمكن الاكتفاء بإجابة الفرض الثالث بأنه لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلاب صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في

القلق والبحث عن تعليق أو تحليل يتناسب مع النتيجة، علماً بأن هذه النتيجة متفقة تماما مع دراسة كل من لونتا (Luntta, 1996) وجونسون (Johnson, 1997)، ولكن قامت الباحثة بتصحيح إجابات طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) على مقياس القلق وحددت الطلاب الحاصلين على درجة ٧٠ فأعلى على أنهم يصنفون بأنه لديهم قلق والحاصلين على مجموع أقل من ٧٠ ليس لديهم قلق، وعلى هذا الأساس تم عمل تحليل التكرارات ونسب التوزيع لعينة الدراسة، وأدرجت النتائج في جدول رقم (١٤).

جدول رقم (١٤): يوضح التكرارت ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق.

توصيف العينة		لديهم قلق		الشـــرح
		ذوي صعوبات	عاديين	
ذكر	التكرار	٦٠	٢٢٤	إجمالي عينة ذوي صعوبات التعلم ٧٦ طالب
	النسبة	٪٧٨.٩	٪٧٥.٧	إجمالي عينة الطلاب العاديين ٢٩٦ طالب
أنثى	التكرار	١٥	٨٦	إجمالي عينة ذوي صعوبات التعلم ١٩ طالبة
	النسبة	٪٧٨.٩	٪٦٨.٣	إجمالي عينة الطالبات العاديين ١٢٦ طالبة

بالنظر إلى الجدول رقم (١٤) يتضح جلياً ارتفاع نسب الطلاب والطالبات الذين لديهم قلق سواء كانوا طلاب وطالبات صعوبات تعلم ام طلاب وطالبات عاديين، ويلاحظ ارتفاع نسبة الطالبات ذوي صعوبات تعلم وتتسأوى مع الطلاب الذكور ذوي صعوبات تعلم وفي الحالة الأخرى فإنها تزيد على الطلاب الذكور العاديين وهذه النتيجة تتفق تماما مع نتيجة كورونادو و ماركو (Coronado and Marco, 1995)، وعليه يمكن القول أن نسبة تزيد عن ٦٨٪ من افراد عينة الدراسة سواء كانو من ذوي صعوبات تعلم أو من غير ذوي صعوبات تعلم (عاديين) لديهم قلق من التحصيل الدراسي ويتسأوى طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في مستويات القلق المرتفعة.

- **الفرض الرابع** :

[لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في العدوان].

- **نتيجة الفرض الرابع**:

وللإجابة على هذه الفرضية قامت الباحثة بمقارنة بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في العدوان في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة باستخدام اختبار ت (t test)، الجدول رقم (١٥) يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في العدوان لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

جدول رقم (١٥): يوضح دلالة الفروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في العدوان

العينة	N	المتوسط	الانحراف المعياري	T	درجات الحريه	مستوى الدلاله
طلاب صعوبات	٧٦	١,٥٢	٠,٣٩٩	٠,٦٠٧	٣٦٩	٠,٥٤٤ غ د
طلاب عاديين	٢٩٦	١,٤٩	٠,٣٩٥			
طالبات صعوبات	١٩	١,٤١	٠,٤٢	١,٤٧	١٤٣	٠,١٤٤ غ د
طالبات عاديين	١٢٦	١,٣٠	٠,٢٦			

يتضح من الجدول رقم (١٥) أنه ليس هناك فروقاً ذات دلاله إحصائية بين طلاب صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في العدوان وكذلك لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في العدوان.

- **مناقشة الفرض الرابع** :

كان يمكن الاكتفاء بإجابة الفرض الثالث بأنه لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلاب صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في القلق والبحث عن تعليق أو تحليل يتناسب مع النتيجة، علما بأن هذه النتيجة متفقة تماما مع دراسة كل من موري ١٩٧٦ في (كيرك وكالفانت، ١٩٨٤م، ص ٤٠١) و كورنويل وبأودين (Cornwall and Bawden, 1992) على أنه لاتوجد أدلة وبراهين كافية تجعلنا نخلص إلى أن صعوبات التعلم تسبب العدوانية أو السلوك الجانح، ولكن قامت الباحثة بتصحيح إجابات طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) على مقياس العدوان وحددت درجة ٧٥ فأعلى على أنهم يصنفون بأنه لديهم عدوان والحاصلين على مجموع أقل من ٧٠ ليس لديهم عدوان، وعلى هذا الاساس تم عمل تحليل التكرارات ونسب التوزيع لعينة، وادرجت النتائج في جدول رقم (١٦).

جدول رقم (١٦): يوضح التكرارت ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في العدوان.

توصيف العينة		لديهم عدوان		الشرح
		ذوي صعوبات	عاديين	
ذكر	التكرار	٩	٣٦	إجمالي عينة ذوي صعوبات التعلم ٧٦ طالب
	النسبة	٪١١.٨	٪١٢.٢	إجمالي عينة الطلاب العاديين ٢٩٦ طالب
أنثى	التكرار	٢	٢	إجمالي عينة ذوي صعوبات التعلم ١٩ طالبة
	النسبة	٪١٠.٥	٪٢.٤	إجمالي عينة الطالبات العاديين ١٢٦ طالبة

بالنظر إلى الجدول رقم (١٦) يتضح جلياً أنخفاض نسب العدوان لدى الطلاب والطالبات كانوا طلاب وطالبات صعوبات تعلم أم طلاب وطالبات عاديين، ويلاحظ ارتفاع نسبة الطالبات ذوي صعوبات تعلم (بالرغم من أنها منخفضة) مقارنة مع الطالبات غير ذوي صعوبات تعلم (العاديين)، وعليه يمكن القول أن نسبة العدوان لا تزيد عن ١٢.٢٪ من افراد عينة الدراسة سواء كانو من

ذوي صعوبات تعلم أو من غير ذوي صعوبات تعلم (عاديين)، وهذا يدل دلالة واضحة على أن عينة الدراسة ليس لديهم عدوان ويتسأوى طلاب وطالبات صعوبات التعلم وغير ذوي صعوبات التعلم (العاديين) في مستويات العدوان المنخفضة وهو ما يتفق مع دراسة كل من موري ١٩٧٦ و كورنويل وباودين ١٩٩٢ على أنه لا توجد أدلة وبراهين كافية تجعلنا نخلص إلى أن صعوبات التعلم تسبب العدوانية أو السلوك الجانح.

- **الفرض الخامس**:

[يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في الاكتئاب ولا يوجد تاثير للجنس على التوزيع].

- **نتيجة الفرض الخامس**:

وللإجابة على هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام النسب والتكرارات لاختبار نسب توزيع الاكتئاب بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، الجدول رقم (١٧) يوضح التكرارت ونسب توزيع الاكتئاب بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

جدول رقم (١٧): التكرارت ونسب توزيع طلاب وطالبات الذين لديهم اكتئاب بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

الجنس		فصيلة الدم				المجموع
		A	AB	B	O	
ذكر	التكرار	٢	١	٣٥	٧	٤٥
	النسبة	٤,٤٪	٢,٢٪	٧٧,٨٪	١٥,٦٪	١٠٠٪
أنثى	التكرار	٣	صفر	٣	٦	١٢
	النسبة	٢٥٪	صفر٪	٢٥٪	٥٠٪	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن أعلى نسبة من الطلاب ذوي صعوبات تعلمٍ لديهم اكتئاب تتركز في فصيلة الدم B حيث تصل إلى ٧٧,٨٪ ثم تتجه تنازليا إلى فصيلة الدم O بنسبة ١٥,٦٪ ثم تاتي فصيلة الدم A بنسبة ٤,٤٪ ثم فصيلة الدم AB بنسبة ٢,٢٪ وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول أنظر جدول رقم (٣)، وبالنظر إلى الطالبات الإناث فإن أعلى نسبة من الطالبات ذوي صعوبات تعلمٍ لديهن اكتئاب تتركز في فصيلة الدم O حيث تصل إلى ٥٠٪ ثم تتجه تنازليا إلى فصيلة الدم B بنسبة ٢٥٪ ومتساوية مع فصيلة الدم A بنسبة ٢٥٪ أما فصيلة الدم AB فتسجل صفرٍ٪ وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول ايضا أنظر جدول رقم (١٠).

- **مناقشة الفرض الخامس**:

أن نتيجة هذا الفرض توضح الاتي أن التكرارت ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم اكتئاب بين فصائل الدم المختلفة تختلف من

فصيلة إلى أخرى، وكذلك فإن التكرارت ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم اكتئاب بين فصائل الدم لا تتفق حسب الجنس داخل فصيلة الدم الواحدة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، حيث إن فصيلة الدم B تحتوي على أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطلاب الذكور بينما فصيلة الدم O تمثل أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطالبات الإناث، واتفقت فصيلة الدم AB بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم اكتئاب على احتوائها على اقل نسبة من توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم في الاكتئاب.

- **الفرض السادس**:

[يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في القلق ولا يوجد تاثير للجنس على التوزيع].

- **نتيجة الفرض السادس**:

وللإجابة على هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام النسب والتكرارات لاختبار نسب توزيع القلق بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، الجدول رقم (١٨) يوضح التكرارت ونسب توزيع القلق بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

جدول رقم (١٨): التكرارت ونسب توزيع طلاب وطالبات الذين لديهم قلق بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

الجنس		فصيلة الدم				المجموع
		A	AB	B	O	
ذكر	التكرار	٤	١	٤٣	١٢	٦٠
	النسبة	٦,٧٪	١,٧٪	٧١,٧٪	٢٠٪	١٠٠٪
أنثى	التكرار	٤	صفر	٥	٦	١٥
	النسبة	٢٦,٧٪	صفر٪	٣٣,٣٪	٤٠٪	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن أعلى نسبة من الطلاب ذوي صعوبات تعلم لديهم قلق تتركز في فصيلة الدم B حيث تصل إلى ٧١,٧٪ ثم تتجه تنازليا إلى فصيلة الدم O بنسبة ٢٠٪ ثم تاتي فصيلة الدم A بنسبة ٦,٧٪ ثم فصيلة الدم AB بنسبة ١,٧٪ وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول والخامس انظر الجداول رقم (١٠) و (١٧) على التوالي، وبالنظر إلى الطالبات الإناث فإن أعلى نسبة من الطالبات ذوي صعوبات تعلم لديهن اكتئاب تتركز في فصيلة الدم O حيث تصل إلى ٥٠٪ ثم تتجه تنازليا إلى فصيلة الدم B بنسبة ٢٥٪ ومتساوية مع فصيلة الدم A بنسبة ٢٥٪ أما فصيلة الدم AB فتسجل صفر٪ وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول والخامس أنظر الجداول رقم (١٠) و (١٧) على التوالي.

- **مناقشة الفرض السادس**:

أن نتيجة هذا الفرض توضح الاتي أن التكرارت ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم اكتئاب بين فصائل الدم المختلفة تختلف من فصيلة إلى أخرى، وكذلك فإن التكرارت ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم اكتئاب بين فصائل الدم لا تتفق حسب الجنس داخل فصيلة الدم الواحدة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، حيث إن فصيلة الدم B تحتوي على أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطلاب الذكور بينما فصيلة الدم O تمثل أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطالبات الإناث، واتفقت فصيلة الدم AB بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم اكتئاب على احتوائها على اقل نسبة من توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم في الاكتئاب، وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول والخامس أنظر الجداول رقم (١٠) و (١٧) على التوالي.

- **الفرض السابع**:

[يتوزع طلاب وطالبات صعوبات التعلم بين فصائل الدم المختلفة بنسب متساوية في العدوان ولا يوجد تاثير للجنس على التوزيع].

- **نتيجة الفرض السابع**:

وللإجابة على هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام النسب والتكرارات لاختبار نسب توزيع العدوان بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، الجدول رقم (١٩) يوضح التكرارت ونسب توزيع العدوان بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

جدول رقم (١٩): التكرارت ونسب توزيع طلاب وطالبات الذين لديهم عدوان بين فصائل الدم المختلفة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة

الجنس		فصيلة الدم				المجموع
		A	AB	B	O	
ذكر	التكرار	صفر	صفر	٧	٢	٩
	النسبة	صفر٪	صفر٪	٧٧.٨٪	٢٢.٢٪	١٠٠٪
أنثى	التكرار	١	صفر	صفر	١	٢
	النسبة	٥٠٪	صفر٪	صفر٪	٥٠٪	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن أعلى نسبة من الطلاب ذوي صعوبات تعلم لديهم عدوان تتركز في فصيلة الدم B حيث تصل إلى ٧٧.٨٪ ثم تتجه تنازليا إلى فصيلة الدم O بنسبة ٢٢٪ ثم تاتي فصيلتي الدم A و AB بنسبة صفر٪ وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول والخامس والسادس أنظر الجداول رقم (١٠) و (١٧) و (١٨) على التوالي، وبالنظر إلى الطالبات الإناث فإن أعلى نسبة من الطالبات ذوي صعوبات تعلم لديهن عدوان

تتركز في فصيلتي الدم O و A حيث تصل في كل منهما إلى ٥٠٪ ثم تتجه تنازليا إلى فصيلتي الدم B و AB فتسجل صفر٪ وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول والخامس والسادس أنظر الجداول رقم (١٠) و (١٧) و (١٨) على التوالي.

- **مناقشة الفرض السابع**:

أن نتيجة هذا الفرض توضح الاتي أن عينة الدراسة (العينة التجريبية و العينة الضابطة) تتمتع بنسب متدنية من العدوان وهذا ما تم مناقشته في الفرض الرابع، وأن مجموع هذه التكرارت المتدنية (الطلاب = ٩، والطالبات = ٢) قد لا تغطي نتائج دقيقة ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم عدوان بين فصائل الدم المختلفة. بالرغم من أن النظرة العامة لنتيجة الفرض تتجه في نفس الاتجاه لنتيجة الفرضين السابقين الخامس والسادس حيث تختلف نسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم عدوان من فصيلة إلى أخرى، وكذلك فإن التكرارت ونسب توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم عدوان بين فصائل الدم لا تتفق حسب الجنس داخل فصيلة الدم الواحدة لدى عينة طلاب وطالبات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، حيث إن فصيلة الدم B تحتوي على أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطلاب الذكور بينما فصيلة الدم O تمثل أعلى نسبة صعوبات تعلم لدى الطالبات الإناث، واتفقت فصيلة الدم AB بين طلاب وطالبات صعوبات التعلم الذين لديهم عدوان على احتوائها على اقل نسبة من توزيع طلاب وطالبات صعوبات التعلم في العدوان، وهذا التدرج التنازلي يماثل الاتجاه الموجود في اجابة الفرض الأول والخامس والسادس انظر الجداول رقم (١٠) و (١٧) و (١٨) على التوالي.

- **المراجع العربية**

١. ابو علام، رجاء و شريف، نادية (١٩٨٣م) الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، دار العلم الكويت.

٢. احمد، هويدا علام و محمود، حمدي شاكر (٢٠٠٢م) **الصحة النفسية والعلاج النفسي للمرشدين والمعلمين والمتعلمين**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل.

٣. باظه، أمال عبد السميع (د.ت) **مقياس السلوك العدواني للأطفال**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٤. البطاينه، اسامة وآخرون (٢٠٠٧م) **علم نفس الطفل غير العادي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٥. جدوع، عصام (٢٠٠٧م) صعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر، عمان.

٦. جعفر، غسأن (٢٠٠٦م) **فصائل الدم، الغذاء المناسب لها**، رشاد برس، بيروت.

٧. جمل الليل، محمد جعفر (٢٠٠٥م) **مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين**، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية، الطبعة الثانية، جامعة أم القرى مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

٨. الجوهري، اسماعيل بن حماد. **صحاح الجوهري**، تحقيق احمد عبد الغفور عطار (١٤٠٢هـ) ط٢، الجزء الرابع، توزيع رابطة العالم الاسلامي.

٩. حافظ، نبيل و قاسم، نادر (١٩٩٣م) **مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني لدى الأطفال**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٠. الحفني، عبد المنعم (٢٠٠٣م) **موسوعة الطب النفسي**، مكتبة مدبولي، القاهرة.

١١. دادامو، بيتر (١٩٩٧م) **٤ فئات دم**، ترجمة فاديا عبدوش و عبير منذر (٢٠٠٤م)، شركة دار الفراشة للطباعة والنشر، بيروت.

١٢. دبيس، سعيد عبد الله (١٩٩٧م) **ابعاد السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من الدرجة البسيطة في ضوء متغيري العمر والاقامة، مجلة دراسات نفسية**، العدد الثالث، المجلد السابع، رابطة الأخصائيين المصريين، يوليو، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٣. الديب، محمد مصطفى (٢٠٠٠م) **الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، العدد ٣٤.

١٤. الديب، محمد مصطفى (٢٠٠٣م) **علم النفس الاجتماعي التربوي أساليب تعلم معاصره**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

١٥. الردادي، زين حسن (١٩٨٨م) **صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في السعودية، دراسة مسحية**، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الاجتماعية، جامعة الأمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٦. الروسان، فاروق (٢٠٠١م) **سيكولوجية الأطفال غير العاديين "مقدمة في التربية الخاصة"** دار الفكر للنشر والطباعة، عمان، الأردن.

١٧. الزراد، فيصل محمد (١٩٩١م) **صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الأمارات العربية المتحدة دراسة مسحية تربوية- نفسية، مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد الثامن و الثلاثون، السنة الحادية عشر، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٨. الزغبي، احمد (١٩٩٧م) **السلوك العدواني عند الأطفال كيف نفهمه ونتجنب حدوثه، مجلة التربية**، العدد ١٢١، قطر.

١٩. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٨٩م) **دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة ام القرى للبحوث العلمية**، العدد ٢ جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

٢٠. السيد، محمد عادل (٢٠٠٣م) **دراسة في سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية في مصر ودولة قطر**، رسلة دكتوراة، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢١. الشرقاوي، أنور محمد (١٩٨٣م) **دراسة لبعض العوامل المرتبطة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، مجلة دراسات الخليج**، الكويت.

٢٢. طه، فرج عبد القادر وآخرون (٢٠٠٣م) **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

٢٣. عبد الباقي، سلوى (١٩٩٢م) **الاكتئاب بين تلاميذ المدارس، مجلة دراسات نفسية**، رابطة الأخصائيين المصريين، يوليو، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٤. عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠٠٠م) **علم الامراض النفسية والعقلية: الأسباب- الاعراض- التشخيص- العلاج**، دار قباء للطباعة والتوزيع، القاهرة.

٢٥. عبد الله، معتز سيد و ابو عباة، صالح عبد الله (١٩٩٥م) **أبعاد السلوك العدواني: دراسة عاملية مقارنة، مجلة دراسات نفسية**، رابطة الأخصائيين المصريين، يوليو، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٦. عبد المجيد، نهلة عبد الرزاق (٢٠٠٦م) **فعالية استخدام الكمبيوتر وفق استراتيجيتا تحكم المعلم وتحكم البرنامج في علاج ذوي صعوبات تعلم الرياضيات**، رسالة ماجستير في علم النفس التعليمي، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أسيوط، أسيوط.

٢٧. عبد الوهاب، عبد الناصر (٢٠٠٤م) **الصعوبات الخاصة في التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية**، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية.

٢٨. عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٠م) **تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة**، دار صفاء للنشر، عمان.

٢٩. عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٢م) **صعوبات التعلم**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الاردن.

٣٠. العدل، عادل محمد (١٩٩٨م) **دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في بعض المهارات المعرفية والاجتماعية، مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد ٢٢، الجزء ٣، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

٣١. العدل، عادل محمد (٢٠٠٢م) **ما وراء المعرفة والدافعية واستراتجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس العدد ٢٦، الجزء ١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

٣٢. العزه، سعيد حسني (٢٠٠٧م) **صعوبات التعلم المفهوم- التشخيص – الأسباب – أساليب التدريس واستراتجيات العلاج**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٣٣. عطيفي، وسام محمود (٢٠٠٣م) **التذكر وعلاقته بالتعرف والفهم القرائي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم: دراسة تشخيصية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أسيوط، أسيوط.

٣٤. عكاشة، احمد (٢٠٠٣م) **الطب النفسي المعاصر**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣٥. عكاشة، احمد (٢٠٠٨م) **الاكتئاب مرض العصر، أسبابه وأنواعه و علاجه**، مركز الاهرام للترجمة والنشر، القاهرة.

٣٦. عوض الله، سالم و عواد، احمد (١٩٩٤م) **مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، العدد الثاني، القاهرة.

٣٧. الفيروزآبادي (١٩٩٦م) **القاموس المحيط**، مؤسسة الرسالة، بيروت.

٣٨. الفيروزآبادي (١٩٩٨م) **القاموس المحيط**، مؤسسة الرسالة، بيروت.

٣٩. كامل، محمد علي (١٩٩٦م) **سيكولوجية الفئات الخاصة**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٤٠. كامل، محمد علي (٢٠٠٥م) **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية.

٤١. كيرك، سموئيل و كلفإنت، جيمس (١٩٨٤م) **صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية**، ترجمة زيدأن و عبد العزيز السرطأوي ١٩٨٨، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٤٢. محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٥م) **قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم** دار الرشاد، القاهرة.

٤٣. محمود، حمدي شاكر (١٤١٨هـ) **مبادى علم النفس النمو في الاسلام**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل.

٤٤. محمود، عبد المنعم احمد الدرير (١٩٩٨م) **فاعلية التعزيز الموجب في علاج صعوبات تعلم الحساب وبعض الأعراض النفسية المصاحبة لها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – دراسة تجريبية في البيئة السعودية، مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد ٢٢، الجزء ٢، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

٤٥. مرعشلي، نديم، ومرعشلي، اسامة (١٩٧٤م)، **الصحاح في اللغة العربية**، ج٢، دار الحضارة العربية، بيروت.

٤٦. مكي، عباس (٢٠٠٣م) **متاهات النفس وضوابط علاجها**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

٤٧. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦م) **صعوبات التعلم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٤٨. موسى، رشاد علي (٢٠٠٣م)، **الفروق في بعض الصفات الشخصية بين الذكور والإناث وفقا لنوع فصيلة الدم رؤية جديدة في تفسير الشخصية، مجلة علم النفس**، يوليو-ديسمبر.

٤٩. الموسى، ناصر بن علي (٢٠٠٦م)، **المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم**، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٥٠. النفيعي، عابد و إسماعيل، احمد السيد (٢٠٠٠م) **تقنين القائمة العربية لاكتئاب الأطفال على البيئة السعودية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد السادس، العدد ٣، سبتمبر.

٥١. الوابلي، عبد الله محمد (١٤١٤هـ) **السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً: طبيعته وأساليب معالجته**، كلية التربية مركز البحوث التربوية، جمعة الملك سعود الرياض.

- **المراجع الأجنبية** :

52. Angest, J., and Maurer-Groeli, Y. (1974) "Blood groups and personality" Archiv fur Psychiatric and Nervenkrankbeiten, Vol. (218), pp. 291-300.

53. Burck, M. (1986), "Social and emotional adjustments of learning disabled children: Areview of the issues" Handbook of Cognitive, social and neuro psychological aspects of learning disabilities

54. Cattell, R. B., Boutourline, H. Y., and Hundleby, J. D. (1964) "Blood groups and personality traits" American Journal of Human Genetics, Vol. (16), pp. 397-402.

55. Cattell, R. B., Brackenridge, C. J., Case, J., Propert, D. N., and Sheehy, A. J. (1980) "The relation of blood types to primary and secondary personality traits" The Mankind Quarterly, Vol. (21), pp. 35-51.

56. Cornwall, A., and Bawden, H. (1992), "Reading disabilities and aggression: A critical review", Journal of Learning Disabilities, Vol. 25 (5), pp. 281-288.

57. Coronado, V., and Marco, A., (1995), "The anxiety of learning-disabled school children with remedial instruction", Dissertation Abstracts International, Vol. 55 (10 A), pp. 3154.

58. Cramer, K. M., and Imaike, E. (2002) "Personality, blood type, and five-factor model" Personality and Individual differences, Vol. (32), pp. 621-626.

59. Daniels, G., Human blood groups, second ed., (2002) Blackwell Science.

60. de Mikusinski, E. B., and Omar de Urteaga, A. G. (1983) "The blood group as a genetic determinator of personality types" Interdisciplinaria, Vol. (4), pp. 153-166.

61. Eysenck, H. J. (1977) "National differences in personality as related to ABO group polymorphism" Psychological Reports, Vol. (41), pp. 1257-1258.

62. Eysenck, H. J. (1982) "The biological basis of cross-cultural differences in personality: Blood group antigens" Psychological Reports, Vol. (51), pp. 531-540.

63. Fisher, B. L., Allen, R., Kose, G., (1996) " The relationship between anxiety and problem-solving skills in children with and without learning disabilities", Journal of Learning Disabilities, Vol. 29 (4), pp. 439-446.

64. Gupta, S. (1990) "Blood groups and personality characteristics" Personality and Individual Differences, Vol. (3), pp. 317-318.

65. Gupta, S. (1992) "Season of birth in relation to personality and blood groups" Personality and Individual Differences, Vol. (13), pp. 631-633.

66. Hoy, C., Gregg, N., Wisenbaker, J., Manglitz, E., King, M. and Moreland, C., (1997) "Depression and anxiety in two groups of adults with learning disabilities", Learning Disability Quarterly, Vol. 20 (4): pp. 280-291.

67. Hutchinson, K., (1985) "Psycho-social characteristics of learning disabled vs. non-learning disabled students" Dissertation Abstracts International, Vol. 46 (2B), pp. 643.

68. Jogawar, V. V. (1983) "Personality correlates of human blood groups", Personality and Individual differences, Vol. (4), pp. 215-216.

69. Johnson, W. D. (1997) "Social anxiety and self-esteem in children with a learning disability", Dissertation Abstracts International, Vol. 58 (4A), pp. 1245.

70. Johnstone, H. B. (1985) "Understanding Reading Disability a Case Study Approach", Harvard Education Review, Vol. 55 (2), pp.1953-1977.

71. Kay, J. (1995) "Attributional style depression, and anxiety in college students with and without learning disabilities", Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Vol. 56(5-B) :2869.

72. Kenyon, R. (2003) "Facts and statistics on learning disabilities and literacy" A project of Florida human resources development, Inc, pp. 1-15.

73. Kovas, Y., Hayiou-Thomas, M. E., Oliver, B., Bishop, D. V. M., Dale, P. S., Plomin, R. (2005) "Genetic influences in different aspects of language development: The etiology of language skills in 4-5 year-old twins" Child development, Vol. 76 (3), pp. 632-651.

74. Lester, D., and Gatto, J. (1987) "personality and Blood groups" Personality and Individual Differences, Vol. (8), pp. 267.

75. Lester, D. (2004) "Blood types and national suicide rates" Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention, Vol. 25 (3), pp. 140.

76. Luntta, M. H., (1996) "An investigation of empathy and social anxiety in learning disabled and non-learning disabled male college students" Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Vol. 56 (11-B) :6465.

77. Marutham, P., and Prakash, I. J. (1990) "A study of the possible relationship of blood types to certain personality variables" Indian Journal of Clinical Psychology, Vol. (17), pp. 79-81.

78. McClain, G., A., (1998) "Success/failure attributions, academic self-concept and the internalizing patterns of anxiety and depression in middle school males with learning disabilities", Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Vol. 58 (12-B) :6816.

79. McConaughy, S. H. and Ritter, D. R., (1988) " Social competence and behavioral problems of of learning disabilities boys aged 6-11" Journal Learning disabilities, Vol. 19, pp. 39.

80. Mescher, S., (1987) "Relationship of personality and cognitive style to spelling achievement of learning disabled children in three competitive environment" Dissertation Abstracts International, Vol. 47 (9B), pp. 3998.

81. Newcomer, P. L., Barenbaum, E., and Pearson, N., (1995) "Depression and anxiety in children and adolescents with learning disabilities, conduct disorders, and disabilities" Journal of Emotional and Behavioral Disorders, Vol. 3 (1), pp. 27 – 39.

82. Patenaude A. F., (2003) "Pediatric psychology training and genetics: What will twenty-first-century Pediatric psychologist need to know" Journal of Pediatric Psychology, Vol., 28 (2), pp. 135.

83. Paulesu E., Frith U., Snowling M., Gallagher A., Morton J., Frackowiak RS. and Frith CD (1996) "Is developmental dyslexia a disconnection syndrome? Evidence from PET scanning" Brain: A Journal Of Neurology [Brain] Vol. 119 (1), pp. 143-57.

84. Raskind, W. H., (2001) "Current understanding of the genetic basis of reading and spelling disability" Learning Disability Quarterly, Vol. 24, pp. 141-157.

85. Rogers, M. and Glendon, A. I., (2003) "Blood type and personality" Personality and Individual Differences, Vol. 34, pp. 1099-1112.

86. Swan, D. A., Hawkins, G., and Douglas, B. (1980) "The relationship between ABO blood type and factor of personality among south Mississippi, Anglo-Saxon, school children" The Mankind Quarterly, Vol. 20, pp. 205-258.

87. Swanson, H. L., and Malone, S. (1992) "Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature" School Psychology Review, Vol. 21 (3), pp. 427-443.

88. Voracek, M. (2005) "Some problems of research on the association between blood types and suicide mortality: Comment on Lester (2004)" Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention, Vol. 26 (4), pp. 181-189.

89. Voughn, S., Hogan, A., Kouze Kanani, K., and Shapir, S. (1990): "Peer acceptance self perception and social skill of learning diabilities students prior to identification" Journal of Educational Psychology, Vol. 82 (1), pp. 101-106.

90. Wikipedia, the free encyclopedia, (http://en.wikipedia.org/wiki/Blood_type) and (http://en.wikipedia.org/wiki/Blood_type#Cultural_beliefs_and_other_claims).

91. Wu, K., Lindsted, K. D., and Lee, J. W. (2005) "Blood type and the five factors of personality in Asia" personality and Individual Differences, Vol. 38, pp. 797-808.

****