المجلد (٣)، العدد (١٢)، الجزء الثاني، مايو ٢٠١٦، ص ص ١ – ٣٠

الخصائص التربوية والنفسية لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية لدى عينة من التلاميذ بمدارس الدمج وأقرانهم بالمدارس العامة

إعداد

د/ وليد فتحي عبد الكريم

أستاذ التربية الخاصة المساعد

كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية

DOI: 10.12816/0030563

الخصائص التربوية والنفسية لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية لدى عينة من التلاميذ بمدارس الدمج وأقرانهم بالمدارس العامة

إعداد
د/ وليد فتحي عبد الكريم(*)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية لمقارنة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية التربوية والنفسية لدي عينة من التلاميذ بمدارس الدمج وأقرانهم بالمدارس العامة برفحاء. وقد بلغت عينة الدراسة النهائية (٢٢) تلميذا؛ (٩تلاميذ ينتمون لمدرسة تتبع الدمج، ١١ تلميذا ينتمون لمدرسة عامة ليست ضمن برنامج الدمج ولا يوجد فريق عمل متخصص لرعايتهم). تمثلت أداتا الدراسة في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية (تصميم الباحث)، مقياس ستانفور بينه للذكاء– الصورة الرابعة (لويس كامل مليكة). وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء المجموعتين على الاختبارات الفرعية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية (الخصائص التربوية والنفسية) التالية: التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية، استخدام المفردات، التصور البصري والحيز في المكان، التأزر الحركي، مهارات التواصل، المهارات الاجتماعية/ الانفعالية في اتجاه المجموعة التي تنتمي لمدرسة لا تتبع الدمج. بينما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء المجموعتين على الاختبارات الفرعية التالية: مهارات القراءة والفهم القرائي، العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي. وقد وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بمدارس الدمج وأقرانهم بالمدارس العامة على الدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية. وتوصي الدراسة بضرورة توفر فريق عمل متخصص بالمدارس التي لا تتبع الدمج للتعامل مع صعوبات التعلم غير اللفظية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم غير اللفظية، الدمج.

(*) أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية العلوم والآداب - جامعة الحدود الشمالية.

Educational and psychological characteristics of students with non-verbal learning disabilities among a student's sample in the mainstreaming schools and their peers in public schools

Dr. Waleed AbdulKarim(*)

Abstract

This paper aimed to investigate the characteristics of students with non-verbal learning difficulties among a sample of mainstream school students and their peers in public school. Twenty-two students were selected as a Participants of the study; (N=9 in a mainstream school, N0=11 in a public school). Non-verbal learning disabilities diagnostic test (researcher), Stanfod-binet Intelligence Scale (fourth edition) was used as the study tools.

The results have shown that there are significant differences between the sample of students with non-verbal learning disabilities in a mainstream school and their peers in public schools in; written expression and spelling and handwriting, use of vocabulary, visual perception, motor coordination, communication skills, and social/emotional skills. While, the results showed no significant differences in; reading and reading comprehension skills, math and reasoning arithmetic. Significant differences were found between the students with non-verbal learning disabilities in mainstream schools and their peers in public schools on the total score of the Non-verbal learning disabilities diagnostic test. The study recommends the need to provide a specialized teamwork in the public schools to deal with non-verbal learning disabilities.

Keywords: non-verbal learning disabilities, mainstreaming.

(*) Assistant professor of special education - Faculty of sciences and Art-Northern Border University.

مقدمة

أكدت المؤتمرات واللقاءات على ضرورة توجيه الأنظار لمجال صعوبات التعلم. وقد أصبح الآن محوراً هاماً من محاور العمل التربوي، وذلك للجهود الكبيرة التي بذلت، فضلا عن الأموال الطائلة التي رصدت للعناية بهذه النوعية من الأطفال، إضافة إلى الجمعيات والمؤسسات البحثية التي تقوم باستقصاء أسباب الصعوبات وأعراضها وسبل تشخيصها وعلاجها. وتشير صعوبات التعلم غير اللفظية لحالة يمتلك فيها الفرد القدرة اللفظية العامة، على الرغم من معاناته للعديد من المشكلات في الجانب الاجتماعي، وغالبا ما يوجد لديه ضعف في القدرات البصرية الحركية. وهي لا يتم تشخيصيها بسهولة، وذلك بسبب اعتماد المدارس على مؤشر القراءة كأول دليل على الأداء. مما يشكل ضغوطا نفسية من نوعه لكل من الآباء والأمهات وكل من يتعامل مع الطفل(VanLuit, 2009). وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد بهذه الصعوبات في البحوث والدراسات في الدول المتقدمة، فإن هذا الاهتمام غير ملموس في البحوث والدراسات العربية. ولا يوجد في حدود علم الباحث سوى أربع دراسات عربية تناولت صعوبات التعلم غير اللفظية (باحشون،٢٠٠٧؛ عبيدات، ٢٠١٢؛ طنطاوي، ٢٠١٥) وبالتالي فإن مقارنة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية التربوية والنفسية بمدارس الدمج مع أقرانهم غير المدمجين ضرورة قصوى لتقديم مجموعة من الخدمات في الوقت المناسب للسلوكيات المشكلة قبل أن تصبح راسخة وصعبة في التعامل معها؛ مما يؤدي إلى تحسين مخرجات التعلم.

مشكلة الدراسة

نظراً لتعدد الخصائص التربوية والنفسية لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية؛ فقد أصبح لزاماً على القائمين على تعليم الطفل أن يكونوا على معرفة ودراية بمجال صعوبات التعلم غير اللفظية بالإضافة لتمكنهم من المواد التي يقومون بتدريسها، وذلك بغرض فهم سلوك الطفل وتوجيهه نحو تكوين علاقات سوية مع الآخرين؛ وقد توصلت الدراسات لوجود أثر لعدد من المتغيرات تؤثر في صعوبات التعلم غير اللفظية ومنها سن التلميذ، والمستوى التعليمي للوالدين بالإضافة لوجود أثر في مستوى التلميذ التحصيلي تلعب دوراً هاماً في نشأة صعوبات التعلم

غير اللفظية؛ مما يستدعي ضرورة تقديم الخدمات الملائمة لهؤلاء الفئة من قبل أن تتفاقم (Mammarella et al.,2014;Clikeman et al.,2014).

فقد لاحظ الباحث من خلال متابعته لطلاب التدريب الميداني صعوبات التعلم وجود العديد من التلاميذ الذين تتوفر لديهم مؤشرات دالة على وجود صعوبات تعلم غير لفظية، وبالرجوع للبحوث والدراسات الأجنبية والعربية السابقة، تبين له أن ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية يمرون بتجارب عديدة فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي المنخفض وما يترتب عليه من نتائج ومنها الحصول على درجات متدنية، الغياب المتكرر من الدراسة، العقاب المتكرر من قبل المحيطين به، ومن ثم الرسوب في نهاية العام.

وقد تبادر للذهن تساؤل عن مدى اختلاف الخصائص التربوية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالمدارس التي تتبع دمج ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم بالمدارس العامة العادية التي لا تتبع برامج للدمج – حيث لا يوجد فريق عمل للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم.

لذا تحاول الدراسة الحالية مقارنة الخصائص التربوية والنفسية لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس الدمج وأقرانهم بالمدارس العادية التي لا تتوفر بها برنامج للدمج. وتنحصر صعوبات التعلم غير اللفظية في الدراسة الحالية في الخصائص التربوية والنفسية الآتية: ضعف مهارات القراءة والفهم القرائي، ضعف العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي، ضعف التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية، استخدام المفردات، ضعف التصور البصري والحيز في المكان، ضعف التآزر الحركي، ضعف مهارات التواصل، ضعف المهارات الاجتماعية/ الانفعالية.

وبالتحديد سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال التالي:

هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بمدارس العاديين على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية؟

الأهداف

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار مهارات القراءة والفهم القرائي.

٢- التعرف على الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي.

٣- التعرف على الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية.

٤- التعرف على الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار استخدام المفردات.

٥- التعرف على الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار التصور البصري والحيز في المكان.

٦- التعرف على الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار ضعف التآزر الحركي.

٧- التعرف على الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار مهارات التواصل.

٨- التعرف على الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار المهارات الاجتماعية/الانفعالية.

٩- التعرف على الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على الدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية.

الأهميـــــة

تبدو الأهمية النظرية من خلال محاولة إثارة الاهتمام بضرورة التعرف على الخصائص التربوية والنفسية لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية لدى أطفال العينة، كما توفر تراثا نظريا يلقي الضوء على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية من حيث التعرف، التشخيص، والعلاج. وقد جاء اهتمام البحث بتلك المرحلة دون غيرها نظراً لأنها مرحلة هامة من مراحل التعليم الذي يكتسب فيها الطفل العادات والقيم التي تمكنه من أن ينمو نمواً متكاملاً قادراً على العطاء. وتتمثل الأهمية التطبيقية في ضوء نتائج البحث الحالية التي يمكن من خلالها التعرف على الخصائص التربوية والنفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بمدارس الدمج وأقرانهم غير المدمجين؛ مما يمكن المسئولين من اتخاذ التدابير والوسائل الوقائية اللازمة.

مصطلحـــات الـــدراســـة

صعوبات التعلم غير اللفظية

تعرف إجرائياً على إنها متلازمة من عدد من الأعراض ناتجة عن خلل في وظائف الجانب الأيمن من المخ، وهو المسئول عن التعامل مع المعلومات غير اللفظية. وتتحدد الخصائص التربوية والنفسية في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية (إعداد الباحث)، وذلك كما يلي:

- ضعف مهارات القراءة والفهم القرائي: ويعني عدم قياس قدرة التلميذ على القيام بتفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق البصر، عن طريق الاعتماد على التناسق بين عدد من مصادر المعلومات المرتبطة مع بعضها البعض (المنيعي،٢٠١٤).
- ضعف العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي: ويعني عدم تمكن التلميذ من حل المشكلات ذات الصياغة اللفظية أو الكلامية، بالإضافة لإجراء مقارنات من حيث الحجم والكمية والمسافة والزمن، فهم الرموز الرياضية، فهم العمليات والافتراضات (الخطيب،٢٠٠٩).

- ضعف التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية: وتعني القدرة على القيام بعدد من التمثيلات العقلية، كاستدعاء الخبرات، وإعادة تنظيمها، والبحث عن كلمات تعبر عن تلك الخبرات، ومراعاة القواعد والدلالية في التعبير أثناء القيام بالكتابة (البطاينة؛ المخزومي،٢٠١٤).
- استخدام المفردات: ويعنى بها القدرة على القيام باستخدام الكلمات اليومية العادية مع الكثير من المعاني المختلفة.
- ضعف التصور البصري والحيز في المكان :وتعبر عن القدرة المكانية Spatial ability الإدراك المكاني Spatial perception والتصور المكاني Spatial visualization أو التحور أو التناوب العقلي Mental rotation أو التصور المكاني(Bogue & Marra,2003).
- ضعف التآزر الحركي: وتعني المقدرة على تناسق العين، والتحكم في العضلات الصغيرة، بالإضافة للتحكم في العضلات الكبيرة(Thakran,2015) فعلى سبيل المثال، يمكن أن نتحرك إلى اليمين بينما الشخص الآخر يمر على اليسار أو العكس الخطوة إلى اليسار بينما الشخص الآخر يمر على اليمين، مما يتطلب أن هاتين الجهتين لابد للشخص من القيام اختيارهما بطريقة متسقة بعضها، (Mamen, 2007).
- ضعف مهارات التواصل: وتعني قدرة التلميذ على توصيل المعاني للآخرين بكل صورة ممكنة سواء بصورة لفظية أو غير لفظية(Rice et al.,2016) .
- ضعف المهارات الاجتماعية/الانفعالية: وتعني قدرة التلميذ على إظهار كفاءاته المعرفية، والوجدانية والسلوكية: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات حل المشكلات والقيادة واتخاذ القرارات والمرونة في التعامل مع المحيطين. (Semrud-Clikeman et al.,2016).

الـدمـج:

يقصد به تقديم كافة الخدمات والرعاية لذوي صعوبات التعلم في عينة بعيدة عن العزل وهي بيئة الفصل الدراسي العادي بالمدرسة العادية، أو في فصل دراسي خاص بالمدرسة العادية أو فيما يسمي بغرف المصادر (أبو العلا،٢٠٠٥).

الإطار النظري والدراسات المرتبطة

أكدت المادة السادسة للإعلان العالمي حول مؤتمر تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وإدماجهم منذ عام (١٩٨١م) على ضرورة توفر برامج تربوية وتدريبية للعمل على إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في الوسط الطبيعي للعمل والحياة (الزارع،٢٠١٣). والواقع أن عدد المدارس التي بها برامج للدمج هي التي تتوفر لديها فريق عمل متكامل يمكنها من القيام بتشخيص وعلاج ومتابعة حالات ذوي صعوبات التعلم، حيث يقوم بتحليل قضايا المنهاج والتوقعات التي يرسمها للمتعلمين، مما يتطلب التأهيل والإعداد الجيد لمعلمي التربية الخاصة(هلاهان وآخرون،٢٠٠٧).

وترجع البدايات المبكرة لصعوبات التعلم الغير لفظية لعالم الأعصاب الاسترالي جوزيف جيرستمان Josef Gerstmann حيث نشر مقالة عن مجموعة من المتلازمات تتشابه مع أعراض صعوبات التعلم الغير لفظية، وقد سيمت في البداية بمتلازمة جيرستمان عام (١٩٤٠م) (Davis&Broitman,2011) حتى قام جونسون و مايكل باست بالإشارة في أعمالهم لوجود بعض صعوبات التعلم الفرعية والمتمثلة في الصعوبة في قراءة التعبيرات الانفعالية، مع تميزه بالقدرة على التحدث على مستوى المفردات(Tanguay,2003). وعلى الرغم من ظهور مصطلح صعوبات التعلم الغير لفظية منذ عام (١٩٧٥م) إلا أنه لا يزال ينتابه الغموض في المجال التعليمي؛ حيث أنصب كل الاهتمام على النواحي الطبية والنفسية، وهناك القليل من الكتابات في برامج إعداد المعلم التي أشارت إليه، (Telzrow&Bonar,2002). وقد بينت دراسات.(Rourke,1995) (ما يسمى بنموذج المادة البيضاء؛ حيث فسر حدوث صعوبات التعلم لدى الطفل بوجود تلف في المياه البيضاء الموجودة بالمخ ، وهي المسئولة عن حمل

المعلومات، وتدفقات الخلايا من المنطقة اليمنى إلى المنطقة اليسرى بالمخ أو بالأدق الجسم الثفقي(The Corpus Collosum) (Metsala et al.,2016 ;Burgar,2004) .

ويمكن ملاحظة صعوبات التعلم غير اللفظية بداية من سن دخول الطفل المدرسة؛ حيث أن معظم هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات بكثرة في الأعمال المطبوعة، كما يمكن ملاحظة وجود صعوبة في الفهم القرائي وتتبين في الأعمال القصصية(Metsala et al.2016). كما لا يدرك الإيماءات الغير لفظية ومنها التعبيرات الوجهيه، وينزعج من سؤاله العديد من الأسئلة، ضعيف في المهارات الحركية الدقيقة والكبيرة، يتعامل مع التغيرات في البيئة بصعوبة (Thakran,2015). ينتبه للتفاصيل ويفهم المقروء بصعوبة، يحل المشكلات الرياضية ذات الطبيعة الكلامية بصعوبة، ضعيف في الاستدلال المجرد، ضعيف في التناسق الجسمي (Telzrow&Bona, 2002). كما مشكلات في الوظائف التنفيذية والتنظيم، وتظهر في تنظيم تفكيره وأعماله. كيصعب عليه توظيف ما تم تعلمه في مواقف جديدة (التعميم) (Tanguay, 2001). كما يعاني من ضعف مهارات حل المشكلات، والمهارات التنظيمية. يشعر التلاميذ ممن يعانون من مشكلات في الجوانب البصرية الفراغية، وهو ما يرجع لمشكلات في الذاكرة قصيرة المدى الخاصة بنقل المعلومات البصرية (Ris.,&Nortz,M., 2016 ;Narimoto et al.,2013) وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة على تلك الخصائص التربوية والنفسية لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، ومنها دراسة(Metsala et al.,2016)عن ضعف التكيف النفسي والاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالمقارنة مع الأطفال العاديين. كما بينت دراسة(Kimpton,2012) عن الاختلافات الاجتماعية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم غير اللفظية. حيث بينت أثر تعدد مرات التشخيص في صعوبات التعلم غير اللفظية، وجود فروق بين ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية و ذوي خلل الكلام وذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة. كما بينت دراسة(Mammarella et al.,2014)- عن التعرف على الخصائص السيكولوجية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المتنوعة- أن ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية وذوي صعوبات القراءة قد يظهروا أعرض القلق العام والقلق

الاجتماعي بدرجة عالية من مجموعة العاديين، وأظهرت مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية درجات حادة من القلق يتعلق بوجودهم في المدرسة بدرجة دالة أكبر من ذوي صعوبات القراءة والعاديين.

فـــروض الـــدراســـة

ويستخلص الباحث مما سبق الفروض التالية:

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار مهارات القراءة والفهم القرائي.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار استخدام المفردات.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار التصور البصري والحيز في المكان.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار ضعف التآزر الحركي.

٧- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار مهارات التواصل.

٨- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على اختبار المهارات الاجتماعية/الانفعالية.

٩- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بالمدارس العامة على الدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية.

الإجـــــراءات

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي من خلال مقارنة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بمدارس الدمج والمدارس العامة على الاختبارات الفرعية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية وهي كما يلي: مهارات القراءة والفهم القرائي، العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي، التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية، استخدام المفردات، التصور البصري والحيز في المكان، التأزر الحركي، مهارات التواصل، المهارات الاجتماعية/ الانفعالية.

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة النهائية (٢٢) تلميذا؛(٩طلاب ينتمون لمدرسة تتبع الدمج" "هارون الرشيد"، ١١ تلميذا ينتمون لمدرسة عامة ليست ضمن برنامج الدمج "عبد الرحمن بن صخر").

أدوات الدراسة:

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية:

تم تصميم مقياس يعتمد على التقدير التشخيصي للمعلم لتقدير الخصائص التربوية والنفسية لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، وذلك في المرحلة العمرية من(٦: ١٢) سنة، ويتكون من(٨) أبعاد وهي مهارات القراءة والفهم القرائي، العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي، التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية، استخدام المفردات، التصور البصري والحيز في المكان، التأزر الحركي، مهارات التواصل، المهارات الاجتماعية/الانفعالية. حيث قام معد

الاختبار بتطبيق مقياس التقدير التشخيصي في صورته الأولية على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) وتهدف إلى:

- التأكد من عبارات المقياس والوقوف بشكل دقيق على المشكلات التي تتعلق بفهم العبارات أو التطبيق أو التصحيح.
- اختبار مدى ملائمة البنود في هذه الصياغة لخصائص عينة الدراسة.
- دراسة الفترة الزمنية التي يستغرقها الأداء في المتوسط، وهو ما قد يشير في حالة زيادته إلى صعوبة في التعامل مع بنود المقياس.
- فحص القدرة التميزية للبنود في ضوء تكرار الإجابة على كل بند.
- جميع بنود المقياس واضحة ومفهومة، وكان هناك بعض التعليقات والإيضاحات وقد تم تعديل بعض العبارات وحذف بعض العبارات غير المناسبة وأصبح مقياس في صورته النهائية مكون من (٩٦) عبارة.

وبالتحقق من صدق وثبات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية تبين ما يلي:

أ) صـــــدق المقيـــاس:

حيث تم عرض المقياس على مجموعة تضم(١٠) من أعضاء هيئة التدريس في ميادين التربية الخاصة، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، وذلك لإبداء الرأي حول المقياس ومدى ملائمته لتحقيق الهدف منه، واقتراح ما يرونه، وقد تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق ٩٠٪ فقط بعد إجراء ما يلزم من تعديلات. كما قام معد المقياس بحساب الصدق عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط دالة وموجبة وتراوحت بين ٠.٧٧ إلى ٠.٩٠، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط للدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بين ٠.٦٥٥إلى ٠.٩٠ . وجميع هذه القيم دالة عند ٠.٠١.مما يجعلنا نثق في صدق المقياس.

ب) ثبات المقياس:

وقد تم احتساب معادلة الثبات الخاصة بطريقتي ألفا، وقد تبين ثبات مقداره (٠.٧٩) واحتساب معادلة جتمان للتجزئة النصفية، وقد تبين أن جميع بنود المقياس تتراوح بين ٠.٦٠١إلى ٠.٨٧٠، وجميع هذه القيم دالة عند ٠.٠١ما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

المقياس في الصورة النهائية

وقد تمت صياغة (٩٦) بنداً أو عبارة تشخيص صعوبات التعلم الغير لفظية لدى طفل المرحلة الابتدائية، تم وضع تعليمات بسيطة، حيث يجيب المفحوص على كل بند من بنود الاختبار، وقد وضعت لهذه الاستجابات أوزان متدرجة كما يلي: دائماً (٤)، أحياناً (٣)، نادراً (٢)،أبدا (١) والدرجة المرتفعة على المقياس تشير إلى توافر صعوبات التعلم الغير لفظية لدى الطفل. وتعتبر (٩٦) أقل درجة يحصل عليها المفحوص، بينما(٣٨٤) تمثل أعلى درجة يحصل عليها المفحوص. ولتفسير الدرجات الحاصل عليها المفحوص بهدف تحديد مستوى صعوبات التعلم غير اللفظية لديه من حيث إذا كانت الصعوبة شديدة أم لا أو معرض للخطر، يرجع للجدول رقم (١).

جدول رقم (١) تفسير مستوى صعوبات التعلم غير اللفظية

مستوى الاضطراب	عدد العبارات لكل بعد	صعوبات بسيطة	صعوبة متوسطة الشدة ومعرض للخطر	صعوبة شديد وأكثر خطورة
مهارات القراءة والفهم القرائي.	١٢	١٢– ٢٣	٢٤– ٣٥	٣٦ فأكثر
العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي.	١٢	١٢– ٢٣	٢٤– ٣٥	٣٦ فأكثر
التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية.	١٢	١٢– ٢٣	٢٤– ٣٥	٣٦ فأكثر
استخدام المفردات.	١٢	١٢– ٢٣	٢٤– ٣٥	٣٦ فأكثر
التصور البصري والحيز في المكان.	١٢	١٢– ٢٣	٢٤– ٣٥	٣٦ فأكثر
التأزر الحركي.	١٢	١٢– ٢٣	٢٤– ٣٥	٣٦ فأكثر
مهارات التواصل.	١٢	١٢– ٢٣	٢٤– ٣٥	٣٦ فأكثر
المهارات الاجتماعية / الانفعالية.	١٢	١٢– ٢٣	٢٤– ٣٥	٣٦ فأكثر
المجموع	٩٦	١٨٤	٢٨٠	٢٨٨

مقياس ستانفورد - بينيه (الصورة الرابعة ،١٩٩٨)، إعداد وتقنين لويس كامل مليكة

وهو مقياس ذكاء فردي يتكون من ١٥ اختبار فرعي تندرج تحت ٤ مجالات رئيسية هي: الاستدلال اللفظي والاستدلال المجرد البصري والاستدلال الكمي والذاكرة قصيرة المدى تعطي درجة مركبة كلية تدل على القدرة الاستدلالية العامة(العامل العام). وقد تم اختيار هذه المجالات الأربعة للقدرات المعرفية، على أساس نموذج متدرج من ثلاث مستويات لتركيب القدرات المعرفية. حيث يتكون المستوى الأول من العامل العام(g) أما المستوى الثاني يتكون من: القدرات المتبلورة Crystallized abilities،القدرات السائلة التحليلية analytic Fluid – abilities ،الذاكرة قصير المدى Short term memory . أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاث مجالات أكثر تخصيصاً وهم:١- الاستدلال اللفظي. ٢-الاستدلال الكمي. ٣-الاستدلال المجرد البصري. ويمدنا المقياس بعشرين درجة عمريه معيارية وهم كالأتي: ١٥ درجة عمريه معيارية للاختبارات الفرعية و٤ درجات مجاليه عمريه معيارية ودرجة مركبة.كما أن هناك معايير لجميع صور الجمع بين الاختبارات الفرعية للمقياس.كما يصحب المقياس كراسة إجابة لتسجيل بيانات المفحوص والدرجات علي الاختبارات الفرعية و الدرجة المركبة و الدرجة المركبة الجزئية و كذلك الملاحظات الإكلينيكية الخاصة بالعوامل المؤثرة في أداء المفحوص علي المقياس و هو يستعين في ذلك بمقاييس تقدير واردة في صفحة الغلاف ،هذا بالإضافة إلي صفحة معرفية تتيح للفاحص الفرصة الانتقال من أداء المفحوص إلي خصائص و قدرات المفحوص (لويس مليكة ، ١٩٩٨: الريدي،٢٠٠٥).

الخطوات الإجرائية للدراسة

- الحصول على الموافقات اللازمة.
- اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني حتى الصف الخامس الابتدائي من المدارس التي تم اختيارها بعد شرح طبيعة الدراسة.
- التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.

- المجانسة بين عينة الدراسة باستخدام اختبار ما ويتنيMann-Whitney Test. كما بالجدول (٢)،(٣)
- تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية لفرز الخصائص التربوية والنفسية لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦- ١٤٣٧هـ.
- المقارنة بين الخصائص التربوية والنفسية لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بمدارس الدمج وأقرانهم غير المدمجين باستخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test اللابارامترى للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة.

تكافؤ أفراد المجموعتين

١- من حيث العمر الزمنى:

قام الباحث بمقارنة العمر الزمنى لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان ويتنى

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطى رتب العمر الزمنى لأفراد المجموعتين

اسم المدرسة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
عبد الرحمن بن صخر	١٣	١٠.٥	١.٤١	١١.٥	١٥٠.٥	٥٧.٥	٠.٦٨	غير دالة
هارون	٩	٩.٨	١.٦١	١١.٣	١٠٢			

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨ مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z المحسوبة بلغت (٠.٦٨) وهى أقل من القيمة الحدية (١.٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير العمر الزمنى.

٢- من حيث مستوى الذكاء:

قام الباحث بمقارنة متوسطى رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ستانفورد بينية للذكاء باستخدام اختبار مان ويتنى.

جدول (٣) دلالة الفروق بين الأفراد بالمجموعتين على مقياس مقياس ستانفورد بينية للذكاء

اسم المدرسة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
عبد الرحمن بن صخر	١٣	١٠٢	٢.٨٢٨	١٠.٤٢	١٣٥.٥	٤٤.٥	٠.٩٤٣	غير دالة
هارون	٩	١٠٧.٥	٣.٥٣	١٣.٠٦	١١٧.٥			

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨ مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z المحسوبة بلغت (٠.٩٤٣) وهى أقل من القيمة الحدية (١.٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات الأفراد بالمجموعتين على مقياس ستانفورد بينية للذكاء.

نتائج الدراسة

الفرض الأول:

وينص الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بمدارس العاديين على اختبار مهارات القراءة والفهم القرائي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test اللابارامترى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأفراد على اختبار مهارات القراءة والفهم القرائي

اسم المدرسة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
عبد الرحمن بن صخر	١٣	٣٤.٤٨	٥.٨	١٣.١٢	١٧٠.٥٠	٣٧.٥٠	١.٤١	٠.١٥٩

هارون	٩	٣٠.٥٥	٤.٢	٩.١٧	٨٢.٥٠			

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨ مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم Z المحسوبة لاختبار مهارات القراءة والفهم القرائي بلغ (١.٤١) وهى قيم أقل من القيمة الحدية (١.٩٦)، مما يشير إلى قبول الفرض الصفري لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التلاميذ بمدرستي عبد الرحمن بن صخر ومدرستي هارون الرشيد .

الفرض الثانى:

وينص الفرض على ما يلي :لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بمدارس العاديين على اختبار العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test اللابارامترى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأفراد على اختبار العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي

اسم المدرسة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **U**	قيمة **Z**	مستوى الدلالة
عبد الرحمن بن صخر	١٣	٣٢.٠٨	٤.٦٢٢	١٣.٣٨	١٧٤.٠٠	٣٤.٠٠	١.٦٦	٠.٠٩٥
هارون	٩	٢٨.٧٧	٣.٠٧	٨.٧٨	٧٩.٠٠			

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨ مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم Z المحسوبة لاختبار العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي بلغ (١.٦٦) وهى قيم أقل من القيمة الحدية (١.٩٦)، مما يشير إلى قبول الفرض الصفري لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التلاميذ بمدرستي عبد الرحمن بن صخر ومدرستي هارون الرشيد.

الفرض الثالث:

وينص الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بمدارس العاديين على اختبار التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test اللابارامترى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأفراد على اختبار التعبير الكتابي والتهجئة اليدوية

اســـم المدرسة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
عبد الرحمن بن صخر	١٣	٣٢.٥٠	٢.٩٠	١٥.٥٠	٢٠١.٥٠	٦.٥٠٠	٣.٥٠٧	٠.٠٠٠
هارون	٩	٢٧.٤٤	١.٤٢	٥.٧٨	٥١.٥٠			

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨ مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم Z المحسوبة لاختبار التعبير الكتابي والتهجئة اليدوية بلغ (٣.٥٠٧) وهى قيم أكبر من القيمة الحدية (٢.٥٨)، مما يشير إلى رفض الفرض الصفري لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ بمدرستي عبد الرحمن بن صخر ومدرستي هارون الرشيد في اتجاه مجموعة مدرسة عبد الرحمن بن صخر، وبالتالي يشير لازدياد ضعف التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية لدى عينة مدرسة عبد الرحمن بن صخر (التي ليست ضمن برنامج الدمج).

الفرض الرابع:

وينص الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بمدارس العاديين على اختبار استخدام المفردات.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test اللابارامترى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأفراد على بعد استخدام المفردات

اســم المدرسة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
عبــد الــرحمن بــن صخر	١٣	٣٦.٥٠	٣.٨٩	١٦.٠٠	٢٠٨.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٢	٠.٠٠٠
هارون	٩	٢٥.٥٥	١.٤٢	٥.٠٠	٤٥.٠٠			

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨ مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم Z المحسوبة لاختبار استخدام المفردات بلغ (٣.٩٢) وهى قيم أكبر من القيمة الحدية (٢.٥٨)، مما يشير إلى رفض الفرض الصفري لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ بمدرستي عبد الرحمن بن صخر ومدرستي هارون الرشيد في اتجاه مجموعة مدرسة عبد الرحمن بن صخر وبالتالى يشير لازدياد ضعف استخدام المفردات لدى عينة مدرسة عبد الرحمن بن صخر (التي ليست ضمن برنامج الدمج).

الفرض الخامس:

وينص الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بمدارس العاديين على اختبار ضعف التصور البصري والحيز في المكان. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test اللابارامترى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأفراد على اختبار التصور البصري والحيز في المكان

اســم المدرسة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
عبــد الــرحمن بــن صخر	١٣	٣١.١٧	٢.٦٢	١٤.٧٧	١٩٢.٠٠	١٦.٠٠	٢.٨٧	٠.٠٠٤
هارون	٩	٢٥.٥٥	٣.٧١	٦.٧٨	٦١.٠٠			

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨ مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم Z المحسوبة لاختبار التصور البصري والحيز في المكان بلغ (٢.٨٧) وهى قيم أكبر من القيمة الحدية (٢.٥٨)، مما يشير إلى رفض الفرض الصفري لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ بمدرستي عبد الرحمن بن صخر ومدرستي هارون الرشيد في اتجاه مجموعة مدرسة عبد الرحمن بن صخر وبالتالى يشير لازدياد ضعف التصور البصري والحيز في المكان لدى عينة مدرسة عبد الرحمن بن صخر (التي ليست ضمن برنامج الدمج).

الفرض السادس:

وينص الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بمدارس العاديين على اختبار ضعف التأزر الحركي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test اللابارامترى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأفراد على اختبار التأزر الحركي

اسم المدرسة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة **U**	قيمة **Z**	مستوى الدلالة
عبد الرحمن بن صخر	١٣	٣٣.٥٠	٢.٤٣	١٥.٢٣	١٩٨.٠٠	١٠.٠٠	٣.٢٦	٠.٠٠١
هارون	٩	٢٩.٠٠	٢.٥٤	٦.١١	٥٥.٠٠			

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨ مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم Z المحسوبة لاختبار ضعف التأزر الحركي بلغ (٣.٢٦) وهى قيم أكبر من القيمة الحدية (٢.٥٨)، مما يشير إلى رفض الفرض الصفري لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ بمدرستي عبد الرحمن بن صخر ومدرستي هارون الرشيد في اتجاه مجموعة مدرسة عبد

الرحمن بن صخر وبالتالى يشير لازدياد ضعف التأزر الحركي لدى عينة مدرسة عبد الرحمن بن صخر(التي ليست ضمن برنامج الدمج).

الفرض السابع:

وينص الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بمدارس العاديين على اختبار مهارات التواصل. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test اللابارامترى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأفراد على اختبار مهارات التواصل

اسم المدرسة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
عبد الرحمن بن صخر	١٣	٣٥.١٧	٣.٧٣	١٤.٦٩	١٩١.٠٠	١٧.٠٠	٢.٧٧	٠.٠٠٥
هارون	٩	٢٨.٦٦	٢.٠٦	٦.٨٩	٦٢.٠٠			

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨ مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم Z المحسوبة لاختبار مهارات التواصل بلغ (٢.٧٧) وهى قيم أكبر من القيمة الحدية (٢.٥٨)، مما يشير إلى رفض الفرض الصفري لجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ بمدرستي عبد الرحمن بن صخر ومدرستي هارون الرشيد في اتجاه مجموعة مدرسة عبد الرحمن بن صخر وبالتالى يشير لازدياد ضعف مهارات التواصل لدى عينة مدرسة عبد الرحمن بن صخر.

الفرض الثامن:

وينص الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بمدارس العاديين على اختبار المهارات الاجتماعية/الانفعالية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test اللابارامترى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأفراد على اختبار المهارات الاجتماعية/الانفعالية

اسم المدرسة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
عبد الرحمن بن صخر	١٣	٣٢.١٧	٣.٨٣	١٥.٦٢	٢٠٣.٠٠	٥.٠٠	٣.٦٠	٠.٠٠٠
هارون	٩	٢٥.١١	٢.١٤	٥.٥٦	٥٠.٠٠			

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨ مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم Z المحسوبة لاختبار المهارات الاجتماعية/الانفعالية بلغ (٣.٦٠) وهى قيم أكبر من القيمة الحدية (٢.٥٨)، مما يشير إلى رفض الفرض الصفري لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ بمدرستي عبد الرحمن بن صخر ومدرستي هارون الرشيد في اتجاه مجموعة مدرسة عبد الرحمن بن صخر، وبالتالى يشير لازدياد ضعف المهارات الاجتماعية/الانفعالية لدى عينة مدرسة عبد الرحمن بن صخر(التي ليست ضمن برنامج الدمج).

الفرض التاسع:

وينص الفرض على ما يلي: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات مجموعة التلاميذ بمدارس الدمج ومجموعة التلاميذ بمدارس العاديين على الدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test اللابارامترى، والجدول التالى يوضح ذلك.

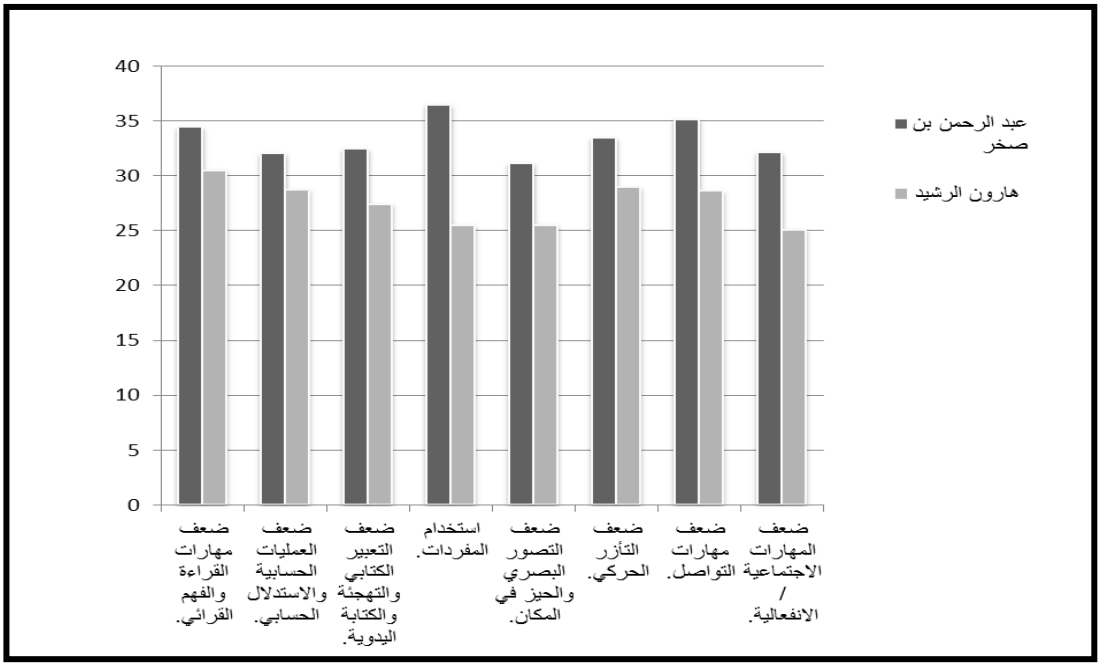
جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأفراد على الدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية

اسم المدرسة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
عبد الرحمن بن صخر	١٣	٢٥٦.٠٧	١٤.٣٠	١٦.٠٠	٢٠٨.٠٠	٠.٠٠	٣.٩٠	٠.٠٠
هارون	٩	٢٢٠.٠٦٦	٦.١٤	٥.٠٠	٤٥.٠٠			

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٢.٥٨ مستوى الدلالة عند (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم Z المحسوبة على الدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية بلغ (٣.٩٠) وهى قيم أكبر من القيمة الحدية (٢.٥٨)، مما يشير إلى رفض الفرض الصفري لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ بمدرستي عبد الرحمن بن صخر ومدرستي هارون الرشيد في اتجاه مجموعة مدرسة عبد الرحمن بن صخر، وبالتالى يشير لازدياد معدل الخصائص التربوية والنفسية بصورة عامة على الدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية لدى عينة مدرسة عبد الرحمن بن صخر(التي ليست ضمن برنامج الدمج).

والشكل البيانى التالى يوضح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ بمدرستي عبد الرحمن بن صخر وهارون الرشيد على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية.



شكل (١) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد على الدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية

منـــاقشـــة النتـــائـــج

هدفت الدراسة الحالية لمقارنة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية التربوية والنفسية لدي عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بمدارس الدمج وأقرانهم بالمدارس العامة الغير مدمجين؛ وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بمدارس الدمج وأقرانهم بالمدارس العامة، وهو ما أكدت عليه معظم الدراسات السابقة ؛ حيث أكدت دراسة (الدوخي،٢٠١٦) على أن الطلبة ذوو صعوبات التعلم في نظام التعليم المدمج يمتلكون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بشكل أكبر من أقرانهم الطلبة ذوو صعوبات التعلم في نظام التعليم غير المدمج. وهي وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة.

كما أكدت دراسة (الخطيب& البستنجي، ٢٠٠٦) على إن التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الصعوبات التعليمية إيجاب، وهو ما يتحدد تبعاً لمتغيرات الجنس وطبيعة المدرسة وعدد سنوات التحاق التلميذ ذي صعوبة التعلم بغرفة المصادر.

كما تتفق مع ما توصل اليه (شعيب، ٢٠١٥) إلى انخفاض نسبة القلق الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلم نحو تدريس ذوي صعوبات التعلم وكل من فاعلية التدريس لديهم والقلق الاجتماعي لدى تلاميذهم. وهو ما تأكد في الدراسة الحالية من حيث أن وجود ذوي صعوبات التعلم بمدرسة يتوافر بها فريق عمل متخصص له أثاره الايجابية على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما تتفق النتيجة السابقة مع دراسة (محمد،٢٠٠٥) والتي أكدت على أن عينة ذوي صعوبات التعلم الأطفال الذين يعانون من صعوبات أكاديمية وملتحقين في فصول الدمج لديهم سمات الشخصية شخصية إيجابية.

كما بينت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق جوهرية دالة بين درجات مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات القراءة والفهم القرائي، العمليات الحسابية والاستدلال الحسابي، وذلك على الرغم من وجود فروق بين متوسطات الدرجات لصالح مجموعة المدارس التي تتبع

برنامج الدمج، ويمكن تفسير تلك النتيجة بتركيز المدارس العامة على النواحي الأكاديمية ومنها القراءة والحساب لم يعط فروقاً دالة، كما أن هؤلاء الفئة من التلاميذ يصعب تشخيصهم – كما أكدت العديد من الكتابات السابقة– ويظهرون العديد من نقاط القوة لديهم (باحشون،٢٠٠٧؛حيمور،٢٠١٢؛عبيدات،٢٠١٢؛طنطاوي،٢٠١٥). كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بمدارس الدمج وأقرانهم بالمدارس العامة على الدرجة الكلية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم غير اللفظية.

توصيات عامة

- ضرورة توفير أدوات التشخيص بحيث يتوافر فيها الخصائص السيكومترية لقياس وتشخيص صعوبات التعلم غير اللفظية بمرحلة الثانوية والجامعة، وضرورة تدريب المعلمين على تطبيقها.
- ضرورة إصدار نشرات دورية لتوضيح خطورة صعوبات التعلم غير اللفظية.
- إرشاد الوالدين للأساليب الفعالة فى تربية أبنائهم خاصة إذا كانوا يعانون من صعوبات فى التعلم.

مـــراجـــع الـــدراســـة

أبو العلا، س. ع. (٢٠٠٥). متطلبات تحقيق إستراتيجية دمج التلاميذ المعوقين مع العاديين في مدارس التعليم العام .*المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس (الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات)* – مصر، مج ٢ ، القاهرة: مركز الإرشاد النفسي . جامعة عين شمس، ١٠١٣ – ١٠٤١.

باحشوان، ص. س. (٢٠٠٧). صعوبات التعليم غير اللفظيه حاله من انعدام الخطه. *المعرفة (وزارة التربية والتعليم السعودية)* – *السعودية، ع ١٤٢* ، ١٦– ٢٢ .

البطاينة، ز. أ. س.، و المخزومي، ن. م. س. (٢٠١٤). فاعلية إستراتيجية قائمة علي التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي و التفكير الاستقرائي لدي طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الطائف. *الثقافة والتنمية* –مصر، *س ١٤, ع ٧٧. ١٤١–١٨٠ .*

حيمور، ع. ا. ع. ع. ا. (٢٠١٢). مدى معرفة معلمي التربية الخاصة بصعوبات التعلم غير اللفظية وأثر برنامج تدريبي في تنميتها .*مجلة التربية الخاصة – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق* – مصر، ع٢ ، ١٢١– ١٥٤ .

الخطيب، ج.، و البستنجي، م. (٢٠٠٦). مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات .*دراسات في العلوم التربوية* –الاردن، مج ٣٣, ع ١ ، ٨٢– ٩٥ .

الدوخى، ف. ع. ا. (٢٠١٦). الفروق في درجة امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة ذوو صعوبات التعلم في صفوف الدمج وأقرانهم غير المدموجين .مجلة التربية الخاصة – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق – مصر، ع١٥ ، ١– ٤٩.

الريدي، ر. ع.، و حسن، م. ص. (٢٠٠٥). مدى كفاءة مقياس ستانفورد بينية الصورة الرابعة المعدلة في تحديد فئة التخلف العقلي (القابلين للتعليم) بمقياس ستانفورد: بينية الصورة "ل ."*مجلة كلية الآداب – جامعة الزقازيق* – مصر، ع ٣٤ ، ٢٢١– ٢٥١.

شعيب، ع. م. (٢٠١٥). فاعلية التدريس كما يدركها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ببرامج الدمج وعلاقتها بالقلق الاجتماعي واتجاهات المعلمين نحو تدريسهم بمدينة نجران . *رسالة التربية وعلم النفس –السعودية*، ع٥٠ ، ١٦٣– ١٨٨.

طنطاوي، م. م. (٢٠١٥). صعوبات التعلم غير اللفظية: توجهات وقضايا حديثة . *مجلة الطفولة العربية –الكويت*، مج١٦, ع٦٢ ، ص ص٢٧– ٥٠.

عبيدات، ي. ف. (٢٠٠٨). صعوبات التعلم غير اللفظية: دراسة وصفية .*مجلة البحوث والدراسات فى الآداب والعلوم والتربية –السعودية*، *س ٥, ع ١٠* ، ٤٧– ٦٢.

محمد، ع. م. (٢٠٠٥). سمات الشخصية والنشاط الزائد لدى كل من الأطفال المتخلفين عقلياً وذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسياً والعاديين .*مجلة كلية التربية – عين شمس* – مصر، ع ٢٩ , ج ١ ، ٢٤٣– ٢٥٥.

مليكة، ل.ك.(١٩٩٨). دليل مقياس ستانفورد– بينيه الصورة الرابعة–قياس وتقييم القدرات المعرفية في حالات الصحة والمرض. *مكتبة الانجلو المصرية*.

المنيعي، ع. ص.(٢٠١٤). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى التلاميذ الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. المجلد (١) العدد(٣) ابريل، ٨٢– ١١٢.

هلالاهان، جيمس كوفمان، جون لويد، مارجريت ويس، إليزابيث مارتينيز (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي*. ترجمة عادل عبد الله محمد، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزارع،ن، ب.(٢٠١٣). تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

Bogue & R. Marra (Eds.)(2003),*Visual Spatial Skills*. AWE Research Overview Suite. Retrieved from http://www.engr.psu.edu/AWE/ARPresources.aspx

Burger, N. R. (2004). *A Special Kind of Brain: Living with Nonverbal Learning Disability*. Jessica Kingsley Publishers.

Clikeman, S.;Goldenring, j;Bledsoe,j.(2014).Social function using direct and indirect measures with children with high functioning Autism, nonverbal learning disability, and typical developing children. *Journal on normal and abnormal developmental in children and adolescence*. Volume22,Issue3,2016

Davis, J. M., & Broitman, J. (2011). *Nonverbal learning disabilities in children: Bridging the gap between science and practice*. Springer Science & Business Media.

Fernández-Prieto, I., Caprile, C., Tinoco-González, D., Ristol-Orriols, B., López-Sala, A., Póo-Argüelles, P., ... & Navarra, J. (2016). Pitch perception deficits in nonverbal learning disability. *Research in Developmental Disabilities*,59, 378-386.

Kimpton, C. A. (2012). Social emotional differences of students who have a nonverbal learning disability or Dysphasia. " PhD (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa, 2011 exerted from http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2622&context=etd

Mamen, M. (2007). *Understanding nonverbal learning disabilities: A common-sense guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.

Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2014). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of learning disabilities*. Exerted from **http://ldx.sagepub.com/content/49/2/130**

Metsala, J. L., Galway, T. M., Ishaik, G., & Barton, V. E. (2016). Emotion knowledge, emotion regulation, and psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities. Child neuropsychology, 1-21. Exerted from http://dx.doi.org/10.1080/09297049.2016.1205012

Narimoto, T., Matsuura, N., Takezawa, T., Mitsuhashi, Y., & Hiratani, M.(2013). Spatial Short-Term Memory in Children With Nonverbal Learning Disabilities: Impairment in Encoding Spatial Configuration. *The Journal of genetic psychology*, *174*(1), 73-87.

Ris, M. D., & Nortz, M. (2016). *17 Nonverbal learning disorder*. Textbook of Clinical Neuropsychology, 346.

Semrud-Clikeman, M., Fine, J. G., & Bledsoe, J.(2016). Social functioning using direct and indirect measures with children with High Functioning Autism, nonverbal learning disability, and typically developing children. *Child Neuropsychology*, 22(3), 318-335.

Tanguay, P. (2001).*Nonverbal learning disabilities at school: Educating students with NLD, Asperger syndrome and related conditions*. Jessica Kingsley Publishers

Tanguay. P, B.(2003). *Nonverbal Learning Disabilities at School*: A Parent's Guide. Jessica Kingsley Publisher.

Telzrow, C. F., & Bonar, A. M.(2002).Responding to students with nonverbal learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 34(6), 8-13.

Thakran, S. (2015). Learning Disabilities-Types and Symptoms. *IJAR*, 1(5), 149-152.

VanLuit, J. E. (2009). Nonverbal learning disabilities and arithmetic problems: The effectiveness of an explicit verbal instruction model. Advances *in Learning and Behavioral Disabilities*, *22*, 265-289.