الخصائص السلوكّية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم
من وجهة نظر معلميهم في محافظة كربلاء المقدّسة

المدرس الدكتور

عماد عبود هاني

مديرية تربية كربلاء

الملخص

تُعد فئة صعوبات التعلّم من فئات التربية الخاصة، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد أسوياء في إطارهم العام، إلّا أنهم لا يستطيعون أن يتعلموا في الصف الاعتيادي؛ لأنهم يواجهون مشكلات عديدة تعليمية وتربوية وسلوكية.

تبرز أهمية البحث الحالي في الأثر الواضح لمشكلة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أسر هؤلاء التلاميذ، والعملية التربوية، فضلاً عن تأثيرها على سلوكيات التلاميذ أنفسهم، ويكتسب هذا البحث أهمّية بسبب ندرة البحوث التي تناولت الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم (على حدّ علم الباحث) في بلدنا الحبيب.

وتتجلّى مشكلة البحث في ضعف تشخيص معلّمي ومعلّمات المدارس الابتدائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقلّة معلوماتهم عن الخصائص السلوكية لأفراد هذه الفئة، فقد تزيد صعوبات التعلم التي يعانون منها من التواصل مع الآخرين، وتقويض ثقتهم بأنفسهم، فضلاً عن ظهور المشكلات السلوكية التي تُميّزهم عن أقرانهم العاديين في الصف الدراسي.

وفي ضوء مشكلة البحث وأهميته صاغ الباحث الهدف الأساس للبحث، وهو التعرّف على الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. تألفت عينّة البحث النهائية من (١٠٠) تلامذة المدرسة الابتدائية، والذين تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائية التابعة لمركز مدينة كربلاء المقدّسة، ولتحقيق هدف البحث قام الباحث بتبنّي مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لـ (عواد، ٢٠٠١)، وحرص على إتبّاع الخطوات والإجراءات اللازمة لبناء المقاييس، وتحقّق من توافر الخصائص السيكومترية اللازمة مثل الصدق والثبات.

فأما الصدق، فقد استعمل الباحث الصدق الظاهري بعد عرض المقياس بصورته الأولية، الذي تكوّن من (٣٦) فقرة، على لجنة من الأساتذة المتخصّصين في التربية الخاصة، والقياس والتقويم لإبداء أراءهم، وملاحظاتهم، والحكم على صلاحيتها، ومدى مطابقتها للبيئة العراقية، وقد أعتمد الباحث نسبة إتفاق ٨٠٪، فأكثر للبقاء على الفقرة، وعدم حذفها، واستعمل الباحث كذلك الصدق البنائي، والصدق التمييزي، وكانت فقرات المقياس دالة إحصائياً، ما عدا أربع فقرات غير مميّزة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، هي (١، ٤، ٢٦، ٣٤)، وتمّ استبعادها من المقياس، فأصبح المقياس بصورته النهائية يتكوّن من (٣٢) فقرة. أما الثبات فقد تحقّق الباحث منه بطريقة التجزئة النصفية، ولحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، اعتمد الباحث على

عينة التحليل الإحصائي، والتي استخرج من خلالها الصدق والبالغ عددها (٣٢) تلميذاً وتلميذةً، وقُسِّمت الدرجات إلى(فردية و زوجية)، ثمّ طبقت معادلة (بيرسون) بين درجات النصفين الفردي والزوجي حيث بلغ معامل الارتباط (٥٦٢, ٠) وعند استخدام معادلة (سبيرمان – براون) أصبح معامل الثبات (٧٢٠, ٠) وهو دال عند مستوى (٠٥, ٠). وبلغ معامل الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) (٧٧٨, ٠). لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي استعان الباحث بالوسائل الإحصائية الآتية: الإختبار التائي لعينة واحدة. معادلة بيرسون. معادلة سبيرمان – براون. الوسط المرجّح، الوزن المئوي، المتوسط الحسابي.

وكان أهم النتائج التي توصّل اليها: إن فقرة (**يتردد أثناء الإجابة**) هي الأكثر استعمالاً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، إذ بلغ وسطها المرجح (٥١, ٤)، والوزن النسبي لها (٢٠, ٩٠)، تليها الفقرة (**تحصيله منخفض عن زملائه**)، إذ بلغ وسطها المرجح (٣٨, ٤)، والوزن النسبي لها (٦٠, ٨٧)، ثم الفقرة (**إنتباهه مشتت**)، إذ بلغ وسطها المرجح (٢٩, ٤)، والوزن النسبي لها (٨٠, ٨٥). وتشير هذه النتيجة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون **بالتردد أثناء الإجابة**، ويعني انخفاض مستوى تقدير الذات والثقة بالنفس لديهم، وكذلك الشعور بالعجز، وأثبتت ذلك الكثير من الدراسات، منها دراسة (ماي و ستون، ٢٠٠٢)، و أظهرت دراسة (جيلين، ٢٠٠٢)، و دراسة (جون، ٢٠٠٣)، و دراسة (عامر، ٢٠٠٥) من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بانخفاض المهارات الاجتماعيّة الذي قد يؤّثر في الإدراك الاجتماعي، وقد يؤدّي إلى اضطراب التفاعل اللفظي الذي ينتج عنه ضعف في فهم التلاميذ إلى ما يقال له، أو إلى صعوبةٍ في التعبير عن أنفسهم، مما يُسبّب التردد لدى التلميذ عند الإجابة، وأشارت دراسات أخرى أن هؤلاء التلاميذ يواجهون صعوبات في التكيف مع المواقف الجديدة، أو الغريبة، ما يؤدّي إلى التردّد في الإجابة، وهذا ما أثبتته دراسة (الزيات، ٢٠٠٧)، ودراسة (البطاينة،٢٠٠٧)، ودراسة (عامر، ٢٠٠٥)، وغيرها.

أما بالنسبة للخاصية الأخرى التي أظهرتها نتائج البحث وهي(**تحصيله منخفض عن أقرانه**)، فإن الباحث يعتقد أن هذه النتيجة طبيعية لا تحتاج الى المزيد من البيان والتفسير، فصعوبات التعلم تعني انخفاض التحصيل الدراسي، والتلاميذ من ذوي صعوبات التعلّم أقلّ تحصيلاً مقارنةً بأقرانهم العاديين، واتفقت على ذلك الدراسات التي تناولت هذه الفئة من فئات التربية الخاصة كلّها، بغض النظر عن الاختلافات في المجتمعات والأطر النظرية. وأظهرت نتائج البحث **تشتت انتباه** التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويعد الانتباه المشتّت صفةً ملازمةً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأثبتت هذه الحقيقة الدراسات العديدة التي اهتمت ببناء برامج تدريبية لتعديل أو لتخفيف تشتّت الانتباه لأفراد هذه الفئة.

وفي ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها، خلُص الباحث إلى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي ضمنّها في ثنايا بحثه.

The Psychological Characteristics of Pupils who have Learning Difficulties from their Teachers' Perspectives in the Holy City of Karbala

Dr.

Emad Aboud Hani

Directorate General of Education - Karbala

Abstract

The learning difficulties of special education classes class, students with learning disabilities are heterosexual individuals in the public Ataarham, but they can not learn in the regular classroom because they are facing many problems, educational, educational and behavioral. It highlights the importance of current research in the clear impact of the problem of pupils with learning difficulties to the families of these students, and the educational process, as well as their impact on the behavior of the students themselves, and acquire this research important because of the scarcity of research that dealt with the behavioral characteristics of people with learning difficulties (to the knowledge of the researcher) in our country beloved.otaatgely research problem in the poor prognosis of teachers in primary schools for pupils with learning difficulties, and lack of knowledge about the behavioral characteristics of the members of this class, may increase learning difficulties which they suffer from communicating with others, and undermine their self-confidence, as well as the emergence of behavioral problems that distinguish them from normal peers in the classroom. in the light of the research problem and its significance researcher coined the objective basis for the search, which is to identify the behavioral characteristics of students with learning difficulties. Sample consisted final search of the 100 students of elementary school, who were chosen randomly Statistics from the ranks of special education at the Center for the holy city of Karbala, elementary schools, and to achieve the aim of the research, the researcher to adopt behavioral characteristics scale for pupils with learning difficulties for (Awad, 2001) and made sure to follow the steps required to build standards and procedures, and check the availability of psychometric necessary characteristics such as honesty and consistency.voma honesty, it has been used researcher virtual honesty after viewing scale preliminary his image, which consisted of (36) items, on a committee of professors specialized in Special Education and measurement and evaluation to express their views, and their observations, and judgment on the validity and the extent of compliance with Iraqi environment, the researcher has adopted the percentage agreement of 80%, and more to stay on the paragraph, and do not delete them, and used the

researcher as well as honesty Banai, honesty discriminatory, and the paragraphs of the scale are significant, except four paragraphs unmarked at the 0.05 level, is (1.4, 26.34), were excluded from the measure, bringing the meter final his image consists of (32) items. As for consistency, there has been a researcher from retail midterm way, but the expense of stability in a way retail midterm, researcher depends on a sample of statistical analysis, which are extracted through which the truth of (32) male and female students, and divided the stairs to the (single and married), then applied the formula (Pearson) between the scores of singles and doubles halves reaching the correlation coefficient (0.562) when using equation (Spearman - Brown) became the reliability coefficient (0.720), a D at the level of (0.05) in a manner.obulg reliability coefficient (Cronbach's alpha) (0.778). For the purpose of achieving the goals of current research investigator hired by statistical means the following: Altaia test of one sample. Pearson equation.madlh Spearman - Brown.allost likely, weight percentile, the arithmetic average. The most important findings: that paragraph (frequented during the response) is the most commonly used among students with learning difficulties, reaching the middle likely (4.51), and the relative weight it (90.20), followed by paragraph (low collected all his colleagues), reaching its midst likely (4.38), and the relative weight it (87.60), and paragraph (his attention distracting), reaching its center likely (4.29), and the relative weight it (85.80).uchir this result is that students with learning difficulties Atzmon frequency during the answer, and I mean low level self-esteem and self-confidence they have, as well as a sense of helplessness, and proved a lot of studies, including a study (May Stone, (2002, study shows (Jilin, 2002), a study (John, (2003, study (Amer 0.2005) that students with learning disabilities are characterized by a decrease of social skills, which may affect the social cognition, and may lead to unrest verbal interaction that results in weakness in the understanding of students to what is being said to him, or to the difficulty in expressing themselves, causing the frequency to the student when the answer, other studies have indicated that these students face difficulties in adapting to new situations, or exotic, leading to hesitate to answer, and this has been proved by a study (Zayat, 2007), study (Batayneh, 2007), study (Smith, 2005), and others. For other property exhibited by the search results, a (low collected from his peers), the researcher believes that this result is natural does not need more of the statement and explanation, Vassaobac learning means lower academic achievement, and students with learning difficulties less taken for comparison to ordinary peers, and agreed so all of the studies that addressed this category of special education classes, regardless of the differences in the communities and theoretical frameworks. The research showed distracted pupils with the results of learning difficulties, and attention is sink a feature among students with learning difficulties, and have proven this fact, numerous studies that have shown interest in building training programs to modify or to ease the distractions of the members of this category. In light of the results that have been reached, the researcher concluded a number of conclusions and recommendations and proposals, including the folds of his research.

الفصل الأوّل:

مشكلة البحث:

تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم (Learning disabilities) بأنها اضطراب خفي مُحيّر، فالتلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات يبدون عاديين تماماً، فليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفين عن التلاميذ العاديين، إلا أنهم يجدون صعوبة في تعلّم بعض المهارات في المدرسة، فبعضهم يواجه صعوبة في تعلّم القراءة، والبعض الآخر يواجه صعوبة في الرياضيات، والبعض يجد صعوبة في فهم المهام ومن ثمّ إنجازها مقارنة بأقرانهم في العمر نفسه (آل عزيز،٢٠١٣: ١٤).

وتختلط صعوبات التعلم كثيراً لدى أولياء الأمور والمعلّمين بمشكلات التعلم والتي قد تكون ناتجة أساساً من الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو العوائق البيئية الاقتصادية أو الثقافية، أو قد تكون صعوبات التعلم ناشئة من العلاقة بين التلميذ والمنهج، أو المعلمين، أو المصادر المادية والبشرية متضمنةً ثقافة البيت والمدرسة. فهؤلاء التلاميذ ربما يجدون صعوبة في التركيز على الدروس، ولأنهم لا يستطيعون متابعة الدروس،تجدهم يتذّمرون من الدروس ويجدونها مملّة أيضاً، وهم يتجنبون أداء الواجبات المدرسية، لأنهم يجدون أنفسهم غير قادرين على أدائها بشكل جيد، هذا الأداء السيئ في المدرسة يمكن أن يقوّض ثقتهم بأنفسهم ويؤدّي بهم إلى صعوبة التواصل مع الآخرين وتكوين الصداقات، وغالباً ما يجعل الأطفال ذوي صعوبات التعلم غاضبين ومحبطين ولديهم مشاكل سلوكية متعدّدة، وإذا لم يجد مثل هؤلاء الأطفال المساعدة الملائمة فإنَ مشكلاتهم ستكون أسوأ (شريت، ٢٠٠٨: ٤٢)، كما أنهم قد يظهرون أنماطاً سلوكية متضاربة يصعب التنّبؤ بها والسيطرة عليها من قبل معلّميهم.

وعلى الرغم من الجهود والمحاولات التي تُبذل في تطوير برامج إعداد المعلّمين في المرحلة الابتدائية، إلّا أن البحوث والدراسات تدلّ على إنها واقعة في إطار البرامج التقليدية التي تعتمد الخبرة أساساً لها عند بنائها، لذا واجه التربويون والمهتمّون بشؤون القطاع التربوي مشكلة جوهرية تتعلّق بقدرة المعلّمين والمعلّمات في التعرّف على الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لكي يمارسوا أدوارهم بصورة صحيحة داخل الصف وخارجه، في الوقت الذي ظهرت فيه أدوار جديدة لهم، وذلك يتوجب بناء برامج خلال فترة إعدادهم قبل الخدمة وفي أثنائها.

ويُشير (التميمي، ٢٠٠٥) إلى إن للتربويين والباحثين جهوداً حثيثة من أجل اعتماد استراتيجيات جديدة تتناول تحديث برامج إعداد المعلمين التقليدية قد واجهت نقداً، وقد نشأ هذا النقد والاعتراض في الشعور العام لدى المجتمع في إنخفاض مستوى التعليم العام في المراحل كافة،والذي يُعدّ المعلم أحد الأسباب الرئيسة فيه (التميمي، ٢٠٠٥: ١٠). وعلى الرغم من أهّمية الكتاب المدرسي والمعينات الأخرى، والأبنية وملاءمتها، إلا أن العملية التربوية لا يمكن

أن تؤدي دورها المطلوب إلا عن طريق المعلم المُعد إعداداً علمياً ومهنياً وتربوياً بمستوى يؤهله للقيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقه، ومهما استحدثنا في التعليم من طرائق ووسائل، ومهما أضفنا اليه من مواضيع جديدة، وتصورات مختلفة، وطوّرنا في مناهجه، ورصدنا له من المبالغ، وأقمنا له المباني، وزوّدناه بأحدث الأجهزة والوسائل التعليمية والإثارة، فإن ذلك كلّه لا يمكن الافادة منه لتنمية الخصائص السلوكية الايجابية المناسبة لدى التلميذ إلاّ عن طريق المؤسّسات التعليمية والاجتماعية والإعلامية والصحية (الظاهر،٢٠١٢: ٢٤).

لذا شعر الباحث – من خلال اطلاعه على برامج إعداد المعلمين في معاهد إعداد المعلمين لأكثر من عقدين من الزمن– بأن هناك مشكلة حقيقية تكمُن في قلّة معلومات معلّمي ومعلمات المدارس الابتدائية بالخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقلة معرفتهم بالفروق والاختلافات بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والفئات الأخرى من المتأخّرين دراسياً، ما يؤدّي إلى ضعف تشخيصهم لتلاميذهم من خلال خصائصهم السلوكيّة، الأمر الذي دفع الباحث للاهتمام بهذه المشكلة، فضلاً عن الزيادة المطَّردةِ في أعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البلدان العربية (عواد، ٢٠١١: ١٣)، ومنها بلدنا العزيز، والتي تستوجب ضرورة البحث في سبل الكشف والتعرف على هؤلاء التلاميذ من قبل معلّميهم، وتحديد الصّعوبات التي يعانون منها، وأساليب تعديل السلوك المناسبة لكلّ حالة من حالات صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

يُعدّ مفهوم صُعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التي انتشر الحديث عنه بعد عام (١٩٦٣) نتيجةً لاهتمام العديد من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس والطب والأعصاب، حيث تعد مشكلة صُعوبات التعلم من المشكلات الحياتية التي قد لا تقتصر على مرحلة الطّفولة، ولا على النطاق المدرسي، ولا الجانب الأكاديمي فحسب، بل تتعداهُ لتصل إلى مراحل حياة الفرد القادمة، التي قد تؤثّر بصورة أو بأخرى على حياة الفرد المهنية المستقبلية والنفسية والاجتماعية. وهو من المشكلات التي تؤرّق العديد من المجتمعات باختلاف أطيافها، ولقد أظهرت الدراسات والبحوث في عدد من الدول، خاصةً في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا أنَ كثيراً من الأطفال الذين يواجهون مشكلات في المدرسة تتعلّق بالتحصيل الأكاديمي هم من ذوي الذكاء المتوّسط والمرتفع، لكنهم يخفقون في الدراسة (الياسري، ٢٠٠٦: ٤٥).

وتبدو صعوبات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة لأنها ذات أبعاد تربوية ونفسية واجتماعية، نظراً لتزايد أعداد التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات التعلّم من مادة أو معظم المواد الدراسية لعجزهم الدراسي، وتكرار رسوبهم في الصف الدراسي، مما يجعلهم لا يتواءمون مع الفصول الدراسية العادية والمناهج العادية، فمنهم من يتخلفون في تعلم الكلام، أو لا تنمو لديهم سهولة استخدام اللغة، أو الذين يواجهون صعوبة بالغة في

تعلّم القراءة، أو القيام ببعض العمليات الحسابية، وبشكل عام يعجزون عن التعلم بالأساليب المعتادة مع أنهم ليسوا متخلفين عقلياً، ولكنهم يتخلّفون عن نظائرهم ويفشلون في التعلم لأسباب مختلفة.. إلّا أنه يجمع بينهم جميعاً مظهرٌ واحدٌ على الأقل هو التباعد أو الانحراف في نمو القدرات(الزبيدي، ٢٠٠٨: ٩).

إن الأطفال الذين يُعانون من صعوبات تعلمية لا يُصنفَّون ضمن فئات الأطفال المعّوقين، ولكنّهم بلا شك بحاجة إلى فصول خاصة لإكتساب المهارات المدرسية. فالملاحظ أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتشابهون في الوضع التعليمي، ولكن التفاصيل وطبيعة الخلل التكويني تختلف من طفل إلى آخر، فقد يشكو أحدهم من صعوبات في مادة واحدة أو مواد عدّة. ومما لا ريب فيه أن صعوبة التعلم قد تُعرِّض الطفل للاضطراب النفسي، وخلل في التوافق إذا ما قارناه بزملائه (الغزالي، ٢٠١١: ٢٩٥).

لقد فضّل الله سبحانه وتعالى الإنسان على بقية المخلوقات، وأوجب العناية به ورعايته، والتأّكيد على أهمية ذلك باعتباره أمراً مهماً ينسجم والطبيعة الإنسانية التي شرّعها، بدليل الآية الكريمة: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (سورة التين، آية٤).

ترتبط أهمية البحث بأهمية مرحلة الطفولة في حياة الإنسان التي كانت ومازالت ميداناً خصباً لا بحاث عدة تتقاسمها علوم مختلفة، فقد ازداد اهتمام الباحثين والعلماء بهذه المرحلة، والتي تُعدّ من مراحل النمو المهمة في حياة الإنسان وعليها تقوم الدعائم الجوهرية في مرحلة البلوغ والرشد (الحسيني، ٢٠٠٥: ٥)، كما تنادي التربية الحديثة والفلسفات الاجتماعية والسياسية التي تعيش المجتمعات في إطارها اليوم بحق كل فرد في الانتفاع بالخدمات التربوية التي تساعده على النمو والوصول إلى أقصى مدى تؤهلّه إمكانياته، فنحن نؤمن أن لكل فرد الحق في أن يقوم بدور فعال في خدمة مجتمعه، وألا يكون العجز أو الصعوبة في التعلم سبباً في حرمانه من هذا الحق، ولا شك أن تهيئة الفرصة لكل فرد كي يشعر بأن له دوراً في الحياة، وبإنه يستطيع أن يقوم بخدمات معيّنة يوفّر ظروفاً طيبةً يشعر فيها بأهميته.

تختلف التربية الخاصة عن التربية العامة في أنها تُعِدّ أطفالاً غير اعتياديين للحياة، في حين أن التربية العامة تُعِدّ الأطفال الاعتياديين للحياة لذلك كانت مهمة التربية أكثر دقةً وعمقاً وتتطلب جهوداً تربوية ضخمة تتناسب وقدرات هؤلاء الأطفال، تهدف التربية الخاصة إلى إزاحة الصعّوبات والمعّوقات التي تحُول بين تكيُّف الطفل مع بيئته الاجتماعية، ومساعدته في تحصيل قسم من المواد التعليمية التي تمكّنه من الإفادة منها في حياته اليومية لتسهم في إعداده مهنياً وعملياً، (الخطيب، ٢٠٠٩: ٢١٢).

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يُشكّلون نسبة (٢٠٪) على الأقل من كل عينة عشوائية تتألف من (١٠٠) تلميذ في أية مدرسة ابتدائية (الياسري، ٢٠٠٦: ٣٠)، وهذا ما يعطي أهميةً لدراسة هذه الفئة، وخصائصها وسُبل رعايتها.

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون رعاية خاصة، كي يتسنى لهم مواكبة أقرانهم بحسب ما تسمح به قدراتهم وقد أظهرت نتائج البحوث أن لديهم مشكلات في التكيف السلوكي، كما أنهم يواجهون ضغوطاً نفسية واجتماعية تؤّثر على توافقهم، كدراسة (الظالمي، ٢٠٠٨)، ودراسة (الزبيدي، ٢٠٠٨)، وغيرها، إذ شغلت بالَ المربين والآباء والتلاميذ على حد سواء، فهي مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية، وإن الكشف والتشخيص المبكرين لحالات بعض الأطفال غير العاديين، ومنهم ذوي صعوبات التعلم يؤدي الى السيطرة على هذه الحالات، ومن ثم إعداد البرامج الخاصة بها بما يتفق ومبدأ التشخيص، وأن الأجدى والأهم في عملية تدبير أمر التلميذ ذي صعوبات التعلم هو ما يأتي بعد التشخيص والفرز والتحديد، إذ تبدأ فيما بعد مهمة صعبة وعمل وجهد كبير متخصص لتوفير متطلبات تعليم وتطوير وتدريب وتأهيل هؤلاء الأطفال لمسايرتهم مع أقرانهم الاعتياديين. وأن عملية رعاية وتعليم الطفل ذوي صعوبات التعلم تختلف في طبيعتها وغاياتها من الأساليب التنفيذية المألوفة في تعليم التلاميذ الاسوياء، فهي مشكلة صعبة وشاقة تتطلب تعاون مجموعة من المختصين فضلاً عن العائلة.

إن موقف العائلة من ظاهرة صعوبات التعلم مسألة ينبغي الوقوف عندها وتأملها وفهمها، اذ يقع عليها عبء كبير ومسؤوليات جسيمة في عملية تعليم وتأهيل طفلها، ولا يمكن تحقيق أي نجاح لهذه المهمة الإنسانية من دون صبر وتعاون مع المختصين، ومعظم الأسر في العصر الحديث يأملون أن يحرز أبناؤهم الشهادات الجامعية، وهم لا يألون جهداً من أجل الرقي بأبنائهم الى المستوى الذي يؤهلهم لخدمةِ أنفسهم ومجتمعهم (الدرورة، ٢٠١٣: ٢١)، لذلك يعد الاهتمام بصعوبات التعلم أمراً ضرورياً لحماية التلاميذ، لما يترتب عليها من نتائج لها أثر عميق على تكوين شخصياتهم مثل الإحباطات الناتجة عن الفشل واحتقار الذات وعدم الثقة بالنفس الذي أشارت اليه الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وبذلك يصبح هؤلاء الأطفال عباً على الدولة والمجتمع، ناهيك عن انجرافهم في تيار الانحراف والجريمة.

ومن الخطأ أن نتصور إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير مدركين لقابلياتهم المحدودة، أو غير عارفين بها، انهم يشعرون بالفرح عندما يحققون نجاحا في أحد المجالات، وهذا يحفزهم لتحقيق نجاح أكثر وبطاقة أكبر، ولكن قابليتهم المحدودة تزيد من احتمال الفشل، إن الفشل المستمر وما يسببه من إحباط يؤدي بهم الى تصرفات غير مقبولة اجتماعيا، وصعوبة في الاتصال بالآخرين، وفي تبادل الكلام، ويفتقر الى الخبرة والدافعية نحو التعلم، وأهم مشكلة يلاقيها في دراسته هي القراءة (الياسري، ٢٠٠٦: ٤١-٤٣)، وكنتيجة للانفعالات العاطفية والمعاناة النفسية يتعرض الأطفال ذوي صعوبات التعلم لحالات القلق، فالطفل الذي تنتابه نوبات القلق غالباً ما يكون أقل كفاءة في تأدية الواجب التعليمي، وإن حالة القلق غالباً ما يرافقها انفعال عاطفي واضطراب جسمي وهرموني، وهذا قد يؤدي إلى ضعف في اهتمام وتركيز الطفل وعدم القدرة على

متابعة الدرس ومواكبة الأطفال الآخرين، وبالتالي فان الطفل يواجه صعوبات تعليمية كبيرة.

والحالة الأخرى التي قد يعاني منها الطفل هي الخوف سواء كان في المدرسة كمكان أو من المعلم أو المعلمة، أو من طفل، أو من مجموعة أطفال، وإن معاناة الطفل من الخوف لها تأثير مباشر في تحصيله الدراسي. وظهر في دراسات إن الطفل الذي يعيش في بيئة محرومة من المثيرات، ينشأ متبلد الحواس، ضعيف الارادة، بطيء التعلم، كما ان للجوانب الانفعالية تأثيراً على التحصيل الدراسي وبالتالي صعوبات التعلم، فالثقة بالنفس من العوامل الاساسية في تحقيق النجاح، كما ان الدافعية نحو التعلم بما تنطوي عليه من ميول واتجاهات وإرادة، كل ذلك له أثر إيجابي في تحقيق التحصيل الدراسي، وهناك عوامل تتصل بالمناخ النفسي للمدرسة، فاذا كانت القسوة والعنف هي التي تسيطر عليه فان هذا المناخ لا يحقق للتلميذ الشعور بالأمن والطمأنينة، لإن استخدام العقوبات الشديدة سواء البدنية أو النفسية تجعله يكره المادة الدراسية، ويخشى المعلم الذي يدرسها، وإن عدم مراعاة الفروق الفردية في الصف قد تجعل بعض التلاميذ يعانون من الشعور بالفشل والإخفاق، وقد تكون لهم اتجاهات سلبية نحو بعض المواد الدراسية أو المدرسة، ولا يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة (آل عزيز،٢٠١٣: ٣٢).

إن مشاعر هؤلاء الأفراد التي يكونونها عن أنفسهم والتعزيز السلبي الذي يحصلون عليه من البيئة يؤدي بهم الى تكوين مفهوم عن عالم غير آمن ومهدد لهم، وكما يؤدي بهم أيضاً الى تكوين فكرة عن أنفسهم بأنهم أشخاص ليسوا على وفاق مع المجتمع، ومثل هؤلاء لا يحصلون على الإشباع الفردي من الاعتراف بهم في المجتمع والحماية، ويظهر من دراسات العديد من الباحثين أن المشكلات الانفعالية غالباً ما تتواجد في هذا النوع من الأفراد، وخاصة في المجال المدرسي، وذلك لانهم غير قادرين على التعلم الذي يقدر عليه الآخرون من الأسوياء، والذي يتبعه لا محالة سوء التكيف الانفعالي.

وقد أجمع الكثير من علماء النفس على أن هناك أشكالاً معينة من الاستجابات الانفعالية التي يكونها هؤلاء بالنسبة إلى المشكلات التي تواجههم في تعلمهم وهي بالشكل الاتي:

١. الرفض الشعوري للتعلم.
٢. اليأس السريع.
٣. الاتكالية.
٤. تكوين اتجاه بأن النجاح عسير.
٥. القلق المتطرف.
٦. الشرود الذهني المتطرف.
٧. الاندماج في عالم من صنع الذات (شكشك، ٢٠٠٨: ٦).

ويشير(آل عزيز،٢٠١٣) الى أن الطفل ذي صعوبات التعلم تقهره مشكلاته النفسية وتستهلك جهده وطاقته، فهو يكافح على جبهتين، جزء من طاقته النفسية والحيوية يتمركز حول مقاومة توتره الداخلي، ومشكلاته الشخصية وجزء كبير من طاقته يتجه نحو كسب ثقة معلميه وأقرانه وهو جهد يفوق جهد التلميذ السوي، كما تدفعه الحياة المدرسية بما فيها من مطالب اجتماعية ونفسية الى تكوين فكرة أنه طفل أقل من غيره، مما يترتب على ذلك من ألوان

الضغوط النفسية والاجتماعية، وقد تنتج تحت وطأة هذه المشاعر مظاهر سلوكية غير سليمة قد تتكرر في العديد من المواقف المتنوعة (آل عزيز،٢٠١٣: ٢٧).

واهتم العديد من الخبراء والتربويين في الميدان التربوي والنفسي بدراسة أثر العوامل النفسية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية كافة على الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لما لهذه العوامل من أثر بالغ في ظاهرة صعوبات التعلم، وإن اختلف هذا الأثر من مجتمع لآخر تبعاً لما يوفره هذا المجتمع من ظروف تربوية تساعد على النمو السليم لأبنائه، لذا يرى الباحث أهمية دراسة الخصائص السلوكية لهذه الفئة بسبب:

١. إن تلاميذ هذه الفئة يشكّلون نسبة لا يستهان بها من تلاميذ المدارس، وهذا ما يدفعنا إلى الاهتمام بها، وعدم تجاهلها.
٢. قلة الدراسات التي تناولت الخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في العراق .

هدف البحث:

يهدف البحث إلى تعرف الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم.

حدود البحث:

يقتصر البحث على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الخاصة في المدارس الابتدائية في مركز مدينة كربلاء المقدسة للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤) م.

تحديد المصطلحات

الخصائص السلوكيّة:

تعريف البطاينة والجراح (٢٠٠٧): «مجموعة من الخصائص التي تميّز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن العاديين، ولاسيما في مجال أحكام الصواب والخطأ والتفكير بوضوح، وإدراكهم للعلاقات الضمنيّة (البطاينة والجراح، ٢٠٠٧: ٤٣).

تعريف الأمعري والخميس (٢٠١١): «كل الأفعال والنشاطات التي تصدر من الفرد ظاهرة أم غير ظاهرة، سواء كانت أفعالاً يمكن ملاحظتها وقياسها كالنشاطات الفسيولوجيّة والحركيّة، أو نشاطات على نحو غير ملحوظ كالتفكير، وغيرها» (الأمعري، ٢٠١١: ١٦١).

التعريف النظري للباحث: «مجموعة من الخصائص التي تميّز ذوي صعوبات التعلم من أقرانهم العاديين من خلال انعكاسها أو ظهورها في المجالات الحياتية التي يتفاعلون معها».

صعوبات التعلم

هناك العديد من التعريفات لصعوبات التعلم بعضها جاء من منظور طبي والآخر من منظور تربوي نفسي، وفي ما يلي عرض لأبرز هذه التعريفات:

أولاً: التعريف الطبي: يشير مصطلح صعوبات التعلم وفق هذا النموذج إلى الأطفال الأقرب إلى المتوسط أو عند المتوسط، أو فوق المتوسط في الذكاء

العام، ممّن لديهم صعوبات معينة في التعلم أو في السلوك تشمل صعوبات في الإدراك، والتخيل، واللغة، والذاكرة، والانتباه، والوظيفة الحركية، والتي ترتبط بخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويركز هذا التعريف على الخلل الدماغي كسبب لصعوبات التعلم (الياسري، ٢٠٠٦: ٢٥).

ثانياً: تعريف كيرك: مجموعة من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في تطور اللغة والكلام والقراءة وما يرتبط بها من مهارات التواصل (جيمس، ٢٠١٠: ٤٣٨).

ثالثاً: تعريف الحكومة الفدرالية: تعني صعوبات التعلم، اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الداخلة في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تمثل في القدرة المحتملة على الاستماع، والتفكير، والقراءة، والكتابة، والتهجئة، وإجراء العمليات الحسابية الأساسية، ويشمل هذا المصطلح مثل اضطرابات الإدراك، وإصابات الدماغ، واضطرابات النطق، ولا يشمل هذا المصطلح الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم ناتجة أساساً عن إعاقات بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عقلية، أو اضطرابات عاطفية أو مشكلات بيئية، أو ثقافية أو اقتصادية (شعبان والمنير، ٢٠١٢: ١٦).

رابعاً: تعريف اللجنة المشتركة لصعوبات التعلم في الولايات المتحدة: صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات في النطق، والقراءة، والكتابة، والتبرير (المنطق)، أو القدرات الحسابية، وهي اضطرابات ذات منشأ داخلي، ويفترض أنّها تنتج عن مرض أو خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، كما أنّ صعوبات التعلم قد تحدث بشكل متزامن مع صعوبات أخرى (الاضطرابات الحسية، الإعاقة العقلية، الاضطرابات الاجتماعية والعاطفية، التدريس غير الكافي أو غير الملائم، العوامل الوراثية، العوامل النفسية) (شعبان والمنير،٢٠١٢: ١٧).

خامساً: التعريف النفسي التربوي: الأطفال ذوو صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين لديهم فروقاً تربوية ظاهرة بين إمكاناتهم العقلية والمستوى الفعلي للأداء المرتبط باضطرابات أساسية في عمليات التعلم، والتي قد تصاحب أو لا تصاحب، بخلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، والتي لا تعتبر إضطرابات ناجمة عن إعاقة عقلية، أو حرمان تربوي ثقافي، أو إضطراب انفعالي شديد، أو إعاقة حسية(البطاينة والجراح، ٢٠٠٧: ١٩١)

سادساً: تعريف قانون تعليم الأفراد المعاقين: (Individuals with Disabilities Education Act) صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تستخدم اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تتمثل بعدم القدرة على الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والتهجئة، والقيام بالعمليات الحسابية (عيسى وآخرون، ٢٠٠٦: ١٤).

سابعاً: تعريف (عواد،٢٠٠١): «مصطلح يصف مجموعة من التلاميذ في الصف الدراسي يظهرون إنخفاضاً في التحصيل الدراسي عن نظرائهم العاديين، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي،

أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتّصلة بالتعلم، كـالإدراك، أو الانتباه، أو الذاكرة، أو التفكير، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابيّة، ويستبعد ذوو الإعاقة العقليّة، والإعاقة السمعيّة، والاضطرابات الانفعالية، أو التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في التحصيل يرجع مباشرة للظروف البيئية، أو الثقافية، أو الاقتصادية (عواد، ٢٠١١: ٢٣).

ويتبنى الباحث تعريف (عواد، ٢٠٠١)، تعريفا نظرياً لتحقيق هدف بحثه.

أما التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس الخصائص السلوكية الذي أعدّه الباحث.

الفصل الثاني:

الإطار النظري ودراسات سابقة

انتشار صعوبات التعلم

هـناك تباين كبير في تـقـديـرات نسبة انتشار صعوبات التعلم، فبعضهم يرى أنّ ما نسبته (١٠٪-٢) من أفـراد أي مجتمع هم من ذوي صعوبات التعلم (American Psychiatric Association, 1994; Silver, 1987). وقد تضاعفت التقديرات الرسمية كثيراً، في بداية هذه التقديرات أشارت إلى أنّ نسبة انتشار صعوبات التعلم تـتراوح بين (٣٪-١)، وبين عامي (١٩٧٧-١٩٧٦) جرى تشخيص ما نسبته (٢٣٪) من التلاميذ على أنّهم ذوي صعوبات تعليمية، ثم ارتفع الرقم إلى (٤٧٪) بين عامي (١٩٨٨-١٩٨٧) (الياسري، ٢٠٠٦: ٣٠). وقد ذكرت وزارة التربية الأمريكية عام (١٩٩٤) إلى أنّ أكثر من (٢,٥٤٪) من الأطفال الأمريكيين بعمر المدرسة يتلقون خدمات خاصة في صعوبات التعلم، وأكثر من نصف هؤلاء الأطفال يلتحقون في برامج التربية الخاصة، أمّا البقية فيلتحقون في الصفوف العادية(البطاينة والجراح، ٢٠٠٧: ١٩٢). ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ تباين هذه النسب يعود إلى غياب التعريف الموحد لصعوبات التعلم، وإلى الفشل في تطبيق متعدد المجالات لهذه الصعوبات، والذي يضم العوامل الاجتماعية، والجينية، والثقافية، والتربوية، وبما أنّه لا يوجد سبب واحد يعزى إليه الرسوب في المدرسة، فلابدّ من ضبط بعض العوامل قبل اعتبار الطفل من ذوي صعوبات التعلم (مثل صعوبات التعلم الشديدة، أو الحرمان الثقافي). كما أنّ هذه الأرقام المتباينة تثير المخاوف والشكوك حول جدوى ومصداقية المقاييس المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم (الياسري، ٢٠٠٦: ٣٠-٣٢).

المداخل النظريّة المفسّرة لصعوبات التعلم:

١- المدخل الإنمائي / المدخل التطوري (Developmental Approach)

يفترض المؤيدون لهذا المدخل أن أي اضطراب أو تباعد في تتابع نمط النمو وتكامل الوظائف يقود إلى سلوكيات غير سوية متباعدة في الخصائص السلوكية المرتبطة بالتعلم. ولاختلاف معدلات النضوج

من طفل إلى آخر وجه بعض الباحثين اهتمامهم إلى احتمال وجود حالة من عدم الانتظام أي خلل في عملية النضوج كأحد الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم (سعد وآخرون، ٢٠٠٦: ٢٠).

٢- مدخل العمليات الأساسية

(Basic Processes Approach)

ويركز مدخل العمليات النفسية على أن التجهيز العقلي يعتمد على العمليات الإدراكية، وقدرات الانتباه وقدرات الذاكرة، والمؤيدون لهذا المدخل يرون أن هذه العمليات عبارة عن مكونات منفصلة **Single or Narrow Process** (بعيدا عن التكامل بين العمليات المعرفية)، واعتقدوا أن هذه العمليات يمكن تجزئتها وتقديرها ومعالجتها بشكل منفصل، لتلافي صعوبات التعلم (القبطان، ٢٠١١: ٣٣-٣٧).

٣- المدخل النفس - عصبي

(Neuropsychological Approach)

يرى أصحاب هذا المدخل أن إصابة المخ أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم، إذ يمكن أن تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة، وصعوبات التعلم في التعلم المدرسي بعد ذلك.

٤- المدخل السلوكي

(Behavioral Approach)

يشير أصحاب هذا المدخل أن صعوبات التعلم نتيجة لممارسة غير كافية أو ممارسة لاستراتيجيات غير مناسبة، (نقص في المهارة)، فبعض الطلاب إذا تركوا الاستراتيجيات الفاعلة في التعلم، يمكن إن يستمروا في ممارسة استجابات غير مناسبة، فيطوّروا بذلك استراتيجيات غير كفؤة. ثم إنهم قد يفتقرون إلى مستوى من الإتقان اللازم لأداء المهارة أداءً سلساً وآلياً (آل عزيز، ٢٠١٣: ٤٦).

٥- مدخل تجهيز المعلومات

(Information Processing Approach)

يركّز هذا المدخل على كيفية استقبال المخ للمعلومات، ومن ثم تحليلها وتنظيمها، مثل عمليات معالجة المعلومات / البيانات داخل جهاز الكمبيوتر، فالتعلم تغيير في البنية المعرفية (المنظومة المعرفية) **Schema** للمتعلم والبنية المعرفية تتكون من تجمعات منظمة تنظيماً هرمياً لفئات المفاهيم والمعلومات والعلاقات، والبنية المعرفية أو المنظومة في عملية اندماج مستمرة للمعلومات والعلاقات الجديدة بالمعلومات والعلاقات القديمة، وهذا التمثيل المستمر في العقل هو جوهر عملية التعلم، وخلاف ذلك يؤدي إلى صعوبات التعلم (القبطان، ٢٠١١: ٣٣-٣٧).

أنواع صعوبات التعلم:

١. **صعوبات تعلم نمائية**: وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للتلميذ وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، حل المشكلة) ومن الملاحظ أنّ الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم، وما يترتب على الاضطراب في احدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها (نبهان، ٢٠٠٨: ١٨ -١٧).

٢. **صعوبات تعلم أكاديمية**: وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التالية (ال عزيز، ٢٠١٣: ٢٢).

شكل (١) الاختلاف بين التأخر الدراسي وصعوبات التعلم وصعوبات التعلم الخاصة وبطء التعلم

مظاهر التأخر	صعوبات التعلم الخاصة	بطء التعلم	صعوبات التعلم
التحصيل الدراسي	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية القراءة ، الرياضيات ، الإملاء.	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.	منخفض في معظم المواد الدراسية
سبب التدني في التحصيل الدراسي	اضطراب في العمليات الذهنية والانتباه والذاكرة والتركيز والإدراك	انخفاض نسبة الذكاء.	ضعف الدافعية للتعلم وصعوبات في الوظائف العصبية.
القدرة العقلية	نسبة الذكاء عادية أو مرتفعة من ٩٠ فما فوق.	نسبة الذكاء منخفضة بانحراف معياري (-١) نسبة الذكاء (٧٥ - ٩٠)	نسبة الذكاء عادية
المظاهر السلوكية	اعتيادي، وقد يصحبه نشاط زائد.	مشكل بسبب عوامل بيئية أو وراثية في السلوك ألتكيفي.	مرتبط بسلوكات غير مقبولة أو يعاني من إحباط نتيجة تجارب فاشلة.
الخدمات التربوية المقدمة للفئات الثلاثة	برنامج خاص لصعوبات التعلم مع إستخدام الأسلوب الفردي	الصف الاعتيادي مع تقديم خدمات سائدة مباشرة أو غير مباشرة أو صف خاص.	تقديم خدمات الإرشاد التربوي من قبل مرشد مختص في تقبل مثل هذه الخدمات.

المصدر: (الياسري، ٢٠٠٦: ١٩).

اعتبارات عامة حول صعوبات التعلم:

١. يعاني كل الأطفال ذوي صعوبات التعلم من مشكلات أكاديمية، في حين لا يعاني كل الأطفال الذين لديهم مشكلات أكاديمية من صعوبات تعلم.

٢. يجب النظر إلى صعوبات التعلم على أنّها ليست مشكلة خاصة بسنوات المدرسة فقط بل هي موجودة في مرحلة الطفولة المبكرة والرشد.

٣. صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة للعوامل الاقتصادية، والبيئية، والاختلافات الثقافية.

٤. صعوبات التعلم، مقارنة بحالات العجز الأخرى مثل الإعاقة البصرية أو الحركية، تعتبر غير منظورة أو إعاقة خفية. لهذا السبب يساء فهمها، ويستخف بتأثيرها، والاعتراف بوجود صعوبات التعلم يكون صعباً جداً عادة لأنّ شدّة الصعوبة وخصائصها متفاوتة من فرد لآخر.

٥. تتفاوت مشاكل التعلم الناجمة عن صعوبات التعلم من شخص إلى آخر.

٦. صعوبات التعلم اضطراب حيوي عصبي **Neurobiological** يؤثّر في قدرة الدماغ على استقبال، وتخزين، ومعالجة المعلومات.

٧. تؤثر صعوبات التعلم على الأشخاص ذوي صعوبات التعلم بشكل مختلف، ويتراوح تأثيرها من معتدل إلى حاد. وأحياناً يعاني الأفراد من أكثر من نوع من صعوبات التعلم.

٨. تؤثر صعوبات التعلم في العديد من مجالات حياة الفرد كالتعلم، والعمل، والأعمال الروتينية اليومية، والحياة العائلية، والصداقات، وفي التفاعلات الاجتماعية.

٩. أكثر حالات صعوبات التعلم شيوعاً هي صعوبات القراءة.

١٠. صعوبات التعلم قد تورث، وفي أغلب الأحيان تظهر في عائلات معينة.

١١. من الصعب أن نحدد بدقة أسباب صعوبات التعلم.

١٢. الأفراد ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يكونوا عالي الانجاز والتحصيل.

١٣. بالدعم والتدخل المبكر، يمكن أن يكون الأفراد ذوو صعوبات التعلم ناجحين في التعلم والحياة.

١٤. صعوبات التعلم ليست مرادفة لحالات العجز الأخرى مثل الإعاقة العقلية، والتوحد، والإعاقة السمعية والبصرية والاضطرابات السلوكية.

١٥. (٥١٪) من الطلاب الذين يتلقون خدمات في غرف المصادر في المدارس العامة هم من ذوي صعوبات التعلم.

١٦. ازدادت نسبة ذوي صعوبات التعلم (٢٢٪) خلال السنوات الـ(٢٥) الماضية (آل عزيز، ٢٠١٣: ٦٧).

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

يرى كليمنتس **(Clements, 1966)** أنّ من أهم خصائص هذه الفئة الحركة والنشاط الزائد، وتشتت الانتباه، والاندفاعية، كما أنّ لديهم صعوبات في التآزر الحس – حركي، واضطرابات في الكلام والاستماع،

ومشكلات في القراءة والكتابة والعمليات الحسابية. وقد استخدم الباحثون في الأدب المتعلق بصعوبات التعلم، العديد من المصطلحات السلبية في وصف ذوي صعوبات التعلم، والنقطة الرئيسة التي يجب أخذها بعين الاعتبار دائماً، أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم ذكاء طبيعي ويعانون من صعوبة في موضوع مدرسي أو أكثر، وهذه الصعوبة غير مرتبطة باضطرابات محددة مثل الشلل الدماغي، أو الإعاقة البصرية، أو العقلية. ويتوقع أنّ التشخيص المبكر للطفل ذي صعوبات التعلم وإدخاله في برنامج تعلمي ناجح، سيؤدي إلى خفض احتمال تعرضه للضجر، أو الملل، أو الخمول أو الكسل، أو ضعف الدافعية، أمّا إذا استمر الطفل بالرسوب في المدرسة الابتدائية فقد تتكون لديه مشاكل سلوكية في سن المراهقة (الياسري، ٢٠٠٦: ٢١).

ويمكن إجمال الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم، والتي تعّد مؤشرات عامة للتعرف عليهم بما يلي:

مُحبط، ويثار عاطفياً بسهولة، سوء احترام وتقديرات الذات، الاستغراق في أحلام اليقظة في أغلب الأحيان، صعوبة في تكوين الصداقات، صعوبة إنجاز المهام التي تتطلب التسلسل والتنظيم، بطء في إنجاز العمل الموكل إليه، سلوكه في أغلب الأحيان لا يتناسب مع الموقف، يمكن أن يكون نومه عميقاً جداً أو قليل النوم، يمكن أن يكون مثيراً للشغب، أو هادئاً جداً، صعوبة اتخاذ القرارات، حركة مفرطة أثناء النوم، التقلب الحاد في المزاج، مرّ بمراحل تطورية مبكرة أو متأخرة جداً (الكلام، الزحف، المشي، ربط الأحذية)، اندفاعي، عدم القدرة على تحمل الإحباط، ينقاد بسهولة لزملائه وأقرانه، تكيفه سيء مع التغييرات البيئية، علاقاته سيئة بالزملاء، أحكامه الاجتماعية سيئة، حسّاس من الناحية العاطفية، ضعف قدرته على إتباع التعليمات (شريت، ٢٠٠٨: ٤٢).

طرق قياس وتشخيص صعوبات التعلم

ليس من السهل تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويجب علينا قبل القيام بعملية التشخيص أن نقوم ببناء فريق متعدد المعارف من المهنيين لفحص الطفل نفسياً، وعقلياً، واجتماعياً وتربوياً، والتوصل مع الآباء إلى قرار حول إذا ما كان الطفل مقبولاً للتربية الخاصة، وتشمل عملية التحديد التي تتبعها معظم النظم المدرسية الخطوات التالية (شريت، ٢٠٠٨: ٤٤):

١. تحويل الطفل للتقييم من قبل الوالدين أو المعلم.
٢. تقوم لجنة من المعلمين بما فيهم معلم التربية الخاصة بتقييم التحويل لتحديد ما إذا كان هنالك ضرورة لقيام فريق متعددة المعارف بتقييم الطفل.
٣. بعد أن يتم تأكيد التقييم والموافقة عليه، يتم الحصول على موافقة أبوية للتقييم.
٤. يقوم فريق متعدد المعارف ويشتمل معلم التربية الخاصة، والأخصائي الاجتماعي، ومعلم الصف والمرشد النفسي بإجراء التقييم.
٥. يعقد أعضاء الفريق اجتماعاً ويقررون ما إذا كان الطفل مقبولاً في التربية الخاصة.

٦. وإذا كان وضع الطفل مقبولاً، تتم صياغة برنامج تعلم مفرد (LEP) ويتم وضع الطفل في الخدمة المناسبة (البطاينة والجراح، ٢٠٠٧: ٢٠١).

أهمية الكشف المبكر (Early Intervention)

إنّ الكشف المبكر لتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم، يؤدي إلى السرعة في بدء الكشف وفي وضع البرامج المناسبة التي يحتاجونها للتغلب على مشاكل سوء التكيف الأكاديمي والاجتماعي المصاحبة. والأكثر أهمية من ذلك، إننا إذا استطعنا تحديد الأطفال الذين في خطر تطوير صعوبات التعلم، فقد نكون قادرين على منع هذه الصعوبات (الشيخ، ٢٠١١: ٢٥٠).

ويؤكد ليون (Lyon, 1996) بأنّ التدخل للتغلب على صعوبات التعلم يجب أن يتم مبكراً، ويجب أن ينفّذ من قبل المعلمين الخبراء. وقد أثبتت الدراسات الطولية التي أجريت منذ أواخر ثمانينات القرن الماضي، أنّ الكشف المبكر للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، واستمرارية هذا الكشف مع مرور الوقت، قد ساهم في حل العديد من المشكلات التي تعاني منها هذه الفئة. حيث تزوّد مثل هذه الدراسات المختصين بمعلومات حول كيفية منع حالات صعوبات التعلم، بالإضافة إلى كيفية التعامل معها عند اكتشافها المبكر في مستوى الروضة، كان له تأثيرات إيجابية في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الصفوف التالية (شعبان والمنير،٢٠١٢: ٢٤).

وللكشف عما إذا كان تحديد أطفال ما قبل المدرسة يعانون من صعوبات التعلم، فإن ذلك يعتمد على قدرتنا على ملاحظة المهام الملائمة لأعمارهم، وتشمل هذه المهام عادة على مهارات الاستعداد غير الأكاديمية (مثل استعمال المقصات، حمل القلم، الاشتراك بخبرة ما مع زميل في الصف) ويعاني بعض الأطفال من صعوبة في التطور الحركي الدقيق والعام، وآخرون يعانون من ضعف في تطوير اللغة الشفوية، وفي القدرة على التفكير والربط، وضعف في معالجة المعلومات، وهذه الأمور يمكن أن تؤثر في القدرة على الاتصال والتعلم والتكيف الاجتماعي والعاطفي للطفل. ويعتمد الفاحصون في تشخيصهم لأطفال الروضة على ملاحظات ومشاهدات الآباء والمعلمين، ومقاييس التقدير، والتشخيص العيادي، والاختبارات المعيارية (شريت، ٢٠٠٨: ٤٦)، والشكل (٢) يوضح أهم خصائص صعوبات التعلم الأكاديمية:

الصعوبات الاجتماعية: (Social Disorders)

قد يعاني بعض الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية من اضطرابات بسيطة إلى شديدة في التطور الاجتماعي النفسي. والمشكلة في المواقف التربوية، هي أنّ كثيراً من المتخصصين يركزون على المشاكل التعليمية لهؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، في حين يتم أحياناً اهمال التكيف الاجتماعي لديهم، مع أنّ هناك الكثير من الأدلة على أنّ الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من سوء التكيف الاجتماعي،كما إنّ العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشاكل سلوكية أو نقص في المهارات الاجتماعية. وقد استنتجت بروك (Bruck, 1986) في مراجعتها

شكل (٢) خصائص صعوبات التعلم الأكاديمية

نوع الصعوبة Disability	نطاق الصعوبة	الأعراض	أمثلة
عُسر القراءة	معالجة اللغة	القراءة والكتابة والتهجئة	الأحرف والكلمات قد تكتب بشكل خلفي
صعوبة الحساب	المهارات الرياضية	الحساب، تذكر الحقائق الرياضية، مفاهيم الوقت والمال	الصعوبة في تعلم الحساب في الصفوف الأساسية الأولية
صعوبة الكتابة	التعبير الحسابي	الكتابة اليدوية، التهجئة، التركيب	الكتابة اليدوية غير المقروءة، صعوبة في تنظيم الأفكار
عُسر التناسق	المهارات الحركية الدقيقة	التنسيق، المهارة اليدوية	استخدام المقص وفك الأزرار
اضطراب المعالجة السمعية	ترجمة المعلومات السمعية	تطوير لغة القراءة	صعوبة التوقع متى المتكلم سينهي الجملة
اضطراب المعالجة البصرية	ترجمة المعلومات البصرية	القراءة والكتابة والرياضيات	الصعوبة في تمييز الأحرف مثل (n) و (h)
	النشاط الزائد أكثر من اللازم، والاندفاع		لا يستطيع الجلوس لفترة طويلة

المصدر: (البطاينة والجراح، ٢٠٠٧: ٢١٨).

للدراسات المتعلقة بالتكيف الاجتماعي والعاطفي، بأنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتعرضون على الأرجح للمستويات المتزايدة من القلق والانسحاب والاكتئاب، مقارنة بنظرائهم العاديين (الزيات، ٢٠٠٧: ٣١).

وهناك تفسيرات عدة لأسباب مواجهة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم صعوبات التكيف في المواقف الاجتماعية، يمكن حصرها في المجالات الأربعة الآتية:

١. خرق المعايير الاجتماعية: إنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كثيراً ما يخرقون المعايير والأعراف الاجتماعية، رغم أنّهم يدركون أنّ هذه الحالة خطأ، وهم بذلك يحاولون أن يجذبوا انتباه الآخرين إليهم من أجل الحصول على المحبة والعطف منهم، ولكن بطرق غير مناسبة اجتماعياً طبعاً.

٢. المعرفة الاجتماعية: بخصوص المعرفة الاجتماعية، فإنّ بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون ردود أفعال سلبية تجاه الآخرين لأنّهم يفتقدون إلى مهارات الاستيعاب الاجتماعي.

٣. مهارات الالتزام بالأدوار: بالنسبة إلى الالتزام بالأدوار الاجتماعية، فإنّ ذوي صعوبات التعلم عادة ما يجدون صعوبة في فهم وجهات نظر وأفكار الآخرين وبالتالي فإنّهم لا يقومون بالأدوار الموكلة إليهم، ولا يلتزمون بها كونهم لا يستوعبونها.

٤. الاتصال: يعاني ذوو صعوبات التعلم من صعوبة في الاتصال مع الآخرين سواء كانوا متحدثين أو مستمعين (البطاينة والجراح، ٢٠٠٧: ٢١٩).

اضطراب مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم

إنّ الأطفال ذوي صعوبات التعليمية هم أطفال أذكياء إلّا إنّهم يعانون من صعوبات في تعلم ما تتوقعه المدرسة منهم أن يتعلموه، وهذا الفشل عندما يتكرر، يؤدي إلى الكآبة وغياب الدافعية، والسلوكيات المضادة، وضعف في مفهوم الذات، وقد اثبتت العديد من الدراسات أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من مستوى منخفض في تقديرات مفهوم الذات لديهم. ومن الأسباب التي تؤدي إلى مفهوم الذات المنخفض عند ذوي صعوبات التعلم حسب رأي رولي (Rowley) أنّ هؤلاء الأفراد يحتاجون للدعم الأسري أكثر من الطفل الطبيعي، كي يساعدهم في بناء تقدير عال للذات، لكن للأسف فإنّ هذا الدعم لا يتوفر غالباً، ومن أسباب ذلك أيضاً أنّ التلميذ إذا بدأ بشكل فاشل داخل قاعة الدروس، فإنّ المعلم يتركه على أنّه فاشل في حدّ ذاته، ويبدأ يعامله كفاشل، وهذا يعزز مفهوم الذات السلبي لديه، فغالباً ما ينظر المعلمون إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويقدرون مفهوم الذات لديهم عل أنّه أقل منه لدى التلاميذ العاديين، مما تسود لديهم مشاعر بأنّهم تعساء وسلبيون مقارنة بأقرانهم الآخرين. كما أنّ المربين والتربويين عادة ما يربطون بين مفهوم الذات لدى التلميذ وبين حالته التربوية والأكاديمية، فهم يفترضون عادة بأنّ الطفل ذوي صعوبات التعلم عادة ما يمتلكون مفهوم ذات منخفض، بينما يمتلك لأطفال الموهوبين مفهوم ذات مرتفع لدى ذوي صعوبات التعلم تكون منخفضة وضعيفة بشكل عام، وذلك نتيجة تجارب الإذلال (Humiliation) والرفض، والفشل(الزيات، b٢٠٠٧: ٥٥٢-٥٥٥).

صعوبات الانتباه والصعوبات الأخرى

(Attentional and other Disabilities)

يستخدم الفاحصون الملاحظات والاختبارات الرسمية وغير الرسمية في تشخيص صعوبات الانتباه وغيرها، فهم يحاولون إجابة الأسئلة: هل يستطيع الطفل إبقاء انتباهه على المثيرات السمعية/ البصرية؟ هل يمكن التشويش على الطفل وتشتته بسهولة؟ هل يعتمد الطفل أمام الصعوبة أم الفشل الأولي؟ هل يستطيع الطفل التمييز بين صورتين أو شيئين بصرياً، أو بين كلمتين سمعياً، أو بين شيئين لمسياً؟ هل تدرك الطفل مفهوم المساحة؟ وهل يستطيع التمييز بين اليسار واليمين؟ هل يستطيع أن يتذكر بشكل فوري ما سمعه، أو رآه، أو أحسّ به؟ هل يستطيع الطفل تقليد الفاحص شفوياً أو حركياً؟ وهل يستطيع تقليد الإشارات؟ هل يمتلك الطفل تنسيقاً حركياً بصرياً ملائماً؟ وهل الطفل أخرق؟ (الخطيب، جمال، ومنى الحديدي، ١٩٩٧: ٨٧- ٨٨).

صعوبات الدافعية (Motivational Difficulties)

يعاني كثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مشاكل في الدافعية ويبدو في هذه الحالة أنّهم يحاولون جعل الأحداث تحصل دون محاولة التدخل فيها. ويبدو أنّ مشاكل الدافعية لدى هؤلاء الأطفال

تنحصر في ثلاث نواحي هي:

١. مركز الضبط الخارجي: يعتقد ذوو صعوبات التعلم أنّهم خاضعون إلى تأثير العوامل الخارجية، مثلاً إذا سئل أحد هؤلاء الأطفال عن سبب حصوله على علامات جيدة في الامتحانات، فإنّه قد يقول أنّ الأسئلة كانت سهلة أو أنّ أحداً ما ساعدهم، ولا يحاولون أن يرجحوا النجاح إلى أنفسهم.

٢. العزوات السلبية (Negative Attribution): وهذه الناحية مرتبطة بشكل وثيق مع مركز الضبط، حيث أنّ هؤلاء الافراد لا يفخرون بنجاحاتهم ومن المحتمل أن يقللوا من شأن انجازاتهم التي يحققونها، كذلك فإنّهم من جهة أخرى يقللون من شأن مسؤولياتهم عن أي فشل يحدث بسببهم.

٣. العجز المتعلم (Learned helplessness): وهو يعني أنّ الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعتقدون أنّ جهودهم لن تؤدي إلى المخرجات المطلوبة، وهؤلاء الناس يتعلمون توقع الفشل بغض النظر عن محاولاتهم وجهودهم ولذلك عادة ما يستسلمون أو يفقدون الدافعية (البطاينة والجراح، ٢٠٠٧: ٢٢٣).

معلم الأفراد ذوي صعوبات التعلم

يجب على المعلمين أن يتعاملوا مع المشاعر السلبية الموجودة لدى العديد من الطلاب ذوي الصعوبات التعلم حول أنفسهم وحول قدرتهم على التعلم. في أغلب الأحيان، هؤلاء الطلاب يعتقدون بأنّهم لا يستطيعون التعلم ولا يقتنعون بسهولة بقدرتهم على احراز التقدم والنجاح في التعلم من خلال جهدهم الخاص ونشاطاتهم وأفكارهم الاستراتيجية. وهناك مجموعات من التعليمات والنصائح لمعلمي ذوي صعوبات التعلم يمكن أن تساعدهم على التعامل مع هذه الفئة بكفاءة وفاعلية وهي: تعلم بقدر ما تستطيع حول الأنواع المختلفة لصعوبات التعلم. اغتنم الفرصة لإحداث فرق هائل في حياة هذا التلميذ، وهذا معناه أن تكتشف مصادر القوة عند التلميذ وتؤكد عليها، وأن تدعم اهتماماته. أعطِ تغذية راجعة إيجابية للتلميذ، وأتح له كثيراً من الفرص للممارسة العملية. تكلّم مع الاختصاصيين في مدرستك مثل معلم التربية الخاصة حول الطرق الفعالة لتعليم هذا التلميذ. جزء المهام إلى خطوات أصغر، وأعط توجيهاتك شفهياً وكتابةً. إعطاء وقت أكثر للتلميذ لإنهاء الأعمال المدرسية أو للإجابة عن الاختبارات. أعط فرصة للتلميذ لقراءة واستعمال الكتب الدراسية المسجلة على الأشرطة(العجمي، ٢٠٠٩: ١٩٢).

دراسات سابقة:

دراسة (فالاس Valas , 2001): (العجز المتعلم والتوافق النفسي: تأثيرات صعوبة التعلم وإنخفاض التحصيل)

هدفت الدراسة إلى فحص عزو النجاح في الرياضيات واللغة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

ضمت الدراسة (٢١٤) تلميذاً من تلاميذ المراحل (٤،٧،٩) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ١٥٦

تلميذا من التلاميذ العاديين. استخدمت الدراسة مقياس العزو الاكاديمي. توصلت الدراسة الى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزون النجاح في الرياضيات واللغة الى عوامل خارجية اكثر من التلاميذ العاديين (Valas, 2001: 101- 114).

دراسة (جيلين Glenn, 2002): (صعوبات التعلم، الاكتئاب، الكفاءة الاجتماعية)

هدفت الدراسة الى التعرف على الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين المكتئبين وغير المكتئبين.تضمنت الدراسة ١٤٥ تلميذاً تم تقسيمهم الى ٤٥ من ذوي صعوبات التعلم غير المكتئبين، ٢٧ من ذوي صعوبات التعلم المكتئبين، ٥٩ من العاديين غير المكتئبين، ١٤ من العاديين المكتئبين. استخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الاجتماعية، مقياس الاكتئاب. توصلت الدراسة الى:إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المكتئبين والعاديين المكتئبين أظهروا قصوراً في كل مجالات الكفاءة الاجتماعية. وإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير المكتئبين أظهروا قصوراً في قبول النظير. المهارات الاجتماعية، المشكلات السلوكية، وادراكات الذات الاكاديمية .

دراسة (ماي وستون May & Stone, 2002): (تقييم الذات عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم)

هدفت الدراسة إلى وضع تقييم جيد للذات عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.تضمنت الدراسة ٢٥ تلميذاً من العاديين. ٤٩ من ذوي صعوبات التعلم بمتوسط عمري ١٠،٩ سنة.

استخدمت الدراسة مقياس مفهوم – الذات، استبيان التقديرات الذاتية للمهارات الاكاديمية. توصلت الدراسة الى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في مفهوم الذات، وضعف في مهاراتهم الاكاديمية (**عيسى وآخرون**، ٢٠٠٦:٢٠٠).

دراسة (جون Jone , 2003): (ما بعد تحليل الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين)

هدفت الدراسة الى مقارنة الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين. تضمنّت الدراسة تحليلاً لـ ٢٣ دراسة أجريت في مجال الكفاءة الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين. استخدمت الدراسات العديد من مقاييس الكفاءة الاجتماعية. توصلت الدراسة الى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم كفاءات اجتماعية منخفضة، وضعف في ادراكاتهم الذاتية للقبول الاجتماعي مقارنة بالعاديين , **Jone** **(2003: 171- 188) .**

دراسة (عامر،٢٠٠٥): (بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين)

استهدفت الدراسة الكشف عن بعض الخصائص المعرفية التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات عن أقرانهم «مفهوم الذات الاكاديمي – أخطاء الاداء – زمن كمون الاستجابة» بالإضافة الى الكشف عن بعض الخصائص

اللامعرفية التي تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات عن اقرانهم العاديين «الكفاءة الاجتماعية – عزو النجاح والفشل- الادراك الذاتي لصعوبة التعلم»، فضلاً عن الكشف عن تلك الخصائص بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والقراءة.

وتضمنت الدراسة عينة مقدارها (٤٨) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات، بواقع (٢٤) لكل صعوبة نوعية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، بالإضافة الى (٢٧) تلميذاً وتلميذة من العاديين من (٩ – ١١ سنة)، وانحراف معياري (٠,٣٣٤) تقريباً. توصلت الدراسة الى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كفاءاتهم الاجتماعية منخفضة مقارنةً بالعاديين. وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يمتلكون ادراكات – ذاتية فعالة للقبول الاجتماعي مقارنةً بالعاديين (عامر،٢٠٠٥: ٣).

مناقشة الدراسات السابقة:

في إطار تحديد الخصائص السلوكية التي تميّز الأطفال ذوي صعوبات التعلم أجريت العديد من الدراسات التي تميز هؤلاء الأطفال مقارنة بأقرانهم العاديين، حيث أشارت دراسة (**عامر، ٢٠٠٥**)، **ودراسة (nleeG ,2002)**، ودراسة **(Jone ,2003)**، ودراسة **(yM & eston , 2002)** الى بعض الخصائص الشخصية والسلوكية، وأبعاد السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم التي تميّزهم كانخفاض متوسط درجات تقدير الذات، وقصور في المهارات الاجتماعية، وصعوبة التفاعل الاجتماعي، واكثر العوامل ارتباطا بحالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هي الاحساس بالعجز وضعف الثقة في النفس والظروف الاسرية والعلاقة المدرسية، وعزو صعوبات التعلم الى عوامل خارجية.

فيما أظهرت الدراسة الحالية أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بالصعوبات السلوكية، كالتردد أثناء الإجابة، وتشتت الانتباه، والقلق الزائد من الامتحانات، وضعف الدافعية، وتجنب المنافسة، وغيرها.

الفصل الثالث:

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن الفصل الثالث إجراءات البحث من حيث مجتمع البحث والعينة وكيفية اختيارها وأداة البحث وإجراءات بنائها وتطبيقها والوسائل الإحصائية المعتمدة في تحقيق أهداف البحث وعلى النحو الاتي:

أولاً: مجتمع البحث: يضم مجتمع البحث تلاميذ(تلميذات) صفوف التربية الخاصة، البالغ عددهم (٥٤٤) تلميذاً تلميذةً، (٢٠٣) تلميذاً، و(٣٤١) تلميذةً، في المدارس الابتدائية التابعة لمركز محافظة كربلاء المقدسة، والبالغة (٤٢) مدرسة، (١٨) مدرسة للذكور، و(١٩) مدرسة للإناث، (٥) مدارس مختلطة، وكما يوضح ذلك الجدول (١):

الجدول (١) أعداد التلاميذ في صفوف التربية الخاصة في مركز قضاء كربلاء المقدسة للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤)(**)

المدرسة	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		مجموع			المدرسة	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		مجموع		
	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ+ث		ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ+ث
العربية				٨					٠	٨	٨	الوارث	٩								٩	٠	٩
الإخلاص	١	٩		٩	٢	٩	١	٦	٤	٣٣	٣٧	السيدة رمله		٦		٦					٠	١٢	١٢
المنتظر	١٢								١٢	٠	١٢	قمر بني هاشم							٧		٧	٠	٧
أبو تمام	١٠	٢	٩		٦		٨		٣٣	٢	٣٥	السيف إسلامي					٧				٠	١٤	١٤
الهاشمية			٩				٨		١٧	٠	١٧	حيفا	٩		٨						١٧	٠	١٧
رام الله					٩				٠	٩	٩	الأئمة			٩				٩		٠	١٨	١٨
الشموخ					٧				٧	٠	٧	الأكرمين		٧							٠	١١	١١
بنو هاشم							٧		٧	٠	٧	المشكاة				٧					٠	٧	٧
العاديات			٨		٥				١٣	٠	١٣	الوارث	٩								٩	٠	٩
احد					٩		٧		٠	١٦	١٦	فاطمة الزهراء			٧						٠	٧	٧
بيروت					٨		٨		١٦	٠	١٦	غرناطة		٨			٩				١٧	٠	١٧
المثنى					٨				٨	٠	٨	أرض الحسين		٩			٩				١٨	٠	١٨
الجزائر					٨		٩		٠	١٧	١٧	الميسم		٩							٠	٩	٩
الآداب	٢		٩						٢	٩	١١	أبو طالب	٨								٨	٠	٨
وهران	٧		٥						٠	١٢	١٢	الصحابة		٩		٨		٣			٠	٢٠	٢٠
بور سعيد			٨						٠	٨	٨	غرناطة			٦				٨		١٤	٠	١٤
تونس	٩		٧		٦		٧		٠	٢٩	٢٩	الحرمين	٥	٤							٥	٤	٩
أم سلمه					٧				٠	٧	٧	أبو المعالي							٧		٧	٠	٧
السجاد			٨						٠	٨	٨	الربيع		٧		٦					٠	١٣	١٣
قرطبة			٧						٧	٠	٧	العزة			٩						٩	٠	٩
الفرزدق			٩		٨		٣		٢٠	٠	٢٠	المجموع	٦٣	٦٠	٦٢	١١٠	٦٥	٦٦	٤٣	٧٥	٢٦٦	٢٧٨	٥٤٤
الجهاد							٥		٠	٥	٥	المجموع	١٢٣		١٧٦		١٢٧		١١٨		٥٤٤		٥٤٤

(**) حصل الباحث على هذه البيانات من قسم التخطيط- مديرية تربية كربلاء المقدسة، حسب كتاب تسهيل المهمة ملحق (١).

ثانياً: عينة البحث: اختيرت عينة البحث على وفق إسلوب التوزيع العشوائي النسبي وضمّت عينة البحث (١٠٠) تلميذاً وتلميذةً، بواقع (٤١) تلميذاً، و(٥٩) تلميذةً، شملت مدارس مجتمع البحث كافة (٤٢) مدرسة، والجدول (٢) يوضح ذلك:

ثالثاً: أداة البحث: من أجل التعرف على الخصائص السلوكية لأفراد عينة البحث نحو التلاميذ ذو صعوبات التعلم قام الباحث بتبني مقياس(عواد، ٢٠٠١) المُعد لهذا الغرض(عواد، ٢٠١١: ٢٤٧)، ويتكون المقياس من (٣٦) فقرة بصورته الأولية، فأصبح يتكون بصورته النهائية من

جدول(٢) أفراد عينة البحث

المدرسة	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		مجموع			المدرسة	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		مجموع		
	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	كلي		ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	ذ	ث	كلي
العربية				١						١	١	الوارث	٢									١	٢
الإخلاص		٢		٢		٢	١		١	٦	٧	السيدة رمله		١		١				١	٢	٢	٢
المنتظر	٢								٢		٢	قمر بني هاشم									١		١
أبو تمام	٢		٢		١		١		٦		٦	السيف إسلامي				١		١			٣	٣	٣
الهاشمية			٢				١		٣		٣	حيفا	٢			١					٣		٣
رام الله					٢					٢	٢	الأئمة			٢						٢	٣	٣
الشموخ					١				١		١	الأكرمين		١		١					١	٢	٢
بنو هاشم							١		١		١	المشكاة					١				١	١	١
العاديات			١		١				٢		٢	الوارث	٢								٢		٢
احد					٢			١		٣	٣	فاطمة الزهراء		١		١					٣	١	١
بيروت				١			١		٣		٣	غرناطة		١				٢			٣		٣
المثنى				١					١		١	أرض الحسين		١		٢					٣		٣
الجزائر					١		٢			٣	٣	الميسم		٢		١					٣	٢	٢
الآداب			٢						٢		٢	أبو طالب	٢								٢		٢
وهران	١		١						٢		٢	الصحابة		٢		١					٢	٤	٤
بور سعيد			١						١		١	غرناطة		١							١		٣
تونس		٢	١		١		١		٥		٥	الحرمين	١		١						٢	١	٢
أم سلمه					١				١		١	أبو المعالي									١		١
السجاد				١					١		١	الربيع			١						٢	٢	٢
قرطبة			١						١		١	العزة						٢			٢		٢
الفرزدق			٢				١		٤		٤	المجموع	١٢		١١		١١		١٢		٤٩	٥١	١٠٠
الجهاد							١		١	١		المجموع	٢٣		٣٢		٢٣		٢٢		١٠٠		

(٣٢) فقرة، والبدائل خماسية هي: تنطبق عليّ (دائماً/ غالباً/ أحياناً/ قليلاً/ نادراً)، وأوزان البدائل: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي.

أ. الصدق Validity:

يعد الصدق من الخصائص الأساسية للمقياس والاختبارات النفسية والتربوية، فهو يشير إلى قدرة المقياس على قياس ما وضع من أجله (ملحم، ٢٠٠٩، ص٢٢٠). ويشير الكثير من المختصين بالقياس النفسي الى وجود طرائق متعددة لاستخراج الصدق، وقد اعتمد الباحث إسلوبي الصدق:

١. **الصدق الظاهري Face Validity**: إن أفضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث أن يقوم عدد من المحكمين والخبراء المختصين بتقرير صلاحية الفقرات لقياس الظاهرة أو السمة التي وضعت من أجلها تلك الفقرات، ويعد الحكم الصادر منهم مؤشراً على صدق الأداة (دونالد وآخرون، ٢٠١٣:٢٨١).

والصدق الظاهري هو أن يتضمن الاختبار فقرات يبدو على إنها ذات صلة بالمتغير الذي يقاس، وإن مضمون الاختبار متفق مع الغرض منه (دودين، ٢٠١٠: ٢٣٣)، كما إن الفقرة الجيدة في صياغتها والتي ترتبط بالسمة المراد قياسها تساعد في رفع قوتها التمييزية ومعامل صدقها (الكبيسي، ٢٠٠١:١٧١). بناءً على ذلك تم عرض المقياس بصورته الأصلية على لجنة من الأساتذة المختصين في التربية الخاصة(*) لإبداء أرائهم وملاحظاتهم والحكم على صلاحية الفقرات لما وضعت من أجله أو عدم صلاحيتها، ومدى مطابقتها للبيئة العراقية، وقد أعتمد الباحث نسبة الاتفاق (٨٠٪) فأكثر للبقاء على الفقرة وعدم حذفها، وحظيت فقرات المقياس على موافقة معظم الخبراء – ملحق(٢).

٢. **الصدق التمييزي Validity Discrmnation**: إن من الخصائص القياسية المهمة في بناء المقاييس القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها وثباتها، اذ يؤكد (جيلفورد) إن هدف التحليل الاحصائي للفقرات هو الابقاء على الفقرات الصالحة في المقاييس واستبعاد الفقرات غير الصالحة أو تعديلها أو إعادة تجريبها (علام، ٢٠٠٩: ٢٥٧).

ولحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه، لجأ الباحث الى استخدام اختبار **t-Test** لعينتين مستقلتين بعد ان تم حساب الدرجة الكلية للمقياس لأفراد العينة كلها، أي (١٠٠) تلميذ وتلميذة، وذلك باعتبار أن الـ٢٧ فرد ذوي الدرجات العليا يمثلون المجموعة العليا، والـ٢٧ فرد ذوي الدرجات الدنيا يمثلون المجموعة الدنيا، ثم قورن بين المجموعتين باستخدام الاختبار المذكور، وكانت جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٥٢، ما عدا الفقرات (١، ٤، ٢٦، ٣٤)، كما هو مبيّن في الجدول(٣):

(*)(١) أ. م. د زيد بهلول سمين (علم النفس العام)، الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية؛ (٢) أ. م. د عدنان القصاب (تربية خاصة) الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية؛ (٣) أ. م. د سلمى خليل(تربية خاصة) الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية؛ (٤) أ. م. د عبد الحسين رزوقي (قياس وتقويم) جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد.

جدول (٣) القوة التمييزية لفقرات مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الفقرة	الترتيب	المتوسط	الانحراف	T المحسوبة	الدلالة	الفقرة	الترتيب	المتوسط	الانحراف	T المحسوبة	الدلالة
١	عليا	٣,٦٢٩٥	١,٦٤٤٦	٠,٠٨٧	غير دالة*	١٩	عليا	٣,٨١٢٥	٧٥٠٠٠.	٥,٩٧٧	دالة
	دنيا	٣,٦٦٢٦	١,٤٩٤٤				دنيا	١,٨١٢٥	١,١٠٨٦٨		
٢	عليا	٤,٠٠٠٠	٠٠٠٠٠.	٦,٥٩١	دالة	٢٠	عليا	٣,٨١٢٥	٧٥٠٠٠.	٣,٢٤٣	دالة
	دنيا	١,٨١٢٥	١,٣٢٧٥٩				دنيا	٢,٦٢٥٠	١,٢٥٨٣١		
٣	عليا	٤,٠٠٠٠	٠٠٠٠٠.	٢,٠٧٦	دالة	٢١	عليا	٣,٨٧٥٠	٥٠٠٠٠.	٦,٩٤٣	دالة
	دنيا	٣,٦٨٧٥	٦٠٢٠٨.				دنيا	١,٩٣٧٥	٩٩٧٩١.		
٤	عليا	٢,٩٢٥٨	١,٤٩٢٣	١,١١٠	غير دالة*	٢٢	عليا	٣,٩٣٧٥	٢٥٠٠٠.	٦,٤٣١	دالة
	دنيا	٢,٤٨١١	١,٤٥٥٠				دنيا	١,٨٧٥٠	١,٢٥٨٣١		
٥	عليا	٣,٨٧٥٠	٥٠٠٠٠.	٤,١٧٦	دالة	٢٣	عليا	٣,٦٨٧٥	٧٩٣٢٠.	٣,٠٤٧	دالة
	دنيا	٢,٦٢٥٠	١,٠٨٧٨١				دنيا	٢,٦٢٥٠	١,١٤٧٤٦		
٦	عليا	٤,٠٠٠٠	٠٠٠٠٠.	٣,٤٧٨	دالة	٢٤	عليا	٤,٠٠٠٠	٠٠٠٠٠.	٤,٣٩٢	دالة
	دنيا	٢,٧٥٠٠	١,٤٣٧٥٩				دنيا	٢,٨٧٥٠	١,٠٢٤٧٠		
٧	عليا	٤,٠٠٠٠	٠٠٠٠٠.	٥,٠٨٤	دالة	٢٥	عليا	٣,٨١٢٥	٧٥٠٠٠.	٤,٦٨٥	دالة
	دنيا	٢,٨٧٥٠	٨٨٥٠٦.				دنيا	٢,١٨٧٥	١,١٦٧٢٦		
٨	عليا	٣,٩٣٧٥	٢٥٠٠٠.	٧,٥٦٦	دالة	٢٦	عليا	٢,٨٥١٦	١,٥٣٢٧	١,١٢٩	غير دالة*
	دنيا	٢,٢٥٠٠	٨٥٦٣٥.				دنيا	٢,٣٧٠٣	١,٥٩٣٤		
٩	عليا	٣,٨٧٥٠	٥٠٠٠٠.	٥,٨٤٧	دالة	٢٧	عليا	٣,٤٣٧٥	١,٠٩٣٥٤	٣,٩٣٥	دالة
	دنيا	٢,١٢٥٠	١,٠٨٧٨١				دنيا	١,٩٣٧٥	١,٠٦٢٦٢		
١٠	عليا	٣,٨١٢٥	٧٥٠٠٠.	٧,١٣٢	دالة	٢٨	عليا	٣,٥٠٠٠	١,٠٣٢٨٠	٣,٣٧٩	دالة
	دنيا	١,٨١٢٥	٨٣٤١٧.				دنيا	٢,١٢٥٠	١,٢٥٨٣١		
١١	عليا	٣,٨٧٥٠	٣٤١٥٧.	٢,٤٩٧	دالة	٢٩	عليا	٣,٨١٢٥	٥٤٣٩١.	٢,٢٢١	دالة
	دنيا	٣,١٨٧٥	١,٠٤٦٨٢				دنيا	٣,٠٦٢٥	١,٢٣٦٥٩		
١٢	عليا	٣,٩٣٧٥	٢٥٠٠٠.	٤,٦٥٠	دالة	٣٠	عليا	٣,٨٧٥٠	٣٤١٥٧.	٣,٨٢٠	دالة
	دنيا	٢,٥٠٠٠	١,٢١١٠٦				دنيا	٢,٦٨٧٥	١,١٩٥٤٨		
١٣	عليا	٤,٠٠٠٠	٠٠٠٠٠.	٢,٧٨٢	دالة	٣١	عليا	٣,٧٥٠٠	٧٧٤٦٠.	٣,٦١٤	دالة
	دنيا	٣,٥٦٢٥	٦٢٩١٥.				دنيا	٢,٣٧٥٠	١,٣١٠٢٢		
١٤	عليا	٤,٠٠٠٠	٠٠٠٠٠.	٣,٦٥٦	دالة	٣٢	عليا	٣,٨١٢٥	٧٥٠٠٠.	٢,٨٨٣	دالة
	دنيا	٣,١٢٥٠	٩٥٧٤٣.				دنيا	٢,٨١٢٥	١,١٦٧٢٦		
١٥	عليا	٤,٠٠٠٠	٠٠٠٠٠.	٣,٠٠٠	دالة	٣٣	عليا	٤,١٤٨٢	٠,٩٤٨٧	٥,١٤٢	دالة
	دنيا	٣,٢٥٠٠	١,٠٠٠٠٠				دنيا	٢,٧٤٠٨	١,٠٥٩٢		
١٦	عليا	٤,٥١٨١	٠,٩٣٥٢	٤,٩٣٤	دالة	٣٤	عليا	٣,٧٧٣١	١,٤٥٠٩	٠,١٠١	غير دالة*
	دنيا	٣,١٤٨١	١,٠٩٩٠٨				دنيا	٣,١٤٨٧٧	١,٣٢١٨		
١٧	عليا	٤,٧٠٣٧	٠,٧٢٤٠٣	٤,٦١٧	دالة	٣٥	عليا	٤,١١١	١,٢٨١	٣,٠٦٢	دالة
	دنيا	٣,٤٤٤٤	١,٣١٠٧١				دنيا	٣,٠٧	١,٢٠٦		
١٨	عليا	٤,٥١٨	١,٠٨٧٣٥	٣,٢٠٦	دالة	٣٦	عليا	٤,٠٧	١,٨٣	٥,١٦٤	دالة
	دنيا	٣,٧٧٧٨	١,٢١٩٥				دنيا	٢,١٨٥	١,٣٠١		

(*) القيمة التائية المحسوبة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٥٢ لعينتين مستقلتين ١,٦٩.

٣. **الصدق البنائي Construct Validity**: ويطلق على هذا النوع أحياناً (صدق المفهوم) أو صدق التكوين الفرضي لأنه يعتمد على التحقق تجريبياً من مدى تطابق درجات المقياس مع الخاصية أو المفهوم المراد قياسه.

وللصدق البنائي أساليب متعددة منها: الاتساق الداخلي **(Internal consistency)** ويهتم بإيجاد العلاقة بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس فتحذف الفقرة عندما يكون معامل ارتباطها بالدرجة الكلية واطئاً على اعتبار أن الفقرة لا تقيس الظاهرة التي يقيسها المقياس بأكمله (النجار، ٢٠١٠: ٢٨٩).

ولتحقيق هذا النوع من الصدق تم تطبيق المقياس على عينة من التلاميذ بلغت (٣٢) تلميذاً وتلميذةً تم اختيارها بطريقة عشوائية، واعتمد الباحث معادلة بيرسون **(Person)** لاستخراج معادلات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وعند اختبار الدلالة ظهر إنها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ما عدا الفقرات (١، ٤، ١٢، ٢٦)، كما هو مبين في الجدول (٤):

الجدول (٤) قيمة معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٠١٢*	١٣	٠,٣٩٠	٢٥	٠,٣١٣
٢	٠,٤٦١	١٤	٠,٤٢٧	٢٦	٠,١٢٦*
٣	٠,٤٢١	١٥	٠,٣١٦	٢٧	٠,٢٦٠
٤	٠,١٢٤*	١٦	٠,٤٨٣	٢٨	٠,٤٨٥
٥	،.٤٨١	١٧	٠,٤٤٩	٢٩	٠,٣٧١
٦	٠,٢٧٣	١٨	٠,٥١٢	٣٠	٠,٥١٧
٧	٠,٢٣٩	١٩	٠,٣٩٥	٣١	٠,٤٥١
٨	٠,٢٢٧	٢٠	٠,٢٩٨	٣٢	٠,٤٤١
٩	٠,٣٢٢	٢١	٠,٤٩٣	٣٣	٠,٣٦٥
١٠	٠,٤٢٠	٢٢	٠,٣٣٩	٣٤	٠,٢٣٦
١١	٠,٤٩٥	٢٣	٠,٤٣٥	٣٥	٠,٢٧٤
١٢	٠,١٧٥*	٢٤	٠,٣٠٩	٣٦	٠,٤٤١

(*) القيمة التائية المحسوبة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

ب. الثبات Reliability:

يقصد بالثبات أن يعطي الاختبار النتائج نفسها أذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها. ويعني ثبات الاختبار عدم تناقضه مع نفسه أو دقة في القياس(دودين، ٢١٨:٢٠١٠). ويستخرج الثبات بعدة طرق منها:طريقة تطبيق الاختبار وطريقة أعادة الاختبار، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة الصور المتكافئة.وقد إعتمد الباحث طريقة التجزئة النصفية لأنها من أكثر الطرق استخداماً، فضلاً عن إنها مطمئنة وأكثر ضماناً من خلال إرتباط درجات نصف الاختبار مع درجات النصف الآخر(دونالد وآخرون، ٢٠١٣: ٣٠٦)، وكذلك طريقة (ألفا كرونباخ)، ولحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، اعتمد الباحث على عينة

التحليل الاحصائي، والتي أستخرج من خلالها الصدق والبالغ عددها (٣٢) تلميذاً وتلميذةً، وقسمت الدرجات إلى(فردية و زوجية)، ثم طبقت معادلة (بيرسون) بين درجات النصفين الفردي والزوجي حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٥٦٢) وعند استخدام معادلة (سبيرمان – براون) أصبح معامل الثبات (٠,٧٢٠)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).وبلغ معامل الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) (٠,٧٧٨).

رابعاً: وصف المقياس والتطبيق النهائي: بعد التحقق من صدق المقياس وثباته، أصبح المقياس يتكون من(٣٢) فقرة بصيغته النهائية المعدّة للتطبيق على عينة البحث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الخاصة الملحقة بالمدارس الابتدائية، كلّف الباحث المعلمين والمعلمات في هذه الصفوف مهمة الاجابة على فقرات المقياس الخاصة بكل تلميذ من تلاميذ عينة البحث ، وضعت أمام كل فقرة بدائل الاختيار (تنطبق علي / دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً) وكانت درجات هذه البدائل (٥،٤،٣،٢،١) على التوالي، والوقت المستغرق (١٥–٢٠) دقيقة.

خامساً الوسائل الإحصائية: لتحقيق أهداف البحث الحالي استعان الباحث بالوسائل الاحصائية الآتية:

الاختبار التائي لعينة واحدة. معادلة بيرسون. معادلة سبيرمان – براون. الوسط المرجح، الوزن المئوي.

الفصل الرابع:

عرض النتائج ومناقشتها

هدف البحث

«التعرف على الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم» ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بتبني مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم تطبيق هذا المقياس على عينة عددها (١٠٠) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائية في مركز مدينة كربلاء، موزّعين على حسب الجنس (ذكور–إناث)، والصف الدراسي (الأول – الثاني – الثالث– الرابع الإبتدائي).

أُختيرت العينة بالطريقة العشوائية، وبعد تحليل درجات أفراد العينة، واستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهرت النتائج أن الفقرة (يتردد أثناء الإجابة) هي الأكثر استخداما بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ بلغ وسطها المرجح (٤،٥١)، والـوزن النسبي لها (٩٠,٢٠)، تليها الفقرة (تحصيله منخفض عن زملائه)، إذ بلغ وسطها المرجح (٤,٣٨)، والوزن النسبي لها (٨٧,٦٠)، ثم الفقرة (إنتباهه مشتت)، إذ بلغ وسطها المرجح (٤,٢٩)، والوزن النسبي لها (٨٥,٨٠)، وهكذا، والجدول(٥) يوّضح ذلك:

جدول (٥) الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لفقرات مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الفقرات	تسلسل الفقرة في المقياس	الوسط المرجح للفقرة	الوزن النسبي للفقرة
١	يتردد أثناء الإجابة.	٣٢	٤,٥١	٩٠,٢٠
٢	تحصيله منخفض عن زملائه.	٣	٤,٣٨	٨٧,٦٠
٣	إنتباهه مشتت.	٥	٤,٢٩	٨٥,٨٠
٤	يخاف من الإمتحانات.	١٢	٤,٢٩	٨٥,٨٠
٥	يفشل في إتباع وتنفيذ تعليمات معلم(المعلمة)	٣٠	٤,٢٣	٨٤,٦٠
٦	يفشل في إنهاء المهام التي بدأها.	٢	٤,٢٢	٨٤,٤٠
٧	يتغيب عن المدرسة.	٢٠	٤,١٨	٨٣,٦٠
٨	رغبته في الدراسة منخفضة.	٣١	٤,١٥	٨٣,٠٠
٩	يتجنب المنافسة مع زملائه.	٢٩	٤,١٤	٨٢,٨٠
١٠	يخطىء أثناء القراءة.	١٨	٤,١٣	٨٢,٦٠
١١	يجد صعوبة في تنظيم وقته.	٢٣	٤,٠٩	٨١,٨٠
١٢	يعبّر عن نفسه بصورة سيئة.	١٥	٤,٠٦	٨١,٢٠
١٣	ثروته اللغوية محدودة مقارنة بزملائه	١٤	٤,٠٥	٨١,٠٠
١٤	قليل المشاركة في الأنشطة المدرسية.	٢٤	٤,٠٥	٨١,٠٠
١٥	ضعيف الاهتمام بالأعمال التي يكلف بها	١٣	٤,٠٣	٨٠,٦٠
١٦	أفكاره مبعثرة.	٢٢	٤,٠٢	٨٠,٤٠
١٧	يصعب عليه فهم تعليمات المعلم(المعلمة)	١٩	٣,٩٨	٧٩,٦٠
١٨	يقرأ ببطء.	١٧	٣,٩٧	٧٩,٤٠
١٩	يكره المشاركة في الأنشطة الجماعية	٨	٣,٨٩	٧٧,٨٠
٢٠	يشكو منه المعلمون (المعلمات).	٣٥	٣,٦٤	٧٢,٨٠
٢١	إسلوبه حاد مع زملائه.	٩	٣,٦١	٧٢,٢٠
٢٢	قليل السؤال عن زملائه.	٣٣	٣,٦٠	٧٢,٠٠
٢٣	كثير الحركة في الصف	١	٣,٥٩	٧١,٨٠
٢٤	يظهر عليه الحزن.	٣٤	٣,٣٨	٦٧,٦٠
٢٥	غير قادر على تحمل المسؤولية.	١٦	٣,١٨	٦٣,٦٠
٢٦	غير متوافق مع زملائه في الصف.	٢٥	٣,١٧	٦٣,٤٠
٢٧	يشكو من الإصابة بالأمراض.	٢٦	٣,١٧	٦٣,٤٠
٢٨	مهمل في أداء واجباته المدرسية.	٢١	٣,١٢	٦٢,٦٠
٢٩	منبوذ بين زملائه.	٣٦	٣,٠٠	٦٠,٠٠
٣٠	يحب أن يجلس بمفرده.	٦	٢,٩٥	٥٩,٠٠
٣١	يجد صعوبة في حل المشكلات التي تعترضه.	٧	٢,٩٥	٥٩,٠٠
٣٢	بطيء الفهم.	١١	٢,٨٥	٥٧,٠٠
٣٣	علاقاته سيئة بزملائه.	١٠	٢,٨٤	٥٦,٨٠
٣٤	يصعب عليه تذكر المعلومات السابقة	٢٨	٢,٧٤	٥٤,٨٠
٣٥	سريع الإنفعال.	٤	٢,٧٠	٥٤,٠٠
٣٦	كثير الخروج من الصف بدون سبب.	٢٧	٢,٢٩	٤٥,٨٠

وتشير هذه النتيجة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون بالتردد أثناء الإجابة، ويعني انخفاض مستوى تقدير الذات، والثقة بالنفس لديهم، وكذلك الشعور بالعجز، وأثبتت ذلك الكثير من الدراسات، منها دراسة (عامر،٢٠٠٥)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت اليه دراسة (Glenn, 2002)، ودراسة ماي وستون (May & Stone, 2002) من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بانخفاض مفهوم الذات الذي قد يؤثر في الإدراك الاجتماعي، وقد يؤدي الى اضطراب التفاعل اللفظي الذي ينتج عنه ضعف في فهم التلاميذ الى ما يقال له، أو الى صعوبةٍ في التعبير عن أنفسهم، مما يسبب التردد لدى التلميذ عند الإجابة، وأشارت دراسات أخرى أن هؤلاء التلاميذ يواجهون صعوبات في التكيف مع المواقف الجديدة، أو الغريبة، ما يؤدي الى التردد في الإجابة، وهذا ما أثبتته دراسة (الزيات،٢٠٠٧)، ودراسة (البطاينة، ٢٠٠٧)، ودراسة(شريت، ٢٠٠٩)، وغيرها.

أما بالنسبة للخاصية الأخرى التي أظهرتها نتائج البحث وهي (تحصيله منخفض عن أقرانه)، فإن الباحث يعتقد أن هذه النتيجة طبيعية لا تحتاج الى المزيد من البيان والتفسير، فصعوبات التعلم تعني انخفاض التحصيل الدراسي، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل تحصيلاً مقارنةً بأقرانهم العاديين، وأتفقت على ذلك كل الدراسات التي تناولت هذه الفئة من فئات التربية الخاصة، بصرف النظر عن الاختلافات في المجتمعات والأطر النظرية.

وأظهرت نتائج البحث **تشتت انتباه** التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويعد الانتباه المشتت صفةً ملازمةً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأثبتت هذه الحقيقة الدراسات العديدة التي اهتمت ببناء برامج تدريبية لتعديل أو لتخفيف تشتت الانتباه لأفراد هذه الفئة.

الاستنتاجات

إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بمجموعة من الخصائص السلوكية (المعرفية والأكاديمية والانفعالية والإجتماعية)، وهي بحسب تكرارها كالآتي: التردد أثناء الإجابة، والتحصيل المنخفض مقارنةً بأقرانهم العاديين، وتشتت الانتباه، والخوف من الامتحانات، والصعوبة في متابعة وتنفيذ تعليمات المعلم، وإنهاء المهام التي إبتدأها، فضلاً عن التغيب عن المدرسة، وضعف الرغبة في الدراسة، وتجنب المنافسة، وغيرها.

التوصيات

على ضوء نتائج البحث الحالي صاغ الباحث التوصيات الآتية:

١. ضرورة أن يستعمل المعلمون والمعلمات المقاييس والأدوات التشخيصية الخاصة بالكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وكذلك أساليب التعامل معهم، ومنها إسلوب التفاعل الدراسي، فالدراسات أثبتت أنهم يظهرون تحسناً وتقدماً في التفاعل الاجتماعي من خلال التفاعل الدراسي في الصف الدراسي، كدراسة (Glenn, 2002).

٢. قيام الجهات المختصة بفتح دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات، لغرض تعريفهم وتدريبهم على مختلف البرامج والاستراتيجيات التي تخص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وضرورة تعرف المعلمين والمعلمات على الاختلافات والفروق بين فئات الذين يعانون من صعوبات التعلم.

٣. الاهتمام بشكلٍ أكبر بأفراد هذه الفئة، لتأثيرها الواضح على المعلم وأسر هؤلاء التلاميذ، وذلك من خلال تضمين أحدث البرامج والاستراتيجيات، والمداخل العلاجية للحالات المختلفة لصعوبات التعلم في مناهج المعاهد والكليات التي تهتم بالمخرجات والكفايات التعليمية في المدارس الابتدائية، والمواكبة المستمرة لأحدث البرامج والاستراتيجيات التي تخص هذه الفئة.

المقترحات

إستكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١. بناء برنامج تجريبي في تخفيف بعض الخصائص السلوكية السلبية لذوي صعوبات التعلم، التردد عند الإجابة، أو الفشل في متابعة تعليمات المعلم...وغيرها.

٢. إجراء دراسة إرتباطية بين بعض الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم ومعتقداتهم المعرفية.

المصادر

القرآن الكريم

٣. آل عزيز، محسن عبد الله (٢٠١٣): دمج برنامج (TRIZ) في تدريس ذوي صعوبات التعلم، ط١، مركز ديبونو لتعليم التفكير،عمان، الأردن.

٤. الأمعري، هناء غالب، ونداء عبد الرزاق الخميس (٢٠١١): مقومات البيئة الصفيّة الصحيّة برياض الأطفال في دولة الكويت، ومدى ارتباطها بالانماط السلوكيّة للطفل داخل الفصل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٢ / العدد ١، مارس، ٢٠١١.

٥. البطاينة، أسامة محمد وعبد الناصر الجراح (٢٠٠٧): علم نفس الطفل غير العادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١،عمان.

٦. التميمي، عواد محمد (٢٠٠٥): الكفايات دليل العاملين في ميدان التربية والتعليم، وزارة التربية، بغداد.

٧. جيمس، مكلونكلين (٢٠١٠): تقييم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة، ترجمة صلاح الدين علام، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

٨. الحسيني، فاضل الميلاني (٢٠٠٥): الطفل بين الوراثة والتربيّة، منشورات لسان الصدق، ط ١، قم المقدّسة.

٩. الخطيب، جمال، ومنى الحديدي (١٩٩٧): الانتباه والذاكرة العاملة، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، عمان.

١٠. الخطيب، ماجدة (٢٠٠٩): مدخل الى التربية الخاصة، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

١١. الدرورة، علي إبراهيم (٢٠١٣): تنمية مهارات القراءة عند الطلاب في المرحلتين المتوسطة والثانوية، ط١، القطيف.

١٢. دودين، حمزة محمد (٢٠١٠): التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات بإستخدام **spss**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٣. دونالد، أري وآخرون (٢٠١٣): مقدمة للبحث في التربية، ترجمة سعد الحسيني، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٤. الزبيدي،شروق بشار طليع (٢٠٠٨): تقويم أداء معلمات صفوف التربية الخاصة في ضوء كفايتهن التعليمية وعلاقته بإتجاهاتهن نحو التلاميذ بطيئي التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.

١٥. الزيات، فتحي مصطفى **(2007a)**: صعوبات التعلم (الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية)، دار النشر للجامعات، ط١، القاهرة، مصر.

١٦. **(2007b)**: قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات، ط١،القاهرة.

١٧. سعد، مراد علي، ووليد السيد خليفة،وأحمد جمعة، وطارق محمد (٢٠٠٦): الكمبيوتر وصعوبات التعلم، ط١، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية.

١٨. شريت، أشرف محمد عبد الغني ومروة حسني(٢٠٠٨): تنمية الإبداع للأطفال ذوي صعوبات التعلم، مؤسسة حورس الدولية، ط١، الإسكندرية، مصر.

١٩. شعبان، حنفي شعبان، ورندا عبد العليم المنير(٢٠١٢): تعليم الرياضيات لذوي صعوبات التعلم برياض الأطفال، ط١، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.

٢٠. شكشك، أنس (٢٠٠٨): الإرشاد التربوي للطفل، ط١، شعاع للنشر والعلوم، حلب، سوريا.

٢١. الشيخ، حنان فتحي (٢٠١١): إضطرابات اللغة والكلام، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط١، عمان.

٢٢. الظالمي، عماد عبود (٢٠٠٨): إتجاهات الوالدين نحو أبنائهم ذوي صعوبات التعلم الخاصة وعلاقتها بالتوافق النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.

٢٣. الظاهر، قحطان أحمد (٢٠١٢): الإعاقة العقلية وبطء التعلم، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

٢٤. علاّم، صلاح الدين محمود (٢٠٠٩): القياس والتقويم التربوي،ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٢٥. العجمي، فاتن مانع (٢٠٠٩): الموهبة والتفوق، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.

٢٦. عواد، أحمد أحمد (٢٠١١): مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال (إختبارات ومقاييس)، ط٢، مكتبة الفلاح، الكويت.

٢٧. عيسى، مراد علي ووليد السيد خليفة وأحمد جمعة وطارق عبد النبي(٢٠٠٦): الكمبيوتر وصعوبات التعلم (النظرية والتطبيق)، ط١، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

٢٨. الغزالي، حسام (٢٠١١): التأثر والتأثير عند الأطفال، دار نينوى، ط١، دمشق.

٢٩. القبطان، جنان عبد اللطيف (٢٠١١): بعض الاضطرابات النفسيّة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير في التربية والارشاد النفسي، جامعة نزوى، كلية الآداب والعلوم، قسم التربية والدراسات الانسانيّة.

٣٠. الكبيسي، كامل ثامر(٢٠٠١): العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الاحصائي لفقرات المقاييس النفسية، مجلة الأستاذ، العدد ٢٥، جامعة بغداد، كلية التربية (بن رشد).

٣١. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٩): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٣٢. نبهان، يحيى محمد (٢٠٠٨): الفروق الفردية وصعوبات التعلم، دار اليازوري للنشر والتوزيع، ط١، عمان.

٣٣. الياسري، حسين نوري (٢٠٠٦): صعوبات التعلم الخاصة، الدار العربية للعلوم، ط١، بيروت.

٣٤. Jone N. A. (2003): "A Meta- Analaysis Of Social Competence Of Children With Learning Disabilities Compared To Classmates Of Low And Average To High Achievement" Learning Disabilities Quarterly , 26 (3) 171 – 188.

٣٥. –Valas H. (2001): "Learned Helplessness And Psychological Adjustment: Effect Of Learing Disabilities And Low Achievement" Journal Of Educational Research ,45 (2) 101 – 114.

الملاحق

ملحق (١): مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم بصورته الأولية

ت	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	قليلاً	نادراً
١	كثير الحركة في الصف					
٢	يفشل في إنهاء المهام التي بدأها					
٣	تحصيله منخفض عن زملائه					
٤	سريع الإنفعال					
٥	إنتباهه مشتت					
٦	يحب أن يجلس بمفرده					
٧	يجد صعوبة في حل المشكلات التي تعترضه					
٨	يكره المشاركة في الأنشطة الجماعية					
٩	إسلوبه حاد مع زملائه					
١٠	علاقاته سيئة بزملائه					
١١	بطيء الفهم					
١٢	يخاف من الإمتحانات					
١٣	ضعيف الاهتمام بالأعمال التي يكلف بها					
١٤	ثروته اللغوية محدودة مقارنة بزملائه					
١٥	يعبّر عن نفسه بصورة سيئة					
١٦	غير قادر على تحمل المسؤولية					
١٧	يقرأ ببطء					
١٨	يخطيء أثناء القراءة					
١٩	يصعب عليه فهم تعليمات المعلم(المعلمة)					
٢٠	يتغيب عن المدرسة					
٢١	مهمل في أداء واجباته المدرسية					
٢٢	أفكاره مبعثرة					
٢٣	يجد صعوبة في تنظيم وقته					
٢٤	قليل المشاركة في الأنشطة المدرسية					
٢٥	غير متوافق مع زملائه في الصف					
٢٦	يشكو من الإصابة بالأمراض					
٢٧	كثير الخروج من الصف بدون سبب					
٢٨	يصعب عليه تذكر المعلومات السابقة					

٢٩	يتجنب المنافسة مع زملائه					
٣٠	يفشل في إتباع وتنفيذ تعليمات المعلم(المعلمة)					
٣١	رغبته في الدراسة منخفضة					
٣٢	يتردد أثناء الإجابة					
٣٣	قليل السؤال عن زملائه					
٣٤	يظهر عليه الحزن					
٣٥	يشكو منه المعلمون (المعلمات)					
٣٦	منبوذ بين زملائه					

ملحق (٢):

مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي المعلم....

عزيزتي المعلمة....

تحية طيبة:

يروم الباحث إجراء دراسة علمية، الكشف عن الخصائص السلوكية للتلاميذ(التلميذات) ذوي صعوبات التعلم، لذا نرجو منكم قراءة كل فقرة من فقرات المقياس بدقة،والإجابة التي تعبّر عن رأيكم، وذلك بوضع علامة (✓) في الحقل المناسب للتلميذ (التلميذة) الذي يعاني من صعوبات التعلم، مع العلم أن إجابتكم تستخدم لإغراض البحث العلمي فقط.

ملاحظة: يرجى الإجابة عن المعلومات الآتية:

إسم التلميذ / التلميذة: المدرسة: الصف:

وتقبلوا من الباحث فائق الشكر والإمتنان.

الباحث

عماد عبود هاني

ملحق (٣):

مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم بصورته النهائية

ت	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	قليلاً	نادراً
١	يفشل في إنهاء المهام التي بدأها					
٢	تحصيله منخفض عن زملائه					
٣	إنتباهه مشتت					
٤	يحب أن يجلس بمفرده					
٥	يجد صعوبة في حل المشكلات التي تعترضه					
٦	يكره المشاركة في الأنشطة الجماعية					
٧	إسلوبه حاد مع زملائه					
٨	علاقاته سيئة بزملائه					
٩	بطيء الفهم					
١٠	يخاف من الإمتحانات					
١١	ضعيف الاهتمام بالأعمال التي يكلف بها					
١٢	ثروته اللغوية محدودة مقارنة بزملائه					
١٣	يعبّر عن نفسه بصورة سيئة					
١٤	غير قادر على تحمل المسؤولية					
١٥	يقرأ ببطء					
١٦	يخطيء أثناء القراءة					
١٧	يصعب عليه فهم تعليمات المعلم(المعلمة)					
١٨	يتغيب عن المدرسة					
١٩	مهمل في أداء واجباته المدرسية					
٢٠	أفكاره مبعثرة					
٢١	يجد صعوبة في تنظيم وقته					
٢٢	قليل المشاركة في الأنشطة المدرسية					
٢٣	غير متوافق مع زملائه في الصف					
٢٤	كثير الخروج من الصف بدون سبب					
٢٥	يصعب عليه تذكر المعلومات السابقة					
٢٦	يتجنب المنافسة مع زملائه					
٢٧	يفشل في إتباع وتنفيذ تعليمات المعلم(المعلمة)					
٢٨	رغبته في الدراسة منخفضة					
٢٩	يتردد أثناء الإجابة					
٣٠	قليل السؤال عن زملائه					
٣١	يشكو منه المعلمون (المعلمات)					
٣٢	منبوذ بين زملائه					

الأمانة العامة للعتبة الحسينية المقدسة
مركز كربلاء للدراسات والبحوث

Alssebt

A quarterly scientific journal
Concerned with civilizational and cultural heritage of the holy city of Karbala
Issued by
Karbala Centre for studies and Researches
The General Secretariat of AL-Hussein Holy shrine

Issue NO. Sixth

Fourth year - January 2018 - Rbye Alththani 1439 A. H.