الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم والعاديين دراسة مقارنة

أ.د.جمال شفيق احمد
أستاذ ورئيس قسم الدراسات النفسية للأطفال معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس
أ.د.فؤادة محمد على هدية
أستاذ ورئيس قسم الدراسات النفسية للأطفال معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس
هدى سلمى مطير

الملخص

الخلفية: يشير الأدب السيكولوجى إلى أن هناك مجموعه من الخصائص السلوكية والمعرفية التى تميز أصحاب صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، فقد اتضح أن هناك مظاهر سلوكية تصاحب حالات صعوبات التعلم منها ضعف التمييز البصري، وضعف الذاكرة، وصعوبة إتباع التوجيهات، وفهم المناقشات التى تدور فى الفصل، وصعوبة الاحتفاظ بالمعلومات المسموعة، والإفراط فى النشاط، وضعف التآزر بوجه عام، وضعف إدراك مفهوم الزمن، وصعوبة التمييز السمعي.

الهدف: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق بين الأطفال ذوى الصعوبات الخاصة فى التعلم (قراءة وكتابة وحساب) وبين العاديين على مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم.

العينة: عينة بلغت ٣٩ تلميذاً وتلميذة من ذوى صعوبات التعلم، ومقارنتهم بمجموعة أخرى من التلاميذ العاديين بلغت ١٩ تلميذة وتلميذة.

الادوات: مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب) إعداد فتحى مصطفى الزيات، ومقياس الرسم لجودإنف هاريس، ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من إعداد مايكلبست، وقام بتعريبه وإعداده للعربية مصطفى كامل.

المعالجة الاحصائية: قامت الدراسة بتحليل بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام اختبار النسبة التائية، وتحليل التباين أحادى الاتجاه، واختبار شافيه لتحديد اتجاه الفروق.

النتائج: توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين على متغير الفهم السماعى والذاكرة فى اتجاه العاديين حيث بلغت قيمة ت ٩,٦٧٢ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ كما بلغت متوسطات المجموعتين على التوالى ٨,٦١٥٤، ١٥,٣١٥٨، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين على متغير اللغة المنطوقة فى اتجاه العاديين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين على متغير التوجه الزمانى والمكانى فى اتجاه العاديين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين على متغير التآزر الحركى لصالح العاديين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين على متغير السلوك الشخصى الاجتماعى فى اتجاه العاديين، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم فى اتجاه العاديين.

The behavioral characteristics of learning disabled and normal A comparative study

Aims: The current study aimed at examining the differences between children with learning disabilities (dyslexia, dysgraphia, and dyscalculia)

Sample: Consisted of 39 pupils and comparing them with a sample of normal children consisted of 19 pupils.

Tools: The study applied The Pupil Routing Scale for Learning Disabilities: prepared by Myklebst and translated in Arabic by Mustafa Kamel, Goodenough- Harris Drawing Test prepared by Goodenough- Harris and translated into Arabic by Mohamed Fargaly; et al, Battery of diagnostic Scales of Learning Disabilities (Dyslexia): prepared by Fathy Mustafa Ezayat, Battery of diagnostic Scales of Learning Disabilities (Dysgraphia): prepared by Fathy Mustafa Ezayat, and Battery of diagnostic Scales of Learning Disabilities (Dyscalculia): prepared by Fathy Mustafa Ezayat.

Results: The results Indicated that There are statistical significant differences between learning disabled and normal pupils in favor of normal ones on (Auditory comprehension), There are statistical significant differences between learning disabled and normal pupils in favor of normal ones on (Spoken Language), There are statistical significant differences between learning disabled and normal pupils in favor of normal ones on (Orientation), There are statistical significant differences between learning disabled and normal pupils in favor of normal ones on (Motor coordination), There are statistical significant differences between learning disabled and normal pupils in favor of normal ones on (Personal and Social Behavior).

Recommendations: The study recommendation to consider behavioral agent when diagnosis of learning disabled children, am putting suitable counseling programs to modify behavioral problem among children with learning disabilities.

المقدمة:

إن صعوبات التعلم ظاهرة يصعب فهمها،فهى اضطراب فى واحده أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية تشمل عمليات الفهم،واستخدام اللغة المقروءة والمكتوبة والتى تظهر على شكل اضطراب فى السمع التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجى أو الحساب. (Deepti; Mehta. 2006. p22).

حيث تشير صعوبات التعلم إلى عدد من الاضطرابات التى قد تؤثر بالطبع على عمليات الاكتساب أو التنظيم والفهم واستخدامنا للمعلومات اللغوية وغير اللغوية، وأن هذه الاضطرابات تؤثر على تعلم الأفراد الذين يظهرون قدرات متوسطة واللازمة لعمليه التفكير والاستنتاج. (Joseph; L. 2001, p566, 579)

ونجد أن هؤلاء الأطفال ينجحون فى تعلم بعض المهارات ويخفقون فى تعلم مهارات أخري، ومن ثم فإن لديهم تباينا فى القدرات التعليمية. (جمال الخطيب ١٩٩٧، ٧١)

ولقد أهتم المربون وعلماء النفس والآباء منذ فترة طويلة بالتعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات أو نواحى عجز فى التعلم، وفى سبيل ذلك نشطت حركة بناء أكثر فاعلية لفرز هذه الحالات وتقديم المساعدة الملائمة لهم فى وقت مناسب فى بداية ظهور الأعراض الدالة على وجود الصعوبة. (مصطفى كامل ٢٠٠٠، ١)

كما كان لتزايد أعداد ذوى صعوبات التعلم من ناحية، وعدم تجانسهم وتباين أنماط هذه الصعوبات من ناحية أخرى أثر فى تعاظم الاهتمام بقضية الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم من الأطفال، وكان للتطورات التى لحقت بعمليات التعلم وأساليبه، وتشبع هذه التطورات بالتوجهات المعرفية خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين دور بالغ الأثر فى تطور أساليب الكشف عن أفراد هذه الفئة. (فتحى مصطفى الزيات، ٢٠٠٧، ١٣)

مشكلة الدراسة:

يقوم مدخل الخصائص السلوكية المميزة لذوى صعوبات التعلم على عدد من الافتراضات وهى كما يلي:

١. أن صعوبات التعلم التى يعانى منها الطفل تستنفذ جزءاً كبيراً من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصى والانفعالى والاجتماعي، ويكون اميل إلى الانطواء أو الاكتئاب أو الانسحاب وتكوين صورة سالبة عن الذات.
٢. أن الطفل الذى يعانى من صعوبات التعلم هو من ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط وربما المرتفع، ومن ثم فإنه يكون أكثر وعياً بنواحى فشله الدراسى فى المدرسة، كما يكون أكثر استشعاراً بانعكاسات ذلك على أسرته، وهذا الوعى يولد لديه أنواعاً من التوترات النفسية والاحباطات التى تتزايد تأثيراتها الانفعالية بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسى وتداعيات هذا الوضع فى كل من المدرسة والبيت.
٣. أن الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم والمشكلات المرتبطة بها قابلة للتحديد والتمييز، زمع تباين أنماط هذه المشكلات لدى أفراد هذه الفئة إلا أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكراراها وتواترها لديهم، وترتبط بنمط الصعوبة النوعية التى تمثل فئات نوعية داخل مجتمع ذوى صعوبات التعلم، ومن ثم فهى تمثل نقطة البداية فى أى برنامج للكشف عن هؤلاء وتشخيصهم.
٤. أن المدرسين هم أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر والخصائص السلوكية التى ترتبط بذوى صعوبات التعلم من حيث التكرار والأمد والدرجة والمصدر، ولذا فإنهم أكثر العناصر إسهاماً فى الكشف والتشخيص المبكرين لذوى الصعوبات، والمشاركة فى تنفيذ البرامج العلاجية لهم من خلال الأنشطة والممارسات التربوية داخل الفصل.
٥. أن المدرس هو أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية البرامج والأنشطة والممارسات التربوية، والتقدم الذى يمكن إحرازه من خلال هذه البرامج أو تلك الأنشطة بسبب طبيعة الدور التربوى والمهنى الذى يؤديه من ناحية، وبسبب درايته واستغراقه وخبراته بالأنشطة والمقررات الأكاديمية التى يفشل ذوو صعوبات التعلم فى الوصول إلى مستويات الأداء المطلوبة فيها من ناحية أخرى، مما يمكنه الحكم على التباعد بين الأداء الفعلى والأداء المتوقع.
٦. أننا حين نكشف عن السبب والنتيجة فى العلاقة بين صعوبات التعلم والاضطرابات المعرفية والأكاديمية والانفعالية المصاحبة لها نكون قد أسهمنا إسهاماً فعالاً فى تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج التربوية والعلاجية باختلاف كون صعوبات التعلم والاضطرابات المصاحبة لها سبباً أو نتيجة.
٧. أن الطبيعة المتباينة وغير المتجانسة لذوى صعوبات التعلم تدعم اتجاه التشخيص الفردى لهم، وبذلك يكون المدرس أقدر العناصر على تحليل السلوك الفردى للتلاميذ من حيث أمده وتواتره وتزامنه، الأمر الذى يجعل تقدير المدرسين للخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم أكثر فاعلية من استخدام الاختبارات الجماعية.
٨. أن المشكلة الرئيسية لذوى صعوبات التعلم تكمن فى شعورهم بالافتقار إلى النجاح، فالمحاولات غير الناجحة التى يقوم بها الطفل تجعله يبدو أقل قبولاً لدى مدرسيه واقرانه، وربما لدى أبويه حيث يدعم فشله المتكرر اتجاهاتهم السالبة نحوه، ومن ثم يزداد لديه الشعور بالإحباط، مما يؤدى مرة أخرى إلى مزيد من سوء التوافق، وتكوين صورة سالبة عن الذات، ويصبح هؤلاء الأطفال غير قادرين على الحصول على تعاون الآخرين، كالأقران والمدرسين والأسرة مما يعمق لديهم الشعور بالعجز.

وإن مشكلة الدراسة الراهنة تتمثل فى محاولة الإجابة على التساؤل ما مدى فاعلية الاختبارات السلوكية المتمثلة فى مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم فى تقييم وتشخيص الأطفال ذوى الصعوبات الخاصة فى التعلم (القراءة والكتابة والحساب)؟

اهداف الدراسة:

يشير الأدب السيكولوجى إلى أن هناك مجموعه من الخصائص السلوكية والمعرفية التى تميز أصحاب صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، فقد اتضح أن هناك مظاهر سلوكية تصاحب حالات صعوبات التعلم منها ضعف التمييز البصري، وضعف الذاكرة، وصعوبة إتباع التوجيهات، وفهم المناقشات التى تدور فى الفصل، وصعوبة الاحتفاظ بالمعلومات المسموعة، والإفراط فى النشاط، وضعف التآزر بوجه عام، وضعف إدراك مفهوم الزمن، وصعوبة التمييز السمعي. (مصطفى كامل ٢٠٠١، ٢)

ويمكن تحديد هدف الدراسة الحالية في التعرف على الفروق بين الأطفال ذوى الصعوبات الخاصة فى التعلم (قراءة وكتابة وحساب) وبين العاديين وهل هناك فروق تابعة لدرجة الصعوبة (بسيطة- متوسطة)، (متوسطة- شديدة) على مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم.

أهمية النظرية والتطبيقية للدراسة:

تهدف عملية التشخيص النفسى للفئات الخاصة إلى تحقيق هدفين أحدهما علمى معرفي، والثانى علمى تطبيقي، فالهدف العلمى المعرفى يعنى بشخصية الفرد أو الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال الكشف عن الدلالة الكلية التى تشمل كل سلوكياته الجزئية ورسم الصورة الإكلينيكية النهائية للشخصية، أما الهدف العلمى التطبيقى فيرتبط بالعمل على وضع استراتيجية عامه تتضمن خططاً جزئيه قابلة للتنفيذ الفعلى مع الأفراد ذوى الحاجات الخاصة. (سمير ابومغلي، وآخرون ٢٠٠٢، ٥٥- ٥٦)

وتحتاج عمليه التعرف على حالات الصعوبة الخاصة فى التعليم إلى تجميع بيانات إضافية واسعة المدى عن الطفل قبل تقرير ما إذا كان يعانى حقيقة من إحدى هذه الصعوبات يتطلب مثل هذا العمل إلى جهود فريق من الأخصائيين يقومون بعمليه التقييم الشامل للطفل. (فتحى السيد عبدالرحيم، ١٩٩٠، ٩١)

وترجع أهميه البحث الحالى فى إلقاء الضوء على الفروق بين ذوى صعوبات التعلم الاكاديمية كعينه من ذوى الاحتياجات الخاصة فى بعض فى بعض الخصائص السلوكية على مقياس تقدير سلوك التلميذ لذوى صعوبات التعلم، حيث أن دقة تشخيص حالات الإعاقة هى الضامن الوحيد لنجاح عمليتى التوجيه التربوى والمهنى حتى تتحدد فى سياق عملية التشخيص النفسى أكثر البرامج التربوية المتاحة فى بيئة المعاق ملائمة لقدراته وخصائصه، وهذا بدوره يضع الأساس لنجاع عمليه توجيهه مهنياً مما يمهد السبيل للوصول إلى أفضل مستوى أداء مهني، عندما يبدأ المعاق فى توظيف قدراته التى اكتسبها وصقلها من خلال برامج تعليمية تأهيلية ناجحة.

وبمراجعة البحوث والدراسات السابقة فى هذا المجال والتى أجريت فى ميدان التربية الخاصة يتضح لنا أن مجال الدراسة الحالية مجالا لم يكترث به نسبياً من قبل العديد من الباحثين.

مصطلحات الدراسة:

- صعوبات التعلم: هم مجموعة الأفراد الذين لديهم صعوبة تعلم فى القراءة أو الكتابة أو الحساب، ولا ترجع الصعوبة لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي.
- خصائص سلوكية: مجموعة الخصائص السلوكية التى يقيسها مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم وهى (الفهم السماعى والذاكرة، اللغة المنطوقة، التوجه، التآزر الحركي، السلوك الشخصى الاجتماعي).

الإطار النظرى:

١. مفهوم صعوبات التعلم: لقد استخدمت الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكياتهم وتعلمهم مع فئات الإعاقة الموجودة، حيث فرض التوجه النظرى لكل متخصص المصطلح الذى يفضله، إلا أن تلك التسميات كانت تحمل معان قليله، إذ يمكن استخدام أحد المصطلحات ليشير إلى سلوكيات عدة مختلفة، أو قد تصف مصطلحات مختلفة نفس السلوكيات (زيدان السرطاوى وآخرون، ٢٠٠١، ٢٣)

أ. تعريف صموئيل كيرك (١٩٦٢): إن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الاضطراب فى واحده أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام Speech، اللغة Language، القراءة Reading، الكتابة Writing الحساب Mathematics أو أى مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانيه وجود خلل مخى أو اضطرابات انفعاليه أو سلوكيه، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمى إلى التخلف العقلى أو الحرمان الحسى أو العوامل الثقافية أو التعليمية (السيد عبدالحميد سليمان، ٢٠٠٣، ٣٥)

ب. تعريف بار برا باتمان (١٩٦٥): الأطفال الذين يعانون من اضطرابات فى التعلم هم أولئك الذين يظهرون تباينا تربويا إلا بين قدراتهم الكامنة ومستوى أدائهم الفعلى يعزى إلى اضطرابات أساسيه فى عمليه التعلم والتى قد تكون مصحوبة أو قد لا تكون مصحوبة بخلل واضح فى وظيفة النظام العصبى المركزي، ولا يمكن تفسيره بتخلف عقلي، حرمان تربوى أو ثقافي، اضطراب انفعالى شديد أو فقد فى القدرة الحسية. (زيدان السرطاوي، ٢٠٠١، ٣٣)

ج. تعريف الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (١٩٦٨) The National Advisory Committee on Handicapped Children.: أن ذوى صعوبات التعلم هم أولئك الذين يظهرون اضطرابات فى واحده أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى تتضمن فهم أو استعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتى تبدو فى اضطرابات السمع والتفكير والكلام، والقراءة، والتهجى والحساب، والتى تعود إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ البسيطة الوظيفية، ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالا عاقه العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات. (فاروق الروسان، ١٩٩٨، ١٧٣)

ولقد تنامت المحاولات الحديثة التى بذلت للوصول الى تعريف أكثر دقه يعكس الخصائص المميزة لذوى صعوبات التعلم، وينطوى على نوع من المحكات الواضحة والمحددة التى يمكن فى ضوئها التمييز بين ذوى صعوبات التعلم، وفئات الإعاقة الأخرى، التى ترجع بالدرجة الأولى لأسباب عضويه. وقد أدى هذا الى مراجعه المجلس الاستشارى القومى لصعوبات التعلم (١٩٨٨).

د. تعريف National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD (1988): هو مصطلح عام يتعلق بمجموعه غير متجانسه من الاضطرابات تعبر عن نفسها من خلال صعوبات ملموسه فى اكتساب واستخدام السمع، والنطق، والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات يفترض انها ترجع الى اضطراب وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى، ويمكن أن تحدث عبر حياه الفرد، كما يمكن أن تكون مصحوبه باضطراب فى السلوك، والادراك الاجتماعى، والتفاعل الاجتماعي، لكنها بذاتها لا تشكل صعوبات للتعلم، كما أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث مصحوبه بحالات من الإعاقة مثل القصور الحاسي، والتأخر العقلي، والاضطراب الانفعالى والاجتماعي (فتحى مصطفى الزيات، ١٩٩٨، ٨٠- ٨١)

٢. الصعوبات الخاصة بالقراءة: يستخدم مصطلح عسر القراءة، Dyslexia عند مناقشه صعوبات القراءة ليشير إلى عجز جزئى فى القدرة على القراءة قراءه صامته أو جهريه. (فتحى السيد عبدالرحيم، ١٩٩٨، ١٢٢، عصام جدوع، ٢٠٠٢، ١٠٣)

فلقد عرف Critchley صعوبة القراءة كاضطراب يظهر بوضوح على شكل عجز عن القراءة على الرغم من وجود التلميذ فى ظروف الصف الاعتيادي، وامتلاكه نسبه ذكاء مناسبة، وفرص ثقافيه واجتماعيه ملائمة. (حسين نورى الياسري، ٢٠٠٦، ٩٣)

أعراض صعوبات تعلم القراءة:

- تركيز ضعيف مع ضعف الدقة فى التهجئة والقراءة بشكل واضح.
- الميل إلى وضع الحروف والرموز بشكل مقلوب.
- قراءه الكلمة بشكل صحيح.
- عندما تكتب الكلمة فى أشكال مختلفة لا يتعرف على الشكل الصحيح لها.
- صعوبة فى فهم الوقت والزمن.
- صعوبة فى العمل بالأرقام المتسلسلة.
- يبدو ذكيا فى نواحى كثيرة لكنه يظهر صعوبة واضحة فى جوانب أخري.
- يخلط بين اليسار واليمين.
- حركته متعثرة غير واثقة.
- يواجه صعوبة فى تنفيذ سلسله من التعليمات.
- كثير التحرك خاصة أوقات الدرس.
- يواجه صعوبة فى وضع الأشياء بالترتيب والتسلسل.
- قله النوم.
- يتلهون بسرعة.
- غير منتظمين. (حسين نورى الياسري، ٢٠٠٦، ٩٤- ٩٥)

٣. الصعوبات الخاصة بالكتابة والهجاء Dysorthography and Dysgraphia: تمثل الكتابة الصيغة الثالثة للنظام اللغوى القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة حيث تعتمد الكفاءة والفاعلية فى الكتابة على مهارات اللغة الشفهية إلى جانب المهارات اللغوية الأخرى. (فتحى مصطفى الزيات، ١٩٩٨، ٤٨٧)

وتظهر صعوبات الكتابة لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم على أشكال مختلفة مثل عدم الدقة فى الرسم، وضعف فى التهجئة الصحيحة وحذف لبعض الحروف والمقاطع، وأخطاء فى الجوانب الإملائية واللفظية، وبشكل عام فان معظم صعوبات الكتابة تكمن فى الكتابة اليدوية والتهجئة والكتابة التعبيرية. (زيدان احمد السرطاوي، ٢٠٠١، ٤٣٧)

٤. الصعوبات الخاصة بالحساب: وهى الصعوبات التى ترتبط بصفه خاصة بفهم العمليات الحسابية، والعلاقات بين الأرقام، ومفاهيم العدد. (فتحى السيد عبدالرحيم، ١٩٩٨، ١١٧)

وتنتشر لدى ٦% من الطلاب، كما تعرف باسم عسر العمليات الحسابية Dyscalculia، كما يمكن لصعوبة التواصل اللفظي، وصعوبات القراءة أن تنعكس عليها. (Fleischner& Manheimer, 1997, p397)

حيث يصعب على الطالب تفسير المفاهيم أو الألفاظ الرياضية المقروءة. (فتحى مصطفى الزيات، ١٩٩٨، ٥٥١)

أعراض صعوبات تعلم الحساب:

- الخطأ فى الربط بين الرقم ورمزه.
- الخلط وعدم التمييز بين الأرقام المتشابهة.
- الخطأ فى اتجاه كتابة الحرف.
- عكس الأرقام أثناء القراءة والكتابة للأرقام.
- الخطأ فى إتقان المهارات والمفاهيم الحسابية الأساسية كعمليات الجمع والطرح، والقسمة والضرب.
- يقع بأخطاء ذات علاقة باختيار المعلومات أو الإجراءات بسبب الخلط فى الحقائق والعمليات الحسابية. (عصام جدوع، ٢٠٠٢، ٤٨- ٩٢)

٥. صعوبات التعلم واضطرابات السلوك الاجتماعى والانفعالي: يمكن تصنيف المشكلات السلوكية لدى الأطفال الى نوعين:

أ. أشكال السلوك الموجهة للخارج External Behaviors: وتشمل التحد العناد والاندفاعية، والنشاط الزائد، والعدوانية، والسلوك المضاد للمجتمع.

ب. أشكال السلوك الموجهة للداخل Internalizing Behavior وتشمل الانسحاب، والفتور، واليأس، والقلق حيث يفتقر الأطفال ذوى صعوبات التعلم الى التوافق السلوكى والى العلاقات الأسرية السوية، ولقد أشارت الدراسات الى وجود علاقة مباشرة بين انحراف السلوك واضطرابات التعلم. (Narimani; M. et. al, 2009, p1388)

ولا يكمن اقتصار تأثير صعوبات التعلم على المهارات الأكاديمية فحسب، بل يمتد ليشمل كل مراحل النمو النفسى كذلك التفاعلات الأسرية، والتفاعلات مع الزملاء، لذا من الشائع أن يعانى الأطفال والمراهقين ذوى صعوبات التعلم من مشكلات نفسية، ومشكلات تتعلق بالعلاقات الأسرية، والعلاقات مع الزملاء ونلك المشكلات التى لا بد

من التعرف عليها، وتشخيصها وعلاجها بدقة. (Larry; S. B. 1989, p 319)
حيث يفتقر هؤلاء الأطفال الى التوافق السلوكى والى العلاقات الأسرية السوية، حيث أشارت الدراسات الى وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات تعلم القراءة وبين المشكلات السلوكية. كما توجد علاقة مباشرة بين انحراف السلوك واضطرابات التعلم فقد لوحظ ارتفاع نسبة اضطرابات السلوك لدى الطفال ذوى صعوبات التعلم. (Narimani; M. et. al,2009, p1388)
حيث تشير الدراسات التى أجريت فى مجال الصعوبات الاجتماعية والانفعالية إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية فى التعامل مع الأقران، ويفتقرون إلى الحساسية للآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعى وسوء التكيف الشخصى والاجتماعي. (فتحى مصطفى الزيات، ١٩٩٨، ٦٠٢)
وتشير دراسة Elizabeth; G. J. (2002) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لديهم نقص فى درجة تقبل الزملاء لهم، وفى المهارات الاجتماعية كما أنهم يعانون من مشكلات سلوكية ونقص فى أدراك الذات الأكاديمي.(Elizabeth; G. J. 2002, p 316)
مما يشير إلى نقص المهارات الاجتماعية والتكيفية بشكل ملحوظ لديهم وبصورة تختلف عن الأطفال العاديين. (Joseph; G. M. 2002, p 81)
ومن الممكن أن نحدد عدداً من الخصائص النفسية والسلوكية التى يظهرها ذوى صعوبات التعلم:

- النشاط الزائد.
- الضعف الإدراكى الحركي.
- التقلبات الشديدة فى المزاج.
- ضعف عام فى التآزر.
- اضطرابات الانتباه.
- التهور.
- اضطرابات الذاكرة والتفكير.
- مشكلات أكاديمية محددة فى الكتابة، والقراءة، والحساب، والتهجئة.
- مشكلات فى الكلام والسمع (مشكلات لغوية).
- علامات عصبية غير مطمئنة. (جمال الخطيب وآخرون، ١٩٩٧، ٨٢)

٦. صعوبات فى الإدراك الحركى والتآزر العام: فهو يرتطم بالأشياء ويريق الحليب، ويتعثر بالسجادة، وقد يبدو مختل التو زان، ويعانى من صعوبات فى المشى، أو ركوب الدراجة، أو لعب الكرة.و قد يجد صعوبة فى استخدام أقلام التلوين، أو المقص، أو فى (تزر ير)ثيابه، من ناحية، أخرى قد يخلط هذا الطالب بين اتجاه اليمين واتجاه اليسار ويعانى من عدم الثبات فى استخدام يد معينة، أو قدم معينة، وقد يعانى من الخلافية: (تفضيل استخدام اليد اليمنى مع القدم اليسرى أو العكس) وقد يعانى من ارتعاش بسيط فى اليدين، أو الأصابع أو الأقدام، فضلا عن ذلك، فقد يضطرب الإدراك عند بعض الطلبة، بخصوص الاتجاهات الستة: فوق- تحت- يمين- يسار أمام- خلف. (محمد القحطاني، ٢٠٠٠، ٧- ٨)

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت بعض الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بذوى صعوبات التعلم:

١. دراسة ويليام بنوارين وآخرون (١٩٩٠) William; Bender. N. et. al والتى قامت بتحليل ٢٥ دراسة تناولت اشكال القصور السلوكى لدى الطفال ذوى صعوبات التعلم وتوصلت الى أن أهم اشكال القصور السلوكى لدى الأطفال والمراهقين ذوى صعوبات التعلم تتمثل فى اضطراب التواصل، الانسحاب، وسلوك الخجل.
٢. دراسة السيد عبدالحميد السيد (١٩٩٢) تناولت سعة الذاكرة والاسلوب المعرفى (الاندفاع والتروي) على عينة مكونة من ٥٣ ذوى صعوبات تعلم و٦٠ من العاديين وباستخدام اختبار تشخيص صعوبات التعلم فى مادة العلوم واختبار الذكاء المصور واختبار بندر جشتالت واختبار سعة الذاكرة واختبار تزاوج الأشكال وبتحليل البيانات باستخدام تحليل التباين واختبار "ت" وتوصلت الدراسة الى عدم وجود فروق داله احصائيا بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى اسلوب الاندفاع والتروى كما وجدت فروق دالة احصائيا فى سعة الذاكرة لصالح العاديين.
٣. دراسة فون واخرين (١٩٩٣) Vaughn; S. et. al والتى هدفت الى التعرف على المهارات الاجتماعية لدى ثلاث عينات من الطفال شملت ٩٨ طفلا من ذوى صعوبات التعلم وذوى الإعاقة العقلية البسيطة والعاديين وتم تطبيق مقياس السلوك الاجتماعى التكيفى باستخدام تقديرات المعلمين وقد توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلاله احصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى المهارات الاجتماعية لصالح العاديين.
٤. دراسة ناريمان محمد رفاعى، ومحمود عوض الله سالم (١٩٩٣) والتى هدفت الى التعرف على خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم على عينة مكونة من ٩٥ مقسمين الى ذوى صعوبات تعلم عامة، وذوى صعوبات تعلم خاصة، ومجموعة من العاديين وبتطبيق قائمة مشكلات التوافق الاجتماعى واختبار تشخيص صعوبات التعلم فى اللغة العربية والحساب واختبار الذكاء المصور واستفتاء الشخصية، وباستخدام تحليل التباين احادى الاتجاه توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى كل من العدوانية الناقدة ضد الاجتماعية، وعدم الاتزان، الانفعال ضد الاتزان الانفعالى، الاستقرار ضد القلق، الخضوع ضد السيطرة، عدم تحمل المسئولية ضد تحمل المسئولية، والدافعية ضد الرومانتيكية، والجماعية ضد الانفرادية، وعدم الادراك الاجتماعى ضد الإدراك الاجتماعى، والثقة بالنفس ضد عدم الثقة بالنفس، وضعف ضبط النفس ضد ضبط النفس،وضعف الدافعية ضد قوة الدافعية لصلح العاديين. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث فى بعد الانطواء ضد الانبساط.
٥. دراسة ليزا ستانفورد واخرين (١٩٩٤) Stanford; lisa. D. et. al والتى هدفت الى المقارنة بين تقديرات مجموعة من الآباء والمعلمين لسلوك ٧٧ طفلا تراوحت اعمارهم من (٥- ١٦) سنوات، والذين تم تشخيصهم وتصنيفهم الى ثلاث مجموعات هي مجموعة الأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ومجموعة الأطفال ذوى اضطراب نقص الانتباه الغير مصحوب بالنشاط الزائد ومجموعة الأطفال ذوى صعوبات التعلم.
ولقد قامت الدراسة بالمقارنة بين مجموعات الدراسة الثلاث فى متغيرات هي الانسحاب، والاندفاعية، والتحكم فى درجة لانتباه ولقد توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلاله احصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث فى متغيرى الانسحاب والاندفاعية، بينما وجدت فروق ذات دلاله احصائية فى متغير التحكم فى درجة الانتباه لصالح ذوى صعوبات التعلم.
٦. دراسة ماريا ليه (١٩٩٦) Leah; Marie. F. والتى قامت على افتراض مفاداه ان الاضطرابات السلوكية قد تؤدى الى نقص المهارات السلوكية لدى الأطفال ذوى صوبات التعلم وقد قامت الدراسة بالكشف عن العلاقة بين متغيرات النشاط الزائد، والعدوان، ومشكلات التواصل، ومشكلات الانتباه وبين المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من الأطفال ذوى صوبات التعلم تراوحت اعمارهم من (٦- ١١) عام مستخدمة تقديرات الوالدين والمعلمين وباستخدام اسلوب الانحدار الاحصائى توصلت الدراسة الى أن مشكلات الانتباه من اكثر المشكلات التى يمكن من خلالها التنبؤ بنقص المهارات الاجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم.
٧. دراسة تومبلينبريوس وآخرين (٢٠٠٠) Tomblin Bruce. J. et. al والتى هدفت الى التعرف على العلاقة بين القصور اللغوى وصعوبات القراءة واضطرابات السلوك لدى مجموعة من الأطفال الذين يعانون من قصور لغوى بلغت ٥٨١ تلميذا بالصف الثاني، وقد تم اختبارهم فى كل من اللغة المنطوقة والقراءة والاضطراب السلوكي. ولقد توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين كلا من القراءة واللغة المنطوقة. وأن تقديرات الآباء لدرجة الاضطراب السلوكى أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين كلا من اضطراب السلوك واللغة المنطوقة. وجود علاقة ارتباطية بين كلا من الاضطراب السلوكى وصعوبات القراءة.
٨. دراسة موست واخرين (٢٠٠٠) Most; T. et. al والتى هدفت الى التعرف على العلاقة بين دراسة العلاقة بين مهارات الوعى والإدراك الفونولوجي، والكفاءة الاجتماعية والانفعالية لعينة من الأطفال شملت ٩٨ طفلا منهم ٣٩ طفلا معرضين لصعوبات التعلم، و٥٩ من الأطفال العاديين وأسفرت الدراسة عن أن الأطفال المعرضين لصوبات التعلم كانوا اكثر انخفاضا فى مهارات الوعى والإدراك الفونولوجى واكثر شعورا بالوحدة وأقل ثقة بالنفس واقل تقبلا من الآخرين.
٩. دراسة جيرى اندرسون (٢٠٠٠) Anderson; Jerry. E. والتى هدفت الى الكشف عن ما اذا كانت المهارات الاجتماعية وفعالية الذات تفسران الفروق فى درجة المواءمة

الاجتماعية لدى ٣٣ تلميذا ذوى صعوبات التعلم فى الصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس وقامت بتطبيق مقياس فاعلية الذات ومقياس المهارات الاجتماعية باستخدام مقياس تاكسونومى للمواقف المشكلة، ولقد توصلت الدراسة الى ان هناك علاقة ارتباطية بين المهارات الاجتماعية وبين درجة المواءمة الاجتماعية، بينما لم توجد علاقة بينها وبين درجة فاعلية الذات. كما وجدت علاقة ارتباطية بين السلوك المشكل والمهارات الاجتماعية، والجنس وبين درجة المواءمة الاجتماعية، كذلك وجدت فروق ذات دلاله احصائية بين الذكور والإناث فى درجة المواءمة الاجتماعية لصالح الإناث.

١٠. دراسة هيرفانجاينار واخرين (٢٠٠١) Heiervang; Einar. et. al والتى قامت للكشف عن العلاقة بين المشكلات السلوكية ومشكلات تعلم القراءة على عينة مكونة كن ٢٥ طفلا ذوى صعوبات تعلم القراءة، و ٢٥ طفلا من العاديين كعينة ضابطة تراوحت اعمارهم من (١٠- ١٢) عاما باستخدام قائمة المشكلات السلوكية للطفل، ومقياس التقدير الذاتى للمعلمين والتى قام بملئها كلا من الآباء والمعلمين والأطفال وتوصلت الدراسة الى وجود فروق جوهرية ذات دلاله احصائية بين الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة والعاديين على الدرجة الكلية لقائمة المشكلات السلوكية واضطرابات السلوك الموجه للخارج والداخل، ومشكلات الانتباه لصالح العاديين. كما لوحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية فى الخلفية الاجتماعية، وعوامل المخاطرة الوالدية، والوزن عند الميلاد، ومشكلات اللغة فى مرحلة ما قبل المدرسة، وفى درجة الذكاء، بينما لم توجد علاقة ارتباطية بين هذه العوامل وبين مستوى المشكلات السلوكية لدى عينة البحث.

١١. دراسة ستاسى منسل (٢٠٠٢) Mansell; Stacey. D. والتى قامت للكشف عن المواءمة الاجتماعية لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم اللفظية، وذوى صعوبات التعلم غير اللفظية وذلك تبعا للنظرية التى مفاداها ان المواءمة الاجتماعية تتضمن الإدراك الاجتماعى والمهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية والعلاقات مع الزملاء. ولقد توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم اللفظية وذوى صعوبات التعلم غير اللفظية فى متغير المواءمة الاجتماعية لصالح ذوى الصعوبات اللفظية حيث كانت لديهم درجة أكبر من الشعور بالسعادة والرضا. وان الأطفال ذوى صعوبات التعلم اللفظية قد قدروا أنفسهم على ان لديهم درجة أكبر من الرضا الاجتماعي، وأكثر فاعلية، وأكثر رضا من الناحية الاجتماعية.

١٢. دراسة إليزابيث ناويكى (٢٠٠٣) Nowicki; Elizabeth. A حيث قامت الدراسة بتحليل ٣٢ حول المواءمة الاجتماعية للأطفال ذوى صعوبات التعلم، ومجموعة من الأطفال ذوى التحصيل المرتفع وذوى التحصيل المنخفض، وقد توصلت الدراسة الى أن الأطفال ذوى التحصيل المنخفض وذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور فى المهارات الاجتماعية، كما لم يوجد لديهم ادراك واضح حول درجة تقبلهم الاجتماعي.

١٣. دراسة امان محمود، وسامية صابر (٢٠٠٣) والتى هدفت الى التعرف على بعض الخصائص النفسية والسلوكية تقدير الذات، مركزية الذات، القلق النفسي لدى عينه من الأطفال ذوى صعوبات التعلم بلغت ٥٠ طفلاً وعينة من العاديين بلغت ٣٠ طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (٨- ١٢) سنة شملت ذكوراً وإناثاً من طلاب مرحلة الابتدائية والمتوسطة بالكويت وقد أشارت النتائج الى ان ذكور الأطفال ذوى صعوبات التعلم قد حصلوا على درجات مرتفعة على بعد مركزية الذات وبعد السلوك الشخصى تقدير السلوك بينما حصلت الإناث على درجات مرتفعة فى القلق النفسى العام، بينما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم باختلاف نوع المرحلة التعليمية على ابعاد الدراسة، وكذلك باختلاف وجودهم بالفصول الدراسية العادية والفصول الخاصة.

١٤. دراسة عادل حجامى السيد (٢٠٠٣) والتى هدفت الى تحديد خصائص صعوبات التعلم الكثر انتشارا وتكرارا وأوجه الشبه والاختلاف فى الخصائص المميزة لذوى صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمصر والكويت والاختلاف فى أبعاد التوافق الشخصى والاجتماعى وذلك باستخدام اختبار الذكاء المصور، واختبار تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات التعلم. وقد توصلت الدراسة ان اهم النتائج المتعلقة بالأطفال المصريين ان الصعوبات المتعلقة بالانتباه والفهم والذاكرة فى مقدمة الترتيب للذكور، بينما جاءت فى المرتبة الثانية لدى الإناث. كما جاءت الصعوبات المتعلقة بالدافعية والإنجاز فى مقدمة الترتيب لدى الإناث. وجود اضطراب فى خصائص ذوى صعوبات التعلم الشخصية والاجتماعى فى مقابل الانخفاض فى التحصيل الدراسي.

١٥. دراسة امان محمود وسامية صابر (٢٠٠٤) والتى هدفت الى التعرفعلى بعض الخصائص النفسية والسلوكية تقدير الذات ومركزية الذات والقلق النفسي للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم على عينة مكونة من ٣٠ طفلا عاديا و ٥٠ طفلا من ذوى صعوبات التعلم تراوحت اعمارهم من (٨- ١٢) سنة شملت الذكور والإناث من طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالكويت. وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم قد حصلوا على درجات مرتفعة على أبعاد القلق النفسى الانفعالى- الفسيولوجى- المعرفي، بينما حصل الأطفال العاديون على درجات مرتفعة على أبعاد مركزية الذات الاجتماعى المزاجي وتقدير السلوك شخصي- تآزر حركى- التوجيه- اللغة المنطوقة- الفهم السماعي كما حصل الأطفال ذوى صعوبات التعلم الذكور على درجات مرتفعة فى بعد الجسمية مركزية الذات وبعد السلوك الشخصى تقدير السلوك بينما حصلت الإناث على درجات مرتفعة فى القلق النفسى العام.

١٦. دراسة سلطان عبدالله محمد المياح (٢٠٠٦) وقد هدفت الدراسة الى التعرف على الفروق فى ابعاد مفهوم الذات وما هى أنماط السلوك الاجتماعى والانفعالى لدى مجموعتين من الطفال ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٣٤ تلميذا ١١٧ من العاديين، ١١٧ من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية القراءة والكتابة والحساب وباستخدام أتبار المصفوفات المتتابعة اعداد رافن، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوى اضطرابات السلوك الاجتماعى والانفعالية وقد توصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى السلوك الاجتماعى والانفعالى العام وابعاده الفرعية النشاط الزائد، قصور المهارات الاجتماعية، الاندفاعية، العدوان، الاعتمادية. وجود فروق ذات دلاله احصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة والحساب فى السلوك الانسحابى لصالح ذوى صعوبات تعلم الحساب.

١٧. دراسة ناريمانى واخرين (٢٠٠٩) Narimani; M. et. al وقد هدفت الدراسة الى المقارنة بين مجموعتين من الذكور ذوى صعوبات تعم القراءة والعاديين فى كلا من الذكاء الوجدانى واضطرابات السلوك وذلك على عينة مكونة من ١٥ ذكر من ذوى صعوبات التعلم، و ١٥ من العاديين تراوحت اعمارهم من (١١- ١٥) عام وباستخدام مقاييس التقدير الذاتى وهم مقياس تقدير المشكلات السلوكية ومقياس الذكاء الوجدانى توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين كلا من الذكاء الوجدانى وبين الاضطرابات السلوكية. ووجود فروق ذات دلاله احصائية بين ذوى صعوبات التعلم الذكور وبين العاديين فى كلا من الذكاء الوجدانى واضطرابات السلوك لصالح العاديين.

فروض الدراسة:

وضعت الباحثة لهذه الدراسة الفرض الذي ينص علي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة ذوى صعوبات التعلم والعاديين على الاختبارات الفرعية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم وعلى الدرجة الكلية للمقياس.

عينة الدراسة:

تم الحصول على العينة الخاصة بالدراسة من المدارس الحكومية والخاصة، وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من ٣٩ تلميذاً وتلميذة من ذوى الصعوبات الخاصة فى التعلم، و١٩ تلميذاً وتلميذة من العاديين.

- مصادر العينة من ذوى صعوبات التعلم:

جدول (١) مصادر العينة من ذوى صعوبات التعلم

أسم المدرسة	العدد		النسبة المئوية		المتوسطات	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
قومية جمال عبدالناصر	٥	٧	١٦,٦٦	٢٣,٣٣	٦	٤,٢٨
مدرسة الجليل	٥	٣	١٦,٦٦	٦,٦٦	٦	١٠
مدرسة كلية السلام	٦	١	٢٠	٣,٣٣	٥	٣٠
مدارس النصر	٢	٣	٦,٦٦	٦,٦٦	١٥	١٠
مدارس العزيز بالله	٣	٤	١٠	١٣,٣٣	١٠	٧,٥٠
المجموع	٢١	١٨	٦٩,٩٨	٥٣,٣	٤٢	٦١,٧٨

- مصادر عينة الدراسة من العاديين:

جدول (٢) مصادر عينة الدراسة من العاديين

أسم المدرسة	العدد		النسبة المئوية		المتوسطات	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
قومية جمال عبدالناصر	٥	١	٢٦,٣١	٥,٢٦	٣,٨	١٩
مدرسة الجليل	١	٤	٥,٢٦	٢١,٠٥	١٩	٤,٧٥
مدرسة كلية السلام	صفر	٨	صفر	٤٢,١٠	صفر	٢,٣٧
المجموع	٦	١٣	٣١,٥٧	٤٨,٤١	٢٢,٨	٢٦,١٢

تجدر الإشارة إلى أن مجتمع الدراسة من النوع المخطط، فالعينة محددة بمواصفات خاصة تشمل السن، والجنس، والمستوى الاجتماعى الاقتصادي، فقد تراوحت اعمار عينة الدراسة من (٨- ١٠) سنوات، كما تكونت عينة الدراسة من الذكور والإناث للحد من تأثر النتائج بهذا المتغير.

ادوات الدراسة:

- استمارة بيانات أولية (إعداد الباحثة): قامت الباحثة بتصميم استمارة بيانات أولية شملت بيانات أولية عن كل من (الاسم، النوع، السن، الصف الدراسي، درجة الذكاء) كما شملت أيضا بيانات حول الصعوبة التى يعانيها التلميذ نوع الصعوبة، الإصابة بإعاقة حسية أو جسمية، المشكلات السلوكية، والمشكلات المعرفية، مدى حدوث تحسن من عدمه فى المشكلة التعليمية التى يعانيها التلميذ وقد تم ملئها من واقع ملفات الأطفال وبذلك تضع الباحثة الخطوط الأولى لتحديد ذوى صعوبات التعلم ثم تطبيق اختبار الذكاء والاختبارات الأخرى التشخيصية اللازمة، المحك الذى استخدمته الباحثة لتشخيص صعوبات التعلم: استخدمت الباحثة محك التباعد الخارجى External Discrepancy ويتمثل فى التباعد بين التحصيل المتوقع Expected Achievement وذلك فى ضوء الذكاء وما يمتلكه الطفل من متغيرات شخصية، والتحصيل الفعلى، وذلك كما يقاس بالاختبارات التحصيلية المقننة أو اختبارات التشخيص المعرفية مرجعية المحك. (السيد عبدالحميد سليمان، ٢٠٠٣، ١٢٥)

ولتشخيص صعوبات التعلم باستخدام محك التباعد قامت الباحثة بإجراء الخطوات الآتية: (حساب درجة الذكاء) حيث يؤكد العلماء والباحثون فى مجال صعوبات التعلم لى انتماء ذوى صعوبات التعلم إلى المستوى المتوسط أو فوق المتوسط من حيث نسبة الذكاء، ويتضح ذلك من خلال التعريفات ومحكات التعرف على هؤلاء التلاميذ. ويعد محك التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل الدراسى من أهم المحكات المستخدمة لتحديدهم بالإضافة إلى استبعاد حالات الإعاقة العقلية الحسية. (Lioyed,J. W. 1994 P 5)، وقد أوضحت دراسة هوتن ودافنبورت Hutton And Davenport, 1985 أن متوسط نسب ذكاء صعوبات التعلم على مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال كالتالي: نسبة الذكاء الكلية ١٠٠,٢٢، ونسبة الذكاء اللفظية ٩٧,١.

- المقياس الأول مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية (إعداد فتحى مصطفى الزيات) تقوم بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم على تقديرات المعلمين والأخصائيين الإكلينكيين للخصائص السلوكية المميزة لأداء التلاميذ اعتمادا على طريقة الخصائص السلوكية التى تعكس مدى تواتر صعوبات التعلم الأكاديمية. وقد تم اعداد بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام فى الكشف والتشخيص المبكر لذوى صعوبات التعلم من التلاميذ بدءا من الصف الثالث حتى الصف التاسع (الثالث الإعدادي) وهى مقاييس ثابتة وصادقة من النوع محكى المرجع، وتتكون من ستة عشر مقاييس فرعية.

قامت الباحثة بتطبيق ثلاثة مقاييس منها ألا وهى مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والرياضيات)، كل مقياس يتكون من ٢٠ بند فقرة تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم فى المجال النوعى موضوع التقدير، وقامت باستخدام أسلوب تقدير المعلم حيث قاموا بقراءة كل بند واختيار البديل الذى يصف على أفضل نحو ممكن مدى انطباق السلوك الذى يصف السلوك الذى يصفه البند على التلميذ موضوع التقدير ما بين (دائما، وغالبا وأحيانا، ونادرا، ولا ينطبق)، ثم قامت بحساب الدرجات الخام لكل مقياس عن طريق جمع تقديرات المعلمين.

كما قامت بتحديد درجة الصعوبة (بسيطة- متوسطة- شديدة) تبعا لمعايير والدليل التشخيصى للمقياس علماً أنه يتم تحديد درجة الصعوبة بناءاً على معيار تصحيح المقياس، ونظراً للتداخل بين ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب ما بين (بسيطة- متوسطة) وما بين متوسطة لشديدة فقد تم تصنيفه داخل البحث (بسيطة- متوسطة- شديدة).

١. ثبات وصدق المقياس:

أ. ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم بطريقتين:

- طريقة الاتساق الداخلي: وقد تم إيجاد معامل ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العينة موزعة وفقا لكل من العمر الزمنى والصف الدراسي، وقد كانت نسبة صعوبات التعلم الأكاديمية تتراوح بين ٠,٩٤١، ٠,٩٨٢ لمقياس القراءة، وبين ٠,٩١٩، ٠,٩٦١ لمقياس الكتابة، وبين ٠,٩٢٥، ٠,٩٥٥ لمقياس الرياضيات. وهذه المعاملات مرتفعة وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١ مما يشير الى أن بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم ومقاييسها الفرعية الثمانية تتمتع بدرجة عالية من الثبات.
- طريقة التجزئة النصفية. وقد تم حساب معاملات الثبات وفقا للعمر الزمنى والصف الدراسى لكل مستوى عمرى صفي وقد تراوحت نسب ثبات صعوبات التعلم الأكاديمية بين ٠,٩٢٢، و٠,٩٧٦ لمقياس القراءة، وبين ٠,٩١٢، و٠,٩٥٢ لمقياس الكتابة، وبين ٠,٩٢٠ و٠,٩٤٦ لمقياس الرياضيات. وهذه المعاملات مرتفعة وجميعها دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٠١ مما يشير الى أن بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ب. صدق المقياس:

- صدق المحتوي: تم استخدام معاملات ارتباط كل فقرة بمجموع درجات المقياس الفرعى الذى تنتمى إليه لأفراد العينة الكلية للدراسة. وقد لوحظ أن جميع فقرات مقاييس التقدير التشخيصية تستوفى مؤشر القوة التمييزية المناسبة والتى تزيد عن ٠,٦٥ مما يشير الى اتساق فقرات المقاييس الفرعية فيما تقيسه من ناحية، ومصداقية المقاييس الفرعية فى قياسها للخصائص السلوكية موضوع التقدير من ناحية أخري.
- الصدق البنائى أو صدق التكوين: تم حساب معاملات الارتباط البينية للمقاييس الفرعية الثمانية لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ حيث تراوحت قيمها بين ٠,٦١١، الى ٠,٨٣٠ مما يشير الى اتساق المقاييس الفرعية فى قياسها للخصائص السلوكية المتعلقة بالظاهرة.
- الصدق العاملي: تم الكشف عن البناء العاملى للمقاييس الفرعية الثلاثة لمقاييس التقدير التشخيصية، وقد كانت جميع المقاييس تتشبع بعامل أحادى على النحو التالي: القراءة ٠,٨٨٥، والكتابة ٠,٩٠٧، والرياضيات ٠,٨٦٩ مما يشير الى تمتعها بدرجة عالية من الصدق العاملي.
- الصدق المحكي: لوحظ ارتفاع معاملات الارتباط السالبة بين الأبعاد الفرعية لمقاييس التقدير التشخيصية ودرجات كلا من مادتى اللغة العربية تراوحت بين ٠,٤٥٥، و٠,٦٤٢، ومادة الرياضيات تراوحت بين ٠,٤٧١، و٠,٦٥١ مما يشير الى تمتع هذه المقاييس بدرجة عالية من الصدق المحكي.

وقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ثم حساب قيمة ف لتحديد دلالة مستوى الفروق بين المجموعات فى هذا المتغير، والجدول التالى يوضح ذلك، وقد قامت الباحثة بحساب الثبات والصدق على النحو التالي:

١. الصدق: تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وتوضح الجداول التالية نتائج ذلك:

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لمقاييس التقدير التشخيصية

	صعوبات تعلم القراءة	صعوبات تعلم الكتابة	صعوبات تعلم الحساب
صعوبات تعلم القراءة	١	**٠,٩٥٠	**٠,٨٣٢
صعوبات تعلم الكتابة	**٠,٩٥٠	١	**٠,٨٦٣
صعوبات تعلم الحساب	**٠,٨٣٢	**٠,٨٦٣	١

بملاحظة معاملات الارتباط لمعادلة بيرسون بين محاور المقياس والدرجة الكلية له وجد أنها جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ بما يشير إلى صدق المقياس

وصلاحية الأداة للقياس لدى عينة الدراسة.

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لمقاييس التقدير التشخيصية

	صعوبات تعلم القراءة	صعوبات تعلم الكتابة	صعوبات تعلم الحساب
صعوبات تعلم القراءة	١,٠٠٠	**٠,٩٣٧	**٠,٨٤٤
صعوبات تعلم الكتابة	**٠,٩٣٧	١,٠٠٠	**٠,٨٧٠
صعوبات تعلم الحساب	**٠,٨٤٤	**٠,٨٧٠	١,٠٠٠

قيمة ف الجدولية دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥.

النظر إلى معاملات الارتباط لمعادلة بيرسون بين محاور المقياس والدرجة الكلية له وجد أنها جميعها عند مستوى ٠,٠١ بما يشير إلى صدق وصلاحية الأداة للقياس لدى عينة الدراسة.

٢. الثبات:

جدول (٥) معاملات ثبات مقاييس التقدير التشخيصية

معامل الثبات بطريقة ألفا	معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية	
	سبيرمان	جتمان
٠,٩٥٧	٠,٩٢٤	٠,٨٢٤

بالنظر إلى بيانات معاملات ثبات أداة الدراسة على معادلات (ألفا- سبيرمان للتجزئة- جتمان) يلاحظ أنها معاملات كبيرة لها دلالة إحصائية تشير إلى ثبات أداة الدراسة فى قياس ما وضع لقياسه.

المقياس الثاني تطبيق مقياس الرسم جودانف هاريس وهو تأليف د. ب هاريس وترجمة وإعداد محمد فرغلى فراج، وعبدالحليم السيد، وصفية مجدي. (١٩٧٧، ١٩٧٨) حيث قام جودإنف هاريس بوضع اختبار رسم الرجل (١٩٢٦) وقام بوضع صورة مكافئة للمقياس أضاف الى رسم الرجل فيها رسم المرأة، كما استخدم أسلوب الدرجات المعيارية فى إعداد جداول نسب الذكاء، وذلك بدلا من حساب العمر العقلى وقسمته على العمر الزمنى. هذا ويعتبر اختبار الرسم أكثر دلالة فى المرحلة العمرية التى تمتد فيما بين سن الرابعة أو الخامسة وسن الثانية عشر.

يمكن تطبيق الاختبار على الأطفال تطبيقا فرديا أو جمعيا وقد قامت الباحثة بتطبيق الاختبار بصورة جمعيا بإتباع الخطوات التالية:

١. يطلب من الأطفال كتابة البيانات الموجودة على الصفحة الخارجية لكراسة الاختبار.
٢. بالنسبة للأطفال الذين تبلغ أعمارهم ٧ سنوات فقد تم إعطاءهم فترة راحة قصيرة بين الرسمين الأول والثاني تبعا لتعليمات الاختبار.
٣. التعقيب ببعض الاستفسارات الحرة لاستيضاح أى غموض فى الرسم مع تزويد كل طفل بقلم رصاص وكراسة اختبار.

قامت الباحثة بتصحيح الدرجات تبعا للرسومات التوضيحية بالمقياس مع إعطاء كل بند درجة النجاح حسب القواعد المقدمة فى هذا الكتيب بحيث تعطى درجة واحدة فى حالة النجاح، ولا تعطى أنصاف درجات ثم تحويل الدرجة الخام إلى درجة معيارية من الجداول الخاصة.

قامت الباحثة بتسجيل الدرجات الخام والدرجات المعيارية المقابلة لها والرتب المئينية ومتوسط الدرجات المعيارية التى تمثل تقديرا إجماليا للنضوج العقلى للطفل (درجة الذكاء) وقد قامت الباحثة بحساب الفروق بين مجموعات الدراسة على الدرجة الكلية للنضوج العقلى (درجة الذكاء باستخدام تخليل التباين ثنائى الاتجاه).

جدول (٦) المتوسطات والانحراف المعيارى لمتغيرات الدراسة على اختبار الرسم للذكاء

	عينة الدراسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
مقياس رسم الرجل	ذوى صعوبات التعلم بسيطة- متوسطة	١٨	٣٣,١١١١	١٠,٧٩٧٠٠	٢,٥٤٤٨٨
	ذوى صعوبات التعلم متوسطة- شديدة	٢١	٢٩,٨٥٧١	١٠,٧٩٠٢١	٢,٣٥٤٦٢
	العاديين	١٩	٤٢,١٥٧٩	٨,٠٢٢٦٣	١,٨٤٠٥٢
مقياس رسم المرأة	ذوى صعوبات التعلم بسيطة- متوسطة	١٨	٣٦,٣٣٣٣	١٥,٣٦٦١٢	٣,٦٢١٨٣
	ذوى صعوبات التعلم- شديدة	٢١	٢٩,٥٧١٤	٨,١٣٩٨٥	١,٧٧٦٢٦
	العاديين	١٩	٣٩,٣١٥٨	٧,٢٣٤٥٨	١,٦٥٩٧٣
النضوج العقلى للطفل	ذوى صعوبات التعلم بسيطة- متوسطة	١٨	٩٧,٠٠٠٠	١٧,٤١٨٧٢	٤,١٠٥٦٣
	ذوى صعوبات التعلم- شديدة	٢١	٩٩,٠٠٠٠	١٥,٣٦٢٢٩	٣,٣٥٢٣٣
	العاديين	١٩	١٠٦,٤٢١١	١٢,٢٨٥١١	٢,٨١٨٤٠

جدول (٧) نتائج تحليل التباين لتوضيح الفروق بين المجموعات لعينة الدراسة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (لتباين)	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مقياس رسم الرجل	بين المجموعات	١٥٩٢,٥٠٤	٢	٧٩٦,٢٥٢	٨,٠٠٨	٠,٠٠١ دالة
	داخل المجموعات	٥٤٦٨,٨٧٦	٥٥	٩٩,٤٣٤		
	المجموع	٧٠٦١,٣٧٩	٥٧			
مقياس رسم المرأة	بين المجموعات	١٠٠٣,٦٤٨	٢	٥٠١,٨٢٤	٤,٣٩٤	٠,٠١٧ دالة
	داخل المجموعات	٦٢٨١,٢٤٨	٥٥	١١٤,٢٠٥		
	المجموع	٧٢٨٤,٨٩٧	٥٧			
النضوج العقلى للطفل	بين المجموعات	٩٢٨,٢٨٢	٢	٤٦٤,١٤١	٢,٠٢٧	٠,١٤١ غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٥٩٤,٦٣٢	٥٥	٢٢٨,٩٩٣		
	المجموع	١٣٥٢٢,٩١٤	٥٧			

تشير نتائج جدول السابق الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات ذوى صعوبات التعلم (بسيطة، متوسطة، شديدة) والعاديينعلى اختبار الرسم جودإنف- هاريس للذكاء حيث بلغت قيمة (ف) ٢,٠٢٧ عند مستوى دلالة ٠,١٤١ وهى قيمة غير دالة احصائيا.

١. ثبات وصدق المقياس:

أ. ثبات المقياس: لقد قام هاريس بتقييم ثبات المقياس مستخدما فى ذلك طريقتين:

- ثبات المصححين: حيث تراوحت معاملات الارتباط فى الثمانيات ومعاملات تصل الى ٠,٩٦٠ وتقع معظم معاملات الارتباط فوق ٠,٩٠.
- إعادة الاختبار: أشارت عدد من الدراسات الى أن معاملات ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق الاختبار (بعد مرور فترة تصل الى ثلاثة شهور) تقع فى الستينات والسبعينات.

ب. صدق الاختبار: فى دراسة انسباشر Ansbacher حول الارتباطات بين مقياس جودإنف لرسم الرجل من ناحية وبعض الاختبارات ذات التركيب العاملى من ناحية أخرى وجد أن الاختبار يرتبط أعلى ارتباط بالاختبارات التى تقيس الاستدلال والاتجاه المكانى والدقة الإدراكية. كما أوضحت دراسة هاريس أن الاختبار قد أرتبط ارتباطا أعلى بالاستعداد العددى وارتباطا أدنى بالسرعة والدقة الإدراكية عند أطفال الحضانة وذلك بالمقارنة بتلاميذ الصف الرابع. وتوحى هذه النتائج أن الاختبار ربما يقيس وظائف مختلفة عند الأعمار المختلفة.

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات وصدق المقياس:

١. الصدق: تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وتوضح الجداول التالية نتائج ذلك:

جدول (٨) معاملات بيرسون لاختبار رسم الرجل للذكاء

	مقياس رسم الرجل	مقياس رسم المرأة	النضوج العقلى للطفل
مقياس رسم الرجل	١	**٠,٧٦٣	**٠,٧٦٧
مقياس رسم المرأة	**٠,٧٦٣	١	**٠,٧٨١
النضوج العقلى للطفل	**٠,٧٦٧	**٠,٧٨١	١

بملاحظة معاملات الارتباط لمعادلة بيرسون بين محاور المقياس والدرجة الكلية له وجد أنها جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ بما يشير إلى صدق الاختبار وصلاحية الأداة للقياس لدى عينة الدراسة.

جدول (٩) معاملات سبيرمان لاختبار رسم الرجل للذكاء

	مقياس رسم الرجل	مقياس رسم المرأة	النضوج العقلى للطفل
مقياس رسم الرجل	١,٠٠٠	**٠,٧٣٤	**٠,٧١٥
مقياس رسم المرأة	**٠,٧٣٤	١,٠٠٠	**٠,٧٩٦
النضوج العقلى للطفل	**٠,٧١٥	**٠,٧٩٦	١,٠٠٠

بالنظر إلى معاملات الارتباط لمعادلة سبيرمان بين محاور المقياس والدرجة الكلية له وجد أنها جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ بما يشير إلى صدق الاختبار وصلاحية الأداة للقياس لدى عينة الدراسة.

٢. الثبات:

جدول (١٠) معاملات ثبات مقياس رسم الرجل

معامل الثبات بطريقة ألفا	معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية	
	سبيرمان	جتمان
٠,٨٩٧	٠,٩٠٤	٠,٨٨٠

بالنظر إلى بيانات معاملات ثبات أداة الدراسة على معادلات (ألفا- سبيرمان للتجزئة- جتمان) يلاحظ أنها معاملات كبيرة لها دلالة إحصائية تشير إلى ثبات أداة الدراسة فى قياس ما وضع لقياسه.

٣. حساب التباعد باستخدام معادلة هاريس: وهى إحدى معادلات حساب التباعد لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وهى تتبع معادلات منهج الانحراف الثابت Constant Deviation وتقوم فكرة هذا المنهج على مقارنة درجات الصف المتوقع والصف الفعلى أو التحصيل الفعلي، وهى تتضمن فكرة الدوران حول نقطة ثابتة لقياس التباعد وتقديره كأن يتم مثلا تقدير هذا التباعد بمقدار سنتين دراسيتين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى لصالح التحصيل المتوقع.

واستخدمت الباحثة من المعادلات التى تستخدم فى هذا المجال معادلة هاريس Harris (1961). وتنص المعادلة على أن:

التحصيل المتوقع أو الصف المتوقع= العمر العقلى- ٥

ويشير السيد عبدالحميد سليمان (٢٠٠٣) إلى انه يمكن تعديل هذه المعادلة لتتناسب مع البيئة المصرية بحيث تصبح الصف المتوقع= العمر العقلى- ٦، وذلك لأنه إذا كان سن دخول المدرسة فى البيئة الأجنبية ٥ سنوات، فإن سن دخول المدرسة فى البيئة العربية ٦ سنوات، وتجد الإشارة إلى أن هذه المعادلة تأخذ فى حسابها عددا من المتغيرات لحساب التناقض وهي: العمرالزمني، ونسبة الذكاء، وسنوات ما قبل المدرسة. وتنص معادلة هاريس (١٩٧٠) Harris بعد تعديلها حتى تناسب النظام التعليمى فى البيئة المصرية.

التحصيل المتوقع أو الصف المتوقع= $\frac{\text{٢× العمر العقلي + العمر الزمني}}{\text{٣}}$ -٦

(السيد عبدالحميد سليمان ٢٠٠٣ ص ١٢٦- ١٢٧)

وفى محاولة للتحقق من وجود فروق بين مجموعتى ذوى صعوبات التعلم والعاديين تبعا لمعادلة هاريس، وقد قامت الباحثة بحساب الفروق بين مجموعات الدراسة تبعا لمعادلة هاريس باستخدام اختبار النسبة الفائية واختبار تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٢× ٢) واختبار شافيه لحساب دلالة اتجاه الفروق بين المجموعات والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١١) ملخص نتائج معادلة هاريس لعينة الدراسة

مجموعات الدراسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
ذوى صعوبات التعلم بسيطة- توسطه	١٨	٤٥,٢٧٢٢	٢,٠٥١٣٤	٠,٤٨٣٥١
ذوى صعوبات التعلم- شديدة	٢١	٢٩,٥٩٠٥	٦,٥٥٨٢٧	١,٤٣١١٣
العاديين	١٩	٦٧,٦٥٢٦	١٨,٦٥٢٩٥	٤,٢٧٩٢٨

٤. مدخل الخصائص السلوكية المميزة لتشخيص صعوبات التعلم: استخدمت الباحثة طريقة ثانية لتشخيص ذوى صعوبات التعلم ألا وهي: مدخل الخصائص السلوكية المميزة لتشخيص صعوبات التعلم.

ويرى أنصار هذا المدخل أن محك التباعد بين الذكاء والتحصيل لا ينهض كدليل قائم بذاته على وجود صعوبات تعلم، وإنما يتعين الاعتماد على محكات أخرى إضافية للتصنيف، والتشخيص والتقويم.

ومن ثم فقد قامت الباحثة بتطبيق مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) وكان المنطلق الأساسى الذى أقيم فى التوجه الحالى لإعداد هذه البطارية هو التوجه القائم على التشخيص الفردى بمعرفة الأشخاص الأكثر ملاحظة ومعرفة وقربا ومتابعة واهتماما بسلوك التلميذ موضوع التقدير عبر مختلف المواقف والظروف. وهم المعلمون والآباء.

وتبدو هذه الأهمية الخاصة من خلال أن هذه التقديرات يمكن أن توفر معلومات نوعية مبنية على الملاحظة المباشرة لمعلم مهنى يتمت بالخبرة، ويعمل بشكل يومى مع التلميذ موضوع التقدير ن ومن ثم تصبح هذه المعلومات ذات فائدة عظمى عند القيام بتشخيص ميدانى ذا قيمة تنبؤية عالية للكشف عن الصعوبات النوعية الخاصة فى التعلم لدى التلاميذ موضوع التقدير. (فتحى مصطفى الزيات ٢٠٠٧، ٧٥)

- المقياس الثالث مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم والتى وضعها ماكليست وإعداد مصطفى محمد كامل (٢٠٠٥): يعد هذا المقياس قائمة الملاحظة السلوكية للفرز السريع لحالات صعوبات التعلم.

١. وصف المقياس: يتكون المقياس من ٢٤ فقرة موزعة على خمس مقاييس فرعية هي:

أ. الفهم السماعى والذاكرة ويشمل: فهم معانى الكلمات، إتباع تنفيذ التعليمات، فهم المناقشات التى تدور فى الفصل، الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها.

ب. اللغة المنطوقة وتشمل: المحصول اللفظي، القواعد، تذكر الكلمات، رواية القصص، التعبير عن الأفكار.

ج. التوجه (الزمانى المكاني) ويشمل: التعرف على الوقت، التوجه المكاني، إدراك العلاقات، معرفة الاتجاهات.

د. التآزر الحركى ويشمل: التآزر العام، التوازن، المهارة اليدوية.

ه. السلوك الشخصى والاجتماعى ويشمل: التعاون، الانتباه، التنظيم، المواقف الجديدة، التقبل الاجتماعي، تحمل المسئولية، إتمام الأعمال، اللباقة. وقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس من خلال تقديرات المعلمين ثم قامت بحساب الدرجة الخام وتجميعها.

٢. ثبات وصدق المقياس: قام معد المقياس بتكليف ١٢ معلما بالمرحلة الابتدائية بوضع تقديرات من تلاميذ الصف الرابع (ن= ١٠٣) وقد أعيد التطبيق بفارق زمنى مقداره ٣ شهور فكانت نتائج الارتباطات بين التطبيقين كالتالي: الفهم السماعى ر= ٠,٦٢ اللغة المنطوقة ر= ٠,٥١، التوجه ر= ٠,٥٦، التآزر الحركى= ٠,٢٠١. السلوك الشخصى الاجتماعى ر= ٠,٤٤، وهى ارتباطات دالة عند مستوى ٠,٠١، ٠,٠٥

وعندما قام نفس المعلمين بإعطاء تقديرات لنفس التلاميذ بعد شهرين آخرين ن=٩١ فى المرة الثالثة زادت الارتباطات بين التقديرات فى المرتين الثانية والثالثة فأصبحت ٠,٧٣، ٠,٦، ٠,٣٠٨، ٠,٦٥ على التوالي.

٣. الصدق: قام معد المقياس بحساب الصدق بعدة طرق صدق المحك من خلال تقديرات المعلمين وصدق الارتباط بمحك التحصيل الدراسي، وقد تراوحت معاملات الارتباط من (٠,١٧- ٠,٧١)

أما الصدق التمييزى فقد دلت قيمة اختبار "ت" على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ عند المقارنة بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين. كما تم حساب صدق الاتساق الداخلى للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات من (٠,٢٧- ٠,٧٦) وتؤكد هذه المؤشرات على صدق المقياس فى تمييز وفرز ذوى صعوبات التعلم.

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات وصدق المقياس:

١. الصدق: تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وتوضح الجداول التالية نتائج ذلك:

جدول (١٢) معاملات ارتباط بيرسون لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم

	فهم سماعي	لغة منطوقة	مجموع	توجه زمانى مكاني	تآزر حركي	سلوك شخصى اجتماعي	مجموع	درجة كلية
فهم سماعي	١	٠,٧٥٧**	٠,٩٠٨**	٠,٥١٣**	٠,٤٩٤**	٠,٦٨٧**	٠,٧٥٤**	٠,٨٥٥**
لغة منطوقة	٠,٧٥٧**	١	٠,٩٤٦**	٠,٦٦٨**	٠,٥٣٠**	٠,٧٤٠**	٠,٨٣٧**	٠,٩١٤**
مجموع	٠,٩٠٨**	٠,٩٤٦**	١	٠,٦٣٥**	٠,٥٥٥**	٠,٧٦٤**	٠,٨٦٨**	٠,٩٥٨**
توجه زمانى مكاني	٠,٥١٣**	٠,٦٦٨**	٠,٦٣٥**	١	٠,٤٧٣**	٠,٥١٤**	٠,٧٥٧**	٠,٧٢٤**
تآزر حركي	٠,٤٩٤**	٠,٥٣٠**	٠,٥٥٥**	٠,٤٧٣**	١	٠,٥٧٣**	٠,٥٥٧**	٠,٥٧٣**
سلوك شخصى اجتماعي	٠,٦٨٧**	٠,٧٤٠**	٠,٧٦٤**	٠,٥١٤**	٠,٥٧٣**	١	٠,٨٩٦**	٠,٨٦٥**
مجموع	٠,٧٥٤**	٠,٨٣٧**	٠,٨٦٨**	٠,٧٥٧**	٠,٥٥٧**	٠,٨٩٦**	١	٠,٩٧٢**
درجة كلية	٠,٨٥٥**	٠,٩١٤**	٠,٩٥٨**	٠,٧٢٤**	٠,٥٧٣**	٠,٨٦٥**	٠,٩٧٢**	١

بملاحظة معاملات الارتباط لمعادلة بيرسون بين محاور المقياس والدرجة الكلية له وجد أنها جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ بما يشير إلى صدق المقياس وصلاحية الأداة للقياس لدى عينة الدراسة.

جدول (١٣) معاملات ارتباط سبيرمان لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم

	فهم سماعي	لغة منطوقة	مجموع	توجه زماني مكاني	تآزر حركي	سلوك شخصي اجتماعي	مجموع	درجة كلية
فهم سماعي	١,٠٠٠	٠,٦٠٦**	٠,٨٦٩**	٠,٤٥٦**	٠,٤٢٥**	٠,٥٩٩**	٠,٦٢٤**	٠,٧٣٣**
لغة منطوقة	٠,٦٠٦**	١,٠٠٠	٠,٨٧٣**	٠,٦١٧**	٠,٦٠٣**	٠,٥٩٦**	٠,٧٣١**	٠,٧٩٤**
مجموع	٠,٨٦٩**	٠,٨٧٣**	١,٠٠٠	٠,٦٠٠**	٠,٥٤٩**	٠,٦١٤**	٠,٧٣٥**	٠,٨٥٥**
توجه زماني مكاني	٠,٤٥٦**	٠,٦١٧**	٠,٦٠٠**	١,٠٠٠	٠,٥٠٦**	٠,٤٩٦**	٠,٧٦٥**	٠,٧٥٣**
تآزر حركي	٠,٤٢٥**	٠,٦٠٣**	٠,٥٤٩**	٠,٥٠٦**	١,٠٠٠	٠,٥٩٦**	٠,٥٤٤**	٠,٥٧١**
سلوك شخصي اجتماعي	٠,٥٩٩**	٠,٥٩٦**	٠,٦١٤**	٠,٤٩٦**	٠,٥٩٦**	١,٠٠٠	٠,٨٨٦**	٠,٨٣٣**
مجموع	٠,٦٢٤**	٠,٧٣١**	٠,٧٣٥**	٠,٧٦٥**	٠,٥٤٤**	٠,٨٨٦**	١,٠٠٠	٠,٩٦٠**
درجة كلية	٠,٧٣٣**	٠,٧٩٤**	٠,٨٥٥**	٠,٧٥٣**	٠,٥٧١**	٠,٨٣٣**	٠,٩٦٠**	١,٠٠٠

بالنظر إلى معاملات الارتباط لمعادلة سبيرمان بين محاور المقياس والدرجة الكلية له وجد أنها جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ بما يشير إلى صدق وصلاحية الأداة للقياس لدى عينة الدراسة.

٢. الثبات:

جدول (١٤) معاملات ثبات مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم

معامل الثبات بطريقة ألفا	معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية	
	سبيرمان	جتمان
٠,٩٠١	٠,٩٦٤	٠,٨٦٣

بالنظر إلى بيانات معاملات ثبات أداة الدراسة على معادلات (ألفا- سبيرمان للتجزئة- جتمان) يلاحظ أنها معاملات كبيرة لها دلالة إحصائية تشير إلى ثبات أداة الدراسة فى قياس ما وضع لقياسه.

نتائج البحث وتفسيرها:

- اختبار الفرض الأول: وينص الفرض الأول على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة ذوى صعوبات التعلم والعاديين على الاختبارات الفرعية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم وعلى الدرجة الكلية للمقياس وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار قيمة "ت" لتحديد مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعات فى هذا المتغير.

جدول (١٥) الفروق بين متوسطات درجات الاختبارات الفرعية لمقياس تقدير سلوك التلميذ والدرجة الكلية للمقياس لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين

الاختبار		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية	
								القيمة	٠,٠٥
الفهم سماعى والذاكرة	ذوى صعوبات التعلم	٣٩	٨,٦١٥٤	٢,٢٠٧٨٣	٠,٣٥٣٥٤	٥٦	٩,٦٧٢	٠,٠٠٠	دالة
	العاديين	١٩	١٥,٣١٥٨	٢,٩٦٣٧٢	٠,٦٧٩٩٢				
لغة منطوقة	ذوى صعوبات التعلم	٣٩	٧,٨٢٠٥	٢,٢٢٢٧٥	٠,٣٥٥٩٢		١٧,٠٧١	٠,٠٠٠	دالة
	العاديين	١٩	١٩,٤٢١١	٢,٨١٤٩٦	٠,٦٤٥٨٠				
توجهز مانيمكاني	ذوى صعوبات التعلم	٣٩	١٠,٩٧٤٤	٢,٨٢٣٦٥	٠,٤٥٢١٥		٥,٣٢٥	٠,٠٠٠	دالة
	العاديين	١٩	١٤,٨٤٢١	٢,٠٣٤٧٩	٠,٤٦٦٨١				
تآزر حركي	ذوى صعوبات التعلم	٣٩	٩,٠٠٠٠	٢,٤٤٩٤٩	٠,٣٩٢٢٣		٤,٢٠٦	٠,٠٠٠	دالة
	العاديين	١٩	١٢,٠٥٢٦	٢,٨٧٦٦٠	٠,٦٥٩٩٤				
سلوك شخصي اجتماعي	ذوى صعوبات التعلم	٣٩	١٨,١٠٢٦	٥,٣٢٠٢٤	٠,٨٥١٩٢		٨,٩٢٠	٠,٠٠٠	دالة
	العاديين	١٩	٣٠,٨٩٤٧	٤,٦٨٩١٧	١,٠٧٥٧٧				
درجة كلية	ذوى صعوبات التعلم	٣٩	٥٤,٢٨٢١	٦,٨٧٨٤٥	١,١٠١٤٣		١٦,٣٨٦	٠,٠٠٠	دالة
	العاديين	١٩	٩٤,١٠٥٣	١١,٦١٣٦٦	٢,٦٦٤٣٦				

قيمة "ت" الجدولية دالة عند مستوى ٠,٠٥

تشير نتائج الجدول إلي:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين على متغير الفهم السماعى والذاكرة فى اتجاه العاديين حيث بلغت قيمة ت ٩,٦٧٢ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠ كما بلغت متوسطات المجموعتين على التوالى ٨,٦١٥٤، ١٥,٣١٥٨.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين على متغير اللغة المنطوقة فى اتجاه العاديين حيث بلغت قيمة ت ١٧,٠٧١ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠ كما بلغت متوسطات المجموعتين على التوالي ٧,٨٢٠٥٠، ١٩,٤٢١١.
٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين على متغير التوجه الزمانى والمكانى فى اتجاه العاديين حيث بلغت قيمة ت ٥,٣٢٥ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠ كما بلغت متوسطات المجموعتين على التوالى ١٠,٩٧٤٤، ١٤,٨٤٢١.
٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين على متغير التآزر الحركى لصالح العاديين حيث بلغت قيمة ت ٤,٢٠٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠ كما بلغت متوسطات المجموعتين على التوالى ٩,٠٠٠٠، ١٢,٠٥٢٦.
٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين على متغير السلوك الشخصى الاجتماعى فى اتجاه العاديين فبلغت قيمة ت ٨,٩٢٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠ بلغت متوسطات المجموعتين على التوالى ١٨,١٠٢٦، ٣٠,٨٩٤٧.
٦. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين على الدرجة الكلية لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم فى اتجاه العاديين حيث بلغت قيمة ت ١٦,٣٨٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠ كما بلغت متوسطات المجموعتين على التوالى ٥٤,٢٨٢١، ٩٤,١٠٥٣.

التفسير:

يمكن تفسير نتائج للدراسة الى أشكال القصور التى يانيها ذوى صعوبات التعلم فى:

١. الفهم: أن الفهم هو المستوى الأول الذى ينبغى اكتسابه فى اللغة المسموعة، فالأطفال يفهمون قبل أن يتكلموا، وبعد اكتساب معانى الكلمات أكثر الأمور فى تعلم اللغة هو الفهم، فهو أساسى ليس لاكتساب اللغة المسموعة ولكن أيضا للغة المقروءة والمكتوبة. ويعانى بعض الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم من (الحبسة الاستقبالية) وهى عدم القدرة على فهم معانى الكلمات أو العبارات المسموعة فهم لا يفهمون الا الأسماء والأفعال المحسوسة، ولهذا فهم يفشلون فى الفهم إذا أستخدم فى الاتصال بمستويات أكثر تعقيدا وتجريدا من اللغة.
٢. قصور الذاكرة وصعوبات التعلم: أن ذوى صعوبات التعلم لديهم قصور فى الذاكرة وعملياتها والتى تنعكس فى القصور فى عدد من الأنشطة الأكاديمية، والمجالات المعرفية على اختلاف صورها ومستوياتها.
وترجع مشكلات الاحتفاظ فى الذاكرة لدى ذوى صعوبات التعلم الى اضطرابات الانتباه من ناحية، والافتقار الى الاستراتيجيات التعليمية المناسبة إلى جانب محدودية استخدامها من ناحية أخري، وخاصة استراتيجيتى التنظيم والتسميع.
٣. النمو اللغوي: قد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدامها فى الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار، مما يعكس لديهم انفصالا ملموسا بين الفكر واللغة، وفضلا عن استخدام الكلمات والمفاهيم، وهو ما يعبر عنه بالاضطرابات اللغوية والتى تسهم اسهاما دالا وملموسا فى صعوبات التعلم. حيث أن الكثير من الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا تؤدى انطباعاتهم الحسية الى معلومات ذات معنى مفيد فتكون النتيجة اختلالا فى اللغة وفى عمليات التفكير.
٤. التوجه الزمانى والمكاني: يعانى الأطفال ذوى صعوبات التعلم منعدم القدرة على الإحساس بالزمن بطريقة طبيعية كذلك يعانون من قصور فى التوجه المكانى مثل القصور فى التعرف على المعالم الشائعة فى المحيط الذى يعيش فيه.

٥. النمو الحركى العام: ويقصد به نضج نشاط العضلات الكبيرة حيث تمثل صعوبات الإدراك الحركى أكثر أنماط الصعوبات تأثيرا على إدراك الطفل لذاته من خلال الأحكام التقويمية التى يصدرها على مهاراته الحركية ومدى قدرته على إحداث التآزر أو التكامل بين محددات توافقه الإدراكى الحركي، وتبدو صعوبات التوافق الإدراكى الحركى من خلال التعامل مع كافة الأنشطة التى تعتمد على هذا التوافق. فغالبا ما يفتقر الطفل ذى صعوبة التعلم الى القدرة على التحكم فى حركته كالتحكم فى مشيته أو فى يديه الأمر الذى يكون له صلة مباشرة بالطريقة التى سيتمكن بها هذا الطفل من اللعب أو التعلم، ويظهر اندفاعه وتهوره فى أحد هذين المرين او الإثنين معاً.

٦. الافتقار الى المهارات الاجتماعية: حيث أن ذوى صعوبات التعلم يتسمون بالتالي:

أ. يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية فى التعامل مع الأقران.

ب. يفتقرون إلى الحساسية للآخرين.

ج. الإدراك غير الملائم للمواقف الاجتماعية.

د. يعانون من الرفض الاجتماعي.

ه. يعانون من سوء التكيف الشخصى والاجتماعي.

وبعد ان قامت الباحثة بتحليل نتائج الفرض الأول وتفسيرها فقد ثبت صحة هذا الفرض فى أهمية المنحى أو المدخل السلوكى عند تصنيف ذوى الصعوبات الخاصة فى التعلم. (مصطفى كامل ٢٠٠٦ ص ٤- ٦)

توصيات الدراسة:

١. أهمية الأخذ فى الاعتبار بعامل الخصائص السلوكية عند تشخيص ذوى الصعوبات الخاصة فى التعلم.

٢. وضع البرامج الإرشادية الملائمة لتنمية الفهم السماعى والذاكرة، اللغة المنطوقة، التوجه الزمانى المكاني، التآزر الحركي، السلوك الشخصى الاجتماعي لدى ذوى صعوبات التعلم.

٣. إمداد المدرس والأخصائى النفسى الذى لديه الكفاءة المناسبة لتقييم كافة القدرات العقلية والمعرفية والإدراكية والنفس لغوية والشخصية من أجل تحديد أوجه القصور لديه ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة.

المراجع:

١. أمان محمود وآخرون (١٩٩٧): الاضطراب النفسى والصعوبات المعرفية لدى الأطفال بطيء التعلم، **المؤتمر** الدولى الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس ١٩٩٧.

٢. أمان محمود وسامية صابر (٢٠٠٣): بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، **مجلة الطفولة العربية**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. العدد٥، ١٨نوفمبر.

٣. جمال الخطيب وآخرون (١٩٩٧): **المدخل إلى التربية الخاصة**، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحده- العين.

٤. حسين نورى الياسري (٢٠٠٦): **صعوبات التعلم الخاصة**، ط١، الدار العربية للعلوم، بيروت.

٥. زيدان السرطاوى وآخرون (٢٠٠١): **مدخل إلى صعوبات التعلم**، ط١، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض- السعودية.

٦. سلطان عبدالله محمد المياح (٢٠٠٦): الفروق فى مفهوم الذات والسلوك الاجتماعى والانفعالى لدى ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الأبتدائية بالمملكة العربية السعودية، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

٧. السيد عبدالحميد سليمان (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم والإدراك البصري**، تشخيص وعلاج، ط١، دار الفكر العربي- القاهرة.

٨. عصام عبدالله جدوع (٢٠٠٢): **صعوبات التعلم**، ط١، دار اليازورى العلمية للنشر والتوزيع- عمان.

٩. فاروق الروسان (١٩٩٨): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة فى التربية الخاصة**. ط٢، دار الفكر للطباعة والنشر- عمان- الأردن.

١٠. فتحى السيد عبدالرحيم (١٩٩٠): **سيكولوجية الطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة**، الكويت، دار القلم.

١١. فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية. القاهرة، دار النشر للجامعات.

١٢. فتحى مصطفى الزيات (٢٠١١): مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، **مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات تعلم الكتابة**، القاهرة، دار النشر للجامعات.

١٣. فتحى مصطفى الزيات (٢٠١١): مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، **مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات تعلم القراءة**، مرجع سابق.

١٤. فتحى مصطفى الزيات (٢٠١١): مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، **مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات تعلم الرياضيات**، مرجع سابق.

١٥. محمد القحطاني (٢٠٠٠): **نشرة تربوية عن بعض خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، الجمعية الخيرية لرعاية المعوقين، المملكة العربية السعودية.

١٦. مصطفى محمد كامل (٢٠٠٥): **مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧. ناريمان محمد رفاعي، محمود عوض الله سالم (١٩٩٣): دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، **مجلة معوقات الطفولة**، المجلد الثاني، العدد الأول، مارس ١٩٩٣.

18. Deepti, Mehta M. (2006): **Awareness among teachers of learning disabilities in students at board levels** Guided by: MS- SudhaPingle- Lecturer (Dept- Of Education, Mumbai University.

19. Elizabeth, Nowicki. A. (2003): A meta- analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to class mates of low and average to high achievement. **Learning disability Quarterly**. Vol. 2, N. 3, p. 171- 88 Sum 2003.

20. Fletcher, J. M. Et. al (1995): Cognitive Profile of reading disabilities: Comparison of discrepancy and low achievement definitions, **Journal of Educational Psychology**, Vol. 8, No. 1, p. 6- 23.

21. Heiervang, Einar. And- Others (2001): Behavioral problems in children with dyslexia. **Nordic Journal of Psychiatry**. Vol. 55, No. 4, P 252- 256.

22. Joseph, Michael. G. (2002): **The role of planning in the social competence of fourth, fifth and sixth grade students with and without learning disabilities**. EDD, Indiana- University- of- Pennsylvania.

23. Larry, Silver. B. (1989): Psychological and family problems associated with learning disabilities assessment and intervention. **Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry**. Vol. 28, No. 3, p. 319: 325, May 1989.

24. Most, T. And- Others (2000): Phonological awareness, peer nomination and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities. **International Journal of disability**, Development and Education. Vol. 47, No. 1, p. 89- 105.

25. Narimani, M. And- Others (2009): A comparison of emotional and intelligence behavior problems in dyslexic and non- dyslexic boys. **Journal of applied sciences**. Vol. 9, No. 7, p. 1388: 1392.

26. Tomblin, Bruce. J. And- Others (2000): The association of reading disability, behavioral disorders and language impairment among second- grade children. **Journal of Child Psychiatry**, Vol. 41, No. 4, p. 473- 482.

27. Vaughn, S. And- Others (19993): Four- year Longitudinal of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, Vol. 26, No. 6, p. 404- 412.

28. William, Bender. N. And- Others (1990): Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta analysis. **Journal of Learning Disabilities**, Vol. 23, No. 5, p. 298- 305. May 1990.

Visit us at:
IPCS.Shams.edu.eg
Contact us via:
ChildhoodStudies_journal@hotmail.com