العلاقة بين التحصيل الدراسى والذكاء لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم

مارى فايق دانيال

كلية الآداب – جامعة المنيا

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسى والذكاء لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وكذلك الفروق بين الجنسين فى التحصيل الدراسى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وتكونت العينة من (20) تلميذاً وتلميذة، (12 تلميذ- 8 تلميذات)، تراوحت أعمارهم الزمنية مابين (11-10) سنة بمتوسط عمرى (10,74) سنة وانحراف معيارى (0,44) وهم مقيدين بالعام الدراسى (2017-2018) بمدرسة صفط الشرقية الابتدائية2، واستخدمت الباحثة فى الدراسة، قائمة تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد/مصطفى كامل ،2005)، اختبار رافن الملون للذكاء، الاختبارات التحصيلية للغة العربية (إعداد معلمى اللغة العربية)، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التحصيل الدراسى والذكاء لدى عينة البحث، ووجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الجنسين فى التحصيل الدراسى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لصالح الاناث.

مقدمة:

يعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به التلميذ، وهو ليس مجرد مؤشر إلى مدى فعالية ما يتعلمة وانما هو أحد المحددات الرئيسية لمستقبل الشباب على وجه الخصوص، كما جذب التحصيل الدراسى انتياه العلماء والآباء والمخططين وواضعى السياسات واعتبروا أن الهدف الرئيسي للمدرسة

هو العمل من اجل تحقيق التميز الاكاديمى من قبل الطلاب (Dev, 2016, P70).

وتشير كلمة التحصيل الدراسي في مفهومه العام إلى مقدار المعلومات التي يتحصل عليها الطالب خلال دراسته وانجازه التعليمي وبلوغه مستوى معين من الكفاية في الدراسة ,ويحدد ذلك اختبارات مقننة أو تقارير المعلمين (أحمد، 2010، ص 90).

وترتبط صعوبات التعلم بالقدرة على التحصيل الدراسى. حيث لاتظهر مشكلة صعوبات التعلم عند الطفل إلا بعد إلتحاقه بالمدرسة، وبداية تعثره وعدم قدرته على مجاراة أقرانه العاديين داخل الفصل فى تحصيل الدروس، أو التجاوب مع المعلم أثناء المناقشات والحوارات المفتوحة، كذلك لا يستطيعون القيام بالواجبات المنزلية التى يكلفهم بها المعلم والتى تتطلب أن يعتمدوا فيها على أنفسهم مما يسبب لهم الكثير من المشاكل داخل الأسرة وأيضاً مع المعلم والمدرسة. (الكاشف؛ و أحمد، 2008، ص2).

ويمكن أن يساعد الذكاء التلاميذ على استيعاب المضامين المدرسية، وإدراك المعارف وسهولة التذكر، وفهم المعانى المجردة، وسرعة استرجاعها، وحل المشكلات، لذا قد يؤدى الفرق الشاسع بين قدرة التلميذ على التحصيل، وإنجازه الفعلى لهذا التحصيل لمواجهة صعوبات أو تعثرات قد تعصف بمواصلة مشوارة الدراسى (Morosanova et al., 2015). ورغم ذلك فقد اختلفت نتائج الدراسات التى تناولت العلاقة بين التحصيل الدراسى والذكاء فجاءت نتائج دراسة (الصمادى، 2007؛ Sheikh & Ritu, 2013) تؤكد على العلاقة التنبؤية بين التحصبل الدراسى والذكاء، بينما جاءت دراسة (**أبو هلال و الطحان 2002**؛ **Naderi et al 2010**) لتؤكد عدم وجود علاقة بين التحصيل

الدراسى والذكاء، لذا هدفت الدراسة الراهنة إلى قياس العلاقة بين التحصيل الدراسى والذكاء لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة البحث فى الاجابة عن الاسئلة الآتية :

1-هل توجد علاقة بين التحصيل الدراسى والذكاء لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

2-هل توجد فروق بين الذكور والإناث فى التحصيل الدراسى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

أهمية البحث :

1-الاهمية النظرية:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الناحية النظرية من خلال اهتمامها بفحص أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً وهى فئة ذوى صعوبات التعلم، كما انها تدرس الفروق بين الجنسين فى التحصيل الدراسى لهذه الفئة.

2-الاهمية التطبيقية:

أما عن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة، تتمثل فى نتائج هذه الدراسة التى يمكن ان تساعد فى فهم طبيعة صعوبات التعلم، وبالتالى عمل برامج ارشادية لرفع مستوى التحصيل الدراسى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

مفاهيم الدراسة:

1- التحصيل الدراسى:

هو الإنجاز العام لأداء الطالب فى المجالات الأكاديمية مثل اللغة والرياضيات والعلوم والتاريخ ما يتم قياسها من خلال اختبارات التحصيل (Cunningham, 2012, P1).

ويعرف فى الدراسة الحالية بأنه مجموع الدرجات التى تحصل عليها عينة الدراسة على الاختبار الدراسى المستخدم فى الدراسة الحالية.

2- الذكاء:

هو القدرات العقلية العامة والتى تتضمن القدرة على التحليل، والتخطيط، وحل المشاكل، وبناء الاستنتاجات، وسرعة التصرف، كما يشمل القدرة على التفكير المجرد، وجمع وتنسيق الأفكار، وتعلم اللغات، وسرعة التعلم، كما يتضمن أيضا القدرة على الإحساس وإبداء المشاعر وفهم مشاعر الآخرين2) Legg, (2007, p.

ويعرف إجرائياً: بارتفاع الدرجة التى يحصل عليها الفرد على اختبار الذكاء المستخدم فى الدراسة الحالية.

3- صعوبات التعلم:

هو عدم القدرة على تعلم القراءة أو الكتابة أو القيام بالعمليات الحسابية ، على الرغم من غياب الشروط التى ترتبط بإنخفاض الإنجاز مثل الصعوبات الفكرية أو الحسية ، أو الإعاقة الحركية والإنفعالية والسلوكية (Butler & Wong, 2012, p2).

ويعرف إجرائياً : بإنخفاض الدرجة التى يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مجموعة الإختبارات الاكاديمية و تقديرات المعلمين، وأرتفاعها على المقاييس التى تستخدم للكشف عن ذوى صعوبات التعلم فى الدراسة الحالية.

الإطار النظرى:

أولاً: التحصيل الدراسى:

أنواع التحصيل الدراسى:

يمكن تقسيم التحصيل الدراسى إلى ثلاث أنواع:

التحصيل المرتفع: يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، بحيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية، مما يمنحه التفوق على بقية زملائه.

التحصيل المتوسط: في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ أقل من تحصيلة الفعلى، ويكون أداءه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

التحصيل الدراسي المنخفض: يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام (Newhouse, 2005, p4).

شروط التحصيل الدراسي:

الدافعية : وهى حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الأنتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم.

التكرار: والمقصود به التكرار الموجه المؤدي إلى الكمال وليس التكرار الآلي، فلكي يستطيع الطالب مثلا أن يحفظ قصيدة من الشعر فإنه لا بد أن يكررها عدة مرات.

فترات الراحة وتنوع المواد: بينت نتائج التجارب أهمية فترة الراحة عقب دراسة كل مادة من أجل تثبيتها والاحتفاظ بها، فكلما زاد التشابه بين المادتين المدروستين بطريقة متعاقبة كلما زادت درجة تداخلهما، أي طمس إحداهما للأخرى، وكلما اختلفت المادتان قلت درجة التداخل بينهما وبالتالي أصبحت أقل عرضة للنسيان (العسوى، 2002، ص347).

التسميع الذاتى: هو عملية يقوم بها التلميذ لاسترجاع ما حصله من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات وذلك أثناء الحفظ وبعده بمدة قصيرة , وتبين للمتعلم مقدار ما حفظه.

الطريقة الكلية والطريقة الجزئية: لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية، حين تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة، فكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلا تسلسلا منطقيا كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، فالموضوع الذي يكون وحدة طبيعية يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المكونة من أجزاء لا رابطة بينها.

الإرشاد والتوجيه: لا شك أن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المعلم، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل وفي مدة زمنية أقصر مما لو كان التعلم دون إرشاد (Al-younes, 2015, p262 & zoubi).

قياس التحصيل الدراسي:

1–التقييم اليومى: يقوم المعلم بإلقاء الدرس على تلاميذه داخل الفصل، وأثناءه يسجل علامات يومية يحصل عليها التلميذ في كل درس ويبنى عليها فيما بعد التقييم .

2–**الواجبات المنزلية:** ويقصد بها الوظائف و البحوث المنزلية، التي يعطيها المعلم للتلاميذ وتساعدهم على تطبيق وممارسة ما تم تدريسة بشكل نظرى فى الفصل.

3–**الاختبارات الشفوية:** و فيها يقوم المدرس بألقاء السؤال على كل تلميذ مباشرة ، و تكون الإجابة عليه شفهيا من قبل التلميذ، ويوجه له التغذية الراجعه المناسبة.

4–**اختبار المقال والتقارير والمناقشة** : وهنا تتاح للتلميذ فرصة لإظهار قدرته على التعبير و التنظيم و التعميم وهي عبارة عن سؤال حر يطرح على جميع التلاميذ و تكون الإجابة تحريرية خلال مدة معينة و تكون الإجابة على شكل مقال أدبي أو علمي أو فلسفي عند بعض المستويات المتقدمة، وفي هذه الطريقة يعتمد على ما فهمه و حفظه لينشئ الإجابة على شكل مقال، ومن خلالها يتمكن المعلم من تقييم مدى فهم واستيعاب التلاميذ (34p ,valle et al, 2016).

ثانياً: الذكاء:

أنواع الذكاء:

1– الذكاء اللفظي/ اللغوي :يبرز هذا الذكاء في قدرة الفرد على استخدام اللغة للتعبير والتواصل بشكل سليم، من خلال استخدام الكلمات بفاعلية، والبراعة في تركيب الجمل، ونطق الأصوات، وفي القدرة على إنتاجها عبر أنشطة متعددة.

2– الذكاء المنطقي/الرياضي:يتمثل في قدرة الفرد على التفكير التجريدي، والاستنباطي، والتصوري، وإجراء العمليات الحسابية بفاعلية وإدراك.العلاقات،

واكتشاف الأنماط المنطقية والعددية، والحساسية للنماذج أو الأنماط المنطقية والعلاقات.

3- الذكاء البصري/ المكاني:يظهر في قدرة الفرد على التصور البصري والتمثيل الجغرافي للأفكار، وإدراك المعلومات البصرية والمكانية، ويتضمن الحساسية للألوان، والخطوط، والأشكال، والعلاقات بين هذه العناصر.

4- الذكاء الجسمي/ الحركي:ويتضمن قدرة الفرد على استخدام قدراته الحركية الجسمية ككل للتعبير عن أفكاره ومشاعره، واستخدام يديه لإنتاج الأشياء، ويشتمل على مهارات القوة والتآزر، والتوازن، والمرونة، والسرعة، والإحساس بحركة الجسم ووضعه.

5- الذكاء الضمن شخصي (الشخصي أو الذاتي): ويظهر في قدرة الفرد على إدراك ذاته بشكل صحيح، والوعي بقيمه ومشاعره ومعتقداته وأفكاره ودوافعه، والقدرة كذلك على تشخيص نقاط قوته وضعفه.

6- الذكاء البين شخصي (الاجتماعي) :ويتمثل في قدرة الفرد على التعرف إلى الحالة النفسية والمزاجية للآخرين، وفهم دوافعهم ورغباتهم ومشاعرهم، واكتشاف مقاصدهم، وإقامة علاقات متميزة مع الآخرين (جابر، 2003؛ المفتى، 2004).

ثالثاً: العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي:

بدأ الاهتمام بدراسة العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي عام ١٩٠٤ عندما طلبت وزارة المعارف الفرنسية من الفرد بينيه مع لجنة تشاركه لدراسة مشكلات تعليم الأطفال المتأخرين دراسياً ،ومنذ ذلك الوقت بدأ اهتمام علماء النفس والتربية بدراسة العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي مستعملين في ذلك اختبارات الذكاء

لم لها من أهمية في تشخيص سبب ضعف الطالب ومحاولة علاج تلك الأسباب (عبد الخالق،1996).

ويعد الذكاء من أكثر المتغيرات ارتباطاً بالتحصيل الدراسي، وقد نال قسط كبيراً من اهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس من حيث علاقته بالتحصيل والنجاح في الواجبات التعليمية المختلفة، وقد توصل الباحثون في دراستهم حول علاقة الذكاء بالتحصيل إلى نتائج متشابه تقريباً تفيد في مجملها أن العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي هي علاقة طردية فزيادة أحد المتغيرين تصاحبه في معظم الأحيان زيادة في المتغير الأخر(المزوغى، 2011، 89).

رابعاً: صعوبات التعلم:

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

هناك خمس محكات رئيسية لتشخيص صعوبات التعلم وهى:

1-محك التباين أو التباعد: Discrepancy Criterion

ويقصد به التباين بين القدرة العقلية العامة أو الكامنة ، والتحصيل الفعلى فى جانب معين، أو التباين والتباعد بين مجال وآخر، كأن يكون الفرد عادياً فى مهارات الحساب ولكنه مقصر فى مهارات القراءة (أبو الديار، 2012، ص 64).

2-محك الأستبعاد: Exclusion Criterion

ويقصد به استبعاد جميع الحالات التى تعانى من صعوبات فى التحصيل الدراسى بسبب أية إعاقة أخرى سواء أكانت حسية أو عقلية أو ناتجة عن حرمان ثقافى أو بيئى أو أقتصادى (هالان وآخرون، 2007،ص 56).

3-محك التربية الخاصة :Special Education Criterion

ويرتبط بالمحك السابق ومفاداه أن ذوى صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، وذلك لمعالجة القصور فى العمليات النمائية المرتبطة بالمادة الأكاديمية. كما أن الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستخدمة مع المعاقيين سمعياً و بصرياً وعقلياً هى الأخرى قد لا تتناسب مع ذوى صعوبات التعلم (الظاهر،2008،ص 27).

4-محك النضج Maturation Criterion :

ويشير هذا المحك إلى أن التدنى فى التحصيل يكون نتيجة أضطراب داخلى فى أحدى العمليات النفسية الأساسية والتى تعود إلى القدرات التى تكتسب بها المعلومات كالأستماع، والنظر، واللمس، والقدرات التى تعالج بها المعلومات كالأنتباه، والتميز، والذاكرة، وتمثيل المعلومات، ودمجها، وتشكيل المفهوم، وحل المشكلات، إضافة إلى القدرات الضرورية للإستجابة كالكلام، والحركة الجسمية (بشيقة، 2008، ص 43).

5-محك العلامات النيرولوجية Neurological Criterion

وهدف هذا المحك التعرف على حالات صعوبات التعلم من خلال التعرف على التلف العضوى أو النيورولوجى عند الأطفال كالإصابة فى المخ أو التلف المخى العضوى البسيط، أو الإعاقات الإدراكية وغيرها (عجاج،2004، ص 21).

تصنيف صعوبات التعلم:

صنف **كيرك وجلجار (Kirk & 1989) Gallagher** صعوبات التعلم إلى قسمين رئيسين هما:

أ) صعوبات التعلم النمائية : Developmental Learning Disabilities

وهى تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسى للطال وتوافقة الشخصى والإجتماعى والمهنى وتشمل صعوبات التعلم (الأنتباه- الأدراك- التفكير- التذكر- حل المشكلات) ومن الملاحظ أن الأنتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الأدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها فى النهاية التعلم .

ب) صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities:

وهى نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية وتتضمن صعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات القراءة والكتابة والحساب (النوبى، 2011، ص 57).

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات العلاقة بين التحصيل الدراسى والذكاء ومتغيرات أخرى:

هدفت دراسة **أبو هلال و الطحان (2002)** إلى دراسة العلاقة بين التفكير الابتكارى والذكاء والتحصيل الدراسى لدى عينة من المتفوقين فى دولة الامارات العربية فى المرحلتين الأبتدائية والإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من 406 طالب وطالبة من الصفين السادس الابتدائى (194) والثالث الإعدادى (212) واستخدمت الدراسة اختبار المصفوفا المتتابعة (رافن) لقياس الذكاء، اختبار تورنس (الدوائر) لقياس القدرة الابتكارية، واوضحت النتائج أن التحصيل والذكاء والقدرة الإبتكارية تشكل ثلاث أبعاد منفصلة.

بينما جاءت دراسة **الصمادى (2007)** بعنوان العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الأنفعالى والتكيف الاجتماعى والتحصيل ، وتكونت العينة من 254 طالباً

وطالبة (121 طالب-133 طالبة) وأستخدم الباحث أختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، واختبار الذكاء الأنفعالى، والتكيف الاجتماعى، وكذلك درجات الطلاب من سجلات المدرسة، وقد أظهرت النتائج أن الذكاء العام كان له القدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسى.

ثم جاءت نتائج دراسة (**Naderi et al 2010**) والتى هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء والإنجاز الأكاديمى والفروق بين الجنسين، وتكونت العينة من 153 تلميذ وتلميذة (105 ذكور-48 إناث) وأوضحت النتائج عدم وجود علاقة بين الذكاء العام والانجاز الأكاديمى وكذلك عدم وجود علاقة بينهم لكل من الذكور والإناث.

واختلفت معها نتائج دراسة (**Sheikh & Ritu, 2013**)بعنوان تأثير الذكاء والجنس على الإنجاز الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية، والتى هدفت إلى بحث تأثير الذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من 614 طالب (358 ذكور- 256 إناث) من الصف التاسع والعاشر من أربع عشرة مدرسة في (الهند)، تم قياس الذكاء من خلال اختبار الذكاء الجماعي، ودرجات الطلاب فى التحصيل الدراسى. واوضحت نتائج الدراسة وجود تأثير للذكاء على التحصيل الدراسي ، بينما عدم وجود تأثير للجنس على الإنجاز الأكاديمي.

واتفقت معها نتائج دراسة (**Morosanova, et al,2015**) والتى تناولت العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي: الذكاء والتنظيم والمنبئات المعرفية، وتكونت العينة من 318 طالب وطالبة (158 الذكور- 160 إناث) تراوحت أعمارهم

بين 14-16 سنة، وأضحت النتائج وجود علاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسى وخاصة فى مادة الرياضيات.

فروض الدراسة:

1- لا توجد علاقة بين التحصيل الدراسى والذكاء لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

2- توجد فروق بين الذكور والإناث فى التحصيل الدراسى لدى الاطفا ذوى صعوبات التعلم.

إجراءات البحث:

أولاً: عينة البحث:

تكونت العينة فى صورتها النهائية من مجموعة قوامها (20) تلميذاً وتلميذة بواقع (12) ذكور و (8) إناث بالصف السادس الأبتدائى بمدرسة صفط الشرقية الأبتدائية 2 بإدارة المنيا التعليمية، وتراوحت اعمارهم بين (11-10سنة)، بمتوسط عمري قدره(7,10سنة)، وانحراف معياري قدره (47, سنة) وتم اختيارهم فى ضوء الشروط التالية:

1-ألا يقل مستوى الذكاء عن المتوسط أى ألا يقل عن المئين (25) حسب المعايير الخاصة باختبار الذكاء، وهذا يعنى أن أفراد العينة يقع ذكائهم فى نطاق المتوسط وما فوق المتوسط.

2-ألا يكون التلميذ مصاباً بأى إصابات عضوية، أو أى إعاقة أخرى مثل الإصابات المخية، أو ضعف النظر أو السمع، أو مشكلات فى اللغة.

3-أن يكون التلميذ ممن يداوم على الحضور ولا يتغيب كثيراً .

ثانياً: أدوات الدراسة الراهنة:

تتطلب أجراء هذه الدراسة تطبيق الأدوات الآتية:

1- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم إعداد مصطفى كامل ،2005.

أعد هذا المقياس "مايكل بست" Myklebust (1971)، وقام مصطفى كامل عام (1990) باقتباسه وإعداده باللغة العربية.

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (24) فقرة موزعة على خمسة مقاييس فرعية، هى: (الفهم السلوكى، اللغة المنطوقة، التوجه، التآزر الحركى، السلوك الشخصى الاجتماعى)، ويتم تقدير التلميذ على كل منها على مقياس خماسى ويعبر ارتفاع الدرجة على المقياس عن عدم وجود صعوبات فى التعلم فى حين تشير الدرجة المنخفضة إلى وجود حالات صعوبات التعلم.

تصنيف التلاميذ وفقاً لأدائهم على المقياس:

تعتبر أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ فى هذا المقياس (120) درجة وأقل درجة (24) درجة، وكلما قلت درجة التلميذ كلما زادت صعوبات تعلمه، ويعتبر التلميذ صاحب صعوبة تعلم إذا حصل على درجة أقل من (65) فى الدرجة الكلية. (مصطفى كامل،2005: 20).

صدق المقياس:

قام معد المقياس باللغة العربية بحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على هذا الحتبار ودرجاتهم على التحصيل الدراسى، وكان معامل الأرتباط يتراوح بين (71,0-17,0)، وباستخدامه للصدق التمييزى بين درجات التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم تراوحت قيم (ت) من (3,2) - (40,0) وهى دالة عند مستوى دلالة (01,0) على المقاييس الفرعية الخمسة.

وقد قام أحمد محمود السيد (2008) بحساب الصدق عن طريق حساب الصدق الداخلى بين أبعاد المقياس والمجموع الكلى وتوصل إلى معاملات ارتباط تراوحت بين(95,0-88,0)، وجميعها دالة عند مستوى (01,0).

ثبات المقياس:

قام معد المقياس باللغة العربية بحساب ثبات المقياس مستخدما طريقة إعادة إجراء المقياس على (103) تلميذا بفارق زمنى مقداره (3) شهور بين مرتى التطبيق، وتراوحت قيم معاملات الثبات للمقياس بين(62,0-21,0) لمكونات المقياس، وقام أحمد محمود السيد (2008) باستخدام معادلة الفاكرونباخ لحساب الثبات فكان معامل الثبات قدره (78,0(.

ثبات مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم فى البحث الحالى:

قامت الباحثة بحثاب مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم فى البحث الحالى على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (50) تلميذ وتلميذة

بالصف السادس الابتدائى، وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ (750,0).

2- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة . إعداد "رافن " تقنين عبد الفتاح القرشى (1987).

يعتبر اختبار " رافن" Raven من الاختبارات العبر حضارية Cross-Cultural الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات؛ فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، وتعد مصفوفات رافن من اختبارات الذكاء غير اللفظى، وهى خالية من تأثير الثقافة، وقد أعاد تقنين هذا الاختبار عبد الفتاح القرشى (1987).

الهدف من الاختبار:

يهدف اختبار المصفوفات المتتابعة إلى قياس مستوى ذكاء الأفراد من خلال قياس القدرة على استنباط العلاقات والارتباطات .

وصف الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من 36 بنداً، وهى تناسب الأعمار من (5,5) إلى (5,11) عاما وتناسب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

يتكون هذا الاختبار من (3) مجموعات، وهي:

المجموعة :(A)والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموع يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت

المجموعة :(AB) والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

المجموعة :(B) والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي الكملة للمصفوفة التي بالأعلى.

والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة؛ وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل؛ مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى المرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج؛ وهي مرحلة النضج العقلي

تصحيح الاختبار:

1-بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة؛ يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.

2-ثم يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص (1) درجة، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (0) ونعطى لكل فرد درجة كليه هى مجموع ما حصل عليه عن مفردة.

3-الرجوع إلى جدول المعايير المئينية المستمدة من الدرجات الخام لنحصل على الدرجة المئينية التى تنتمى إليها الدرجة الخام وفقاً لعمره الزمنى؛ ثم الرجوع إلى جدول توزيع المستويات العقلية وفقاً للدرجة المئينية تبعا لفئات العمر التى ينتمى لها الأطفال على فئة الذكاء.

صدق الاختبار:

استخدم فى حساب صدق الاختبار فى صورته الأصلية عدة أساليب منها: الصدق العاملى، الصدق التنبؤى، الصدق التلازمى، والصدق التكوينى، وذلك بحسب معامل الارتباط مع كل من مقياس ستانفرد بينيه ومقياس وكسلرومقياس رسم الرجل، وتراوحت قيمة معاملات الارتباطبين (0,32) و(0,89)، وكانت جميع المعاملات دالة عند مستوى (0,01)، بينما قام عبد الفتاح القرشى (1987) بتقنين الاختبار على عينة من الأطفال وقد تراوحت معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة وكل من: بعض المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر ومتاهات بورتيوس ولوحة سيجان واختبار الذكاء غير اللغوية ما بين (0,22- 0,45).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس وتراوحت بين (0,46-0,71)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس والدرجة الكلية وتراوحت معاملات الارتباط بين(0,91-0,75)، وكانت جميع المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (0,01).

ثبات الاختبار:

عرض عبد الفتاح القرشى (1987) لمجموعة من الدراسات التى قامت بحساب معاملات ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة " لرافن" حيث تراوحت معاملات الثبات كما فى دراسة "خاتينا" (1965)، "بورك"(1958)، "فرايبرج"(1966)، "ونك ومولر" (1966)، "رافن وكورت رافن" (1977)، بطريقة إعداد الاختبار بين (0,62) و (91,0) بوسيط مقداره (0,76) ، ثم قام "عبد الفتاح القرشى" بحساب ثبات الاختبار على عينة من الأطفال بإعادة الاختبار بعد شهر وكان معامل الثبات (0,79).

كما توصلت دراسة "رانيا محمود حامد" (2015) بحساب ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (30) تلميذاً وتلميذة، وبلغت قيمة معامل ثبات الاختبار بأسلوب ألفا- كرونباخ (0,733)، وبطريقة إعادة التطبيق فكانت (0,842) وهى قيم تدل على ثبات معقول للاختبار.

ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة فى البحث الحالى :

قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (30) تلميذاً وتلميذة، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار بأسلوب ألفا- كرونباخ(0,758).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أسفر تطبيق أدوات الدراسة عن النتائج التالية:

الفرض الأول ونصه: عدم وجود علاقة ذات دلاله احصائية بين التحصيل الدراسى والذكاء لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. وللتحقق من الفرض السابق قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين التحصيل الدراسى والدرجة الكلية للذكاء

جدول (1)

العلاقة بين التحصيل الدراسى والدرجة الكلية للذكاء

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعيارى	الارتباط

التحصيل الدراسى	9,5	1,82	0,299
الذكاء	29,75	1,51	

* دال عند مستوي (0.05)

** دال عند مستوي (0.01)

ويتضح من خلال نتائج الفرض السابق عدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسى والذكاء لعينة الدراسة الحالية، ويمكن تفسير عدم وجود علاقة بين الذكاء والتحصيل الدرسى لطبيعة العينة وهى ذوى صعوبات التعلم وهم هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون تباعداً سلبياً بين مستوى الذكاء واداءهم فى المهام الاكاديمية فمع أنهم يتمتعون بذكاء عادى أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبه فى العمليات المتصلة بالتعلم، كالإدراك أو الأنتباه أو الذاكرة أو الفهم أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو النطق أو التهجى أوإجراء العمليات الحسابية فى المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة.

وتفسر الباحثة نتائج الفرض السابق وفقاً للإطار النظرى الذى تناول التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والذى يشير إلى أن صعوبات التعلم هى" إعاقة، إضطراب، أو تأخر نمائى فى واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجى، الكتابة، أو الحساب يرجع إلى خلل مخى وظيفى أو أضطراب أنفعالى أو سلوكى، لا يعزى إلى التخلف العقلى أو الحرمان الحسى أو إلى عوامل ثقافية أو تعليمية (هاريدى وآخرون، 2010، ص 20)، وبالتالى فالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم انخفاض فى التحصيل الدراسى ولكن هذا الانخفاض لايعزى إلى مستوى الذكاء الذى قد يكون متوسط أو فوق المتوسط.

كما يمكن أن نفسر الفرض السابق وفقاً للتعريف الذى قدمه **الدليل الإحصائى الرابع DSM–IV (1994)** فيشير أن صعوبات التعلم مظهرها الأساسى هو الإنخفاض عن المتوقع فى مهارات القراءة أو الهجاء أو الحساب أو فى جميع هذه المهارات معاً بعد قياسها بالإختبارات المقننة فى ظل العمر الزمنى وقياس الذكاء والتعليم المناسب. مشكلات التعلم هذه تؤثر تأثيراً واضحاً فى الأداء الأكاديمى أو فى نشاطات الحياة اليومية التى تعمل على أكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب.

كما يمكن تفسير الفرض من خلال النظريات المفسرة لحدوث صعوبات التعلم مثل النموذج الطبى حيث يرى أصحاب هذا الأتجاة أن المشكلة الأساسية التى تكمن وراء ظهور هذه الصعوبات هو الجانب الفسيولوجى؛ حيث يحدث اختلال فى الأداء الوظيفى للمخ الذى يعد السبب الرئيسى لصعوبات التعلم، ويركز الأتجاة الطبى على الأسباب الفسيولوجية التى تحدث هذه المشكلة. فعدم التوازن فى كيمياء الدم يسبب مشكلة سلوكية أو تعليمية، وكذلك التعرض لبعض المواد السامة مثل الرصاص(النوبى ،2011، ص 33).

الفرض الثانى ونصه " توجد فروق داله إحصائية فى التحصيل بين الذكور والإناث ذوى صعوبات التعلم.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "مان وتنى" Mann–Whitney لحساب دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الذكور والإناث فى الدرجة الكلية لأختبار التحصيل الدراسى.

جدول (2)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث علي التحصيل الدراسي

بطريقة مان ويتني اللاباروميتري (ن = 20)

الاختبار	الذكور			الإناث			قيمة Z	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
التحصيل الدراسي	9,08	6,50	78	12,15	16,5	132	0,3-	000

*** دال عند مستوي (0.05)** **** دال عند مستوي (0.01)**

يتضح من جدول (1) ما يلى : وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات التحصيل الدراسي للذكور والإناث ذوى صعوبات التعلم.

وتتفق نتائج الفرض السابق مع نتائج الدراسات التى تناولت الفروق بين الجنسين فى التحصيل الدراسى مثل دراسة الحموى (2010)، وموسى (2017)، والتى أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية للذكور والإناث لصالح الإناث، وكذلك بالنظر إلى الدراسات التى تناولت الفروق بين الجنسين فى التحصيل الدراسى لدى ذوى صعوبات التعلم اتفقت نتائج الفرض السابق مع نتائج دراسة عبد الوهاب (1999) ودراسة مصطفى، وبلقاسم (2016) والتى اوضحت أن الذكور يعانون من صعوبات التعلم اكثر من الإناث.

كما تتفق نتائج الفرض السابق مع نتائج الدراسات التى تناولت نسبة انتشار ذوى صعوبات التعلم فقد وجد أن نسبة أنتشار صعوبات القراءة حوالى 80% من الأطفال الذين تم تشخيصهم على انهم يعانون من صعوبات التعلم لديهم صعوبات أساسية فى القراءة (Iyon,1996,P63)، كما أنها تصيب نسبة عالية من الأطفال تتراوح بين 3-6% من الأطفال فى سن المدرسة فى المراحل الثلاث للتعليم الأساسى. كما نجد أن أنتشارها أكبر بكثير بين الذكور عنها بين الإناث بنسبة (8 : 1) (حمزة،2008،ص 19)

المراجع العربية:

1- أبو الديار، مسعد نجاح. (2012). **الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم**، الكويت: سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل.

2- أبو هلال، ماهر محمد؛ الطحان، خالد نجيب. (2002). العلاقة بين التفكير الابتكارى والذكاء والتحصيل الدراسى لدى عينة من المتفوقين فى دولة الامارات العربية فى المرحلتين الأبتدائية والإعدادية. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، (22)، 182-155.

3-أحمد، على عبد الحميد. (2010). **التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الاسلامية والتربوية**. ط1 بيروت: مكتبة حسين العصرية.

4-بشقة، سماح. (2016). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و حاجاتهم الإرشادية. دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الأبتدائى،**مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العددين 17و18.

5-جابر، عبد الحميد جابر. (2003) الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق، القاهرة: دار الفكر العربى.

6-جمعية الطب النفسى الأمريكية. (1994). **المرجع السريع إلى الدليل التشخيصى و الإحصائى الرابع المعدل للإضطرابات النفسية DSM-IV-TR**، ترجمة: تيسير حسون، دمشق.

7-الصمدى، محمد عبد الغفور. (2007). العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الأنفعالى والتكيف الاجتماعى والتحصيل الدراسى دراسة مقارنة. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة اليرموك، قسم علم النفس. المجلة العربية لتطوير التفوق.

8-الظاهر، قحطان أحمد. (**2008**). **صعوبات التعلم**، ط2، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

9-عبد الخالق، احمد محمد (١٩٩٦). أسس علم النفس، ط ٣، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

10-عجاج، خيرى المغازى. (**2004**). **صعوبات القراءة والفهم القرائى**. المنصورة: دار الوفاء.

11-العسوى، عبد الرحمن. (2002). القياس والتجريب فى علم النفس والتربية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

12-الكاشف،ايمان فؤاد؛ أحمد، محمد رشدى (2008). **فاعلية برنامج تدريبى لتنمية بعض المهارات المعرفية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم،** ملف ورد فى www.gulfkids.com/pdf/Maharat_soobat14.pdf

13-المزوغى، ابتسام سالم. (2011). الفروق فى الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى من طلبة جامعة السابع من إبريل الليبية. (2)، 111-83.

14-المفتي، محمد أمين. (2004). الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي السادس عشر" تكوين المعلم" الذي تنظمه الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس والمنعقد بجامعة عين شمس خلال الفترة 21 -22 يوليو، 144 -156.

15-النوبى، محمد. (**2011**). **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

16-هالان،دانيال؛ كوفمان،جيمس؛ لويد،جون؛ ويس،مارجريت؛ مارليتز،اليزابيث. (**2007**). **صعوبات التعلم. مفهومها- طبيعتها-التعلم العلاجى**، ترجمة عادل عبد الله محمد، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

المراجع الاجنبية:

-17 .Ritu, C & ,.Sheikh, A. (2013). Influence of Intelligence and Gender on Academic Achievement of Secondary School Students of Lucknow City .***Journal of Humanities and Social Science*** ,(5)*17*, .14-9

18-Al-Zoubi, S. M., & Younes, M. A. B. (2015). Low academic achievement: causes and results. ***Theory and Practice in Language Studies***, *5*(11), 2262.

19-Cunningham, J. (2012). **Student achievement**. In Washington DC, US: National Conference of State Legislatures.

20-Dev, M. (2016). Factors Affecting the Academic Achievement: A Study of Elementary School Students of NCR Delhi, India. ***Journal of Education and Practice***, *7*(4), 70-74.

21-Legg, S., & Hutter, M. (2007). A collection of definitions of intelligence. ***Frontiers in Artificial Intelligence and applications***, *157*(17) 1-11.

22-Morosanova, V. I., Fomina, T., & Bondarenko, I. N. (2015). Academic achievement: intelligence, regulatory, and cognitive predictors. ***Psychology in Russia***, *8*(3), 136- 156

23-Naderi, H., Abdullah, R., Aizan, H. T., & Sharir, J. (2010). Intelligence and academic achievement: an investigation of gender differences. ***Life science journal***, *7*(1), 83-87.

24-Newhouse, D., & Beegle, K. (2005). **The Effect of School Type on Academic Achievement**: **Evidence from Indonesia**." World Bank Policy Research Working Paper.

25-Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2016). Academic goals, student homework engagement, and academic achievement in elementary school. ***Frontiers in psychology***, (*7*)463, 1-90

26-Wong, B., & Butler, D. (2011). ***Learning about learning disabilities***. 4thEdition Academic press.

Relationship between scholastic achievement and intelligence in children with learning disabilities

Mary fayek Danial falts
Faculty of Arts – El–minia University

The study aimed to identify the relationship between academic achievement and intelligence among students with learning difficulties, as well as gender differences in academic achievement among students with learning difficulties. The sample consisted of 20 students (12 male - 8 female), The students ranged from 10–11 years with an average age of (10.74) years and a standard deviation of (.44) years. They were enrolled in the school year (2017–2018) The study found that there were statistically significant differences between the gender in the academic achievement of students with learning disabilities in favor of females, and the absence of relationship Positive correlation between academic attainment and intelligence.