صعوبات التعلم لدى تلامذة المرحلة الابتدائية

أ.د فاهم حسين الطريحي م.م زينب علي هادي
كلية التربية للعلوم الانسانية

مشكلة البحث:

تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم (Learning disabilities) بأنها إضطراب خفي محير فالتلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات يبدون عاديين تماماً فليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفين عن التلاميذ العاديين إلا إنهم يجدون صعوبة في تعلم بعض المهارات في المدرسة,فبعضهم يواجه صعوبة في تعلم القراءة والبعض الآخر يواجه صعوبة في الرياضيات والبعض يجد صعوبة في فهم ومن ثم انجاز المهام مقارنة ببقية التلاميذ في نفس العمر (Freeman 2004:5).

فالتلميذ ذو صعوبة التعلم قد يستمر في التقدم والتعلم خلال مرحلة الطفولة لكن هذا التعلم والتقدم سيكون أبطأ بكثير من التلميذ الذي لايعاني من صعوبات التعلم وصعوبات التعلم تنطوي على الكثير من المشاكل فهي تتضمن مشاكل في المهارات الاجتماعية والسلوكية مثل الشرودية, نقص المهارات الاجتماعية, ضعف مفهوم الذات, الانسحاب, الاعتمادية. (Caleti &Mclaughlin 2003:58)

إضافة إلى الصعوبات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في السيطرة على اندفاعهم, التركيز على المهام, ملاحظة النماذج والأفكار المهمة, الاستمرار في أداء المهام حتى إكمالها كما إنهم لايستطيعون ربط أفكارهم مع بعضها البعض وفي حالات أخرى هؤلاء التلاميذ لايستوعبون كثيراً مما يقوله المعلم أو لايفهمون توجيهاته . (Snownan &Biehler 2003:203)

كل هذا ينعكس بالنتيجة على أدائهم في المدرسة فيكون انجازهم الأكاديمي ضعيف فهؤلاء التلاميذ ربما يجدون صعوبة في التركيز على الدروس وبسبب إنهم لايستطيعون متابعة الدروس كما ينبغي تجدهم يتذمرون من الدروس ويجدونها مملة أيضاً هم يتجنبون أداء الواجبات المدرسية لأنهم يجدون أنفسهم غير قادرين على أدائها بشكل جيد, هذا الأداء السيئ في المدرسة يمكن أن يقوض ثقتهم بأنفسهم ويؤدي بهم إلى صعوبة التواصل مع الآخرين وتكوين الصداقات, الأطفال ذوي صعوبات التعلم غالباً مايكونون غاضبين ومحبطين ولديهم مشاكل سلوكية متعددة وإذا لم يجد مثل هؤلاء الأطفال المساعدة الملائمة فان مشكلاتهم ستكون أسوأ (Freeman 2004:5).

وغالباً ماينظر إليهم كفاشلين من قبل معلميهم وعوائلهم, لذلك ليس من المفاجئ لأغلب هؤلاء التلاميذ أن يكون لديهم مشاكل تتعلق باحترام الذات. (Jeffrey et al 1994:502)

هذه النظرة القاصرة لذوي صعوبات التعلم كانت نتيجة حتمية لنقصان المعرفة العلمية الدقيقة لدى الأهل والمعلمين لكل مايتعلق بصعوبات التعلم سواء من ناحية الأسباب المؤدية إلى هذه الصعوبات وأنواع هذه الصعوبات وانعكاساتها على أداء التلميذ أو من ناحية خصائص ذوي صعوبات التعلم وكيفية تشخيصهم والتعامل معهم وفقاً لخصائصهم وحاجاتهم وعدم إدراك العواقب الوخيمة لكل ذلك على التلميذ, الأهل, والمدرسة على حد سواء(Hallahan et al 2005:1).

والنتيجة هي وجود التلميذ ذي صعوبة التعلم مع التلاميذ العاديين في نفس الصف وتعليمهم بنفس الطرق وبنفس الوسائل التعليمية لكلا الفئتين والاكتفاء بنعتهم بالكسل والغباء وعدم الكفاءة نتيجة لعدم قدرتهم على مجاراة التلاميذ العاديين في سرعة استيعابهم للمواد الدراسية واتقانهم للمهام التعليمية, على الرغم من ان جميع الأبحاث التي أجريت في ميدان صعوبات التعلم أكدت ان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لايتعلمون بنفس الطرق أو نفس السرعة التي يتعلم بها التلاميذ العاديين (Smith 2001:171) .

وفي ضوء ماتقدم فان مشكلة البحث الحالي تتحدد في الاجابة عن التساؤلات التالية:

ماعدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم, ومانسبة انتشارهم في المدارس الابتدائية في مدينة الحلة؟وهل هنالك فروق بين التلاميذ والتلميذات في صعوبات التعلم؟

أهمية البحث :

تعد صعوبات التعلم بمثابة فئة مميزة من فئات التربية الخاصة هذه الفئة لها خصائصها التي قد تتشابه أحياناً وقد تختلف في أكثر الأحيان مع خصائص الفئات الأخرى ضمن التربية الخاصة
.(Hallahan et al 2005:1)

فذوي صعوبات التعلم ينظر إليهم في بعض الأحيان على أنهم متخلفين عقلياً وهذا أبعد مايكون عن الحقيقة فالفاصل بين المتخلف عقلياً وذي صعوبة التعلم هو نسبة الذكاء فالمتخلف عقلياً تكون نسبة ذكائه منخفضة في حين أنَ صعوبات التعلم غالباً ماتكون منتشرة في الأطفال الذين تكون لديهم قدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة (Adelman 1992:26; Adelman 1989:22) .

إذن فالتلامذة ذوي صعوبات التعلم ليسوا متخلفين عقليا أو صم أو فاقدي البصر او اي نوع من انواع الاعاقات الاخرى مع هذا هم غير قادرين على الاستجابة الى جوانب المنهج المقدم في الصفوف العادية .

(Gresham &Macmillan 1997:377).

ومع تزايد أعداد ذوي صعوبات التعلم تزايدت الأبحاث والدراسات من المتخصصين في الطب والقانون والتربية هذه الدراسات هدفت إلى تشخيص ذوي صعوبات التعلم وتحديد الأسباب الكامنة وراء هذه الصعوبات وصياغة القوانين التي تكفل حق هؤلاء التلامذة في الحصول على خدمات خاصة وكذلك إعداد البرامج التربوية والتعليمية المناسبة.(Horowitz 2007 :2)

وذلك لضمان تلبية حاجاتهم ومصالحهم التربوية والتعليمية وتحقيق طموحاتهم المستقبلية وتوفير التعليم الافضل بالنسبة إليهم وعدم التخلي عن أي منهم بسبب الصعوبات التي يواجهها في تعلمه

(Mclonghlin &lewis 2008 :14)

لاسيما التلامذة في المرحلة الابتدائية والتي تعد من المراحل الدراسية والحياتية المهمة التي يتزود التلميذ فيها بالكثير من المعلومات والمعارف الاساسية كما يتم تدريبه على المهارات التي تنسجم مع سنه ونموه والتي تشكل اساسا تبنى عليه خبرات التلميذ اللاحقة والتي تساعده على التوافق مع مواقف الحياة اليومية مما يوجب تلبية احتياجات هذه المرحلة والرفع من مستوى برامج تربية وتعليم التلامذة فيها ضمانا لخلق جيل قادر على تحمل المسؤلية وتنمية المجتمع.(Barslow 1992 :112).

وعلى هذا الأساس فالتلامذة ذوو صعوبات التعلم بحاجة إلى أن تنظم حاجاتهم بصورة ملائمة وبحاجة إلى التوصل إلى طرق خاصة لتعليمهم هذه الطرق التي يجب أن تستند إلى تقييم وتشخيص دقيق لصعوباتهم الفردية . (Francis-Williams 1974:1)

لكي لا يبقى هؤلاء التلامذة من دون تحديات فكرية ومعرفية , يعانون بصمت ولاينجزون بالمستوى المتوقع من التلامذة في نفس مرحلتهم الدراسية بسبب عدم فهم حالاتهم ومن ثمَ لايتم تنظيم حاجاتهم التربوية بصورة جيدة . (Brody & Mills 1997:289)

من خلال ماسبق فان البحث الحالي يكتسب أهمية مما يأتي:

1. هذا البحث محاولة علمية تتوخى الدقة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم إذ إن التشخيص المبكر لهؤلاء التلامذة يقود إلى تحديد التدخل المناسب للحيلولة دون تطور المشاكل التعليمية والسلوكية والاجتماعية المواكبة والتي تنتج غالباً من إهمال هؤلاء التلامذة هذه المشكلات إذا لم تجد التدخل المناسب فيكون من المحتمل أن تستمر خلال مرحلة المراهقة والرشد.
2. تشخيص حالة هؤلاء الأطفال بدقة يمكن أن يعطي للمدرسة و البيت معلومات واضحة ودقيقة كي يستطيعوا فهم خصائص وقدرات هؤلاء الأطفال ومن ثم مساعدتهم بدلاً من لوم هؤلاء الأطفال وتأنيبهم,فالتلامذة ذوو صعوبات التعلم بحاجة إلى الدعم المستمر كي يستطيعوا أن يعيشوا حياة عادية مع عوائلهم.
3. تشخيص صعوبات التعلم في وقت مبكر لدى هؤلاء التلامذة وبخاصة خلال سنوات المدرسة الابتدائية ومن ثم تقديم المساعدة التربوية المناسبة يمكن أن يعطي هؤلاء التلامذة الأمل والثقة في قدراتهم على تحقيق النجاح والتقدم في المستقبل.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :

1. نسبة انتشار التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في مدينة الحلة.
2. نسبة الصعوبات الأكثر انتشاراً لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.
3. الفروق ذات الدلالة الإحصائية انتشار صعوبات التعلم على وفق متغير الجنس.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالتلامذة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين (من الذكور والإناث) في كل من الصفين الأول والثاني الابتدائي في مدينة الحلة للعام الدراسي (2009-2010)

تحديد المصطلحات

- تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD 1981):
صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع, الكلام, القراءة, الكتابة, الاستدلال وقدرات الرياضيات هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض إنها ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي, وعلى الرغم من إن صعوبات التعلم تحدث بشكل مصاحب لحالات أخرى من الإعاقة (مثل الإعاقة الحسية, التخلف العقلي, الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي) أو التأثيرات البيئية (مثل الفروق الثقافية, التعليم غير الكافي أو غير الملائم) أو عوامل أخرى نفسية المنشأ إلا إنها ليست ناتجة بشكل مباشر من هذه الظروف أو المؤثرات. (Hammill et al 1981:336)

التعريف النظري للباحثان:
تبنى الباحثان تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD 1981) للأسباب التالية:1.معايير اللجنة الوطنية الأمريكية لصعوبات التعلم هي معايير معتمدة بشكل واسع في تصنيف وتشخيص مفهوم صعوبات التعلم.
2.قام الباحثان ببناء مقياس صعوبات التعلم ضمن إطار هذه المعايير.

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم:
انخفاض درجة المفحوص على صورتين اوثلاث من صور مقياس صعوبات التعلم

مفهوم صعوبات التعلم :
شهد ميدان صعوبات التعلم منذ بداية انبثاقه الكثير من الجدل حول التسمية المناسبة للتلامذة الذين يعانون من صعوبات في تعلمهم فهذا الميدان بدأ مع الأطباء, الكلينيكيين والمعلمين الذين نظروا إلى مشاكل التعلم كنتيجة لبعض أنواع الخلل في الجهاز العصبي المركزي على اعتبار أن سلوك الإنسان هو انعكاس لوظائف الجهاز العصبي المركزي والإخفاق في التعلم يعني أن خطأ مايحدث في دماغ الشخص (Bryan & Bryan 1980:457) .

وقد استخدم مصطلح متلازمة ستراوس (Strauss Syndrome)لوصف هؤلاء التلامذة لكن هذا المصطلح كان محدود الاستخدام من قبل المتخصصين في هذا المجال (Cruickshank & Johason 1975:243).

أيضاً كانت هنالك تسميات أخرى استخدمت لوصف هؤلاء التلامذة مثل التلامذة ذوي تلف أو أذى الدماغ (brain-injury)و التلامذة المعوقين إدراكياً وكذلك اقترح مايكل بست (Myklebust 1964) استخدام مصطلح الصعوبات النفسية – العصبية (Psycho – neurological) للإشارة إلى أن هذه الصعوبات ماهي إلا خلل نفسي مترافق مع الخلل العصبي (Francis -Williams 1974:1).

وبالنظرالى أنَّ استخدام مصطلحات مثل الأذى أو التلف الدماغي تكون مخيفة بالنسبة الى معظم الآباء إضافة إلى كون مثل هكذا مصطلحات تعزز الشعور باليأس لدى المعلم بالنسبة لتعلم هؤلاء التلامذة (Francis- Williams 1974:106)

لذا فان هنالك العديد من المربين والاباء يعارضون استخدام المصطلحات الطبية المرتبطة بالأذى الدماغي (Smith 2001 :6).

ومنذ ان أطلق كيرك مصطلح صعوبات التعلم رفض كل المصطلحات التي تم استخدامها لتمييز هؤلاء التلامذة عن غيرهم وقد ذكر أنَ هذه المصطلحات غير معبرة تماماً عن حالة هؤلاء التلامذة فهي لاتوضح هل أنَ هذا الطفل ذكي أم غبي، مفرط النشاط أو خامل فهي مصطلحات غير تصنيفية و كذلك لايمكن عدها تشخيصا إذا كان التشخيص يعني تقييم الطفل الذي يقود إلى بعض أشكال المعالجة.
(Hallahn & Mercer 2002:14)

لذلك كان كيرك واضحاً في إيمانه بأن العلامات التربوية تأتي أولا في تشخيص ذوي صعوبات التعلم وأنَ مسألة دراسة الأسباب البيولوجية أقل أهمية من المسألة التربوية فمفهموم صعوبات التعلم هو أولاً مفهوم تربوي يركز على التشخيص و المعالجة السلوكية بدلاً من الأسباب البيولوجية و اكتشاف الروابط مع خلل الجهاز العصبي المركزي (Kirk & Krik 1971:7) .

أنواع صعوبات التعلم: يشمل مصطلح صعوبات التعلم (Learning disabilities) أنواعا متعددة من المشكلات التي يواجهها العديد من التلامذة و البالغين من ذوي صعوبات التعلم,وهي وثيقة الصلة بهذه الصعوبات ، فالبعض منها يشكل سبب لصعوبة التعلم و البعض الآخر يكون نتيجة لها. تنوع هذه المشكلات دفع العاملين في ميدان صعوبات التعلم إلى محاولة تصنيف وتبويب هذه المشاكل تمهيداً لوضع الأسس

والبرامج العلاجية لها, ونتيجة للدراسات المتواصلة في المجالات التربوية والنفسية والعصبية فقد تم تصنيف صعوبات التعلم في صنفين رئيسين ينطوي تحت كل صنف عدد من أنواع صعوبات التعلم هذين الصنفين هما:-

أولاً: صعوبات التعلم النمائية وتشمل:(صعوبات الانتباه,صعوبات الادراك البصري والسمعي صعوبات اللغة ,صعوبات الذاكرة,الصعوبات الحركية,صعوبات التفكير وحل المشكلات)

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية وتشمل:(صعوبات القراءة ,صعوبات الكتابة ,صعوبات التهجي, صعوبات الرياضيات)(Smith 2001 :130)

النظريات التي فسرت صعوبات التعلم :

1. نظرية الإدراك الحركي (perceptual – motor Theary) لكيفارت (kephart)

وقد ركزت هذه النظرية على دراسة النمو الإدراكي – الحركي للطفل فبالنسبة الى كيفارت كل سلوك مبني على أساس حركي إذ إن الطفل يبدأ بالتعامل مع محيطة من خلال الحركة فالإدراك ليس له معنى إلا عندما يلائم النموذج الحركي فهذا الطفل يكتسب في أثناء عملية نموه أشكال متنوعة من الحركة يطور من خلالها تعميمات حركية وبناءً على ذلك يشكل الطفل تركيبا إدراكيا معرفيا ويرى كيفارت أنَّ جميع التطورات الإدراكية تنشأ مع تدرج المهارات الحركية وقد قام بتدريج هذه المهارات وبحسب تعقيدها

أ – السيطرة على الحركة ب – الاستطلاع المنظم ج- الإدراك د- التكامل الحسي الداخلي و- تكوين المفاهيم

ولغرض إنجاز كل مرحلة من مراحل هذا التدرج يفترض أنَّ يكون هنالك قاعدة متينة للقدرة الحركية وفيما يتعلق بصعوبات التعلم فإنها تنشأ نتيجة لسبب من اثنين هما:- تباطؤ عام في الانجاز الحركي أو عدم القدرة على التطور الحركي

وقد حدد كيفارت أربعة نماذج من التعميمات الحركية الأساسية والتي يمكن أنَّ تساعد الطفل على تطوير علاقته بالبيئة المحيطة:-

1. التوازن: إذ يحتاج الطفل إلى المحافظة على ثبات جسمه واتزانه في أثناء حركته
2. الانتقال: ويتضمن حركات الزحف والمشي والركض بهدف استكشاف الأشياء في البيئة المحيطة
3. التماس والاتصال: ويتضمن مسك الأجسام بأطرافه والتعرف على خصائصها
4. السحب والدفع: إذ يقوم الطفل بسحب الأشياء الموجودة في محيط الطفل ودفعها ورميها بعيدا

ويرى كيفارت أنَّ الطفل الطبيعي يستطيع من خلال هذه التعميمات ان ينمي خبراته الإدراكية – الحركية أما الطفل ذو صعوبة التعلم فتكون خبراته الإدراكية – الحركية غير ثابتة وبالنتيجة لا يكون لديهم أساس ثابت للحقائق المتعلقة بمحيطهم فيكونون غير منتظمين إدراكيا – حركيا ومعرفيا (Burns & watter 1971:86) .

2. نظرية التنظيم العصبي Neurological organization Theory

لدومان – ديلكاتو (doman and delcato)

لقد كان لهذه النظرية والبرنامج العلاجي المشتق منها أثر مهم في تشخيص طيف واسع من الفئات ضمن التربية الخاصة مثل ذوي الخلل الدماغي والمتخلفين عقليا وذوي صعوبات التعلم وبشكل خاص التلامذة الذين يواجهون صعوبات في القراءة ،هذه النظرية مبينة على ثلاثة افتراضات وهي:

1- أنَّ تطور الفرد النمائي يلخص تطور النوع والسلالة
2- التلامذة ضمن فئات التربية الخاصة يحتاجون إلى التدريب
3- إجراءات التدريب تقوم على عمليات معالجة الدماغ نفسه وليس فقط معالجة الأعراض السلوكية الناتجة

المفهوم المركزي في هذه النظرية هو(التنظيم العصبي neurological organization وحسب رأي دومان – ديلكاتو فأنَّ جسم الفرد يقوم بعدد من الوظائف منها (الكلام والكتابة والقراءة والمهارات الحركية والسمع الخ ..) والقيام بهذه الوظائف بالشكل المطلوب له أثر مهم في تطور الفرد نحو تنظيم متكامل للجهاز العصبي ، والطفل الطبيعي من خلال نموه يستطيع أنَّ يطور تنظيما عصبيا بشكل متكامل أما في حالة الطفل ذي صعوبة التعلم فإن الخلل النيورولوجي في احدى الوظائف السابقة يقود الى صعوبات في أداء هذه الوظائف بالشكل الأمثل (بمعنى يكون تنظيمهم العصبي غير متكامل) مما يؤدي الى وجود صعوبات لفظية أو حركية والسبيل الوحيد لمساعدة هؤلاء التلامذة يكمن في تقديم التدريبات الكفيلة بمساعدتهم على النمو العصبي السليم (Reynolds & Janzen 2007 : 1520 ; Bradley et al 2002:31)

3.النظرية – البصرية الحركية (visual – motor Theoy) لجتمان (Getman)

ركزت هذه النظرية على مظاهر النمو البصري – الحركي للطفل وعلاقته بالتعلم، إذ أكد جتمان على أنَّ عملية التعلم هي عملية إدراكية كما أنَّ الإدراك البصري يعد بمثابة مهارة عليا يحتاجها الطفل للتمكن من اكتساب المفاهيم المعقدة هذه المهارة تتطور تدريجيا من خلال الاتصال مع البيئة ومن خلال التعلم الحركي ولكي يتم التعلم لابد من وجود عملية التكامل البصري – الحركي وهذه العملية تكون فعالة خلال السنوات الثمانية الأولى من عمر الطفل، وقد لخص جتمان تطور الإدراك البصري – الحركي في أربع مراحل:-

أ- المرحلة الأولى من عمر (1-3) سنوات : خلال هذه المرحلة الأنشطة الحركية تقود الأنشطة البصرية لاكتساب المعلومات هذه المرحلة تدعى المرحلة الحركية – البصرية .

ب- المرحلة الثانية من العمر(4-5) سنوات : خلال هذه المرحلة تتساوى فعالية الأنشطة الحركية والأنشطة البصرية في اكتساب المعلومات.

ج- المرحلة الثالثة من العمر (5-7) سنوات : خلال هذه المرحلة يكون النظام الإدراكي البصري أكثر فعالية واستخداما في اكتساب المعلومات وتدعى هذه المرحلة البصرية – الحركية

د- المرحلة الرابعة من العمر (7-12) سنة : التحقق البصري من الأشياء يكون بديلا فعالا للتحقق اللمسي .

ويرى جتمان أنَّه لابد من إتقان كل مرحلة من هذه المراحل قبل الانتقال إلى المرحلة السابقة أما بالنسبة الى التلامذة ذوي الصعوبات التعلم فهم يواجهون صعوبة أو تأخر في مرحلة أو أكثر من هذه المراحل فعلى سبيل المثال هؤلاء التلامذة قد يكون لديهم صعوبة في نمو جهاز الحركة الخاص يؤثر في عملية التآزر البصري– الحركي ويفقدهم التناغم في أداء المهام التي تتطلب هذا النوع من التآزر أو قد يكون لديهم تأخير في نمو الجهاز البصري – الحركي أو الحركي – الصوتي مما ينعكس سلبيا على قدرتهم على التعلم . (Bradley et al 2002:30 ; Stolling 1982 : 105)

إجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث الحالي تلامذة الصفين الأول والثاني من صفوف التربية الخاصة والعاديين في المدارس الابتدائية في محافظة بابل (المركز)*, وبذلك يتكون المجتمع الأصلي من(336) تلميذا وتلميذة من تلامذة صفوف التربية الخاصة منهم (173) تلميذة و(163) تلميذا و(6298) تلميذا وتلميذة من التلامذة في الصفوف العاديَة منهم (3366) تلميذة و(2932) تلميذا موزعين على (30) مدرسة ابتدائية منها (16) مدرسة للبنات و(14) مدرسة للبنين تتوزع في المناطق المختلفة لمدينة الحلة.

ثانيا: عينة البحث Research sample

- عينة المدارس:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع البحث للمدارس الابتدائية من البنين والبنات وقد بلغ عدد المدارس (15) مدرسة منها (8) مدارس للبنات وتشكل نسبة (26.67%) من عدد المدارس في مجتمع البحث و(7) مدارس للبنين وتشكل نسبة (23.33 %) من عدد المدارس في مجتمع البحث

- عينة التلامذة :

تألفت عينة الكشف عن صعوبات التعلم من (160) تلميذا وتلميذة من تلامذة الصفين الأول و الثاني/ تربية خاصة, وقد بلغ عدد التلميذات (84) تلميذة و عدد التلامذة (76) تلميذا و الجدول ادناه يوضح عدد أفراد عينة التلامذة موزعين بحسب الجنس والمرحلة الدراسية

جدول يوضح

توزيع عينة البحث بحسب الجنس و المرحلة الدراسية

المرحلة / الجنس	الصف الأول	النسبة المئوية	الصف الثاني	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية

الذكور	53	%33.12	23	%14.37	76	%47.5
الإناث	60	%37.5	24	%15	84	%52.5
المجموع	113	%70.62	47	29.37	160	%100

ثالثاً: أداة البحث

- مقياس صعوبات التعلم:

قام الباحثان ببناء مقياس لتشخيص صعوبات التعلم يتكون من ثلاث صور, الصورة الأولى يجيب عليها معلم التلميذ والصورة الثانية من المقياس تقوم أسرة التلميذ بالإجابة على فقراته (إذ تتاح للأبوين فرص كثيرة لملاحظة أطفالهم في مواقف التعلم داخل البيت كما ان الأبوين لديهم معلومات كافية عن المشكلات التي يواجهها أطفالهم في مختلف المجالات مثل الانتباه أو المثابرة في حل المشكلات أو طرق تذكر الأشياء ويمكن للوالدين أيضا وصف استراتيجيات الاستذكار المستخدمة في المنزل لانجاز الواجبات المدرسية) (Mclonghlin & lewis 2008:447-448).

أما الصورة الثالثة فيقوم الباحثان بتطبيقها بشكل فردي على التلامذة وذلك للتوصل إلى تشخيص شبه متكامل لصعوبات التعلم لدى التلامذة وللتقليل من اثر تزييف الاستجابات الذي قد يحصل في استجابات المعلم والأسرة.

وفيمايأتي توضيح للخطوات التي اتبعها الباحثان لبناء المقياس:

1- تحديد مجالات مقياس صعوبات التعلم

قام الباحثان بتحديد مجالات مقياس صعوبات التعلم من خلال مايأتي:

أ- تحليل مكونات تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم

ب- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بصعوبات التعلم.

ت- الاطلاع على عدد من المقاييس الخاصة بالكشف عن صعوبات التعلم

2- صياغة فقرات المقياس:

تشكل عملية إعداد فقرات المقاييس النفسية خطوة مهمة في بناء هذه المقاييس، إذ إن دقة المقياس في قياس ما اعد لقياسه تتوقف إلى حد كبير على دقة فقراته مما يحتم على الباحث أن يكون ملما بشروط إعداد الفقرات ومواصفاتها.(Davis 1962:96)

وقد صيغت الفقرات في صور المقياس بالشكل الأتي :

1. الصورة الخاصة بالمعلم وتتكون من (48) فقرة موزعة على (10) مجالات تتضمن الصعوبات النمائية والأكاديمية التي يمكن أن يواجهها التلامذة ذوو صعوبات التعلم , صيغت هذه الفقرات على شكل مواقف لفظية كل فقرة تتكون من مقدمة وثلاث عبارات للإجابة وكل عبارة تشكل مع المقدمة معنى تام، إحدى هذه العبارات الثلاثة تكون مؤشر على وجود صعوبات التعلم والعبارتين الأخريتين لا تؤشران على وجود صعوبات التعلم.

2. صورة المقياس الخاصة بأسرة التلميذ وتتكون من (34) فقرة موزعة على (7) مجالات تتضمن الصعوبات النمائية التي يمكن أن يواجهها التلامذة ذوو صعوبات التعلم وقد صيغت هذه الفقرات على شكل مواقف لفظية (كما في صورة المعلم من المقياس)

3. صورة المقياس الخاصة بالباحثة وتتكون من (34) فقرة موزعة على (11) مجالا تتضمن الصعوبات النمائية والأكاديمية التي يمكن أن يواجهها التلامذة ذوو صعوبات التعلم وقد قسمت فقرات هذه الصورة من المقياس إلى نوعين من الفقرات:

أ- فقرات لفظية يقوم فيها الباحث بطرح أسئلة على التلميذ وتدون إجاباته على ورقة معدة لذلك.

ب- فقرات أدائية يطلب فيها الباحث من المستجيب أن يؤدي مهام معينة ويقوم الباحث أيضا بتدوين الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجاباته وفق ضوابط محددة.

- صلاحية الفقرات

للتحقق من صلاحية الفقرات قام الباحثان بعرض فقرات المقياس بصوره الثلاثة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية لتقرير مدى صلاحيتها وملائمتها للمجال الذي وضعت فيه وإجراء التعديل اللازم إذا ما كانت الفقرة بحاجة إلى ذلك التعديل وقد تم استخدام اختبار مربع كاي لتحليل آراء الخبراء فظهر أن قيمة (كا^2) المحسوبة تتراوح بين(8.32-12) درجة وهي أعلى من قيمة (كا^2) الجدولية

والبالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) لذا تم استبقاء جميع الفقرات والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)
آراء الخبراء حول صلاحية فقرات مقياس صعوبات التعلم

ت	المجال	أرقام الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقين	قيمة كا^2 المحسوبة	قيمة كا^2 الجدولية
1	المعرفة العامة	1 5,4,3,2	12 12	11 12	1 -	8,32 12	3,84
2	اللغة	6,5,4,3,2,1	12	12	-	12	
3	الانتباه	5, 4, 3, ,1 2	12 12	12 11	- 1	12 8,32	
4	القراءة	5 ,4 , ,2 ,1 3	12 12	12 11	- 1	12 8,32	
5	الكتابة	5، ، 3, ,1 4, 2	12 12	12 11	- 1	12 8,32	
6	الحساب	1 5 ,4 ,3 ,2 ,	12 12	11 12	1 -	8,32 12	
7	الذاكرة	5,4,3,2,1	12	12	-	12	
8	السلوك الحركي	4,3,2,1	12	12	-	12	
9	السلوك الاجتماعي والانفعالي	4,3,2,1	12	12	-	12	
10	الإدراك البصري	3 ,2 ,1 5 ,4	12 12	11 12	1 -	8,32 12	
11	الإدراك السمعي	1 5,4,3,2	12 12	11 12	1 -	8,32 12	

- التحليل الإحصائي للفقرات

1.القوة التمييزية للفقرات: استخدم الباحثان أسلوب المجموعتين المتطرفتين لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس صعوبات التعلم حيث قاما بترتيب درجات (120) تلميذا وتلميذة تنازليا وتم تحديد (27%) من الدرجات العليا و27% من أدنى الدرجات فقد أشار كيلي (Kelley 1939) إلى النسبة المثلى لكل مجموعة من المجموعتين الطرفيتين هي(27%)(Anastasi & Urbina 2010:182)

لذلك فقد أصبح عدد أفراد كل مجموعة (32) تلميذ وتلميذة وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، تراوحت القيمة التائية المحسوبة للفقرات بين (2.611-13.15) لمقياس المعلم و (3.142-18.435) لمقياس الأسرة و -12.385) (1.999 لمقياس الباحث وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.999) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (62)مما يدل على أن فقرات المقياس جميعها مميزة

2- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قوة العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس, وقد تم التطبيق على درجات (120) تلميذا وتلميذه وهي نفس الدرجات التي خضعت للتحليل الإحصائي في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين, وقد كانت قيمة معامل الارتباط

تتراوح مابين(0.049 -0.664) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) وبمستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية(118) كانت النتائج جميعها دالة ماعدا الفقرة (1) من مجال الحساب والفقرة(1) من المجال الحركي لمقياس الباحث لذا تم حذفهما من المقياس.

3- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال

تم حساب معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه وقد تم التطبيق على درجات (120) تلميذا وتلميذه وهي نفس الدرجات التي خضعت لحساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية وقد كانت معاملات الارتباط تتراوح بين (0.196-0.704) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0.196) عند مستوى دلالة (0.05) كانت النتائج جميعها دالة.

-الثبات :قام الباحثان بالتحقق من ثبات الاختبار بالطرق الآتية:

1- طريقة إعادة الاختبار Test – Retest

إعادة تطبيق الاختبار يشير إلى اتساق النتائج التي نحصل عليها من مقياس معين من تطبيق إلى أخر. (mclonghlin & Lewis 2008:137)

وقد قام الباحثان بتطبيق مقياس صعوبات التعلم على عينة مكونة من (40) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ضمن مجتمع البحث والجدول (12) يوضح ذلك. وتمت إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول وقام الباحثان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني للمقياس بصورة الثلاثة وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (3)

جدول (3)

توزيع عينة إعادة الاختبار لمقياس صعوبات التعلم

ت	اسم المدرسة	عدد التلامذة
1	بدر الكبرى للبنات	8
2	14 تموز للبنين	10
3	صفد للبنين	11
4	العقيلة للبنات	11
	المجموع	40

جدول (4)

قيم معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار

صورة مقياس صعوبات التعلم	معامل ارتباط بيرسون
صورة المعلم	0.89
صورة الأسرة	0.85
صورة الباحث	0.93

وقد أشار مكلونجلين ولويس (Mclonghlin & Lewis 2008) إلى انه على الرغم من عدم وجود مجموعة من القواعد لتحديد ما إذا كان معامل الارتباط مقداره مرضيا، فانه يبدو منطقيا أن نحدد هذا المقدار بـ80,0 كحد أدنى (Mclonghlin & Lewis 2008:137) .

لذا يمكن اعتبار الثابت المحسوب بطريقة إعادة الاختبار ثباتا مناسبا.

2- معادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha

يسمى معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بمعامل الاتساق الداخلي أو معامل التجانس ويشير ايبل وفريسبي (Eabl & Frisble 2009) إلى أن معامل ألفا يمكن أن يقدم ثبات معول عليه في قياس مجموعة اتساق مجموعة من الفقرات داخل الاختبار (Eabl & Frisbie 2009:84)

وقد تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل الإحصائي البالغة (120) تلميذا وتلميذة وكانت النتائج كما يوضحها جدول (5).

جدول (5)

معامل ثبات مقياس صعوبات التعلم بطريقة ألفا كرونباخ

صور مقياس صعوبات التعلم	معامل ألفا كرونباخ
صورة المعلم	0,93
صورة الأسرة	0,92
صورة الباحث	0,90

الخطأ المعياري للقياس Standard Error of measurement
ثبات المقياس يمكن أن يعبر عنه من خلال مصطلح الخطأ المعياري للقياس أو الخطأ المعياري للدرجات , فاستخراج الخطأ المعياري للقياس يعد من مؤشرات الثبات إذ إن الدرجات التي نحصل عليها لاستخراج الثبات هي ليست درجات حقيقية تماما وإنما هي درجات تم استحصالها من خلال إجابات الأفراد التي قد تتخللها الأخطاء ويمكن القول انه من خلال هذا الإجراء يمكن ان نصحح 99% من أخطاء العينة (Anastasi & Urbina 2010 :107-108).
وقد تم استخراج الخطأ المعياري للقياس للثبات بطريقتيه والجدول(6) يوضح ذلك .

جدول (6)

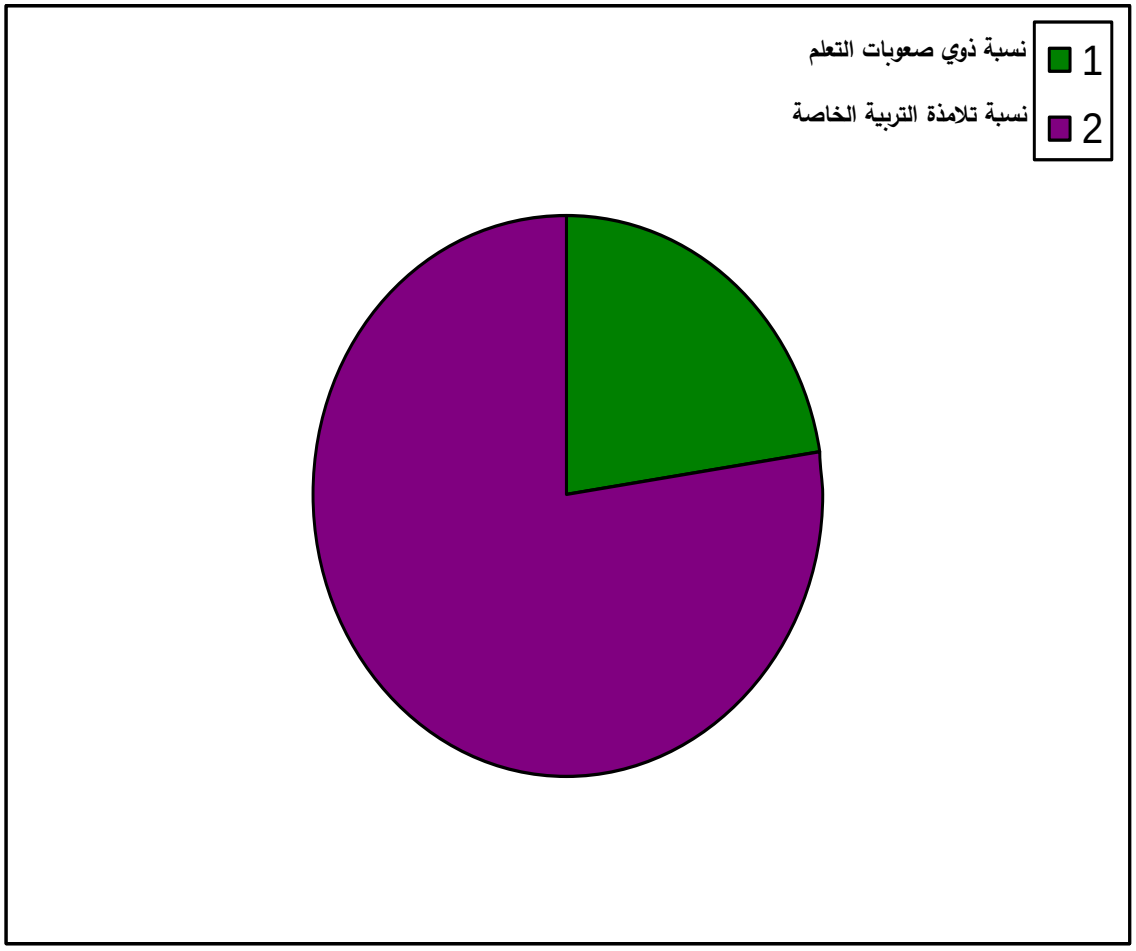
الخطأ المعياري للقياس لمقياس صعوبات التعلم

صور المقياس	الانحراف المعياري	طرق الثبات	الخطأ المعياري
صورة المعلم	6.39	إعادة الاختبار	2.11
		الفا - كرونباخ	1.69
صورة الأسرة	4.83	إعادة الاختبار	1.87
		الفا – كرونباخ	1.36
صورة الباحث	4.80	إعادة الاختبار	1.26
		الفا – كرونباخ	1.51

عرض نتائج البحث ومناقشتها:
1. الهدف الأول: **نسبة انتشار التلامذة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في مدينة الحلة؟**
لأجل تحقيق الهدف الأول للبحث تم تطبيق مقياس الكشف عن صعوبات التعلم على عينة البحث وبعد جمع البيانات تم تشخيص (77) تلميذا وتلميذة ممن يعانون من صعوبات التعلم منهم (41) تلميذا و (36) تلميذة تتراوح درجاتهم بين (53-73) درجة على مقياس المعلم و (32-56)درجة على مقياس الباحثة و (34-54) درجة على مقياس الأسرة وهي مساوية للدرجات التي اعتمدت في تحديد صعوبات التعلم وقد تم استخدام النسبة المئوية لتحديد انتشار هؤلاء التلامذة وقد بلغت هذه النسبة 22.91%، وقد شكل البنين ما نسبته 12.20% من النسبة الكلية والبنات 10.71% وهذه النسبة مقاربة للنسبة التي توصلت إليها الربيعي (2003) في دراستها إذ حددت نسبة انتشار التلامذة ذوي صعوبات التعلم بـ 24.3% ضمن مجتمع التلامذة المتأخرين دراسياً وقد قاربت نسبة ذوي صعوبات التعلم في البحث الحالي للنسبة التي حددتها الدراسات الإحصائية التي قام بها قسم التعليم في وزارة التربية الأمريكية إذ حددت نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم بـ 24% من العدد الكلي لذوي الاضطرابات.
(Snowman & Biehler 2003:200)
ويمكن تفسير وجود هذه النسبة من صعوبات التعلم لدى تلامذة المدارس الابتدائية في ضوء أدبيات البحث الحالي إذ أشار تقرير المعهد القومي الأمريكي للصحة النفسية (NIMH 2009) إلى أن صعوبات التعلم تحدث نتيجة خلل في الأداء الوظيفي النيورولوجي للدماغ والذي قد ينجم عن العديد من الأسباب ومنها تلوث البيئة المحيطة بالسموم،(NIMH 2009:8)

وكما هو معروف فان البيئة العراقية بشكل عام تعرضت في العقدين الأخيرين إلى نسبة كبيرة من التلوث احد أسبابه هو القنابل التي ألقيت على المدن العراقية وكذلك وجود المصانع بالقرب من المناطق السكنية، هذه المصانع بما تخلفه من عوادم كيماوية وغازات سامة بالإضافة إلى المواد الموجودة في القنابل تؤدي إلى تشبع البيئة بالسموم وبالنتيجة قد تؤدي إلى حدوث مشكلات نمائية وأضرار نيورولوجية في أدمغة الأطفال الذين يتعرضون لهذه السموم قبل ولادتهم أو بعدها وبالتالي يكونون معرضين لصعوبات التعلم.

كما فسر هالاهان وآخرون (Hallahan 2005) وجود صعوبات التعلم لدى التلامذة الذين يعيشون في ظل مجتمعات تشهد ضغوط اقتصادية واجتماعية كبيرة بان الظروف الاقتصادية الضاغطة أجبرت العديد من الآباء والأمهات على العمل لساعات إضافية من اجل توفير وضع اقتصادي ملائم وكنتيجة لذلك كثرت وتنوعت الضغوط التي يتعرض لها الوالدان، ومن جانب آخر قللت هذه الضغوط من قدرة الوالدين على توفير المساندة الاجتماعية اللازمة لتقديم العون والمساعدة لأطفالهم الذين كانوا يتعرضون هم أنفسهم لكم متزايد من الصعوبات فكانت النتيجة الحتمية لمثل هذا الأمر أن هؤلاء الأطفال الذين كانوا يتقدمون في عملهم المدرسي في الماضي دون أن يواجههم سوى ضرر قليل من الضغوط فضلا عن حصولهم على كم اكبر من المساندة قد أصبحوا الآن يخبرون الفشل .(Hallahan et al.2005:30)



شكل(1)

نسبة انتشار التلامذة ذوي صعوبات التعلم

- الهدف الثاني:

نسبة الصعوبات الأكثر انتشارا لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.

تحقيقا لهذا الهدف تم استخراج المتوسط الفرضي لدرجات كل مجال من المجالات التي تضمنها مقياس صعوبات التعلم بصوره الثلاث ومن ثم تحديد عدد التلامذة ذوي صعوبات التعلم الذين تقل درجاتهم عن المتوسط الفرضي لكل مجال من المجالات وقد بلغ عدد التلامذة الذين يعانون من صعوبات في المعرفة العامة (74) تلميذا وتلميذة وفي مجال الكتابة (74) تلميذا وتلميذة وفي مجال السلوك الاجتماعي والانفعالي (72) تلميذا وتلميذة وفي مجالي القراءة والحساب (71) تلميذا وتلميذة وفي مجالات الانتباه والذاكرة والإدراك

السمعي (70) تلميذا وتلميذة وفي مجال الإدراك البصري (64) تلميذا وتلميذة وفي مجال اللغة (37) تلميذا وتلميذة وفي مجال السلوك الحركي (30) تلميذا وتلميذة من ثم تم استخدام النسبة المئوية لتحديد الصعوبات الأكثر انتشارا لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم وكما هو موضح في جدول(7)

جدول (7)

نسب الصعوبات الأكثر انتشارا لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

عدد التلامذة الكلي	مجالات المقياس	النسبة المئوية
77	المعرفة العامة	%96.10
	الكتابة	%96.10
	السلوك الاجتماعي والانفعالي	%93.50
	القراءة	%92.20
	الحساب	%92.20
	الانتباه	%90.90
	الذاكرة	%90.90
	الإدراك السمعي	%90.90
	الإدراك البصري	%83.11
	اللغة	%48.05
	السلوك الحركي	%38.96

من الجدول (8) يتضح أن أكثر الصعوبات انتشارا لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم تكون في مجال المعرفة العامة، هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الربيعي (2003) من أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم أحرزوا درجات منخفضة في مجال المعرفة العامة في مقياس(مايكل بست) لتشخيص صعوبات التعلم وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه تايت و جندرز (Tait & Genders 2002) الذين أكدا أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من ضحالة وقلة المعلومات والمعارف الأساسية (Tait & Genders 2002:29)

ويمكن ان تفسر هذه النتيجة في ضوء أدبيات البحث الحالي إذ أشار راك (Rack 2005) إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يتسمون بضعف المهارات التنظيمية وضعف القدرة على التذكر بالإضافة إلى معاناتهم من الصعوبات الإدراكية (Rack 2005: 12) .

وكما هو معروف يقوم البناء المعرفي لأي فرد على اكتساب الخبرات وتنظيمها وخزنها في الذاكرة تمهيدا لاستخدامها في اكتساب المزيد من الخبرات لهذا وللصعوبات التي يواجهها التلامذة ذوي صعوبات التعلم في مجال التنظيم والإدراك والذاكرة يتسم بنائهم المعرفي بالسطحية وقلة التنظيم كما أنهم وكما وصفتهم سميث (Smith 2001) يفشلون في استخدام الاستراتيجيات المعرفية الملائمة لاكتساب المعرفة (Smith 2001: 139) .

كما أظهرت نتيجة البحث الحالي أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في الكتابة هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة مواتس (Moats 1983) والتي أشارت إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشاكل وصعوبات في الكتابة فمعظم هؤلاء التلامذة يكتبون ببطء شديد ومشقة (Hallahan et al 2005:409)

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أدبيات صعوبات التعلم إذ أشار كريك (Gregg 1991) إلى أن الخلل الذي قد يعاني منه هؤلاء التلامذة في الوظائف البصرية- المكانية إضافة إلى الصعوبات في الوظائف الإجرائية ومنها: التنظيم والتخطيط يمكن أن يسبب صعوبات في عملية الكتابة، كما أشار رولتجين (Roeltgen2003) إلى أن الخلل الذي قد يعاني منه ذوو صعوبات التعلم في الأنظمة الحركية والبصرية – المكانية واللغوية يمكن أن يؤدي بالنتيجة إلى صعوبات في الكتابة
(Fletcher et al 2007:242)

كما أشارت نتيجة البحث الحالي إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في الجوانب الاجتماعية والانفعالية وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كافيل وآخرين (Kavele et al 1996) التي توصلت إلى أن هنالك ارتباطا بين صعوبات التعلم والقصور في المهارات الاجتماعية
(Conway 2004:41)

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كرافتس وآخرين (Kravetz et al 1999) والتي أشارت إلى ان التلامذة ذوي صعوبات التعلم يكون سلوكهم أقل تكيفاً من الناحية الاجتماعية (Kravetz et al 1999:8)
ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أدبيات صعوبات التعلم إذ أشار سنومان (Snowman 2003) إلى أن احد أسباب عدم الكفاءة الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم هو الصعوبة التي يواجهها هؤلاء في قراءة التلميحات أو الإشارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية (Snowman&, Biehler 2003:202) .
كما ان شعور هؤلاء التلامذة بعدم الكفاءة الأكاديمية بالإضافة إلى انخفاض الثقة بالنفس والذي قد يقودهم إلى الشعور بأنهم أقل من زملائهم في المدرسة وكذلك السخرية التي قد يتعرض لها هؤلاء التلامذة من زملائهم وكذلك من بعض المعلمين أو حتى من الآباء والأخوة ناعتين إياهم بالغباء والكسل كل هذا يقودهم إلى الإحباط وقد يؤدي بهم إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية وفقدان الثقة بالآخرين. (Mclaughlin & Wallce 1988: 212)
أيضا أشارت نتيجة البحث الحالي إلى مواجهة التلامذة ذوي صعوبات التعلم لصعوبات في القراءة والحساب وقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على أن صعوبات القراءة واسعة الانتشار لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم ومن هذه الدراسات دراسة ليون و مواتس (Lyon & Moats 1997) والتي توصلت إلى أن حوالي 20% من ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في القراءة (Smith 2001:152) .
ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أدبيات صعوبات التعلم إذ أشار (Tallal 2004) إلى أن صعوبات القراءة قد تنتج عن ضعف الإدراك السمعي، كما أشار برير وآخرين (Breir et al 2002) إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم قد تكون لديهم مشاكل في إدراك الكلام قد تتسبب في وجود صعوبات في القراءة، كما أن الأبحاث في مجال صعوبات القراءة فسرت هذه الصعوبات في ضوء وجود بعض الاختلافات التشريحية الموجودة في أدمغة المصابين بصعوبات القراءة بالمقارنة مع أقرانهم العاديين . (Fletcher et al 2007: 94-112)
أما فيما يتعلق بصعوبات الحساب فقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج الدراسات التي أجراها كل من جارنيت وفليشر (Garnetl and Fleishner 1983) وجيري (Geary 1994) وجيري وآخرين (Geary et al 1999) والتي أسفرت نتائجها عن أن بعض التلامذة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في الحساب وتحديداً في استدعاء الحقائق الرياضية كما أنهم يرتكبون الكثير من الأخطاء حتى في إجاباتهم عن المسائل الحسابية البسيطة (Hallahan et al 2005:459) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أدبيات البحث الحالي إذ أشار جيري (Geary 2004) إلى أن أي اضطراب في اللغة أو النظام البصري- المكاني أو النظام الإجرائي المركزي يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في الحساب أو في الرياضيات بشكل عام (Fletcher et al 2007:210) .
كما أسفرت نتيجة البحث الحالي عن وجود صعوبات في الانتباه والذاكرة والإدراك السمعي لدى عينه البحث، فيما يتعلق بالصعوبات في مجال الانتباه فنتيجة البحث الحالي توافقت مع نتيجة دراسة ميسر (Mercer 1997) والتي أشارت إلى ان التلامذة ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبة في تركيز انتباههم على المواد التي يقومون بتعلمها وكذلك يتصفون بسهولة تشتت انتباههم(Smith 2001:141)
ويمكن تفسير صعوبات الانتباه في ضوء أدبيات صعوبات التعلم إذ أشارت كاتروبا (Catroppa 2007) إلى ان صعوبات الانتباه تنتج عن طريق حدوث اضطراب أو خلل في المناطق المسؤولة عن الانتباه في الدماغ لدى ذوي صعوبات التعلم (Catroppa et al 2007:355)
كما فسرت دراسة لاو وآخرين (Lau et al 1984) ودراسة لاو وهيزكسين وآخرين (Lau & Henriksen et al 1989) قصور الانتباه لدى ذوي صعوبات التعلم بانخفاض تدفق الدم في الفصوص الجبهية وقد أكدت هذه النتيجة دراسة سولانتو (Solanto 2002) إذ أشارت إلى أن قصور الانتباه يرتبط بالخلل الوظيفي في الفصوص الجبهية وتحديداً في الفصوص الموجودة في مقدم التكوين الجبهي (Hallahan et al 2005: 271) .
وفيما يتعلق بصعوبات الذاكرة اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة لي سوانسون (Lee- Swanson 1990) والتي أسفرت عن وجود فروق داله في سعة الذاكرة العاملة بين التلامذة ذوي صعوبات التعلم و العاديين لصالح التلامذة العاديين (Rie & Rie 1980: 467)
ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أدبيات صعوبات التعلم إذ أشار سكارمر وآخرون (Schirmer et al 2004) إلى أن ضعف القدرة على الانتباه يؤثر بصورة سلبية على انتقال المعلومات من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة قصيرة المدى (Schirmer et al 2004: 99) .

أما فيما يتعلق بالصعوبات التي يواجهها التلامذة ذوي صعوبات التعلم في الإدراك السمعي فقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج الدراسة دايكمان وآخرين(Dykman et al 1971) إذ قاموا بسلسلة من الدراسات حول الإدراك والتمييز السمعي للتلامذة ذوي صعوبات التعلم وقد أسفرت نتائج هذه الدراسات عن أن هؤلاء التلامذة يواجهون صعوبات في إدراك وتمييز الإشارات السمعية (Rie & Rie 1980: 467-468)

ولقد فسر كيركشانك (Cruickshank 1981) اضطراب الإدراك السمعي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم بان هذا الاضطراب في الإدراك ربما يكون نتيجة للخلل العصبي – الفسلجي الذي يحدث قبل الولادة أو في أثنائها أو بعدها مما يؤدي بالتلميذ ذي صعوبة التعلم إلى إساءة فهم المعلومات أو تفسيرها والتي تصله عن طريق حاسة السمع على الرغم من سلامة هذه الحاسة (Cruickshank 1981: 100)

كما أشارت نتيجة البحث الحالي إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في الإدراك البصري وقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج الدراسات التي قام بها لايل وجوين (Lyle & Goyen 1973 -1974) والتي توصلت إلى وجود صعوبات في الإدراك البصري أو معالجة المعلومات البصرية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم (Rie &Rie 1980: 469) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أدبيات صعوبات التعلم والتي أشارت إلى ان بعض التلامذة ذوي صعوبات التعلم يسيئون تفسير مايشاهدوه بسبب بعض الاضطرابات في الجهاز العصبي المركزي هذه الاضطرابات تؤثر بشكل أو بآخر على مناطق الإدراك في الدماغ مسببه الصعوبات الإدراكية – البصرية (NCLD 2009:1)

وفي مجال الصعوبات في اللغة فنتيجة البحث الحالي تتفق مع دراسة برايان وآخرين (Bryan et al 1991) والتي توصلت إلى أن أداء التلامذة ذوي صعوبات التعلم كان اقل من أداء أقرانهم العاديين في مجموعة كبيرة من المهام الفونولوجية والمهام المرتبطة بالدلالات اللفظية للكلمات المختلفة والمهام التي تتعلق بالتراكيب اللغوية (Hallahan et al 2005:327) .

كما تتفق هذه النتيجة مع ما ورد في معظم تعاريف صعوبات التعلم إذ نصت هذه التعاريف على أن صعوبات التعلم تعني اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة فهم واستخدام اللغة المكتوبة و المنطوقة ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أدبيات صعوبات التعلم إذ أشار هندرسون (Henderson 1974) إلى ان صعوبات اللغة ترتبط بالصعوبات في الإدراك السمعي وكذلك ترتبط بالخلل الوظيفي في مناطق الدماغ المسئولة عن إنتاج الأفكار واللغة وبالتحديد في خلايا تلك المناطق من الدماغ وارتباطاتها العصبية وكذلك قد ترتبط صعوبات اللغة بالخلل في العضلات وكافة البنى التشريحية المسئولة عن النطق (Henderson 1974:62-63) .

وفيما يتعلق بالصعوبات في الجانب الحركي لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم فقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع ماتوصلت إليه الربيعي (2003) في دراساتها والتي أشارت إلى أن التلامذة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في سلوكهم الحركي وذلك يبدو واضحاً من خلال انخفاض درجاتهم على مجال التناسق الحركي المتضمن في مقياس مايكل بست لتشخيص صعوبات التعلم، كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه ستيل وستيل (Steele & Steele 2003) إذ أشار إلى ان مشكلات العمليات الحركية ترتبط عاده بصعوبات التعلم (Steele & Steele 2003: 622)

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أدبيات التعلم والتي أشارت إلى أن الصعوبات الحركية لذوي صعوبات التعلم سواء كانت العضلات الدقيقة أو العضلات الكبيرة تعزى إلى ضعف التناسق بين الجهاز الحركي و عمليات الإدراك إذ يعد ضعف التآزر الإدراكي – الحركي مسئولا عن الصعوبات الحركية التي يواجهها هؤلاء التلامذة (NCLD 2009:4) .

- الهدف الثالث: **الفروق ذات الدلالة الإحصائية في انتشار صعوبات التعلم على وفق متغير الجنس (ذكور، إناث).**

تحقيقا لهذا الهدف فقد تم حساب الأوساط الحسابية والتباين لدرجات التلامذة على مقياس صعوبات التعلم بصوره الثلاث وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (8)

جدول (8)
متوسط وتباين درجات التلامذة على مقياس صعوبات التعلم

صورة المقياس	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	التباين
صورة المعلم	ذكور إناث	41 36	62.36 65.52	40.83 35.16
صورة الأسرة	ذكور إناث	41 36	45.82 48.75	20.43 22.09
صورة الباحث	ذكور إناث	41 36	49.41 51.44	27.04 16.32

يظهر من الجدول أعلاه أن تباين درجات الإناث في صورة الأسرة من المقياس اكبر من تباين درجات الذكور على نفس الصورة من المقياس لذا كان لابد من حساب قيمة (ف) للتأكد من تجانس التباين للعينتين وقد بلغت قيمة (ف) لدرجات ذوي صعوبات التعلم على صوره الأسرة (1.08) وقد تبين أنها اقل من قيمة (ف) الجدولية البالغة (2.15) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية 35/40 مما يدل على تجانس عينة البحث ,ونظراً لتجانس عينة البحث تم استخدام الاختبار التائي T-Test لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في صعوبات التعلم بين التلميذات و التلامذة من ذوي صعوبات التعلم لكل صوره من صور المقياس، وقد بلغت القيمة التائية لصورة المعلم (2.540) ولصورة الأسرة (3.18) ولصورة الباحث (2.18) وقد تبين أنها أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (75) و الجدول (9) يوضح ذلك

جدول (9)
الفروق في انتشار صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس

صورة المقياس	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيم التائية		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
صورة المعلم	ذكور إناث	41 36	62.36 65.52	6.39 5.93	2.540	1.98	دالة
صورة الأسرة	ذكور إناث	41 36	45.82 48.75	4.52 4.70	3.18	1.98	دالة
صورة الباحث	ذكور إناث	41 36	49.41 51.44	5.20 4.04	2.18	1.98	دالة

نستنتج مما سبق أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في انتشار صعوبات التعلم بين التلامذة و التلميذات ولصالح التلاميذ مما يعني أن صعوبات التعلم أكثر انتشاراً في التلامذة منها في التلميذات. وبهذا تكون نتيجة البحث الحالي متفقة مع نتائج الدراسة التي أجراها أوسولد (Oswald 1996) والتي توصلت إلى أن عدد التلامذة ذوي صعوبات التعلم يفوق عدد التلميذات إذ بلغت نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم في صفوف التربية الخاصة 73 % من العدد الكلي لهذه الصفوف (Shorter 1997: 326) .وقد اختلفت نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة كلاريزو وفليبس (Clarizio and Phillips 1986) والتي لم تتوصل إلى وجود أي فروق دالة في صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس (Hallahan et al 2005:34-35) .ويمكن تفسير هذه

النتيجة في ضوء أدبيات صعوبات التعلم إذ أشار هالاهان وآخرون (Hallahan et al 2005) إلى أن احتمال تعرض البنين للإصابة بالخلل البيولوجي أكثر من احتمال تعرض البنات لهذه الإصابات فالبنين أكثر قابلية للإصابة بمختلف أوجه الشذوذ في النمو البايلوجي من البنات وبخاصة فيما يتعلق بالخلل الوظيفي للدماغ والذي يعتبر الأساس في وجود صعوبات التعلم، وهذا ما أكده تقرير وزارة التربية الأمريكية (1992) والذي أشار إلى أن عدد البنين الذين يواجهون صعوبات في مختلف المجالات (المجال السمعي و البصري والحركي) يفوق عدد البنات (Hallahan et al 2005:34-35) . أو يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الدور الاجتماعي الذي يعطيه المجتمع للذكور والإناث, فالعادات والتقاليد تبيح(بل وتحتم في بعض الأحيان) على الذكور البقاء خارج البيت مدة طويلة للّلعب اولغيره مما يقلل من فرص البقاء داخل البيت للمذاكرة.

- المصادر العربية:

1- الربيعي, أمل كاظم ميرة, (2003): **صعوبات التعلم الخاصة وعلاقتها بقصور بعض الوظائف العقلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**, رسالة ماجستير (غير منشورة), كلية التربية للبنات, جامعة بغداد.

-المصادر الأجنبية

1. Adelman (1989): **Toward solving The problems of misidentification and limited Intervention efficacy**, Journal of learning Disabilities Vol 22, P(608).

2. ……., H.S (1992): **Learning disabilities The next 25 years**, Journal of learning disabilities Vol 25 PP (17-22).

3. Anastasi, A., Urbina, S., (2010): **Psychological testing 7ed**, NewDelhi, Asoke. Ghosh, PHI, Learning private Limited

4. Barslow, L.W. (1992): **cognitive psychology An overview for cognitive scientific**, Hillsaale, N.J, Erlbaum, U.S.A.

5. Bradley, R., Danilson, L. Hallahan, D. (2002): **Identification of learning disabilities research to practice**, Lawrence Erlbaum Associares , Inc.

6. Brody, L.E., Mills, C.J.(1997): **Gifted children with learning disabilities a review of the issues**, Journal of learning disabilities vol. 30, pp (282-296).

7. Bryan T.H., Bryan, J.H.(1980): **Hand book of minimal dysfunction Acritical view**, John Wiley and Sons, U.S.A..

8. Burns, Y., watter, p.,(1971): **Developmental perceptual- motor disorder** Journal of physic other, vol .3 , pp(85-95).

9. Caletti, C.M., Mclaughlin, T.F(2003): **The social- Behavioral difficulties Associated with nonverbal learning disabilities some suggestions for educators**, International Journal of education Vol 18 pp (55-65).

10. Catroppa, C., Anderson, V.A., Morse, S.A., Haritou, F., Rosenfeld, J.V. (2007): **children's Attentional skills 5 years post- TBI**, Journal of pediatric psychology, vol. 32, pp (354-369)

11. Conway, K.M. (2004): **An evaluation social skills training for youth with learning disabilities**, proquest information and learning company, U.S.A.

12. Cruickshank, W. (1981): **Concepts in learning disabilities selected writings**, vol. 2, Syracuse university press.

13. ……., W., Johnson, G.(1975): **Education of exceptional children and youth the education of children with specific learning disabilities,** New Jersey, prentice

14. Davis, F. B.(1962): **Item Analysis in relation to education and psychological testing**, psychological Bulletin, vol. 39, pp (96-102).

15. Ebel, R.L., Frisbie, D.A. (2009): **Essentials of Educational measurement 5th ed.**, New Delhi, Asoke K. Ghosh, PH1, learning private limted

16. Fletcher, J.M., Lyon, G.R., fuchs , L.S. , Barnes, M.A.(2007): **learning disabilities from identification to intervention**, New York, Guiford publications, Inc.

17. Francis-williams, J.(1974): **Children with specific learning difficulties 2nd ed.**, New York, pergamon press.

18. Freeman, M.(2004): **The child with general learning disability information for parents and careers**, Royal college of psychiatrists poblishing , U.K.

19. Gresham F.M.,Macmillan ,D.L.(1997):**Social competence and affective characteristics of student with mild disabilities ,Review of Educational research** ,Vol 67(4) pp.377-415.

20. Hallahan D.P, KauffmanJ., weiss, M., Martinez, E(2005): **Learning disabilities foundations, characteristics and effective teaching 3ed ed.,** pearson education , Inc.

21. Hallahan, Mercer, C.D.(2002): **learning disabilities Historical perspective in Bradley** , Danielson, Hallahan, Identification of learning disabilities research to practice, pp. (1-67), Lawrence Erlbaum Association , Inc.

22. Hammill, D.D., Leigh, J.E., Mcnutt, Larsen, S,G.(1981): **Anew definition of learning disabilities,** learning disabilities Quarterly Vol 4 , pp (236-342).

23. Henderson, P. (1974): **Disability in childhood and youth**, Oxford university press, U.K.

24. Horowitz, S.H.(2007): **The social / Emotional side of learning disabilities A science based presentation of the state of the art**, learning disabilities Quarterly, Vol. 21 pp (1-4).

25. Jeffrey, S.N., Rathus, S.A., Greene, B. (1994): **Abnormal psychology in Achanging world 2hd ed.**, new Jersey, prentice Hall Inc.

26. Kirk, S.A, Kirk, W.D.(1971): **The study of the influence of psychology factors on the development**, **use and interpretation of language diagnosis and remediation**, university of illinos press (uip).

27. Kravetz, S., faust, M., Lipshitz, S.(1999): **student with nonverbal learning disabilities study of learning disabilities and social adaptation** Journal of postsecondary education and disability, Vol.9 PP (2-14).

28. Mclonghlin, J., Lewis, R.B., (2008): **Assessing student with special needs 7 th ed.**, prentice hall, Preason education Inc.

29. National center for learning disabilities (2009):learning disabilities in children samptoms ,types and testing Retrieved from http:// www.Id.org

30. National Institute of mental health (NIMH), (2009): **Introduction to learning disabilities**, Retrieved from http://www.nimh.nih.org .

31. Rack, M. (2005): **Learning disabilities ahand book for Instructors and tutors**, Johnson county community college Retrieved from http://web.jccc.edu/academic/p.d.f.

32. Reynolds, S.R., Janzen, E.F.(2007): **Encyclopedia of special education 3ed ed.** , vol. 3, John wiley and sone , Inc, U.S.A.

33. Rie, H., Rie, E.D. (1980): **Hand Book of minimal brain dysfunctions acritical view** , John Wiley and sons, Inc, U.S.A.

34. Schirmer, C., fontoura, D., Nunes, M.(2004): **Language and learning disorder**, Journal depediatria, vol. 80, pp (95-103).

35. Smith D.D. (2001): **Introduction to special education 4th ed,** Boston Allyn and Bacon.

36. Snowman, J., Biehler, R.(2003): **Psychology Applied to teaching 10th ed.**, Boston, Houghton Mifflin co.

37. Shorter, E. (1997): **A history of psychiatry from the era of the asylum to the age of pro Zac**, John wiley and sons, Ins, U.S.A

38. Steele, M.M., steele, J.W.(2003): **Teaching Algebra to students with learning disabilities** Journal of mathematics teacher, vol. 96, pp (622-624).

39. Stolling, H. (1982): **Motor learning from theory to practice**, mosby com. Publishing

40. Tait, T., Genders, N. (2002): **Caring for people with learning disabilities**, London, Arnold publisher.