مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مرحلة الطفولة المتوسطة

أ.د. أسماء محمود السرسي
أستاذ علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس
أ.د. فيوليت فؤاد إبراهيم
أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية جامعة عين شمس
نحمده محمد حسن محمد

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى:

إعداد أداة سيكومترية مقننة لتقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى مرحلة الطفولة المتوسطة، والتأكد من كفاءة تلك الأداة سيكومتريا من خلال القيام بتقنينها.

مشكلة الدراسة:

تتضح مشكلة الدراسة من خلال إبراز الحاجة إلى وجود مقياس يتناسب مع البيئة العربية عامة والمصرية خاصة مقنن لتقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى مرحلة الطفولة المتوسطة خاصة وأن معظم المقاييس التى صممت ومنها المقياس الحالي، والتى قامت الباحثة بتقنينه فى هذه الدراسة، هو مقياس أجنبى قام بإعداده ماكليبست (١٩٧٣) **Myklebust**، وليس هذا فحسب بل اعتمد على بيانات معيارية من جمهور الأطفال من سن الروضة حتى الصف السادس الابتدائي، دون مراعاة خصائص كل مرحلة عمرية ومتطلباتها، مما يجعل مثل هذه المقاييس غير ملائم بدقة لتلاميذ المدارس الابتدائية فى مرحلة الطفولة المتوسطة من ذوى صعوبات التعلم، إضافة لقدم تلك الأداة، ومن ثم لا تواكب التغيرات التى تطرأ على المجتمع والتى يتأثر بها أفراده، حتى أن الصورة العربية له تم ترجمتها وإعدادها مصطفى كامل (١٩٨٩) على تلاميذ الصف الرابع فقط، التى تدخل تحت نطاق مرحلة الطفولة المتأخرة، ومن ثم لا تتناسب مع مرحلة الطفولة المتوسطة موضع اهتمام الدراسة الحالية للباحثة.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذا وتلميذة من مدارس التعليم الابتدائى بمحافظات بنى سويف، القاهرة، الدقهلية، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية من (٧- ٩) سنوات.

الأدوات:

استخدمت الباحثة مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم إعداده ماكليبست (١٩٧٣)، الصورة العربية ترجمة وإعداده مصطفى كامل (١٩٨٩) (تعديل وتقنين الباحثة). بعد أن تمت التعديلات لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم،أخضعت الأداة لدراسة متأنية للتحقق من صلاحيتها السيكومترية وبخاصة صدقها وثباتها، وقد أظهرت نتائج الصدق والثبات أن جميع قيم المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يجعلنا نثق فى صدق وثبات المقياس.

المقدمة:

يعد الاهتمام بالأطفال ذوى صعوبات التعلم أمرا مهما، وذلك لما يترتب على وجودهم العديد من المشكلات المدرسية والنفسية والأسرية والسلوكية، كما أن عدم اكتشاف صعوباتهم فى التعلم يؤدى إلى التسرب وزيادة نسبة الأمية والتخلف الدراسي، الأمر الذى يؤدى إلى إهدار الطاقات والقدرات التى توجه نحو عملية التعلم، لذا فان الاهتمام بالتعرف على التلاميذ

الذين يعانون من هذه الصعوبة مطلب أساسي، وذلك بغرض تقديم المساعدة لهم فى وقت مناسب من بداية ظهور الأعراض الدالة على ظهور الصعوبة، من هنا كانت الدراسة الحالية لإعداد مقياس المعلم لتقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى مرحلة الطفولة المتوسطة، حيث تأمل الباحثة أن تفيد الدراسة العاملين فى المجال التربوى من اجل وضع إستراتيجيات وبرامج إرشادية وعلاجية من اجل تحسين مستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى إبراز الحاجة إلى وجود مقياس مقنن للقائمين على العملية التربوية لتقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى مرحلة الطفولة المتوسطة، خاصة وأن معظم المقاييس التى صممت ومنها المقياس الحالي، والتى قامت الباحثة بتقنينه فى هذه الدراسة، هو مقياس أجنبى قام بإعداده ماكليبست (١٩٧٣)، وليس هذا فحسب بل اعتمد على بيانات معيارية من جمهور الأطفال من سن الروضة حتى الصف السادس الابتدائي، دون مراعاة خصائص كل مرحلة عمرية ومتطلباتها، مما يجعل مثل هذه المقاييس غير ملائم بدقة لتلاميذ المدارس الابتدائية فى مرحلة الطفولة المتوسطة من ذوى صعوبات التعلم، إضافة لقدم إعداد تلك الأداة، ومن ثم لا تواكب التغيرات التى تطرأ على المجتمع والتى يتأثر بها أفراده، حتى أن الصورة العربية له تم ترجمتها وإعدادها مصطفى كامل عام (١٩٨٩) على تلاميذ الصف الرابع فقط، التى تدخل تحت نطاق مرحلة الطفولة المتأخرة، ومن ثم لا تتناسب مع مرحلة الطفولة المتوسطة موضع اهتمام الدراسة الحالية للباحثة. وتكمن أهمية التقنين الحالى للمقياس لان المقياس الاصلى مقياس اجنبى لا يناسب مع المجتمع المصرى كما انه قديم وكانت احدث نسخة عربية كانت عام ١٩٨٩ وهنا ستقدم الباحثة تقنين حديث ٢٠١١

أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

١. إعداد أداة سيكومترية مقننة للقائمين على العملية التربوية لتقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى مرحلة الطفولة المتوسطة.
٢. التأكد من كفاءة تلك الأداة سيكومتريا من خلال القيام بتعديلها وتقنينها.

أهمية الدراسة:

يعد مجال صعوبات التعلم هو أحد المجالات الحديثة نسبيا فى ميدان التربية وعلم النفس ففى العقود الأربعة الأخيرة من القرن الماضى، بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين يعانون من صعوبات فى التعلم بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهذه الفئة من الأفراد، وقد استثارت تلك الظاهرة- صعوبات التعلم- انتباه كثير من العلماء والمتخصصين فى مجالات مختلفة مثل (التربية، علم النفس التربوي، علم الأعصاب، علم أمراض الكلام، علم النفس اللغوي، الطب، علم النفس الفسيولوجى، وعلم النفس العصبى المعرفي) مما دفعهم إلى الإسهام فى دراستها من شتى النواحي، ومن هنا يمكن أن تتحدد أهمية الدراسة من خلال الجانبين التاليين:

- الأهمية النظرية: تهتم هذه الدراسة بموضوع له أهمية من الوجهة النظرية حيث أنها تلقى الضوء على الخصائص السلوكية لدى عينه من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى مرحلة الطفولة المتوسطة من ذوى صعوبات التعلم من خلال أداه سيكومترية، فعلى الرغم من تنوع حركة البحث العلمى والتجريبى فى مجال صعوبات التعلم فى المجتمعات الغربية، إلا أن البحوث والدراسات فى المجتمعات العربية نادرة فى تناولها للخصائص السلوكية لتلك الفئة ومن ثم لتوافر أدوات سيكومترية مقننة لقياس تلك الخصائص.
- الأهمية التطبيقية: تنبع أهمية هذه الدراسة تطبيقيا من أهمية الموضوع، والذى كشفت فيه الدراسات السابقة على مدى الحاجة لهذا النوع من المقاييس، وأنه ذو أهمية فى تحديد خصائص تلك الفئة، ومن ثم مشكلاتها، وذلك من حيث اختبار ثباته وصدقه بأكثر من أسلوب من أساليب حساب الثبات والصدق حتى يكون صالحا للاستخدام فى دراسات تالية.

مصطلحات الدراسة:

- صعوبات التعلم Learning Disabilities: عرف فتحى الزيات (١٩٩٨، ٤١٢) صعوبات التعلم بأنه مصطلح يشير إلى "مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطرابا فى العمليات النفسية الداخلية، والتى يظهر أثرها فى انخفاض التحصيل فى المجالات الأكاديمية، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت سمعية أو بصرية، وإنهم ليسوا متخلفين عقليا ولا يعانون من حرمان بيئى أو ثقافى أو اقتصادى أو اضطرابات انفعالية حادة". وعرفتها الباحثة إجرائيا بأنها "عجز الطفل فى استيعاب وفهم المواد التعليمية التى تدرس له، مما تجعله يظهر بصورة متأخرة عن أقرانه فى مستوى التقدم الأكاديمي".

- الخصائص السلوكية Behavioral Property: عرف تايلور، باتريشيا (١٩٧٧، ١٩) الخصائص السلوكية لحالات صعوبات التعلم بأنها: "تلك المظاهر السلوكية المرتبطة بالتعلم المدرسي"، والتى تتضمن ضعف التمييز البصري، وضعف الذاكرة، وصعوبة إتباع التوجيهات وفهم المناقشات التى تدور فى لفصل، وصعوبة الاحتفاظ بالمعلومات المسموعة، والإفراط فى النشاط وضعف التآزر بوجه عام، وضعف إدراك مفهوم الزمن وصعوبة التمييز السمعي"، وعرفتها الباحثة إجرائيا بأنها "الصفات التى تشمل كل من المظاهر اللفظية وغير اللفظية وفق الأبعاد التى يقيسها المقياس المستخدم فى البحث الحالى"، وهذه الأبعاد هي الفهم السماعي، واللغة المنطوقة، والتوجيه والتآزر الحركي، والسلوك الشخصي.
- مرحلة الطفولة المتوسطة Middle Childhood: عرفتها (سهير كامل، ٢٠١٠، ١١٠) بأنها: "مرحلة استمرار للمرحلة السابقة عليها، فهى مواصلة للنمو الحركي، وزيادة فهم العالم المحيط بعناصره المادية والاجتماعية، وهى مرحلة يبدأ فيها ظهور بعض مبادئ الاستقرار الانفعالي"، وعرفتهم الباحثة إجرائيا بأنهم "مجموعة الأطفال الذكور والإناث أفراد العينة من تلاميذ المدارس الابتدائية، وتتراوح أعمارهم بين (٧- ٩) سنوات".

الإطار النظرى

تناولت الباحثة فى إطارها النظرى المحاور التاليه:

المحور الأول صعوبات التعلم Learning Disabilities:

- تصنيف وتعريف صعوبات التعلم: قام جونسون (Johnson, 1979) بتصنيف صعوبات التعلم على أساس أنها ترجع إلى التفاعل السلبى مع المكونات الأساسية للتحصيل الدراسى إلى ما يلي:

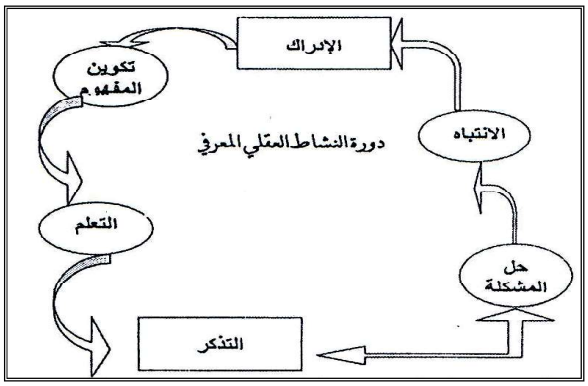
١. صعوبات التعلم النمائية: تعد صعوبات التعلم النمائية أحد العوامل التى تفسر انخفاض التحصيل الدراسى حيث تتضمن اضطرابات فى فاعلية الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، تلك الاضطرابات تؤدى إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمى (كريك وجالاجار Krik& Gallagher 1983, 369). كما أن هناك صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات العقلية المسئولة عن التوافق الدراسى للطالب وتوافقه الشخصى والاجتماعى والمهنى وتشمل صعوبات الانتباه والإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلات حيث أن دورة النشاط العقلى هى المسئولة عن اكتساب الخبرة التربوية عن طريق الوسائل المدرسية واللامدرسية للتعلم ثم استرجاعها للاستفادة منها فى المواقف الاختبارية ومواقف الحياة العملية ، ويمكن أن تقسم بدورها إلى:

أ. صعوبات نمائية أولية: تتعلق بعمليات الانتباه Attention والإدراك Perception والذاكرة Memory.

ب. صعوبات نمائية ثانوية: مثل التفكير والكلام والفهم أو اللغة الشفوية (زيدان السرطاوى، عبدالعزيز السرطاوى، ١٩٨٨، ١٧) .

ولقد أكد العديد من الباحثين أمثال أرتر وجنكنس Arter& Jenkins (١٩٨٩)، كيرك وجالاغير Kirk& Gallagher (١٩٨٩)، على أن صعوبات التعلم النمائية تؤدى إلى صعوبات تعلم أكاديمية، حيث يشيرون إلى أن تدنى التحصيل الدراسى عند الأطفال يعود إلى صعوبات فى العمليات النفسية، ولهذا فهم يؤكدون على عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام، بل ويركزون على ضرورة تحديد صعوبات التعلم النمائية فى مرحلة مبكرة، حيث يعد ذلك بمثابة تشخيص مبكر لصعوبات التعلم الأكاديمية قبل ظهورها ومن ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها، كنوع من الوقاية للمشكلة.

٢. صعوبات التعلم الأكاديمية: وتشمل صعوبات تعليم القراءة والكتابة والحساب فى المدرسة الابتدائية، وما يستتبعها من صعوبات فى تعليم المواد الدراسية المختلفة فى المراحل التعليمية التالية، ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أو النفسية (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤، ١٠٢).



(نبيل حافظ، ٢٠٠٦، ٣).

وعلى هذا فقد قسمها فرانك وآخرون Frink, et al. (١٩٩٢) إلى ثلاث مجالات أكاديمية رئيسية هي:

أ. صعوبة التعلم النوعية فى الحساب Dyscalculia: تحدث عندما تكون مهارات الحساب لدى الفرد مثل اكتساب الحقائق المتعلقة بالأعداد أو تكوين وكتابه الأعداد أو التفكير المتعلق بمجال الحساب أو أن تكون القدرة العامة على الحساب منخفضة بشكل دال عن المستوى المتوقع وفقا لمستوى الذكاء (فرانك وآخرون، ١٩٩٢، ٥).

ب. صعوبة التعلم النوعية فى الكتابة Dysgraphic: تحدث عندما تكون مهارات الفرد على كتابة اللغة والتهجى وتطبيق قواعد اللغة واستخدام علامات الترقيم ومهارة استعمال الألفاظ وتنظيم الأفكار فى الكتابة، أو أن تكون القدرة العامة على الكتابة منخفضة بشكل دال عن المستوى المتوقع وفقا لمستوى الذكاء، ولا تشتمل صعوبة الكتابة على تحسين الخط.

ج. صعوبة التعلم النوعية فى القراءة Dyslexia: تحدث عندما تكون مهارات الفرد فى القراءة مثل الفهم القرائى أو الإبداء بالكلام أو أن تكون القدرة العامة على القراءة منخفضة بشكل دال عن المستوى المتوقع وفقا لمستوى الذكاء.

- نسبة انتشار صعوبات التعلم: فى الولايات المتحدة الأمريكية يعتبر حقل صعوبات التعلم أكبر حقول التربية الخاصة من حيث أعداد التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، فقد أشار تقرير مكتب التعليم USBE (١٩٩٧) إلى أن نسبة صعوبات التعلم إلى حقل التربية الخاصة ككل تساوى ٥١,١% أى أكثر من نصف المتلقين لخدمات التربية الخاصة هم من الأطفال والشباب الذين لديهم صعوبات التعلم، كما يشير نفس التقرير إلى أن ٤,٠٩% من الأطفال والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة وسن الواحد والعشرين يقعون تحت مظلة صعوبات التعلم.

وفيما يتعلق بنسبة انتشار حالات صعوبات التعلم فى نظم التعليم العربية، نجد أنها ليست بالبسيطة فنتائج بعض الدراسات تشير إلى ارتفاع نسبة ما يعانون من صعوبات التعلم بنسب قد تفوق النسب العالمية، فقد أشارت تيسير كوافحة (١٩٩٠) فى الأردن فقد أشارت إلى أن نسبة حالات صعوبات التعلم لدى الذكور بلغت ٩,٢٠%، فى حين كانت لدى الاناث ٦,٨٨%.

وفى الإمارات العربية المتحدة أشارت دراسة فيصل الزراد (١٩٩١) إلى أن النسبة وصلت (١٣,٧%) لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وبالنسبة للصعوبات النمائية فكانت الصعوبات المتعلقة باللغة والكلام تأتى فى مقدمة الصعوبات النمائية، يلى ذلك الصعوبات المتعلقة بالمدركات الحسية، ثم صعوبات الانتباه والتركيز، ثم صعوبات الذاكرة، وأخيرا الصعوبات المعرفية والتفكير.

وأشارت دراسة زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣) فى سلطنة عمان إلى أن نسبة صعوبات التعلم ١٠,٨%، وكانت أهم الصعوبات النمائية صعوبات اللغة والكلام، صعوبات إدراكية حسية صعوبات الذاكرة، صعوبات المعرفة والتفكير، صعوبات الانتباه والتركيز وإنها تختلف من حيث النوع والأهمية حسب المستويات الدراسية والجنس.

أما دراسة فتحى الزيات (١٩٩٨) فى المملكة العربية السعودية أشارت إلى أن نسبة صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة بلغت ٢٢,٧%، ونسبة صعوبات القراءة والكتابة والتهجى بلغت ٢٠,٦%.

أما دراسة محمد الديب (٢٠٠٠) التى أجريت فى البيئة السعودية أوضحت نتائجها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم من (٢- ٢٠%) على مختلف المراحل.

فى حين أشارت دراسة أحمد حسن عاشور (٢٠٠٢) فى البيئة المصرية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين التلاميذ فى المرحلة الابتدائية ١٤%، والصعوبات النمائية ١٢%.

هكذا نلاحظ اختلاف نتائج الدراسات فى تقديرها لنسب انتشار صعوبات التعلم، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف المحكات المستخدمة واختلاف المجتمعات التى أجريت عليها، إلا إنها تشير إلى كبر حجم المشكلة وازدياد نسب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم فى مختلف المواد الدراسية، مما لاشك فيه أن الإحصاءات سالفة الذكر عن واقع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ونسبتهم ترسم لنا صورة تتطلب تضافر الجهود لاكتشاف هؤلاء الأطفال فى وقت مبكر، وتقديم خدمات التربية الخاصة إليهم، كما يتطلب الأمر إجراء الدراسات المسحية

والبحوث الإحصائية لتقديم إجابات واضحة عن دلالة تلك المشكلة ونسبتها فى المجتمع المصري.

- أسباب صعوبات التعليم: ممالا شك فيه أن التلميذ كائن اجتماعى له خصائصه الفردية وظروفه البيئية التى قد تساعد أو تعوق نمو مستواه التحصيلى فى المواد الدراسية المختلفة وفى الحالة الأخيرة تحدث صعوبات التعلم التى تتطلب تدخلا علاجيا وفيما يلى عرض للعوامل المسببة فى صعوبة التعلم عند التلميذ:

١. العوامل البيولوجية: وهى العوامل المتعلقة بالفرد منذ تكوينه ونشأته ونمو خصائصه الجسمية وقدرته العقلية وسماته الشخصية ويمكن إجمالها فيما يلي:

أ. الوراثة: فقد تبين للعلماء من دراسة عائلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أن مثل هذا النوع من المشكلات منتشرة بين تلك العائلات، وهناك إمكانية التوريث وقد استخدام الباحثون نوعان للتأكد من أن صعوبات التعلم وراثية: (الانتقال العائلي- قابلية التوريث من جيل إلى جيل- قراءة الكلمات غير الحقيقة أكثر من التوائم المتشابهة). (Ellis, 2003)

ب. التكوين: وهى سمات ترجع إلى عوامل كيمائية داخل الرحم أو طفرات وراثية أو إلى عوامل مرضية أو وجود جين مسئول عنها مثل تحول صفات متنحية إلى سائدة أو تنحى صفات سائدة مما قد ينتج عنه صفات مرضية خاصة فى وظائف الجهاز العصبى المركزى الذى يلعب دورا هاما فى عمليات التعلم ووجود شذوذ فى تركيب ووظيفة الجانب الأيسر من المخ.

- الغدد: حيث أن اضطراب إفرازات الغدد النخامية والدرقية وجارت الدرقية يمكن أن يؤثر سلبيا فى نمو الجهاز العصبى المركزى مما يترتب عليه حدوث صعوبات التعلم (حامد العبد، نبيل حافظ ١٣٤: ١٩٩٦).

٢. العوامل العصبية: توجد بعض الأدلة العلمية التى تؤكد على الأساس العصبى لصعوبات تعلم القراءة، وهذا يعنى أن تركيب المخ والوصلات العصبية اللازمة لمعالجة المعلومات قد تتشكل وتتطور بشكل مختلف لدى ذوى صعوبات تعلم القراءة عنه لدى العاديين، فإذا نظرنا إلى الدور الذى يؤديه النصف الأيسر لوجدنا أن كفاءة التجهيز المتتابع للمعلومات، وتعلم المهارات اللغوية، بما فى ذلك مهارات القراءة، والكتابة، والتهجى ترتبط بحجم هذا الجزء فى النصف الأيسر من المخ، ومن ثم فإن صغر هذا الجزء المهم يرتبط به نقص فى القيام بالمهام التى ورد ذكرها (السيد عبدالحميد سليمان، ٢٠٠٦، ١٧٨- ١٧٩).

ولقد لفت انتباه ليفنسون وجود تشابه بين بعض أعراض صعوبات تعلم القراءة وأعراض الخلل الوظيفى للأذن الداخلية والنظام الدهليزى (C.V) Cerabellar vestibular الموصل بين الأذن الداخلية والمخيخ، مثل (قصور الإدراك المكاني، والتآزر الحركى واضطراب حركة العين... الخ)، ومن هنا بدأ بحوثه مع فرانك على عينة ضخمة تكونت فى ٢٦٥٢ طفل ممن يعانون من صعوبات تعلم القراءة، وأوضحت نتائج هذه البحوث أن ٩٦% من العينة يعانى فى قصور فى منطقة الأذن الداخلية والنظام الدهليزى الموصل بينها وبين المخيخ، وخلو العينة تماما من أى تلف فى خلايا المخ. وقد دعمت هذه النتيجة العديد من الدراسات اللاحقة التى أجريت فى هذا المجال (عثمان لبيب فراج، ٢٠٠٢، ٢٨٣).

٣. العوامل البيئية: وهى العوامل الخاصة بالوسط الذى ينشأ فيه الفرد وينمو ابرز مظاهره فيما يلي:

أ. البيئة البيولوجية (الرحم): ففى هذه البيئة ينمو الطفل منذ الإخصاب وحتى الولادة ومن العوامل السلبية المؤثرة فى نموه سوء تغذية الأم الحامل ونقص الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية المتوفرة لها وإصابتها بالأمراض مثل الزهرى والحصبة الألمانية أو تعرضها للإشعاع وتناولها المخدرات أو المسكرات التى يمكن أن تؤدى إلى حدوث مشكلات نيورلوجية تؤدى إلى صعوبات التعلم دون إشراف الطبيب وكل العوامل السابقة يمكن أن تعوق النمو الطبيعى للطفل واكتساب الخبرات التربوية فيما بعد.

ب. البيئة الجغرافية والطبيعية: لا تتوفر لدينا معلومات تشير نتائجها إلى العلاقة بين عوامل البيئة الجغرافية أو الطبيعية وصعوبات التعلم

لدى الأطفال وأن كان هناك اتجاه لدى علماء علم نفس النمو أشار إلى أن البيئة المعتدلة ذات الإمكانات الطبيعية الوفيرة تساعد على التعلم والنمو.

ج. البيئة الاجتماعية أو الثقافية: وتتمثل فى الأوساط المختلفة ذات الثقافات المتنوعة التى تساعد على تحفيز الفرد على التعلم أو تفرقة ومنها:

- الأسرة: تعد الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية التى تسهم فى تنشئة الأبناء وهى الوسط الأول الذى ينشأ فيه الفرد وهى تؤثر على نمو الطفل من خلال عدة جوانب كما يلي:

حجم الأسرة: إذا كان حجم الأسرة كبيرا غالبا ما يؤثر سلبيا على نمو الطفل وتحصيله الدراسى وقد توصل بعض العلماء إلى نتيجة مؤداها أن ذكاء الطفل مرهون بحجم أسرته ويرجع ذلك إلى إمكانيات الإشراف والمتابعة للأطفال من جانب الوالدين وغيرهما.

تركيب الأسرة: الأسرة أول خلية لتكوين المجتمع فالأسرة المتكاملة التى تضم الوالدين والأبناء تكون أفضل فى تربيتها لأبنائها وإشرافها على تعليمهم ومتابعة نموهم التحصيلى من الأسرة المفككة بالشجار أو الهجرة أو الطلاق أو غياب احد الوالدين أوكليهما أو موت أحد الوالدين أو كليهما لان هذا يترتب عليه فى الغالب مشكلات نفسية واجتماعية وإحساس بعدم الأمان لدى الأطفال وضعف متابعتهم والإشراف على نموهم النفسى والدراسى.

المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة: فقد ثبت لعلماء النفس والتربية والاجتماع أن تدنى المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة لا يوفر للطفل المثيرات التربوية الكافية والإمكانيات التى تساعد على نمو شخصيته وقد يصل الأمر إلى مرتبة الحرمان الثقافى الذى لا يساعد على قدح زناد استعدادات الأطفال العقلية وتحولها إلى قدرات، وعناية الوالدين المباشرة وغير مباشرة بثقافة الأبناء له دور كبير فى تنمية الدفاع لإنجاز ومستوى الطموح (صابر حجازي، ١٩٨٤، ١٥٩).

- المدرسة: تشير (فيوليت فؤاد، ١٩٧٩) إلى أن البيئة المدرسية تؤدى دورا رئيسيا فى ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلى للطلاب لأنها المسئولة فنيا ورسميا عن تحصيل الطلاب للمواد الدراسية المقررة وهى تلعب ذلك الدور الهام من خلال الوسائط التربوية التالية:

المنهج والمقررات الدراسية: من حيث مدى ملاءمته لقدرات الطلاب وميولهم واتجاهاتهم وسمات شخصياتهم وظروفهم المعيشية؟ وهل تتوفر بقدر كافي- خدمات التوجيه والإرشاد التربوى للطالب؟

المعلم: من حيث علاقة المعلم بتلاميذه، شخصيته وإعداده العلمى والتربوى واتجاهه والقيم أم القدرات على التقويم والقدرات الابتكارية؟ هل هو مستمر لأخر العام؟ شامل أم جزئى؟ مرن أم جامد؟

المبانى المدرسية وإمكانياتها: موقع المدرسة وما يحتويه من أبنية وحجرات ومدرجات ومعامل وما بها من تجهيزات وأدوات تساعد على نجاح العملية التعليمية أم تعوقها ومدى كفاءتها فى تلبية الحاجات التربوية للطالب.

الإدارة المدرسية والمناخ المدرسي: هل هو ديمقراطى أم قائم على التسلط؟ هل يسوده الحزم أم التسيب والتساهل؟ (فيوليت فؤاد ١٠: ١٩٧٩).

وعلى هذا يكون قد اتضح أن لصعوبات التعلم أسباب متعددة وفهى قد تعود لأسباب وراثية موروثة، وقد تعود لأسباب مكتسبة سواء فى بيئة رحم الأم،

أوفى البيئة الخارجية والتى تشمل نواح متعددة منها على سبيل المثال لا الحصر: التنشئة الأسرية، المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة، المدرسة ومناهجها..ألخ.

المحور الثاني الطفولة المتوسطة Middle Childhood:

- مفهوم الطفولة المتوسطة لدى العلماء والباحثين: نظرًا لتعدد التعريفات لدى العلماء والباحثين فقد اكتفت الباحثة بعرض أربعة تعريفات على سبيل المثال لا الحصر، وذلك كما يلى:

عرفتها (كاميليا عبدالفتاح، ١٩٩١، ٨٠) بأنها: "مرحلة الكمون وتبدأ من سن السادسة أو السابعة"، أما (محمد محمود حمودة، ١٩٩١، ص١٨١) فقد عرفها بأنها "المرحلة التى يشعر فيها الطفل بتكامل جسده وتميزه- أو نقصه- وتوحد مع الأب من نفس الجنس واستدخال السلطة الخارجية إلى الأنا الأعلى، وأصبح يتوق إلى تعلم مهارات الكبار من خلال اكتساب مهنة أو التعلم فى المدرسة"، وعرفها (رأفت عبدالرحمن محمد، ٢٠٠٥، ١٣٢) بأنها "مرحلة الجهد المركز لمعرفة الذات والبيئة بطريقة تختلف عن المراحل السابقة فى الحياة"، وقد أشارت (فيوليت فؤاد إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٣٧) الى أن "مرحلة الطفولة المتوسطة تمثل الصفوف الخاصة بالمرحلة الابتدائية، وهى تبدا من سن السادسة تقريبا ويعيش الفرد أواخر هذه المرحلة تغيرات جسمية ملحوظة يترتب عليها كثير من التغيرات فى الاتجاهات والسلوك والقيم".

من خلال عرض هذه التعريفات أمكن التوصل لما يلى:

١. أن هذه المرحلة تمتد من سن السادسة أو السابعة، وإن كان يحددها البعض من (٧- ٩) سنوات.
٢. بداية اتسام السلوك فى هذه المرحلة بالجدية.
٣. هناك تمايز فى هذه المرحلة بين الجنسين بشكل واضح.
٤. يتوق فيها الطفل لتعلم مهارات الحياة.

- سيكولوجية نمو الطفل فى المرحلة الابتدائية:

١. النمو الجسمي: البنات أسرع من البنين فى النضج الجسمي، فبينما يبطئ البنون فى الطول نجد البنات تزداد سرعة النمو فى نمو الطول، ويميل الأولاد نحو اللعب المنظم العضلى العنيف كالكرة والمهارة اليدوية كالحدادة والنجارة، بينما تميل البنات إلى تنظيم الحركات والدقة كالرقص التوقيعى والألعاب الجماعية كأشكال التريكو، وتزداد فى هذه المرحلة دقة السمع، ويميز الطفل الأنغام الموسيقية بدقة، وتتحسن الحاسة العضلية باطراد حتى سن (١٢)، وهذا عامل هام من عوامل المهارة اليدوية(حامد عبدالسلام زهران، ١٩٩٠، ٢٦٤- ٢٧٥).

٢. النمو الانفعالي: تتميز فترة الطفولة فى سن المرحلة الابتدائية بالاستقرار والثبات الانفعالي، لذلك يطلق عليها مرحلة الطفولة الهادئة، حيث يكون لدى الطفل القدرة على ضبط انفعالاته والسيطرة عليها، وتنمو لديه الاتجاهات الوجدانية ويصبح أكثر ميلاً للمرح، وقد يعانى الطفل من بعض مظاهر الصراع والقلق، أما مطالب التنشئة الاجتماعية التى يجب مراعاتها فتكمن فى مساعدة الطفل فى السيطرة على انفعالاته وضبطها والتحكم فى نفسه، وفهم وتقبل مشاعر الطفل نحو نفسه ونحو العالم المحيط به، والتأكيد على أهمية إشباع الحاجات النفسية ومساعدة الطفل فى حل صراعاته بنفسه (صالح محمد على ابوجادو، ٢٠٠٢، ٧٠).

ويؤثر فى الحياة الانفعالية للطفل صلة الطفل بأسرته والمواقف التى يتعرض لها، والثقافة التى يعيش فيها وونوع التربية، ونلاحظ فى نهاية هذه المرحلة تقدم الطفل نحو الاعتدال بالتدريج، وهذا التدريج يتمشى مع نمو قدراته العقلية (فيوليت فؤاد إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٨٦) .

٣. النمو الاجتماعي: يعتبر التفاعل الاجتماعى جزء هام وأساسى للتكيف الإنسانى، وهو من أهم مقومات الحياة الاجتماعية السليمة، كم يعتبر ضرورة للكائن البشرى لبناء شخصيته من جانب، ولبناء مجتمعه من جانب آخر (أسماء السرسي، وأمانى عبدالمقصود، ٢٠٠٧، ٥).

فالطفل فى هذه المرحلة يفضل الاندماج مع جماعات الأصدقاء والأنداد، ويرجع ذلك إلى نضجه العقلى والوجدانى وإلى إيمانه بقيمة الجماعة فى تحقيق أهدافه، ومن هنا يبدأ الشعور بالولاء للجماعة، وهكذا تتسع دائرة الطفل بعد أ ن كانت محدودة فى نطاق الأسرة لتشمل جماعات الأصدقاء والزملاء فى المدرسة والنادى والحى (عبدالرحمن العيسوى، ١٩٨٥، ٤٦-٤٨).

وتقل فى هذه المرحلة الثورة الخارجية، ويتعلم الطفل كيف يتنازل عن حاجاته العاجلة التى قد تغضب والديه، فيمكن ضبط انفعالاته والسيطرة على النفس.

٤. النمو العقلي: الأطفال فى هذه المرحلة لديهم القدرة على التذكر عن طريق الفهم (نبيل عيد الزهار، ١٩٨٧، ٤٨- ٤٩).

فتتفتح بوضوح كل القوى العقلية (من تذكر وتفكير وانتباه وتخيل... الخ) وغير ذلك، فى هذه المرحلة خصوصاً بعد سن التاسعة، فيتميز طفل هذه المرحلة بحب الاستطلاع وكثرة الأسئلة، والإصرار على الحصول إجابات الأسئلة، ويؤدى ذلك إلى حصوله على معلومات متنوعة وعديدة، كما أن الطفل فى هذه المرحلة قادر على التفكير المنطقى وربط الأسباب بالنتائج (سهير كامل احمد، ٢٠١٠، ١٢٢)

٥. النمو اللغوي: للنمو اللغوى أهمية كبيرة، فالحصيلة اللغوية تمكن الطفل من التعبير عن نفسه ومطالبه، كما تساعده على التوافق الشخصى والاجتماعى، وتشير البحوث والدراسات إلى أن المحصول اللغوى ينمو بتقدم الطفل فى العمر، هذا إلى جانب الجوانب الفطرية والعوامل البيئية والثقافية وأثر هذه العوامل فى اكتساب أنماط سلوكية لغوية جديدة، حيث يخضع السلوك اللغوى لتفاعل العوامل الوراثية مع عوامل البيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة، ويؤدى الذكاء دوراً هاماً فى نمو الطفل اللغوى من خلال التفاعل المستمر مع البيئة وما يعكسه هذا التفاعل فى نمو المستوى اللغوى الطفل (فيوليت فؤاد إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٨٤) .

- الخصائص السلوكية لتلاميذ مرحلة الطفولة المتوسطة من ذوى صعوبات التعلم: يؤكد فتحى الزيات (١٩٨٩) أن هناك بعض الخصائص السلوكية المشتركة التى يشيع تكرارها لدى ذوى صعوبات التعلم، منها الشعور بالاستسلام والإحباط المتكرر ونقص شعوره بقيمة ذاته من جراء ضعف مستوى إنجازه التحصيلى مقارنة بزملائه، ويتميز كذلك بنقص الدافعية والانطواء والاكتئاب وعدم تحمل المسئولية وعدم النضج الانفعالى والانطواء والاكتئاب وعدم تحمل المسئولية وعدم النضج الانفعالى ونقص الثقة بالنفس والخوف من المدرسة، بالإضافة إلى مشكلات التوافق الشخصى والاجتماعي، والأسرى والمدرسى (فتحى الزيات، ١٩٨٩، ٤٦١).

كذلك يوصف الطلاب ذوى صعوبات التعلم بعدم القدرة على إصدار الأحكام والصعوبة فى إدراك ما يشعر به الآخرون كما أن لديهم مشكلات فى العلاقات الأسرية والسلوك التوافقي، كما أن لديهم مشكلة التخطيط للسلوك والقيام به كما أنه من الممكن التنبؤ بسلوكهم (Lerner, 2000, 542)

أيضا ذكر (Strag) أن بعض أسر ذوى صعوبات التعلم وصفت أبناءها بأنهم قليلاً ما يضبطون اندفاعهم ولا يحكمون تعبيراتهم الانفعالية ومتهورون وغير مبالين وأظهرت الدراسات أن هناك معدلات عالية من السلوك الجانح بينهم وأن قابليتهم للتورط بالشغب وإساءة المعاملة كانت أعلى بكثير من أولئك الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم (جابر محمد، ١٩٩٨، ٣٢).

مما سبق يتضح أن الاختلاف البين فى الوصول إلى خصائص للأطفال ذوى صعوبات التعلم وتحديدها فى تجمعات بعينها تسهل لنا فهم هذه الفئة والتعامل معهم وعلاجهم يعد أمراً فى غاية الخطورة، ويعتبر تشخيص صعوبات التعلم والتعرف على الأطفال الذين يعانون منها فى وقت مبكر من الضرورة حتى يمكن التدخل المبكر وتخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأطفال.

الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثة مجموعة من بحوث ودراسات سابقة اهتمت بالخصائص السلوكية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم.

- دراسة غادة محمد عبدالغفار (٢٠٠٢) هدف الدراسة إلى التعرف على بعض المتغيرات المعرفية مثل الانتباه والاندفاعية وكذلك المتغيرات السلوكية مثل مفهوم الذات والقلق والشعور بالسعادة. تكونت العينة من ثلاث عينات هى عينة ذوى اضطراب القراءة النمائى من طلاب الصف الثالث الإعدادى، والعينة الضابطة تبعا للعمر، والعينة الضابطة الثانية تبعا للمستوى القرائي، واستخدمت الباحثة اختبار القراءة (أ)، واختبار القراءة الصامتة، واختبار الهجاء وشطب الحروف، والجمع المتواصل للأرقام والمصفوفات المتدرجة والأشكال المتضمنة ومضاهاة الأشكال والمهارات الاجتماعية ومفهوم الذات والدافع للإنجاز وإدراك الطفل لاتجاهات الوالدين نحوه. كشفت نتائج الدراسة عن أن هناك فروق دالة بين العينات الثلاث مما يؤكد انخفاض الانتباه لدى ذوى اضطراب

القراءة النمائى وزيادة الاعتماد على المجال الإدراكى والاندفاعية لديهم. كما تنخفض لديهم المهارات الاجتماعية بينما تزداد الحساسية الاجتماعية والانفعالية لديهم، وينخفض مفهوم الذات وخاصة الشعور بالسعادة ويرتفع لديهم القلق والجوانب السلبية لإدراك الآباء والأمهات. وينخفض أداؤهم فى القراءة الجهرية والصامتة والهجاء.

- دراسة أمل محمد الهاجرى (٢٠٠٢) والتى هدف الدراسة إلى التعرف على بعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم فى القراءة والعاديين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، وتكونت العينة من (٥٠) تلميذة من ذوى صعوبات القراءة، (٥٠) تلميذة من العاديات. استخدمت الدراسة اختبار الذكاء للمصفوفات المتتابعة لرافن العادى إعداد فؤاد ابوحطب، واختبار تحصيلى فى مهارات القراءة للصف الثالث الابتدائى، ومقياس قلق أيزنك لشخصية الأطفال إعداد أحمد عبدالخالق. كشفت نتائج الدراسة عن أن ذوى صعوبات التعلم أعلى من العاديات فى كل من القلق، والاكتئاب، والعصابية، بينما كانت العاديات أعلى من ذوى صعوبات التعلم فى الانبساطية.
- دراسة عفاف محمد عجلان (٢٠٠٢)، والتى هدفت الدراسة إلى معرفة صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت النتائج إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت ٦,٤%، كما أوضحت النتائج أن نسبة صعوبات التعلم تنخفض عن النسب التى حددتها بعض الدراسات كلما زاد فى عدد المحكات المستخدمة فى تحديد ذوى صعوبات التعلم.
- دراسة أمل محمد عبدالله الهجرسي (٢٠٠٢) والتى هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلميذات العاديات وذوى صعوبات تعلم القراءة من حيث الخصائص الشخصية والانفعالية لديهن فى متغيرات القلق والاكتئاب والانبساط والعصابية. أسفرت نتائجها عما يلي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فى متغير القلق بين مجموعتى التلميذات العاديات وذوات صعوبات التعلم لصالح ذوات صعوبات التعليم. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فى متغير الانبساط بين مجموعتى التلميذات العاديات وذوات صعوبات التعلم لصالح التلميذات العاديات. أيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فى متغير العصابية بين مجموعتى التلميذات العاديات وذوات صعوبات التعلم لصالح ذوات صعوبات التعليم.دراسة فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٢) والتى هدفت الدراسة لنمذجة العلاقات السببية بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية واضطرابات السلوك، وتكونت العينة من ٥١٢ تلميذا وتلميذة يمثلون الصفوف الدراسية من الثالث الابتدائى إلى الثانى الإعدادى، استخدمت بطارية التقدير التشخيصية، وأظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطيه دالة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وكل من صعوبات التعلم النمائية وأبعادها المتمثلة في: صعوبات الانتباه والإدراك والذاكرة، واضطرابات السلوك الاجتماعى والانفعالى المتمثلة في: الإفراط وضعف الإنجاز وقصور المهارات والاندفاعية والسلوك العدوانى والسلوك الانسحابى والاعتمادية، وأسهمت صعوبات التعلم النمائية بنسبة ٥١,٥% من التباين الكلى لاضطرابات السلوك الاجتماعى والانفعالي، مقابل ٤٧,٧% لصعوبات التعلم الأكاديمية.
- دراسة حسن أديب عماد (٢٠٠٣) والتى هدفت لمعرفة وتفسير العلاقة بين صعوبات التعلم والحاجات النفسية لدى أطفال. كذلك معرفة وتفسير العلاقة بين صعوبات التعلم والمناخ الأسرى لدى أطفال المدرسة الابتدائية. تكونت العينة الكلية من (٣٠٥) طفلا وطفلة بالصف الخامس، تم اختيارهم من أربع مدارس ابتدائية فى محافظة الجيزة. وتكونت عينة البحث النهائية من (١٠٠) طفل وطفله. استخدمت الدراسة مقياس تقدير سلوك تلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم) اقتباس وإعداد مصطفى كامل (١٩٩٩– ط٣)، اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس لينون) (٦– ١٠) سنوات إعداد حنفى أمام ومصطفى كامل (١٩٩٣)، مقياس الحاجات النفسية أعداد أسماء السرسى وأمانى عبدالمقصود (٢٠٠١)، استبيان المناخ الأسرى أعداد الباحث. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٥ بين متوسطات درجات الاطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم على استبيان المناخ الأسرى لصالح العاديين، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٥ بين متوسطات درجات الاطفال العاديين وذو صعوبات التعلم على بعد الكفاءة، بعد الاستقلالية، وبعد الانتماء لصالح العاديين.

- دراسة صلاح عبدالسميع مهدى (٢٠٠٤) والتى هدفت الدراسة الى التعرف على علاقة صعوبات التعلم النمائية وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطلاب العاديين وذوى صعوبات التعلم. تكونت العينة من (٥٠٠) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الإحساء بالسعودية منهم ٢٦٠ ذكور بمتوسط عمر ١٩,٦ سنة ±٢,٢٥، ٢٤٠ إناث بمتوسط عمر ١٨,٨ سنة± ٢,٧٥. استخدمت الدراسة مقياس الاستدلال على الأشكال واختبار ذكاء غير لفظي إعداد فتحى عبدالرحيم (١٩٨٣)، والاستبيان الشامل للشخصية إعداد عادل الأشول وماهر الهواري، ومقياس صعوبات التعلم النمائية (إعداد الباحث). أظهرت النتائج أن منخفضى التحصيل أعلى من مرتفعى التحصيل فى أبعاد صعوبات التعلم النمائية وهى قصور الانتباه والعجز عن العمليات الإدراكية، ضعف الذاكرة واضطرابات الربط بين الأفكار المعرفية وصعوبات استخدام اللغة، والإحساس بالعجز وضعف الثقة بالنفس وصعوبات المهام التعليمية وسوء علاقة المعلم مع الطالب، وصعوبات التعلم النمائية ككل بدلالة ٠,٠١، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث من ذوى درجات التحصيل المنخفضة فى أبعاد مقياس صعوبات التعلم النمائية.
- دراسة بينز (٢٠٠٥) .Bains, R والتى هدفت الى فاعلية نظام التقييم المعرفى لداس ناجليرى Das Naglieri فى التمييز بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة والأطفال الذين ل ايعانون من صعوبات القراءة. تم اختيار (٥١) طالب من المدرسة الإعدادية يعانون من صعوبات تعلم ولا يعانون منها بالصفين السابع والثامن. تم إجراء اختبارات "t" للعينات المستقلة من أجل تحديد فروق المعالجة بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم والطلاب الذى لا يعانون من صعوبات التعلم ويكونون عند مستوى القراء المتوسطين، وبين الطلاب ذوى صعوبات التعلم والطلاب الذين لا يعانون من صعوبات التعلم ويكونون أقل من القراء المتوسطين، وبين الطلاب الذين لا يعانون من صعوبات التعلم ويكونون عند مستوى القراء المتوسطين. توصلت النتائج إلى انه لم توجد أى فروق فى المعالجة المعرفية المتزامنة والمتتابعة بين الطلاب ذوى صعوبات التعلم والطلاب الذين لا يعانون من صعوبات التعلم ويكونون أقل من القراء المتوسطين، وهذه النتائج تبدو متفقة مع نتائج الأبحاث المتوافرة وتثير الجدل حول فاعلية التعريف الحالى لصعوبات التعلم فى التمييز بين الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والطلاب الذين لا يعانون منها.
- دراسة شنر، ولوهمان (٢٠٠٨) Schnurr& Lohman والتى هدفت إلى التعرف على العوامل المرتبطة بالعنف ومدى تأثير هذه العوامل فى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦٥) طفلا أمريكيا من مجموعات عرقية مختلفة، تراوحت أعمارهم بين (١٤-١٦) سنة، الإناث الأمريكيات من أصل أفريقى والذكور من أصل أسبانى. أوضحت النتائج إلى أن زيادة وجود العنف يؤدى إلى زيادة سلوك العنف لدى هؤلاء الأطفال كما يؤدى إلى خفض الكفاءة المدرسية والاجتماعية لديهم. كما أشارت إلى وجود بعض الاضطرابات السلوكية وبعض المشكلات فى حياتهم كما أكدت على أهمية المحيط الأسرى العام الذى يؤثر تأثيراً إيجابيا أو سلبياً عليهم.

من خلال ذلك العرض يكون قد اتضح أن: تلاميذ المدارس الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم لديهم من مشكلات سلوكية تتمثل في انخفاض الانتباه وزيادة الاعتماد على المجال الإدراكى والاندفاعية لديهم. كما تنخفض لديهم المهارات الاجتماعية بينما تزداد الحساسية الاجتماعية والانفعالية لديهم، وينخفض مفهوم الذات وخاصة الشعور بالسعادة ويرتفع لديهم القلق والجوانب السلبية لإدراك الآباء والأمهات. وينخفض أداؤهم فى القراءة الجهرية والصامتة والهجاء. ذوى صعوبات التعلم أعلى من العاديين فى كل من القلق، والاكتئاب، والعصابية. كذلك زيادة وجود العنف الأسرى يؤدى إلى زيادة سلوك العنف لدى هؤلاء الأطفال كما يؤدى إلى خفض الكفاءة المدرسية والاجتماعية لديهم. ومن ثم فتحديد المشكلات السلوكية لدى التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم يجب يعتمد اعتمادا كليا على أدوات سيكومترية مقننة.

إجراءات الدراسة:

- عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذا وتلميذة من مرحلة التعليم الابتدائى من ذوى صعوبات التعلم الاكاديمية وتم تحديدهم من قبل معلميهم من خلال بيان درجات اعمال السنة على مستوى الشهور من كل محافظة ٤٠ تلميذ وتلميذة من محافظات بنى سويف، القاهرة، والدقهلية، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية من (٧- ٩) سنوات زتم اختيا رللاث محافظات السابق

ذكرهم ليعبروا عن مصر بمجتمعاتها الثلاث الحضر والريف والصعيد.

- وصف مقياس تقدير المشكلات السلوكية لذوى صعوبات التعلم: قام بإعداد هذا المقياس ماكليبست (١٩٧٣) Myklebust، وأعد الصورة العربية له مصطفى كامل (١٩٨٩)، يستخدم "مقياس تقدير سلوك التلميذ" فى وضع تقديرات للأطفال فى خمس خصائص سلوكية هي (الفهم السماعي، واللغة المنطوقة، والتوجيه، والتآزر الحركي، والسلوك الشخصي/ الاجتماعي)، ويمكن أن يقوم بالتطبيق كل من له معرفة وثيقة بالطفل موضع التقدير، كالمعلمين والأخصائيين النفسيين وغيرهم من المشتغلين بمشكلات الطفل، والمتطلبات الأساسية لتطبيق المقياس هى أن تتاح للمعلمين الذين يقومون بالتقدير فرصة كافية لملاحظة سلوك الأطفال موضع التقدير، حتى تكون تقديراته لهم واقعية، بالإضافة إلى دراسته وفهمه للتعريفات الإجرائية للخصائص السلوكية الخمس التى يشمل عليها المقياس، وفى سبيل دعم ثبات الأداء على المقياس ينبغى عقد مقابلات لمناقشة معنى وتفسير كل فقرة تضم من لهم خبرة بمحتوى المقياس وطريقة استيفائه والمعلمين الذى يكلفون بالملاحظة، وينصح واضع المقياس ألا يقوم المعلم بتقدير سلوك أكثر من ثلاثين طفلا حتى تكون تقديراته لسلوكهم صادقة.
- تقدير الدرجات: يتكون المقياس من ٢٤ (فقرة) رئيسة، (١٢٠) فقرة فرعية، يتم تقدير الطفل فى كل منها على تدرج خماسي، وبالتالى فإن الدرجة المتوسطة هى (٣) والتقديران) (١)، (٢) أقل من المتوسط، والتقديران (٤)، (٥) فوق المتوسط وفقا لما هو وارد فى كراسة تسجيل نتائج الملاحظة، وتوضع دائرة حول الدرجة التى تمثل تقدير المعلم للتلميذ فى كل فقرة، ويتم جمع هذه الدرجات الأربع والعشرين للحصول على الدرجة الكلية، وعلى سبيل المثال: قد يحصل الطفل المتوسط على التقدير (٣) فى كل فقرات المقياس. فتكون درجاته كما يلي:

الخصائص السلوكية	عدد الفقرات	الدرجة	
الفهم السماعي	٤	١٢	الدرجة اللفظية= ٢٧
اللغة المنطوقة	٥	١٥	
التوجه	٤	١٢	الدرجة غير اللفظية= ٤٥
التآزر الحركي	٣	٩	
السلوك الشخصي/ الاجتماعي	٨	٢٤	
الدرجة الكلية= ٧٢			

والدرجات التى حصل عليها هذا الطفل المتوسط افتراضات تعادل تقريبا متوسطات مجموعة من أكثر من ٣٠٠٠ طفلا طبق عليهم المقياس فى صورته الأصلية ويتوقع كذلك أنه حين يطبق المقياس على مجموعات كبيرة من الأطفال، يكون متوسط الدرجات قريبا من الدرجة (٣) لكل فقرة من فقرات المقياس.

ولتحديد الأطفال أصحاب صعوبات التعلم من الضرورى أن تشمل إجراءات الفرز على كل من المظاهر اللفظية وغير اللفظية للتعلم (ماكليبست، ١٩٧٥- ١٩٧٨)، وقد صمم "مقياس تقدير سلوك التلميذ" لرصد هذه المظاهر، ويشير مجموعة درجات الفهم السماعى واللغة المنطوقة غلى درجة النجاح فى التعلم اللفظي، وبالمثل فإن درجات التوجه والتآزر الحركى والسلوك الشخصى/ الاجتماعى معا تشير إلى درجة التعلم غير اللفظي، وفى المثال السابق كان متوسط درجة التعلم اللفظى هو (٢٧). ومتوسط درجة التعلم غير اللفظى هو (٤٥)، وكانت المتوسطات الفعلية للعينة التى استخدمت من تلاميذ الصفين الثالث والرابع فى بحوث تقنية المقياس فى صورته الأصلية هى م= ٢٨ للتعلم اللفظى، م= ٤٩ للتعلم غير اللفظي، وكانت متوسطات الدرجات لعينات من الأطفال من رياض الأطفال حتى الصف السادس قام بها واضع المقياس هى (٢٨) للفظى و(٤٩) لغير اللفظي. وتوضح هذه المتوسطات مدى اتساق المعلمين فى تقدير سلوك الأطفال.

ويلاحظ أن المقياس الحالى صمم كإجراء للفرز Screening وليس كأداة للتشخيص Diagnostic وقد ثبت أنه يتمتع بدرجة عالية من الدقة فى التعرف على الأطفال المعرضين بدرجة كبيرة لخطر الفشل فى الدراسة، وبالتالى يتم إخضاعهم لدراسات تشخيصية مكثفة، وعلينا أن نضع فى الاعتبار انه ليس كل الأطفال الذين يتم تحديدهم عن طريق المقياس أصحاب إعاقات متماثلة، بل ينبغى دراسة كل طفل من هؤلاء الذين تحديدهم دراسة متعمقة لتحديد نوع صعوبته (أو عجزه) أو اضطرابه.

ويعتبر الطفل معرضا لخطر المعاناة من صعوبات تعلم تسبب فشله الدراسى حيث يحصل على درجة اقل من (٢٠) فى الجزء اللفظى (الفهم السماعى+ اللغة المنطوقة) وأقل من (٤٠) فى الجزء غير اللفظى (التوجه +التآزر الحركى+ السلوك الشخصى الاجتماعى) ، واقل من (٦٥) فى الدرجة الكلية، وتقع هذه الدرجات تحت المتوسط بمقدار انحراف معيارى واحد (-١ع) تقريبا، ومعنى ذلك

أن هؤلاء الأطفال يعانون من اضطرابات تعلم ويحتجون إلى برامج تربوية متخصصة.

ومن المفيد إخضاع تقديرات كل طفل للفحص التفصيلى الدقيق، فإذا كانت تقديراته منخفضة فى الفهم السماعى دون بقية الخصائص السلوكية، فقد يكون هذا الطفل فى حاجة إلى الفحص الدقيق حول حبسة الطفولة Childhood Aphasia أو الخل السمعي، أما حين تكون الدرجات منخفضة فى التآزر الحركى أو التوجه أو السلوك الشخصى/ الاجتماعي، فإن ذلك يستلزم الفحص التشخيصى التفصيلى لهذه المجالات التى تمثل عجزا فى التعلم غير اللفظي، وكل طفل يحصل على درجة منخفضة فى جزء من المقياس أثر فى المقياس اللفظى أو غير اللفظى أو الكلي، وينبغى أن يخضع لتقديم مكثف فالهدف من الفرز هو تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى دراسات تشخيصية إضافية وبمجرد تحديده يمكن البدء فى إجراءات العلاج.

- إجراءات تعديل المقياس للباحثة: نظرا لأن المقياس فى صورته الأصلية تم إعداده فى النصف الأول من العقد السابع من نهايات القرن المنقضى (١٩٧٣)، وفى صورته العربية تم ترجمته وتقنينه على تلاميذ الصف الرابع الابتدائى فقط عام (١٩٨٩) لذا فهو بصورته الحالية فى حاجة لإعادة التقنين، وذلك للتطورات التى تطرأ على سلوك التلاميذ من جهة، لذا فقد قامت الباحثة بتعديله وتقنينه ليكون مناسبا لأفراد العينة (تلاميذ المدارس الابتدائية فى مرحلة الطفولة المتوسطة من ذوى صعوبات التعلم، من سن (٧- ٩) سنوات، وقد مرت الباحثة فى تعديل وتقنين المقياس بالخطوات التالية:

١. تحديد الهدف العام من المقياس فى تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى مرحلة الطفولة المتوسطة، بغرض الإسهام فى مساعدة المتخصصين والقائمين على العملية التعليمية فى إعداد وتطبيق برامج متنوعة: تدريبية، إرشادية، وعلاجية للتدخل لتحسين مستوى تلك الفئة من الأطفال.
٢. تحديد أبعاد مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم إجرائيا.
٣. إعادة صياغة الفقرات الرئيسية والفقرات الفرعية التى تتناسب مع التعريف الإجرائي.
٤. استطلاع رأى عدد من أساتذة فى تخصصات علم النفس والصحة النفسية، ومجموعة من معلمى المرحلة الابتدائية، حيث تم تقديم الفقرات الرئيسية والفقرات الفرعية لهم، مع تحديد التعريف الإجرائى لكل بعد أو خاصية على حدة وذلك من خلال خمسة أبعاد أو خصائص أساسية وهى على الوجه التالي: (الفهم السماعي، واللغة المنطوقة، والتوجيه، والتآزر الحركي، والسلوك الشخصي/ الاجتماعي)، وذلك للحكم على فقرات المقياس والبالغ عددها (٢٤) فقرة رئيسية، وبداخلها الفقرات الفرعية من حيث:

أ. مدى مناسبة الفقرات الرئيسية والفقرات الفرعية فى قياس ما صمم المقياس من أجله.
ب. مدى ارتباط الفقرة الرئيسية بالبعد من حيث المضمون والصياغة وسهولة المعنى.
ج. مدى ارتباط الفقرة الفرعية بالفقرة الرئيسية من حيث المضمون والصياغة وسهولة المعنى.
د. إضافة أى فقرات رئيسية أو فرعية يراها المحكم لها ارتباط بالبعد ولم يرد ذكرها فى الفقرات، وذلك لإجراء التعديلات المناسبة حتى يصبح المقياس صالحا للتطبيق الميداني.

نتائج الدراسة:

- نتائج المرحلة الأولى لتعديل المقياس: لم تجر الباحثة فى هذه المرحلة تحليلات إحصائية، ولكن تم إجراء بعض التعديلات بناء على مقترحات مجموعة المحكمين الذين ساهموا فى هذه المرحلة، ولقد أسفرت هذه الخطوة عن التالي:

١. تعديل فى صياغة بعض الفقرات.
٢. تطبيق المقياس فى صورته هذه على عينة قوامها (٣٠) تلميذا وتلميذة، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٧- ٩) سنوات، وكان الهدف من ذلك:

أ. تعديل بعض الفقرات من حيث صياغتها اللغوية.
ب. تدوين أى ملاحظات أو استفسارات أو صعوبات من قبل المعلمين الذين تم تدريبهم على تطبيق المقياس على تلك العينة، وذلك للاستفادة منها فى إجراء التعديلات اللازمة للمقياس.

وبهذه الكيفية تأكدت الباحثة أن كل الفقرات التى اشتمل عليها المقياس هى فقرات مرتبطة با لبعد فى ضوء

التعريف الإجرائى الموضوع له، وعلى ذلك فان عبارات المقياس تم توزيعها كالتالي:

أ. البعد الأول: الفهم السماعى (٤ فقرات رئيسية، ٢٠ فقرة فرعية).

ب. البعد الثاني: اللغة المنطوقة (٥ فقرات رئيسية، ٢٥ فقرة فرعية).

ج. البعد الثالث: التوجيه (٤ فقرات رئيسية، ٢٠ فقرة فرعية).

د. البعد الرابع: التآزر الحركى (٣ فقرات رئيسية، ١٥ فقرة فرعية).

ه. البعد الخامس: السلوك الشخصي/ الاجتماعى (٨ فقرات رئيسية، ٤٠ فقرة فرعية).

- نتائج المرحلة الثانية لتعديل المقياس: التحقيق من الصدق والثبات، حيث قامت الباحثة بما يلي:

١. صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الصدق المنطقي، وصدق الاتساق الداخلي.

أ. الصدق المنطقي: قامت الباحثة بعرض المقياس على (١٠) من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية بالجامعات ومن معلمى المرحلة الابتدائية، وبناء على توجيهاتهم تم تعديل فى صياغة بعض الفقرات حسب آراء الأساتذة المحكمين كما تم توضيحه فى نتائج المرحلة الأولى لتعديل المقياس.

ب. صدق الاتساق الداخلى Internal Consistency Validity: تم إيجاد التجانس الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه.

جدول (١) الاتساق الداخلى لعبارات مقياس تقدير سلوك التلميذ (ن= ١٢٠)

الفهم السماعي		اللغة المنطوقة		التوجه		التآزر الحركي		السلوك الشخصي/ الاجتماعي	
رقم المجموعة	معامل الارتباط	رقم المجموعة	معامل الارتباط	رقم المجموعة	معامل الارتباط	رقم المجموعة	معامل الارتباط	رقم المجموعة	معامل الارتباط
١	٠,٥٢٣	١	٠,٤١١	١	٠,٥٧٢	١	٠,٤٥٨	١	٠,٤٩١
٢	٠,٥٤٧	٢	٠,٤٨١	٢	٠,٤٢١	٢	٠,٥٠٢	٢	٠,٤٢٩
٣	٠,٥٢٤	٣	٠,٥٠٦	٣	٠,٤٤٤	٣	٠,٥١٤	٣	٠,٤١٨
٤	٠,٤٣٩	٤	٠,٤٧٣	٤	٠,٤٥١			٤	٠,٤٦٥
		٥	٠,٥٢١					٥	٠,٤٧٠
								٦	٠,٤٣٢
								٧	٠,٤٥٧
								٨	٠,٤٦٣

مستوى الدلالة عند (٠,٠١)= ٠,٢٣٦، (٠,٠٥)=٠,١٨١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كذلك تم إيجاد معامل الارتباط بين درجات الأطفال على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن= ١٢٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
الفهم السماعي	٠,٧٦١
اللغة المنطوقة	٠,٦٥٨
التوجه	٠,٧١٣
التآزر الحركي	٠,٦٨٩
السلوك الشخصي/ الاجتماعي	٠,٧٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ج. الصدق التمييزى: تم تطبيق المقياس على مجموعة من الأطفال العاديين ومجموعة من الأطفال الذين تم تصنيفهم من قبل على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، ثم تمت المقارنة بين المجموعتين على أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس باستخدام اختبار "ت".

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال العاديين والأطفال ذوى صعوبات التعلم على مقياس تقدير سلوك التلميذ

الأبعاد	الأطفال العاديين (ن= ٣٠)		الأطفال ذوى صعوبات التعلم (ن= ٣٠)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الفهم السماعي	١٤,٩٦٨	٣,٤٥٩	٨,٢٣٥	٢,٩٢١	٨,٠٠٩	٠,٠١
اللغة المنطوقة	٢٠,٥٣١	٤,٠١٥	١١,٤١٧	٣,٥٤٥	٩,١٦٤	٠,٠١
الجزء اللفظي	٣٥,٤٩٩	٥,٧٦١	١٩,٦٥٢	٤,٦٥٧	١١,٥٢٠	٠,٠١
التوجه	١٦,٤٩٢	٣,٨٧٤	٩,٦٩٨	٣,٠١٢	٧,٤٥٦	٠,٠١
التآزر الحركي	١١,٥٧٣	٣,١٤٧	٦,٣٧١	٢,٥١٣	٦,٩٥٦	٠,٠١
السلوك الشخصي/ الاجتماعي	٣٣,٥٩٥	٦,٤٢٨	٢١,٤٥٣	٤,٦٩٢	٨,٢١٦	٠,٠١
الجزء غير اللفظي	٦١,٦٦	٧,٢٤٦	٣٧,٥٢٢	٦,٤٢١	١٣,٤٢٦	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس	٩٧,١٥٩	٨,٦٣٥	٥٧,١٧٤	٧,٣٢٥	١٩,٠١٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات الأطفال العاديين والأطفال ذوى صعوبات التعلم على جميع أبعاد مقياس تقدير سلوك التلميذ والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين الأطفال العاديين وذوى صعوبات التعلم.

٢. ثبات المقياس: استخدمت الباحثة لحساب ثبات المقياس طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثانى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٤) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ وطريقة إعادة تطبيق المقياس

الأبعاد	ألفا كرونباخ (ن= ١٢٠)	إعادة التطبيق (ن= ٤٠)
الفهم السماعى	٠,٨١٣	٠,٨٢٢
اللغة المنطوقة	٠,٧٧٧	٠,٨٠٦
الجزء اللفظى	٠,٨٠٢	٠,٨١٤
التوجه	٠,٨١١	٠,٨١٧
التآزر الحركى	٠,٨٢١	٠,٨٣٣
السلوك الشخصى/ الاجتماعى	٠,٧٥٢	٠,٧٧٩
الجزء غير اللفظى	٠,٨١٣	٠,٨٢٤
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨١٩	٠,٨٤٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس.

تفسير النتائج:

- بعد أن تمت التعديلات لمقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، أخضعت الأداة لدراسة متأنية للتحقق من صلاحيتها السيكومترية وبخاصة صدقها وثباتها، وقد أظهرت نتائج الصدق والثبات أن جميع قيم المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يجعلنا نثق فى صدق وثبات المقياس فى كفاءته فى تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم لتلاميذ المدارس الابتدائية فى مرحلة الطفولة المتوسطة، ومن ثم إمكانية وضع برامج تدريبية وإرشادية وعلاجية لتحسين مستوى تلك الفئة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من: عفاف محمد عجلان (٢٠٠٢)، والتى هدفت إلى معرفة صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد واضطراب السلوك، دراسة: صلاح عبدالسميع مهدى (٢٠٠٤) والتى هدفت الدراسة الى التعرف على علاقة صعوبات التعلم النمائية وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطلاب العاديين وذوى صعوبات التعلم، ولذلك أوصت جميع هذه الدراسات الباحثين إعداد مزيد من الأدوات المقننة لتحديد هذه المشكلات، وإعداد البرامج الإرشادية والتدريبية والعلاجية المناسبة لمواجهة هذه المشكلات.

توصيات الدراسة:

بناء على ما سبق من نتائج، يمكن القول بأننا بصدد أداة صالحة للاستخدام، بحيث يمكن الاستفادة منها فى مجالات عديدة أهمها ما يلي:

١. القياس السيكومتري.
٢. عملية الإرشاد والعلاج النفسى لفئات صعوبات التعلم.
٣. تقويم برامج الإرشاد والعلاج النفسي.

المراجع:

١. أحمد حسن عاشور (٢٠٠٢): مدى فاعلية برنامج تدريبى فى علاج بعض صعوبات التعلم النمائية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة بنها.
٢. أسماء السرسي، أمانى عبدالمقصود (٢٠٠٧): **طفلك وتنمية تفاعله الاجتماعي**، القاهرة، الأنجلو المصرية.
٣. السيد عبدالحميد سليمان (٢٠٠٦): **الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤. أمل محمد المهاجرى (٢٠٠٢): دراسة لبعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم فى القراءة والعاديين بالمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين **مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين**، ٣ (٤)، ٢٥٠-٢٥١ (ماجستير).

٥. أمل محمد الهجرسى (٢٠٠٢): **دراسة لبعض الخصائص الشخصية والانفعالية لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم فى القراءة والعاديين فى المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.**

٦. تيسير مفلح كوافحة (١٩٩٠): صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها فى المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها، **رسالة دكتوراه**، الدراسات العليا للطفولة.

٧. زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى سلطنة عمان (دراسة مسحية- نفسية)، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، جامعة الزقازيق، العدد ٢٠، الجزء الأول، يناير، ص‌ص، ٢٣٥-٢٧٧.

٨. جابر محمد عبدالله (١٩٩٨): بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

٩. حامد العبد، نبيل حافظ (١٩٩٦): **مقدمة فى علم النفس المدرسى**، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

١٠. حامد عبدالسلام زهران (١٩٩٠): **علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"** الطبعة الخامسة، القاهرة: عالم الكتب.

١١. حسن أديب عماد (٢٠٠٣): صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض الحاجات النفسية والمناخ الأسرى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسات عربية فى علم النفس، المجلد ١(٣)، ١٧٥-١٨٦

١٢. رأفت عبدالرحمن محمد (٢٠٠٥): **رعاية الأسرة والطفولة من منظور الخدمة الاجتماعية**، دار العلوم، القاهرة.

١٣. سهير كامل أحمد(٢٠١٠): **سيكولوجية نمو الطفل**، دراسات نظرية وتطبيقات عملية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

١٤. صابر حجازى عبدالمولى (١٩٨٤): دراسة لعدد من الدوافع النفسية لدى المراهقين المصريين من حيث علاقتها ببعض المتغيرات البيئية فى المجتمع المصري، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٥. صالح محمد على ابوجادو (٢٠٠٢): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٦. صلاح عبدالسميع مهدى (٢٠٠٤): الفروق فى صعوبات التعلم النمائية وبعض سمات الشخصية بين الطلاب العاديين وذوى صعوبات التعلم، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، جامعة المنوفية، ١٩ (٢)، ١٧٥- ٢٤٧.

١٧. عبدالرحمن العيسوي (١٩٨٥): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.

١٨. عثمان لبيب فراج (٢٠٠٢): **الإعاقات الذهنية فى مرحلة الطفولة**، القاهرة، المجلس العربى للطفولة والتنمية.

١٩. عفاف محمد عجلان (٢٠٠٢): صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من القصور فى الانتباه- النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية بأسيوط**، جامعة أسيوط، المجلد ١٨، العدد (١)، يناير، ص‌ص٦٢- ١٠٨.

٢٠. غادة محمد عبدالغفار (٢٠٠٢): بعض المتغيرات المعرفية والسلوكية المرتبطة باضطراب القراءة النمائى دراسات عربية فى علم النفس، المجلد ١(٣)، ١٦٧-١٧٥. (دكتوراه).

٢١. فتحى مصطفى الزيات (١٩٨٩): دراسة بعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة جامعة أم القرى**، مكة المكرمة، السنة الأولى، العدد الثاني.

٢٢. فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨): **صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، سلسلة علم النفس المعرفي (٤): دار النشر للجامعات.

٢٣. فيصل الزراد(١٩٩١): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات المتحدة، دراسة نفسية مسحية تربوية، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد ٣٨، السنة الحادية عشر، الرياض: مكتبة التربية العربية لدول الخليج.

٢٤. فيوليت فؤاد إبراهيم (١٩٧٩): دراسة للعلاقة بين التحصيل المدرسى وبعض الجوانب المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٥. فيوليت فؤاد إبراهيم (٢٠٠٥): **سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة**، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٢٦. كاميليا عبدالفتاح (١٩٩١): **العلاج النفسى الجماعى للأطفال باستخدام اللعب**، ط٣، القاهرة: النهضة المصرية.

٢٧. كيرك وكالفانت: **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، (ترجمة) زيدان السرطاوى وعبدالعزيز السرطاوي (١٩٨٨): الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

٢٨. محمد محمود حمودة: **الطفولة والمراهقة "المشكلات النفسية والعلاج"**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩١.

٢٩. محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠): الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين فى بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، العدد (٣٤)، ص‌ص١٧٣-٢٢٨.

٣٠. نبيل عبدالفتاح حافظ (٢٠٠٦): **صعوبات التعلم والتعليم**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

٣١. نبيل عيد الزهار(١٩٨٧): **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة، مكتبة عين شمس.

32. Bains, Randhirs, (2005): The efficiency of the Das Naglieri cognitive assessment system to discriminate between children with reading disabilities and children without reading disabilities. Section A: **Humanities and Social Sciences**, Vol. 65 (10-a), pp. 3610.

33. Ellis. A (2003): **Reading, writing, reading and dyslexia: A cognitive analysis**. London and New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Ltd., publishers.

34. Frank, R.B., Eliz abeth, H.A.& Barbara, K. (1992): **Disabilities and Management of Learning Disabilities on Interties-Ciplinary Lifestyle Approach**, 2nd .ed. London; Hap man& Hall.

35. Kirk, A., Gallaugher, J. (1983): **Behavioral diagnosis and Remediation of Learning Disabilities**. In: Proceedings of the Conference on the Exploration into the Problem of the Perceptually Handicapped Child. Evanston, IL: Fund for the Perceptually Handicapped Child.

36. Lerner, J. (2000): **Learning disabilities**, Houghton Mifflin company 130ston.

37. Schnur, M, Lohman, B (2008): How Much School Matter? "An Examination Of Adolescent Dating Voidance Perpetration", **Journal Of Youth And Adolescence**, Vol(37), pp. 266-283.

38. Tailor& Batricia (1977): Identification and placement procedures used in Florida specific learning disabilities programs, **Research Bulletin**, val. 11, no.2.

ملحق

مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم فى مرحلة الطفولة المتوسطة إعداد ماكليبست ١٩٧٣ (Myklebust)

اقتباس وإعداد

أ.د./ مصطفى كامل أستاذ علم النفس كلية التربية- جامعة طنطا (١٩٨٩)

تعديل وتقنين

نحمده محمد حسن محمد (٢٠١١)

بيانات عن المفحوص:

اسم التلميذ :.....

الجنس :.....

تاريخ الميلاد :.....يوم .....شهر.....سنة.

العمر :.....

المدرسة :.....

اسم المعلم :.....

تاريخ استيفاء المقياس : .....

ملخص الدرجات:

١. الفهم السماعى والذاكرة: .....

٢. اللغة المنطوقة : ..... الدرجة اللفظية: .....

٣. التوجه : .....

٤. التآزر الحركي : ..... الدرجة غير اللفظية: .....

٥. السلوك الشخصى/ الاجتماعي: .....

الدرجة الكلية : .....

تعليمات استيفاء المقياس:

يعانى بعض التلاميذ من نواحى صعوبة (أو عجز) عن التعلم، تميزهم عن غيرهم من التلاميذ فى حجرة الدراسة وقد تم بناء مقياس سلوك التلميذ لاستخدامه فى التعرف على هؤلاء التلاميذ، ويتكون المقياس من خمس مجموعات من الخصائص السلوكية هي:

١. الفهم السماعى والذاكرة.

٢. اللغة المنطوقة.

٣. التوجه.
٤. التآزر الحركي.
٥. السلوك الشخصي/ الاجتماعي.

والمطلوب منك وضع تقدير للتلميذ فى هذه الخصائص الخمس، وذلك بوضع علامة (√) فى القوس أمام العبارة التى تمثل سلوك التلميذ فى تقديرك.

- يشير التقديران (١)، (٢) إلى أن التلميذ أقل من المتوسط.
- يشير التقدير (٣) إلى أن التلميذ متوسط.
- يشير التقديران (٤)، (٥) إلى أن التلميذ فوق المتوسط.

ولكى يكون تقديرك صحيحا، يحسن أن تقوم بتقدير مجال واحد فقط من المجالات الخمس فى كل مرة.

مثال ذلك:

أولا: الفهم السماعى والذاكرة:

يوجد تحتها أربع مجموعات من الخصائص السلوكية (أ، ب، ج، د) وتحت كل منها خمس عبارات متدرجة (١، ٢، ٣، ٤، ٥) والمطلوب منك أن تضع علامة (√) أمام عبارة واحدة فقط تمثل تقديرك لسلوك التلميذ فى كل مجموعة من المجموعات الأربع، وبهذا عليك أن تضع أربع علامات تحت البند.

أولا: واحدة أمام إحدى العبارات الخمس الواردة تحت البند (أ)، وثانية لإحدى العبارات الواردة تحت البند (ب)، وثالثة تحت احدى العبارات الواردة تحت البند (ج)، ورابعة تحت احدى العبارات الواردة تحت البند (د). وهكذا فى بقية المجموعات السلوكية ثانيا: (خمس علامات)، وثالثا (أربع علامات)، ورابعاً (ثلاث علامات) ، وخامساً (ثمانى علامات) وبذلك يكون عليك أن تضع (٢٤) علامة أمام أربع وعشرين عبارة تمثل تقديرك لسلوك التلميذ إن الهدف الرئيسى من استخدام "مقياس تقدير سلوك التلميذ" هو التعرف على التلاميذ الذين يعانون من نواحى صعوبات (أو عجز) عن التعلم. وليس من أهداف المقياس الحصول على مؤشر على نقصان القدرة على التعلم، ولا الافتقار إلى فرص التعليم. ومن الأهمية أن تضع تقديراتك على أساس الفقرات الموجودة فى المقياس فقط، دون اعتبار للعوامل الأخرى.

ولكى تكون تقديراتك على أعلى درجة مكنة من الدقة (أو التمييز)، فإنه يتعين أن تتوافر لديك فرص لملاحظة التلميذ قبل أن تضع تقديراتك، وعليك أن تدرس تعريف كل من الفقرات الواردة فى هذا المقياس.

إن تقديراتك لها قيمة كبيرة، لأنها سوف تستخدم كفرز مبدئي، بحيث يمكن التعرف على الأطفال الذين يحتاجون إلى تقويم مكثف لحالاتهم التعليمية.

ضع علامة (√) أمام احدث العبارات الخمس التى تمثل تقديرك لسلوك التلميذ والواردة تحت كل بند من البنود الآتية:

أولا: الفهم السماعى والذاكرة	
فهم معانى الكلمات:	
١. مستواه فى الفهم ضعيف (غير ناضج) إلى أبعد حد	o
٢. يفشل فى فهم معانى الكلمات البسيطة، ويخطئ فى فهم الكلمات المناسبة لمستوى فرقته الدراسية	o
٣. يفهم معانى المفردات المناسبة لعمره وفرقته الدراسية	o
٤. يفهم كل المفردات المناسبة لعمره وفرقته الدراسية بالإضافة إلى معانى كلمات من مستوى أعلى	o
٥. متميز فى فهم المفردات، ويفهم كثيرا من معانى الكلمات المجردة	o
تنفيذ التعليمات:	
١. يصعب عليه إتباع التعليمات، ويصعب عليه (دائما) فهم المطلوب منه	o
٢. يتبع التعليمات البسيطة عادة ولكنه (كثيرا) ما يحتاج إلى مساعدة فردية فى ذلك	o
٣. ينفذ التعليمات المطولة	o
٤. يتذكر، ويتبع التعليمات المطولة	o
٥. متميز جدا فى تذكر وإتباع التعليمات	o
فهم المناقشات التى تدور فى الفصل	
١. يصعب عليه متابعة وفهم المناقشات بين تلاميذ الفصل، ويكون (دائما) غافلا (أو غير منتبه)	o
٢. نادراً ما يفهم ما يصغى إليه فهما جيدا وكثيرا ما يسح (ينصرف انتباهه)	o
٣. يصغى إلى (ويتابع) المناقشات المناسبة لعمره وفرقته الدراسية	o
٤. يفهم جيدا، ويستفيد من المناقشات التى يصغى إليها	o
٥. ينهمك فى المناقشات ويفهم ما يدور فيها فهما مميزا	o
تذكر المعلومات	
١. يصعب عليه التذكر كلية تقريبا، وذاكرته ضعيفة	o
٢. يتذكر الأفكار البسيطة، والإجراءات إذا تكررت مرارا	o
٣. قدرته متوسطة على التذكر، وذاكرته مناسبة لعمره وفرقته الدراسية	o
٤. يتذكر المعلومات من مختلف المصادر، وقدرته جيدة على التذكر الفورى والمؤجل	o
٥. قدرته متميزة على تذكر التفاصيل ومحتوى المواد التى يتعلمها	o
الدرجة	...
ثانياً: اللغة المنطوقة	
الحصيلة اللفظية (المفردات):	
١. يستخدم (دائما) مفردات طفولية محدودة	o
٢. حصيلته اللفظية محدودة: فلا يعرف إلا بعض الأسماء البسيطة، وقليل من الكلمات الدقيقة الوصفية	o
٣. حصيلته اللفظية مناسبة لعمره وفرقته الدراسية	o
٤. حصيلته اللفظية فوق المتوسط، ويستخدم (دائما) كلمات دقيقة، ويستطيع التعبير عن الأفكار المجردة	o
٥. حصيلته اللفظية كبيرة ويستخدم (دائما) كلمات دقيقة، ويجيد التعبير عن	o

الأفكار المجردة	
قواعد اللغة:	
١. يستخدم (دائما) جملا ناقصة ويقع دائما فى أخطاء نحوية	o
٢. يستخدم (كثيرا) جملا ناقصة، ويقع فى أخطاء نحوية كثيرة	o
٣. يستخدم قواعد اللغة استخداما صحيحاً، وأخطاؤه قليلة فى استخدام حروف الجر وأزمنة الأفعال والضمائر	o
٤. مستواه فوق المتوسط فى اللغة المنطوقة (الشفهية) ونادرا ما يقع فى أخطاء نحوية	o
٥. يستخدم (دائما) فى كلامه جملا صحيحة نحويا	o
تذكر الكلمات	
١. يصعب عليه تذكر الكلمة المطلوبة بدقة	o
٢. كثيرا ما يبحث عن الكلمات التى يعبر بها عن أفكاره	o
٣. أحيانا ما يبحث عن الكلمة الصحيحة، وقدرته على تذكر الكلمات مناسبة لعمره وفرقته الدراسية	o
٤. قدرته على تذكر الكلمات فوق المتوسط ونادرا ما يتردد فى تذكر الكلمة المطلوبة	o
٥. يتذكر الكلمات الصحيحة دائما، ولا يتردد أبدا أو يتذكر كلمة مكان الكلمة الصحيحة	o
رواية القصص والربط بين الخبرات	
١. يصعب عليه أن يحكى (يروى) قصة مفهومة	o
٢. يعانى صعوبة فى ربط الأفكار فى تتابع منطقى	o
٣. قدرته متوسطة على راوية القصص، ومناسبة لعمره وفرقته الدراسية	o
٤. قدرته فوق المتوسط على رواية القصص والربط بنى الأفكار ويعرض أفكاره متتابعة منطقيا	o
٥. قدرته متميزة على رواية القصص، ويربط بين الأفكار بطريقة منطقية، وذات معني	o
التعبير عن الأفكار	
١. يصعب عليه الربط بنى الحقائق المنفصلة	o
٢. يعانى صعوبة فى الربط بنى الحقائق المنفصلة لتكون ذات معنى وأفكاره غير كاملة، ومتناثرة	o
٣. كثيرا ما يربط بين الحقائق ذات معنى وقدرته على ذلك ملائمة لعمره وفرقته الدراسية	o
٤. قدرته فوق المتوسط على الربط بين الأفكار، ويجيد الربط بين الأفكار والحقائق	o
٥. قدرته متميزة على الربط بنى الأفكار، ويربط بين الأفكار (دائما) بطريقة مناسبة	o
الدرجة	...
ثالثاً: التوجه (الزمانى والمكاني)	
التعرف عل الوقت (الزمن):	
١. يفتقر إلى القدرة على إدراك معنى الوقت، ويتأخر (دائما) او يتربك عند تقدير الوقت	o
٢. مفهومه غير دقيق عن الوقت، ويميل إلى إضاعة الوقت سدى (يبدد الوقت) وكثيرا ما يتأخر (فى إنجاز الأعمال الموقوتة)	o
٣. قدرته على إدراك الوقت متوسطة، ومناسبة لسنة وفرقته الدراسية	o
٤. يقظ، ولا يتأخر إلا لأسباب قوية	o
٥. ماهر فى تنفيذ البرامج محددة المواعيد، وقدرته جيدة على التخطيط والتنظيم	o
التوجه المكاني:	
١. يصعب عليه التعرف على الأماكن داخل المدرسة وفى المنطقة المجاورة لها ويرتبك (دائما) عند التعرف على الأماكن	o
٢. كثيرا ما يتوه فى الأماكن المألوفة نسبيا لديه	o
٣. يستطيع التحرك فى الأماكن المألوفة، وقدرته فى هذا مناسبة لعمره وفرقته الدراسية	o
٤. قدرته فوق المتوسط على التعرف على الأماكن، ونادرا ما يتوه أو يرتبك	o
٥. يتكيف مع المواقف والأماكن الجديدة ولا يتوه (يضل) ابداً	o
إدراك العلاقات: (كبير/ صغير، بعيد/ قريب، ثقيل/ خفيف):	
١. إدراكه للعلاقات غير مناسب دائما	o
٢. ينجح فى التعرف على العلاقات البسيطة	o
٣. قدرته على إدراك العلاقات متوسطة، ومناسبة لعمره وفرقته الدراسية	o
٤. إدراكه للعلاقات صحيح، ولكنه لا يستطيع تعميمها إلى مواقف جديدة	o
٥. إدراكه دقيق جدا للعلاقات ويعمم هذا الإدراك إلى مواقف وخبرات جديدة	o
معرفة الاتجاهات:	
١. يبدو مرتبكا جدا، وغير قادر على التمييز بين اليمين واليسار، الشمال والجنوب، الشرق والغرب	o
٢. يرتبك (أحيانا) فى التمييز بين الاتجاهات	o
٣. قدرته متوسطة على معرفة الاتجاهات (اليمين /اليسار، الشمال/ الجنوب، الشرق/ الغرب)	o
٤. إحساسه جيد بالاتجاهات، ونادرا ما يرتبك عند تحديدها	o
٥. لديه إحساس متميز بالاتجاهات	o
الدرجة	...
رابعاً: التآزر (التناسق) الحركي	
التآزر العام (المشى/ الجرى/ الوثب/ القفز):	
١. تناسقه الحركى ضعيف جدا ويفتقر فى الأداء الحركي	o
٢. تناسقه الحركى دون المتوسط، ويفتقر إلى الرشاقة فى الحركة	o
٣. تناسقه الحركى متوسط، ويؤدى الأنشطة الحركية برشاقة	o
٤. تناسقه الحركى فوق المتوسط، ويؤدى الأنشطة الحركية برشاقة	o
٥. تناسقه الحركى ممتاز	o
التوازن:	
١. يصعب عليه تحقيق التوازن أثناء الأداء الحركي	o
٢. قدرته على تحقيق التوازن دون المتوسط، وكثيرا ما يقع (أثاء المشى أو الجرى)	o
٣. قدرته على تحقيق التوازن مناسبة لعمره	o
٤. قدرته فوق المتوسط على أداء الأنشطة الحركية التى تتطلب التوازن	o
٥. قدرته ممتازة على تحقيق التوازن	o
المهارة اليدوية:	
١. مهارته اليدوية ضعيفة جدا	o
٢. يفتقر إلى الدقة فى العمل اليدوى، ومستواه فيها تحت المتوسط	o

٣. مهارته اليدوية مناسبة لعمره، ويؤدى الأعمال اليدوية بشكل جيد	o
٤. مهارته فى العمل اليدوى فوق المتوسط	o
٥. مهارته اليدوية ممتازة ولديه استعداد لاستخدام الأجهزة الجديدة	o
الدرجة	...
خامساً: السلوك الشخصى/ الاجتماعي	
التعاون:	
١. يثير الفوضى (دائما) فى حجرة الدراسة، ولا يستطيع السيطرة على سلوكه (ضبط نفسه)	o
٢. كثيرا ما يلفت الانتباه، ويتكلم بدون إذن أو مناسبة	o
٣. ينتظر دوره (فى الكلام أو العلم)، وقدرته على التعاون مع زملائه مناسبة لسنه وفرقته الدراسية	o
٤. يتعاون بشكل جيد مع زملائه (مستواه فى التعاون فوق المتوسط)	o
٥. قدرته على التعاون ممتازة مع الآخرين بدون تشجيع من الكبار (الآباء/ المعلمون)	o
الانتباه:	
١. لا يستطيع (دائما) تركيز انتباهه وتشتت ذهنه لأتفه الأسباب	o
٢. نادراً ما يصغى (لما يقال)، وكثيرا ما سيصرف انتباهه	o
٣. قدرته على تركيز الانتباه مناسبة لعمره وفرقته الدراسية	o
٤. قدرته على تركيز الانتباه فوق المتوسط وكثيرا ما يكون منتبها	o
٥. ينتبه (دائما) إلى الأمور الهامة، ويظل مركزا انتباهه لمدة طويلة	o
التنظيم:	
١. غير منظم إلى أبعد حد، ولا يهتم (أبدا) بنظافة جسمه وملابسه	o
٢. يؤدى عمله (غالبا) بطريقة غير منتظمة، ويؤدى ما يطلب منه	o
٣. قدرته متوسطة على أداء العمل بشكل منظم وبعناية (نسبياً)	o
٤. قدرته فوق المتوسط على تنظيم واستكمال الأعمال التى يكلف بها	o
٥. قدرته عالية على التنظيم ويستكمل الأعمال التى يكلف بها ويهتم بالتدقيق الشديد فى التفاصيل	o
المواقف الجديدة: (الحفلات، الرحلات، التغيرات فى الروتين اليومى)	
١. يستثار بسرعة ولا قل سبب، ولا يستطيع (كليا) السيطرة على نفسه (سلوكه)	o
٢. كثيرا ما يكون رد فعله متطرفا، ويتربك حين يجد نفسه فى مواقف جديدة	o
٣. قدرته على التوافق مع المواقف مناسبة لعمره، وفرقته الدراسية	o
٤. يتكيف للمواقف الجديدة بسرعة وسهولة، مع ثقة بالنفس	o
٥. توافقه مع المواقف الجديدة ممتاز، ودائما ما يكون مبادئا	o
التقبل الاجتماعي:	
١. يتجنبه الآخرون (زملاؤه فى الفصل وأصدقاؤه)	o
٢. يتسامح معه (أو يحتمله) الآخرون	o
٣. يميل الآخرون إليه، وعلاقته بهم مناسبة لعمره وفرقته الدراسية	o
٤. يتمتع بحب الآخرين بدرجة كبيرة	o
٥. يسعى الآخرون إلى إقامة علاقات معه	o
تحمل المسئولية:	
١. يرفض تحمل المسئولية، ولا يبادئ (يتطوع) بأى عمل مطلقا	o
٢. يتجنب تحمل المسئولية/ ونادرا ما يقبل القيام بدور مناسب لعمره	o
٣. يتقبل تحمل المسئولية بشكل يتناسب مع عمره وفرقته الدراسية	o
٤. قدرته فوق المتوسط على تحمل المسئولية، ويستمتع بتحملها، ويتطوع للقيام ببعض الأعمال	o
يسعى إلى تحمل المسئولية ويتطوع (دائما) لتحملها بحماس	o
إتمام المهام (الأعمال)	
١. لا يحدث (أبدا) أن يكمل العمل الملف به، حتى وإن تم توجيهه إلى ذلك	o
٢. نادرا ما يستكمل ما يطلب منه من أعمال، حتى وإن تم توجيهه لذلك	o
٣. مستوى أدائه متوسط، ويواصل العمل حتى يتم إنجازه	o
٤. مستوى أدائه فوق المتوسط، ويستكمل المهام حتى يتم إنجازه	o
٥. دائما ما يستكمل الأعمال التى يكلف بها دون أن يوجهه أحد إلى ذلك	o
اللباقة (الذوق العام والحساسية)	
١. يكون (دائما) فظا (غير مهذب) مع الآخرين	o
٢. كثيراً ما يتجاهل مشاعر الآخرين	o
٣. لياقته (ذوقه العام) عادية، وأحيانا يكون سلوكه غير ملائم لقيم وتقاليد المجتمع	o
٤. لباقته(ذوقه العام) فوق المتوسط، ونادرا ما يكون سلوكه غير ملائم لقيم وتقاليد المجتمع	o
٥. يكون (دائما) ملتزما ولا يصدر منه سلوك غير مناسب لقيم وتقاليد المجتمع	o
الدرجة	...

Summary

The Pupil Rating Scale among Primary School Pupil In Middle Childhood Stage With Learning Disabilities

The purpose of this study is to prepare scale to measure learning disabilities rating among primary school pupil in middle childhood stage.

Problem of the study:

The problem can be identified in then current study attempts to prepare scale to measure learning disabilities among primary school pupil in middle childhood stage.

Aim:

It aims at constructing a scale for rating learning disabilities among primary school pupil in middle childhood stage.

Importance Of The Study:

This study deals with an important constructing a learning disabilities rating scale among primary school pupil in middle childhood stage.

Its important of scale for measuring the level learning disabilities among primary school pupil in middle childhood stage.

Sample:

The study sample consisted of (120) child, male and females,, whose age span in (7- 9) years old.

Tools:

the researcher tends to use scale for rating learning disabilities among primary school pupil in middle childhood stage (prepared by/ myklebust, 1973).

Statistical Methods :

To verify the validity of hypothesis of the study the researcher used the following:

- T. Test.
- Alpha Coefficient.
- Correlation Coefficient.

Results:

The results showed that the scale for rating learning disabilities among primary school pupil in middle childhood stage have a high degree from the validity and the reliability.