دراسة تشخيصية للعمليات المعرفية وغير المعرفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم

بحث قدم لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في التربية
(تخصص علم النفس تعليمي)

للباحثة
جيهان طلعت محمد حسن

إشراف

أ. م .د / ماجي وليم يوسف
استاذ مساعد علم النفس
كلية البنات . جامعة عين شمس

د/ شادية عبد العزيز مهدى
أستاذ مساعد علم النفس
كلية البنات . جامعة عين شمس

٢٠١٦

دراسة تشخيصية للعمليات المعرفية وغير المعرفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى صعوبات التعلم

جيهان طلعت محمد حسن، أ. م .د / ماجي وليم يوسف، د/ شادية عبد العزيز مهدى

الملخص

هدفت الدراسة الي: الكشف عن الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في العمليات المعرفية (السرعة الإدراكية- الذاكرة العاملة) والعمليات غير معرفية (تقدير الذات – الدافع للإنجاز).

تم تطبيق أدوات الدراسة علي عينة مكونة من (١٥٢) تلميذ وتلميذة بالصفين الثالث والرابع الابتدائي من مدرستي الشيخ زايد الرسمية للغات، ومدرسة ابو بكر الصديق الرسمية للغات، تتراوح اعمارهم بين (٩-١١)عام، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس الذكاء المصور (احمد زكى صالح)١٩٨٧، بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم (فتحي الزيات، ٢٠٠٧)، بطارية الاختبارات المعرفية العاملية (عامل السرعة الإدراكية) (تعريب وإعداد أنور محمد الشرقاوي و سليمان الخضري ونادية محمد عبد السلام، ١٩٩٣)، بطارية الاختبارات المعرفية العاملية (مدى الذاكرة) (تعريب وإعداد أنور محمد الشرقاوي و وليد كمال القفاص، ٢٠٠٣)، قائمة تقدير الذات للأطفال (عبد اللطيف محمد خليفة ، ٢٠٠٧)،مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين (أماني عبد المقصود ، ٢٠٠٦)، مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي (إعداد الباحثة). خلصت الدراسة الي وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في العمليات المعرفية وغير المعرفية.

الكلمات المفتاحية: تشخيص العمليات المعرفية وغير المعرفية – السرعة الإدراكية- الذاكرة العاملة-تقدير الذات –الدافع للإنجاز- تلاميذ المرحلة الابتدائية – صعوبات التعلم.

مقدمة: تحظى قضية صعوبات التعلم باهتمام عالمي واسع ؛ وذلك بسبب التزايد المضطرد في أعداد هذه الفئة ، غير أن التعامل مع أفرادها يتطلب جهداً كبيراً ؛ نظراً لعدم تجانسهم ، و لتعدد أشكال وأنواع هذه المشكلة.

ويذكر رضا الموسوي (٢٠٠٧ ، ٤٥) أن التلميذ يحتاج الى عدة عمليات معرفية أثناء الفهم تبدأ بالانتباه ويليها الادراك الذي عرفه عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥ ، ٤٢٥) بأنه تلك العملية التي عن طريقها تضفي معانى ودلالات على المثيرات، أو المعلومات التي ترد إلينا عبر الحواس المختلفة، وذلك من خلال استقبالها، وتفسيرها، وتنظيمها، وتصنيفها، ومعالجتها في صور يمكن فهمها، واستخدامها كليات ذات معنى لزيادة وعينا بما يحيط بنا لذا فإن اضطراب الوظائف الإدراكية البصرية والسميعة خاصة تلعب دورا بالغ الأهمية في حدوث صعوبات التعلم.

وكذلك تحتل الذاكرة العاملة بوصفها اكثر مكونات الذاكرة دوراً أساسياً في عملية معالجة المعلومات، ففيها يحتفظ الفرد بكل ما يمر به من خبرات سابقة ومن ثم استرجاعها وقت الحاجة اليها، وهى أحدى أبنية الذاكرة التي تعالج المفاهيم والقواعد العلمية والمعلومات عن العالم الخارجي والبيئة المحيطة بالفرد، والمكان الذى يحتفظ به (ماجدة عبيد،٢٠٠٩، ٦٨؛عصام الطيب؛ وربيع رشوان،٢٠٠٦، ٢٩).

ولما كانت مرحلة التعليم الابتدائي كمرحلة الزامية الركيزة الأساسية للتعليم العام وحجر الزاوية لمراحل التعليم التالية، وأطول مراحل التعليم وتمثل ٥٠% من سنوات الدراسة قبل الجامعية، لذا كان الاهتمام بمجال صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية التي تتزايد بها نسب التلاميذ ذوى الصعوبات من الميادين المهمة. وهذا ما دفع الدول الغربية الي اعطاء عناية خاصة بالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وفق أحدث أساليب التعليم و التدخل. وهذا ما اكده (أحمد قحطان الظاهر،٢٠٠٨، ٩ ؛هلا هان وأخرون،٢٠٠٧، ٧٩) فمشكلة ذوي صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، تتفاوت نسبة انتشارها في المجتمعات المختلفة لتتراوح ما بين ١٠: ١٢٪ وفق ما ذكره (حسن مصطفي عبدالمعطي،٢٠٠٣، ١٩٣) .

كما تمثل صعوبة التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للتلميذ تتراكم حولها المشكلات الانفعالية والاجتماعية والمشاعر السلبية، فالعوامل الوجدانية والدافعية تعد من أهم العوامل التي تقف خلف ظاهرة صعوبات التعلم، وتلك العوامل تتسم بقابليتها للتعديل ومن ثم يركز عليها المتخصصون عند مواجهتهم لهذه المشكلة . وتركز الدراسة الحالية على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات باعتبارهما من العوامل غير المعرفية المرتبطة بصعوبات التعلم.

حيث تلعب دافعية الانجاز دوراً مهماً وخطيراً في رفع مستوى اداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وهذا ما أكده ماكليلاند، حين رأي أن مستوى دافعية الإنجاز الموجودة في اي مجتمع هي حصيلة الطريقة التي ينشأ بها التلاميذ في هذا المجتمع، وهكذا تتجلى أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وإنما أيضاً لكل فئات المجتمع من أدباء، ومعلمين، وأطفال وتلاميذ في كل مراحل التعليم وأصحاب المهن (Chapman & Tumner 2001 p.279,) والدافعية للإنجاز كغيرها من أنواع الدوافع يكتسبها الفرد ويتعلمها خلال مراحل حياته المختلفة، ولهذا فهي ترتبط بكثير من المتغيرات الأخرى التي تنشأ لديه مثل المنافسة، والجدية في العمل والسرعة في الأداء (هشام الخولي ،٢٠٠٢، ٢٠٧) ولذا فإن دافعية الانجاز تؤثر على التعلم. وفي ضوء ذلك جاءت هذه الدراسة لتشخيص العوامل المعرفية (السرعة الإدراكية – الذاكرة العاملة) والعوامل غير معرفية (الدافع للإنجاز – تقدير الذات) لدي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين.

مشكلة البحث:

تعددت الاراء في موضوع صعوبات التعلم فيما يتعلق بأعداد أو نسب التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، وذلك يعود الي عدم اتفاق البعض علي المفهوم، أو لاختلاف اساليب التشخيص وادواتها، أو عدم توافر اختبارات تشخيصية متفق عليها، أي أن الاختلافات تعود الي اختلاف المعايير والمحاكات المستخدمة في التشخيص، حيث رأي بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم تتراوح ما بين ٧ الي ١٠ % وذلك بسبب التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية (تيسير مفلح كوافحه، ٢٠٠٥، ٣٦) ، في حين رأي البعض الآخر أن النسبة تتراوح بين ١٠ و ٢٠ % وذلك بسبب تدني القدرات العقلية أو وجود مشاكل عاطفية أو عدم قيام الدماغ أو الجهاز العصبي بوظيفته (محمد عبد الرحيم عدس، ٢٠٠٢، ٢٨) كما كشف المؤتمر العلمي الأول للصحة النفسية (٢٠٠٧) عن ارتفاع نسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بشكل كبير حيث بلغت نسبة ١٤% في التعليم الابتدائي، كما كشف المؤتمر عن ارتفاع نسبة صعوبات الإدراك والفهم والذاكرة لتصل الي ٢٢% ، وصعوبات القراءة لتصل الي ٢٠,٦% ، وصعوبات الانجاز والدافعية الي ١٩,٦% والصعوبات الانفعالية الي ١٤,٣% وصعوبات الكتابة الي ٥٧,٧% وصعوبات اللغة والتعبير الي ٦٨,١٧% (حمد بليه العجمي ، ٢٠١٠، ١٩١-١٩٢) مما سبق يتباين التفاوت الكبير في تحديد نسب انتشار صعوبات التعلم مما يؤكد ضرورة اعتماد التشخيص المبكر حتي يكون التدخل في الوقت الانسب.

في ضوء ذلك أمكن **صياغة مشكلة البحث في الاسئلة التالية :**

١- ما الفروق في العمليات المعرفية (السرعة الادراكية – الذاكرة العاملة) بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ؟

٢- ما الفروق في العمليات غير المعرفية (تقدير الذات– الدافع للإنجاز) بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ؟

٣- ما الفروق بين الذكور والاناث العاديين وذوى صعوبات التعلم في العمليات المعرفية وغير المعرفية؟

أهمية البحث:

١- تستمد هذه الدراسة أهميتها التربوية من أهمية الموضوع الذى تتناوله حيث أن عدم الاهتمام بمجال صعوبات التعلم يعنى عواقب وخيمة بالنسبة الى سير عملية التعليم لأنه يعوقها، بجانب

الآثار النفسية السلبية التي تلحق بالمتعلم قد يشعر بعدها بضغوط انفعالية ومشاعر سالبة. ٢- تحديد القصور النوعي في مجال الصعوبة لدي عينة الدراسة من الذكور والإناث تلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي.
٣- تشخيص ذوى صعوبات التعلم في بعض (العوامل) المعرفية وغير المعرفية يسهم مستقبلاً في تصميم برامج تدخل للتخفيف من هذه الصعوبات المعرفية وغير المعرفية . ٤- المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة مرحلة هامة يجب أن يصل فيها التلميذ لدرجة الفهم اللفظي والسماعي والقرائي والالمام بمحتوى المواد .

أهداف البحث: يهدف البحث الي

١- الكشف عن الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في العمليات المعرفية (الذاكرة العاملة – السرعة الإدراكية).
٢- الكشف عن الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في العمليات الغير معرفية (تقدير الذات – الدافع للإنجاز)
٣- التعرف علي الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في العمليات المعرفية والعمليات غير المعرفية.

مصطلحات الدراسة:

اولاً: صعوبات التعلم: يعرف(Harre & Lamb,1983:340 ؛ Saratawi, 2001) صعوبات التعلم بأنها "حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية. وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد الذين يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركية طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبة".

وتتناول الباحثة صعوبات التعلم باعتبارها مصطلح عام يشير الى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتؤثر مثل هذه الاضطرابات تأثيراً جوهرياً علي الفرد .

ثانياً العمليات المعرفية:١) السرعة الإدراكية: عرفها محمد سليمان (٢٠٠٠ ،٣٤) أنها "سرعة أداء الأعمال التي تتطلب سرعة فهم النموذج البصرى وتحديده خواصه وبين نموذج أو أشكال متشابهة لها، وهى السرعة في تحديد العناصر الصغيرة والدقيقة في نموذج بصري معين.

وتتبي الباحثة تعريف انور الشرقاوي وآخرون (١٩٩٣) كتعريف اجرائي في الدراسة الحالية السرعة الإدراكية بأنها "السرعة في تحديد العناصر الصغيرة والدقيقة في نموذج بصرى معين وفى سرعة إدراك الأعمال التي تتطلب سرعة فهم النموذج أو الشكل البصرى المقدم وتحديد حدوده وخواصه بين نماذج أو أشكال متشابهة لها و الاستجابة الصحيحة في زمن محدد على مثير ما، ويدل هذا على ما يتمتع به الفرد من سلامة العمليات العقلية، والمعرفية، وقوة الملاحظة، والذكاء. ويتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي اختبار السرعة الادراكية المستخدم بالدراسة.

٢) الذاكرة العاملة: يعرفها وليد السيد خليفه(٢٠٠٠، ٧٧) أنها بمثابة مخزن وسيط للمعلومات يقع بين الذاكرة قصيرة المدى، وطويلة المدى، ويمكن الاحتفاظ فيها بكمية محدودة من المعلومات يمكن استدعاؤها بعد أكثر من ثانيتين.

وتتبي الباحثة تعريف انور الشرقاوي وآخرون (٢٠٠٣) كتعريف اجرائي في الدراسة الحالية بأنها "القدرة علي الاستدعاء الفوري لعدد من العناصر غير المرتبطة يتم التخزين والاسترجاع من

الذاكرة قصيرة الامد" وتقاس باختبارات مدى الذاكرة السمعية والبصرية المستخدم لغرض الدراسة.

ثالثاً: العمليات الغير معرفية:١) تقدير الذات: يعرفها (أحمد عباس ،٢٠٠٧: ٣٠؛ فوقية راضي ، ٢٠٠٨: ٢٦٨) بمدى اعتزاز الفرد بنفسه أو مستوى تقييمه لنفسه لذاته فيما يتعلق بقيمتها وأهميتها .

وتتبي الباحثة تعريف عبد اللطيف محمد خليفة واخرون(٢٠٠٧) كتعريف اجرائي بانه هو المدي الذي يحدد الشخص من خلاله المدعمات، والقيم، والآراء، وحبه لذاته ويعتبر تقييماً مؤثراً في الذات الانسانية، وقيمتها واهميتها ".

٢) الدافع للإنجاز: عرفه سليمان عبد الواحد (٢٠١٠، ٢٨٨) أنه "رغبة ذاتية توجه السلوك نحو هدف معين ألا وهو السعي الى تحقيق درجات النجاح والتفوق وبذل كل الجهد للحصول على قدر أكبر من النجاح والامتياز في جميع المواقف وتكمن ورائها حاجة المتعلم الى النجاح".

وتتبي الباحثة تعريف اماني عبد المقصود (٢٠٠٦) كتعريف اجرائي للدافع للإنجاز بأنه "رغبة الفرد في اداء عمل ما بتفوق واقتدار والقدرة علي التغلب علي العقبات والصعاب وبلوغ الأهداف بسرعة ودقة ومهارة " ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ باختبار الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري: يرجع الفضل الي صموئيل كيرك ١٩٦٣ في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي جديد، والذي قام بطرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في نيسان ١٩٦٣ بالولايات المتحدة الامريكية، وطرح هذا المصلح لوصف حالة التلاميذ عاديين الذكاء الذين لا يعانون من مشكلات حسية أو بدنية او بيئية لكنهم يخفقون في مسايرة زملائهم في عملية التعلم ويفشلون في اداء المهام الاكاديمية في مجال او اكثر من مجالات تعلم الكلام أو القراءة أو التهجي أو اجراء العمليات الحسابية أو يكون مستوي انجازهم ضعيف نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ ويستثني من ذلك التلاميذ الذين يعانون من حرمان حسي أو تخلف عقلي(أمين عبد المطلب القريطي،٢٠٠٥: ٤٠٩ ؛ عبد الرحمن سيد سليمان،٢٠٠١: ٣٣)

وتصنف صعوبات التعلم الى مجموعتين هما: صعوبات التعلم النمائية وهي الصعوبات التي تتعلق باضطراب أو خلل في العمليات النفسية الأساسية اللازمة للتعلم الأكاديمي مثل الانتباه والإدراك التذكر والتفكير، واللغة، والعمليات الإدراكية الحركية. وصعوبات التعلم الأكاديمية وهي التي يواجهها الاطفال في المستويات الصفية المختلفة والتي ترتبط في تعلم القراءة والحساب والكتابة والتهجئة (عبد الرؤوف عامر،٢٠٠٧: ٦ ؛ ناصر خطاب،٢٠٠٨: ٢٦)

نظرة عامة على تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم

تحدد عملية تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لنا نوع الصعوبة التي يواجهها كل طفل على حدة، والطريقة العلاجية الخاصة بذلك النوع من الصعوبات، ويعتبر تقييم وتشخيص الطفل الذي يشك بوجود صعوبة في التعلم لديه يتطلب تحديد التباعد في الجوانب النمائية ، وكذلك التباعد بين القدرة الكامنة والتحصيل الأكاديمي لديه.

أنواع الصعوبات الإدراكية :

يذكر العديد من الباحثين (عبد الرحيم عدس،١٩٩٨: ٥٨:٧٠؛عصام الجدوع،٢٠٠٢: ٧٥:٧٠؛ سامى ملحم،٢٠٠٢: ٢٢٨:٢٣٤؛هشام الخولى،٢٠٠٢: ٢٤٨:٢٥٠؛عبد المطلب أمين القريطى،٢٠٠٥: ٤٢٥:٤٢٧)أنواع الصعوبات الإدراكية التي تؤثر في تحصيل الطالب الأكاديمي و المعرفي ومنها:

١- صعوبات الإدراك البصرى: ويقصد بالإدراك البصرى بأنه عملية تأويل، وتفسير المثيرات البصرية، وإعطاءه المعنى والدلالات، وتحويل المثير البصرى من صورته الخام الى جشطالت الإدراك الذى يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه (السيد صقر: ١٩٩٢-٦٧ ؛ هشام الخولي: ٢٠٠٢-١١٧) **ويقيس**

(أ) صعوبات التمييز البصرى للأشكال والكلمات والمقاطع والاعداد.
(ب) صعوبات التميز بين الشكل والأرضية، أو الشكل والخلفية.
(ج) صعوبات في الإدراك البصرى: القدرة على التعرف على الصيغة الكلية لشيء ما من خلال صيغة جزئية له، أو معرفة الكل حين يفقد جزء، أو أكثر من هذا الكل.
(د) صعوبات في إدراك العلاقات المكانية. (ه)صعوبات التعرف على الأشياء والحروف.
(و)صعوبات في إدراك معكوس الشكل والرمز: التميز بين الأشكال، أو الرموز ومعكوسها، وترتيب حروفها مثل (٦/٢) و(٧/٨)و(علم/علم) و(حلم/حمل). "فتحي مصطفى الزيات"(١٩٩٨)
٢- صعوبات الإدراك السمعي: لا يعاني التلاميذ الذين لديهم صعوبات إدراكية سمعية من مشاكل تتعلق بالسمع أو حدته، ولكن المشكلة أو الصعوبة لديهم تتمثل في الإدراك السمعي، ومهاراته وتحديد مصدر الصوت والوعي بمركز الصوت واتجاهه(فتحي مصطفى الزيات: ١٩٩٨-٣٣٤؛ محمد على كامل محمد،٢٠٠٦: ٥٤:٥٥؛ قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٤: ١٩٥:١٩٦؛ تيسير مفلح كوافحة،٢٠٠٣: ٧٣)

(مدي الذاكرة) الذاكرة العاملة Working Memory

اعتبرت التوجهات الحديثة أن الذاكرة العاملة هي مكون اساسي من مكونات الذاكرة البشرية، وتلعب دوراً مهماً في أداء المهام المعرفية، وذلك نتيجة للتقدم الكبير الذي حققه بحوث الذاكرة في السنوات الاخيرة وتعتبر الذاكرة العاملة هي أحد المكونات الهامة لنظرية تجهيز المعلومات، وهي مصطلح أكثر حداثه من مصطلح قصير الأمد ويشير هذا المفهوم الي نظام التخزين والمعالجة المؤقتين الذين نحتاجهما في انجاز مهام معرفية معقدة كالتعلم والاستدلال والفهم، سواء كانت نمارس هذه المهام خلال الحياة اليومية او خلال المواقف الاختيارية، حيث نحتفظ بالمعلومات فترة زمنية اطول من الذاكرة قصيرة الامد فضلاً عن انها تقوم بتخزين تلك المعلومات وتصنيفها تبعا لنوعها، ولذلك يعتقد البعض انها الجزء النشط أو الفعال باستمرار من الذاكرة قصيرة الأمد (Dixon,et al.,1988,465; soliman,Logie,2004,23).

وتري رشا عادل (٢٠١٣) أن الذاكرة العاملة مستقلة عن الذاكرة قصيرة المدي والذاكرة طويلة المدي، وأنها مصطلح أكثر حداثة تقوم بمهمة التخزين والتجهيز الوقتي، في حين تكون الذاكرة قصيرة المدي مخزناً مؤقتاً، والذاكرة طويلة المدي مخزناً دائماً، والذاكرة العاملة ليست بجزء من أي منهما.

والباحثة في البحث الحالي تعتمد علي أحد اختبارات بطارية الاختبارات المعرفية العاملية وهو اختبار عامل مدي الذاكرة الذي يقيس مدي الذاكرة (ذ.م) والذاكرة البصرية (ذ.ص) والذاكرة السمعية (ذ.م) .

ويعرف Kelly مدي الذاكرة بأنه القدرة علي تذكر سلاسل الاعداد والحروف، أو أنه الاستدعاء الفوري لعدد من العناصر غير المرتبطة، وكما ذكر "ميلر" (Miller, 1956) أن عدد الوحدات التي يتم استدعاؤها يكون محدد بالمدى من خمسة الى تسعة عند أغلب الأفراد العاديين.

ثانياً : العمليات غير المعرفية :

هي مجموعة المتغيرات السيكولوجية الفردية التي تعكس ديناميكية النشاط النفسي كموجهات السلوك أو التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً عالياً على حين ينخفض ارتباطها بفئات المتغيرات العقلية المعرفية (السيد صقر، ١٩٩٢،١٢) وتتمثل العوامل غير المعرفية التي تتناولها الدراسة الحالية في:

١ – تقدير الذات Self – Esteem:

يعرفه مجدى الدسوقي(٢٠٠٧، ١٩) أنه تقييم الفرد لذاته فيما يتعلق بأهميتها وقيمتها، ويشير التقدير الايجابي للذات الى مدى تقبل الفرد لذاته وإعجابه بها وإدراكه لنفسه على أنه شخص ذو قيمة جدير باحترام وتقدير الآخرين، بينما يشير التقدير السلبى للذات الى عدم تقبل الفرد لنفسه وخيبة أمله فيها وتقليله من شأنها وشعورة بالنقص أو العجز

كما يعرفه (أحمد عباس ،٢٠٠٧: ٣٠؛ فوقية راضي ، ٢٠٠٨: ٢٦٨) بمدى اعتزاز الفرد بنفسه أو مستوى تقييمه لنفسه لذاته فيما يتعلق بقيمتها وأهميتها .

العلاقة بين تقدير الذات و ذوى صعوبات التعلم :

ذهب العديد من المنظرين في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة الى أن تقدير الذات يعد حاجة أساسية وضرورية للصحة النفسية، حيث إن الأشخاص الذين لديهم تقديرا عالي لذواتهم هم أكثر شعورا بالسعادة والفعالية الشخصية، ويشعرون بالرضا على ذواتهم، وأكثر قدرة على تحمل المسؤولية، وبدل الجهد والعمل للوصول الى التميز والإبداع، وأكثر قدرة على مواجهة المشكلات الحياتية وحلها، بل أكثر على مقاومة الاضطرابات النفسية والجسمية. (Alexsader,2001:340)

ولما كان لتقدير الذات ذلك الأثر الكبير على حياة الفرد النفسية والعاطفية فإن هذا الأمر يكون أكثر وضوحاً مع التلاميذ ذو صعوبات التعلم، فالتلميذ الذى يعانى من الصعوبة التعليمية، مستوى تحصيله الدراسي منخفض، وبالتالي فأن عدم فهم مشكلته وإهمال علاجها، أو التعامل معها بأساليب خاطئة، تعرض التلميذ بالتالي الى خبرات فشل مدرسي متكررة، لا يتوقف أثرها على المواقف المدرسية فقط بل تنتقل الى مواقف أخرى غير مدرسية، وبالتالي تخلق في نفس التلميذ العديد من المشاعر السلبية والشعور بالنقص والإحباط، وعدم الكفاءة.

التلميذ الذى يعانى من صعوبات في التعلم كغيره من التلاميذ العاديين، لديه حاجات يكافح من أجل تحقيقها، وهذه الحاجات هي، النجاح والتفوق والتميز الدراسي الذى يتحقق معه الرضا عن الذات، والشعور بالكفاءة واحترام الذات والشعور بالفخر، والشعور بالفاعلية، لكن خلال سعيه لإرضاء تلك الحاجات تكون صعوبة التعلم التي يعانيها حائلا تقف أمام تحقيق أهدافه، واشباع حاجاته، فتشعره بالتوتر والضعف والإحباط وتحول دون توافقه النفسي والاجتماعي (Ardial, 2005:75).

٢- الدافع للإنجاز Achievement Motivation:

قدم بو حمامة وعبد الرحيم الشحومي (٢٠٠٦، ١١٢) تعريفاً يشير الي الدافعية باعتبارها حالة فسيولوجية – نفسية داخلية تحرك الفرد للقيام بسلوك معين في اتجاه معين لتحقيق هدف محدد، وإذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق والتوتر حتى يحققه، وأنه مجموعة الظروف الداخلية والخارجية، التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي: تحريكه، وتوجيهه، والحافظ على استدامته حتى تشبع الحاجة ويعود التوازن.

العلاقة بين الدافعية للإنجاز وصعوبات التعلم:

لقد صُنف العديد من الذين يعانون من صعوبات التعلم ضمن من هم منخفضي الإنجاز وذلك في الأربعينات والخمسينات من القرن العشرين، وتغيرت وجهه النظر اليهم حيث يصنف العديد من منخفض الإنجاز على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، حيث أصبح المجتمع أكثر تقبلاً لهم من السابق. (محمد عبد الرحيم عدس،٢٠٠٠: ٢٩٨)

كما أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يجدون أنفسهم أسرى لدائرة مغلقة من الفشل في التعلم يكون مصحوباً بمشكلات اجتماعية، وانفعالية (تدنى مستوى الدافعية) تمثل نتيجة وسبب في الوقت نفسه، حيث تعود هذه المشكلات والصعوبات مرة أخرى لتقف خلف فشل التلاميذ في تعلم الأنشطة، وهنا يجب أن نعمل لتنمية الثقة بالنفس وبالتالي تنمية الدافعية لديهم، كما أن صعوبات التعلم قد تولد لديهم شعور توقع الفشل باستمرار، وهذا الشعور قد يؤدى الى تدنى مستوى الدافعية، حيث تتأثر فاعليتهم في عملهم بمجالات الفشل العديدة التي سرت بهم وأدت الى تراكم الإحباط وبالتالي يكف هؤلاء التلاميذ عن الاشتراك الفعلي في الأنشطة والبرامج، ويتوقفون عن مجرد المحاولة ربما نتيجة الشعور باليأس مما يجعلهم لا يتصورون أي نتيجة سوى الفشل، ولهذا فإن فكرة توقعات ومشاعر اليأس تكمن وراء الإنجازات المنخفضة لكثير من التلاميذ(هيثم يوسف ،٢٠٠٨: ٤٧).

دراسات سابقة: تعتبر الدراسات السابقة أحد الركائز الأساسية والعناصر المهمة في صياغة الفروض ، ومن خلالها يتم معرفة ما آلت إليه الدراسات والأبحاث من نتائج ، كما تأتى أهميتها من خلال معرفة آخر ما توصل إليه العلماء والباحثين فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة ، وتعرض الباحثة فيما يلي لعدد منهم:

دراسة(ارندسى وآخرون Arendasy, et al, 2004)

هدفت الدراسة الى: قياس السرعة الإدراكية و علاقتها بصعوبات القراءة والفهم القرائي لدى ذوى صعوبات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من: الأولى (٣١٦) مفحوص ذوى خلفيات تعليمية متجانسة ، كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين السرعة الإدراكية وصعوبات القراءة والفهم القرائي .

دراسة محمد السيد محمد جمعه (٢٠٠٥)

هدفت الدراسة الى: الكشف عن ارتباط بعض العوامل المعرفية بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الاساسي حتى يمكن التغلب عليها.

تكونت عينة الدراسة من: تلاميذ الصف الخامس بمدرسة القناة ببورسعيد مكونة من (١٠٠)تلميذ وتلميذة وتم تقسيمهم الى مجموعتين بالتساوي، من العاديين والمجموعة الثانية من ذوى صعوبات التعلم تتروح اعمارهم ١٠-١١ سنوات، استخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار الذاكرة العاملة، اختبار عامل السرعة الإدراكية،

توصلت الدراسة الى: وجود فروق بين متوسط درجات العاديين وذوى صعوبات من تلاميذ الصف الخامس في اختبار الذاكرة العاملة وابعادها (المهام اللفظية-المهام البصرية-المهام العددية) لصالح العاديين واختبار السرعة الإدراكية وابعاده (اختبار شطب الكلمات-مقارنة الأعداد-الصور المتماثلة) لصالح العاديين.

دراسة (Luciano, et al, (2005

هدفت الدراسة الى: التعرف على العلاقة بين السرعة الإدراكية والقراءة والفهم القرائي لدى عينة من ذوى صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من(٢٠١٢) من ذوى صعوبات القراءة والفهم القرائي من استراليا وهولندا.

وتوصلت الدراسة الى أن هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين السرعة الإدراكية ومهارات القراءة والفهم القرائي لدى عينة الدراسة من ذوى صعوبات القراءة.

دراسة مروى سالم محمد (٢٠٠٨)

هدفت الدراسة الى: التعرف على الفروق بين العاديين (ذكور وإناث) وذوى صعوبات الفهم القرائي (ذكور وإناث) من تلاميذ الصف الرابع في الخصائص المعرفية.

تكونت عينة الدراسة من: (٨٠) تلميذ من الصف الرابع الابتدائي (٢٩ ذكور/ ٥١ إناث)تم تقسيمهم الى مجموعتين الأولى العاديين (٤٠) (١٢) ذكور (٢٨) إناث والثانية(٤٠) ذوى صعوبات فهم قرائي (١٧)ذكور (٢٣) اناث، استخدمت الأدوات التالية: مقياس وكسلر، بطارية الاختبارات المعرفية العاملية عوامل الذاكرة وعامل السرعة الإدراكية، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق بين العاديين وذوى صعوبات الفهم القرائي في الاختبارات المعرفية والغير معرفية لصالح العاديين.

دراسة (Kiker, Elizabeth Lester., 2007)

هدفت الدراسة الى: التعرف على فاعلية المدخل الكلى للغة على التحصيل القرائي الأكاديمي وتقدير الذات، تكونت عينة الدراسة من(١٦) تلميذا من ذوى صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ الصف الثاني والرابع والخامس، استخدمت الدراسة: مقياس "وودكوك" لقياس مهارات القراءة والكتابة، وملفات تصنيف السلوك، مقياس مفهوم الذات للأطفال لبيرس هاريس .

توصلت الى: المجموعة ذات صعوبات القراءة قد تقدموا وارتفع مستواهم بصورة دالة احصائيا في مهارات القراءة الرئيسية، ومهارات الفهم القرائي .

دراسة (O, Hara, Janice Dotterer, 2007)

هدفت الدراسة الى: التعرف على أثر برنامج تدخل لتنمية مهارات الفهم القرائي والدافعية للإنجاز لدى الطلاب ذوى صعوبات القراءة في الصفوف الثالث والرابع بتناول منهجين اضافيين ، تكونت العينة من: تلاميذ الصف الثالث والرابع وعددهم (٥٠) تم اختيارهم عشوائيا واستمرت لمدة ٨ اسابيع، استخدمت: ٣ اختبارات للفهم القرائي، ومقياساً للدافعية للإنجاز.

توصلت الى: وجود تقدم دال احصائياً بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي بالنسبة للمنهج الأول وتؤكد نتائج الدراسة أن التلاميذ في البرنامج الأول قد تفوقوا وتقدموا على زملائهم في برنامج القراءة الإرشادية في الفهم القرائي ومعرفتهم بتطبيق استراتيجيات القراءة وكانت لديهم دافعية للإنجاز أعلى اتضح ذلك في دافعيتهم لأخذ الكتب لقراءتها في المنزل.

دراسة (سودان حمد مخلص محسن (٢٠٠٨)

هدفت الدراسة الى: فعالية برنامج باستخدام التعلم البنائي لتبين أثره على بعض العمليات الرياضية وتقدير الذات لذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من: (١٦)تلميذ وتلميذة من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات الصف الخامس و(١٦) تلميذ وتلميذة عاديين من مدرسة سلمى بدولة الكويت، استخدمت: اختبار الذكاء اللغوي ،مقياس التقدير التشخيصي لذوى صعوبات التعلم فتحي الزيات٢٠٠٧،مقياس تقدير الذات اعداد الباحث، البرنامج.

توصلت الى: هناك فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار ومقياس تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية.

أدوات البحث :استعانت الباحثة بالعديد من الأدوات وذلك كما يلي:

١ـ اختبار الذكاء المصور: اعداد : احمد زكى صالح (١٩٨٧)

من أكثر الاختبارات لقياس القدرة العقلية العامة انتشاراً واستخداماً ويطبق علي الأفراد من سن الثامنة وحتى السابعة عشر ويتمتع الاختبار بالخصائص السيكومترية المطلوبة من ثبات وصدق

٢ـ بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم : (اعداد : فتحي مصطفي الزيات ، ٢٠٠٧)

- وتشمل هذه البطارية تسعة مقاييس لتشخيص صعوبات التعلم وهي (مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الانتباه ، الإدراك السمعي ، الإدراك البصري ، الإدراك الحركي ، صعوبات الذاكرة ، صعوبات تعلم القراءة ، صعوبات الكتابة ، صعوبات تعلم الرياضيات ، صعوبات تعلم السلوك الاجتماعي والانفعالي) .
- وقام مصمم المقياس بتقدير الاجابة علي الاختبار متدرجة كما يلي: دائما – غالبا - أحيانا - نادرا - لا وتحصل الاجابات المتفقة مع اتجاه الاختبار علي الدرجات ٤ -٣ -٢- ١- صفر .

ولتشخيص التلميذ العادي فيجب الحصول علي درجة تتراوح من صفر – ٢٠ ، ومن ٢١ – ٤٠ فهو خفيف الصعوبة، ومن ٤١ -٦٠ يكون متوسط الصعوبة، ومن يزيد عن (٦١) درجة فهو شديد الصعوبة في جانب أو أكثر، ويجب الرجوع لتحويل تلك الدرجة الخام الي درجة ميئنية.

تم توفير الخصائص السيكومترية المطلوبة للبطارية من اتساق داخلي وثبات وصدق، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١)
معامل الاتساق الداخلي و الثبات والصدق الذاتي لبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم

المقياس	معاملات الارتباط للاتساق الداخلي	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الصدق
١- الانتباه	,٨٧٩	٠,٨٢٢	٠,٩٠٦
٢- صعوبات ادارك سمعي	,٨٧٠	٠,٨٧١	٠,٩٣٣
٣- صعوبات ادارك بصري	,٧٧٢	٠,٨٥٠	٠,٩٢١
٤- صعوبات ذاكرة	,٨٦٨	٠,٨٣٢	٠,٩١٢
مقياس الصعوبات (ككل)	,٨٤٧	٠,٨٤٨	٠,٩٢٠

- يتضح من الجدول السابق صلاحية جميع البنود على مستوى إجمالي (**بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم)**، حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلي بمعنوية عند مستوى (٠,٠٥) فاقل وقد تراوحت هذه المعاملات بين (٠,٧٧٣ إلى ٠,٨٧٩)، الأمر الذى يعكس قوة قيم المعاملات مما يعكس العلاقة بين الابعاد المختلفة ومدى تمثيلها، وهذا ما ينعكس بشكل كبير على درجة مصداقية هذه الأبعاد.

٣- بطارية الاختبارات المعرفية العاملية (عامل السرعة الإدراكية)

(أكستروم، فرنش، هارمان، دبرمين) "تعريب: أنور محمد الشرقاوي، سليمان الخضري الشيخ، نادية محمد عبد السلام (١٩٩٣).

ويتكون اختبار(عامل السرعة الإدراكية) من ثلاث اختبارات فرعية وهى :

(أ) اختبار شطب الكلمات (ب) اختبار مقارنة الإعداد (ج) اختبار الصور المتماثلة

ثبات الاختبار: تم حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية جتمان وتراوحت معاملات الثبات من ٠,٤٦ الى ٠,٦٨٠

وقامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من (٣٠) تلميذا وتلميذة وذلك باستخدام معادلة "ألفا كروبناخ" و هي : وكانت معاملات الثبات هي: (شطب الكلمات = ٠,٨٥٢ ، مقارنة الإعداد = ٠,٧٦٦ ، الصور المتماثلة = ٠,٨٤٥).

تصحيح الاختبار:

كانت درجات كل اختبار كما يلى (اختبار شطب الكلمات (١٢٠) درجة، اختبار مقارنة الإعداد (٩٠) درجة، اختبار الصور المتماثلة (٤٨) والدرجة القصوي (٢٥٨) درجة، والدرجة الدنيا (صفر) .

حساب الخصائص السيكومترية لاختبار عامل السرعة الادراكية ببطارية الاختبارات المعرفية العاملية

-معاملات الاتساق الداخلي و الثبات والصدق:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي وثبات مقياس السرعة الادراكية بواسطة معامل الفاكرونباخ ، وكذلك معامل التجزئة الصفية ، وكذلك الصدق والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٢)
يوضح الاتساق الداخلي ومعامل الثبات والصدق الذاتي لمقياس السرعة الإدراكية

السرعة الادراكية	الاتساق الداخلي	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الصدق الذاتي	التجزئة النصفية
اجمالي مقياس السرعة الإدراكية	,٨٥٢	٠,٨٢٣	٠,٩٠٧	٠,٨١٣

من الجدول (٢) نلاحظ ارتفاع معاملات كل من الاتساق الداخلي والثبات والصدق ٤- **(بطارية الاختبارات المعرفية العاملية) اختبار مدي الذاكرة**)(تعريب وإعداد أنور محمد الشرقاوي و وليد كمال القفاص، ٢٠٠٣)

يهدف اختبار عامل مدي الذاكرة قياس عاملين من العوامل التي تتضمنها " بطارية الاختبارات المعرفية العاملية" وهى مدى الذاكرة (ذ م-١)، والذاكرة البصرية (ذ م-٢)ومدي تذكر الحروف السمعي(ذ م-٣) .

حساب الخصائص السيكومترية لاختبار عامل مدى الذاكرة ببطارية الاختبارات المعرفية العاملية

-معاملات الثبات والصدق:

قامت الباحثة بحساب معامل الفاكرونباخ والتجزئة النصفية وكانا علي التوالي(٠,٨٣٧) و (٠,٨١٧) وهي معاملات ثبات عالية، وبلغ الصدق الذاتي (الذى يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات) (٠,٩١٤).

- الاتساق الداخلي :

لقد تم حساب الاتساق الداخلي **" لإجمالي مقياس " الذاكرة العاملة "**، وذلك بحساب الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وكانت علي التوالي: ,٩٤٥ ، ,٩٥، **,٩٣٢** .

جدول (٣)
معاملات الارتباط لتوضح العلاقة بين كل عبارة من عبارات مقياس الذاكرة العاملة والدرجة الكلية المقياس المتعلق بها باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)

الابعاد	معامل الارتباط (r)
١-اعداد سمعي ذاكرة عاملة	**٠,٩٤٦
٢-اعداد بصري ذاكرة عاملة	**٠,٩٥٠
٣-حروف سمعي ذاكرة عاملة	**٠,٩٣٢

يتضح من الجدول السابق:تماسك جميع الابعاد بمقياس **(مدي الذاكرة)**، حيث جاءت معاملات الاتساق الداخلي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقد تراوحت هذه المعاملات بين (٠,٩٣٢ إلى ٠,٩٥٠)، الأمر الذى يعكس قوة قيم المعاملات ومدى تمثيلها **لمقياس (مدي الذاكرة)**.

- قائمة تقدير الذات للأطفال :(اعداد: كوبر سميث ترجمة: عبد اللطيف محمد خليفة، ٢٠٠٧) صممت خصيصاً لتطبيق على الاطفال لتعكس ارتفاع أو انخفاض تقدير الذات لديهم.

تتكون قائمة تقدير الذات للأطفال من خمسين بنداً لقياس النظرة للذات في أربعة مجالات هي: الأقران، الآباء، المدرسة، والاهتمامات الشخصية. ويطلب من المبحوث الإجابة على كل بند من هذه البنود من خلال تقريره بمدى انطباق البند عليه أو عدم انطباقه (عن طريق الرد بجملة "مثلى" أو "ليس مثلى ، ويحصل المبحوث على درجة واحدة عن كل بند، وبناء على ذلك تتراوح الدرجات على هذه القائمة بين صفر وخمسين درجة .

الخصائص السيكومترية لقائمة تقدير الذات للأطفال في الدراسة الحالية

- الاتساق الداخلي : تم حساب الاتساق الداخلي **" لإجمالي مقياس " تقدير الذات للأطفال "**، وذلك باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس المتعلق بها. كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٤)

يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس تقدير الذات للأطفال والدرجة الكلية المقياس المتعلق بها باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)

العبارة	معامل الارتباط (r)	العبارة	معامل الارتباط (r)	العبارة	معامل الارتباط (r)	العبارة	معامل الارتباط (r)
١	*٠,٢١٩	١٤	**٠,٤٨٥	٢٧	*٠,٢٢٥	٤٠	**٠,٤٣٧
٢	**٠,٥٧٢	١٥	*٠,١٧٧	٢٨	*٠,٣٢٣	٤١	**٠,٧٠٢
٣	*٠,٣٦١	١٦	*٠,٣٥٩	٢٩	*٠,٢٤٠	٤٢	**٠,٤٥٦
٤	*٠,٢٦٤	١٧	*٠,٢١٩	٣٠	*٠,٢٦٧	٤٣	**٠,٦٤٢
٥	*٠,١٦٧	١٨	**٠,٦٤٢	٣١	**٠,٦٢٧	٤٤	*٠,٣٦١
٦	*٠,٢٢٣	١٩	*٠,٢٣٤	٣٢	*٠,٢٣٥	٤٥	*٠,٣٤٥
٧	**٠,٥٣٧	٢٠	*٠,١٧٠	٣٣	**٠,٦٢٧	٤٦	**٠,٧٣٩
٨	**٠,٥٥٣	٢١	*٠,٣١١	٣٤	*٠,٣١١	٤٧	*٠,١٧٦
٩	**٠,٤٠٣	٢٢	**٠,٦٤٥	٣٥	**٠,٥٦٢	٤٨	*٠,٣٨٩
١٠	**٠,٥٧٢	٢٣	*٠,٣٥١	٣٦	*٠,٢٨٩	٤٩	**٠,٦٢٧
١١	*٠,٢١٠	٢٤	*٠,١٧١	٣٧	**٠,٧٠٠	٥٠	*٠,١٦١
١٢	*٠,٣٣٨	٢٥	**٠,٦٨٣	٣٨	**٠,٤٠٠		
١٣	**٠,٥٦٤	٢٦	**٠,٥٥٦	٣٩	**٠,٦٤١		

* دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠٥)

** دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ان معاملات الارتباط بين كل عبارة بالقائمة والدرجة الكلية للقائمة مناسبة حيث تراوحت معاملات الارتباط بين(,١٦١ -,٧٣٩) وجميعها دالة.

- معاملات الثبات والصدق:

تم حساب الثبات بطريقتين هما: الفاكرونباخ والتجزئة النصفية، كما تم حساب الصدق الذاتي

يوضح جدول (٥) معامل الثبات والصدق الذاتي لمقياس " تقدير الذات" باستخدام معامل الفاكرونباخ" والتجزئة النصفية

المقياس	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية	معامل الصدق الذاتي
مقياس " تقدير الذات (ككل)	٠,٨٠٨	٠,٧٧٨	٠,٨٩٨

قامت الباحثة بحساب معامل الفاكرونباخ ، وكذلك معامل التجزئة الصفية)، وقد تبين ان معامل الثبات **لمقياس " تقدير الذات للأطفال ككل"**، قد بلغ (٠,٨٠٨، ٠,٧٧٨)، ما يدل على الثبات المرتفع الذى انعكس أثره على الصدق الذاتي فبلغ (٠,٨٩٨).

مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين: اعداد كيو"chiu,1997 ، ترجمة اماني عبد المقصود (٢٠٠٧)

يتكون المقياس من (١٥) عبارة تصف سلوكيات التلاميذ، ويتم تقدير هذه السلوكيات من خلال خمس اختيارات متدرجة هي : أبداً – قليلاً – أحياناً – كثيراً – دائماً النهاية العظمي للمقياس (٧٥) والنهاية الصغرى (١٥).

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين في الدراسة الحالية :

- الاتساق الداخلي

لقد تم حساب الاتساق الداخلي **" للمقياس ككل " الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين "**، وذلك باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) Pearson correlation لقياس العلاقة بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٦) يوضح معاملات الارتباط لتوضح العلاقة بين كل عبارة من عبارات مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين

والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)

العبارات	معامل الارتباط (r)	العبارات	معامل الارتباط (r)	العبارات	معامل الارتباط (r)
١	**٠,٣١٢	٦	**٠,٤٤١	١١	**٠,٥٩٤
٢	**٠,٣٣٧	٧	**٠,٥٢١	١٢	**٠,٧٣٧
٣	**٠,٦٦٦	٨	**٠,٣٤٢	١٣	**٠,٣٢١
٤	**٠,٦٥٥	٩	**٠,٤٢١	١٤	**٠,٣٣٢
٥	**٠,٤٣٢	١٠	**٠,٥٧٨	١٥	**٠,٦٥٨

** دالة عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق: صلاحية جميع العبارات لمقياس **(الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين)**، تراوحت هذه المعاملات بين (٠,٣١١ إلى ٠,٧٣٧)، الأمر الذى يعكس قوة قيم المعاملات ومدى تمثيلها **لمقياس (الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين)**.

كما قامت الباحثة بحساب الثبات عن طريق معامل الفاكرونباخ والصدق الذاتي والتجزئة النصفية حيث بلغ معامل الفاكرونباخ٠,٧٨٥ وكذلك معامل التجزئة الصفية ٠,٧١٩ ، وقد تبين انعكاس الصدق الذاتي لمقياس الدافع للإنجاز الثبات المرتفع أثره على الصدق الذاتي (الذى يمثل الجذر التربيعي لمعامل الثبات)، فبلغ (٠,٨٨٦)

جدول (٧)

يوضح معامل الثبات والصدق الذاتي لمقياس " الدافع للإنجاز " باستخدام معامل الفاكرونباخ" والتجزئة النصفية

المقياس	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الصدق	معامل التجزئة النصفية
اجمالي مقياس " **الدافع للإنجاز**	**٠,٧٨٥**	**٠,٨٨٦**	**٠,٧٦**

النتائج مناقشتها وتفسيرها:

فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء فرضيتها:

الفرض الاول ينص علي أنه:"توجد فروق في العمليات المعرفية (السرعة الإدراكية - الذاكرة العاملة) بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية".

أ- نتائج العمليات المعرفية (السرعة الإدراكية).

جدول (٨)
يوضح فروق متوسطات درجات العمليات المعرفية (السرعة الإدراكية) بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين

المقياس	أطفال عاديين (٧٤)		أطفال ذوى صعوبات تعلم (٧٨)		قيمة ت	مستوى الدلالة	النتيجة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١-شطب كلمات سرعة إدراكية	٥٩,٠١	١٣,٥٦	٣٤,٧١	٨,٢٥	١٣,٤١	**٠,٠١	دالة
٢-مقارنة أعداد سرعة إدراكية	٣١,٤٢	٨,٠٣	١٧,٢٠	٩,٨٧	٩,٧٠٥	**٠,٠١	دالة
٣-الصور المتماثلة سرعة إدراكية	٣٧,٣٢	٧,٠٧	١٨,٠٨	٣,٩٣	١٢,٠٠٧	**٠,٠١	دالة
السرعة الإدراكية ككل	١٢٧,٧٦	٢١	٧٠,٠٦	١١,٤٤	١٦,٢٢٤	**٠,٠١	دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (**التلاميذ العاديين وذوى صعوبات**) (**لمقياس شطب كلمات سرعة إدراكية**) ككل ، حيث بلغت قيمة "ت" (١٣,٤١)، عند مستوى دلالة (٠,٠١)، لصالح الأطفال العاديين بمتوسط حسابي (٥٩,٠١)، مقابل متوسط حسابي (٣٤,٧١)، للأطفال ذوى صعوبات تعلم.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (**التلاميذ العاديين وذوى صعوبات**) (**لمقياس مقارنة أعداد سرعة إدراكية**)ككل ، حيث بلغت قيمة "ت" (٩,٧٠٥)، عند مستوى دلالة(٠,٠١). لصالح الأطفال العاديين، بمتوسط حسابي (٣١,٤٢)، مقابل متوسط حسابي (١٧,٢٠)، للأطفال ذوى صعوبات تعلم.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (**التلاميذ العاديين وذوى صعوبات**)(**لمقياس الصور المتماثلة سرعة إدراكية**)، حيث بلغت قيمة "ت" (١٢,٠٠٧)، عند مستوى دلالة (٠,٠١). لصالح الأطفال العاديين بمتوسط حسابي (٣٧,٣٢)، مقابل متوسط حسابي (١٨,٠٨)، للأطفال ذوى صعوبات تعلم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (**التلاميذ العاديين وذوى صعوبات**) لإجمالي (**مقياس إجمالي: السرعة الإدراكية**) ، حيث بلغت قيمة "ت" (١٦,٢٢٤)، عند مستوى دلالة (٠,٠١). لصالح الأطفال العاديين بمتوسط حسابي (١٢٧,٧٦)، مقابل متوسط حسابي (٧٠,٠٦)، للأطفال ذوى صعوبات تعلم.

وهذه النتائج تتفق مع ما عرض بالإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة حيث أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطرابات بالسرعة الإدراكية في اكتشاف الأشياء سواء كانت أعداد، أو كلمات، أو صور.

واتفقت نتائج بعض الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية في أن العاديين يتفوقون علي ذوي الصعوبات في سرعة إدراك المثير، والتعامل معه دراسة جونسون وآخرون (١٩٩٠) التي أشارت إلي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب في كل من التميز السمعي، والبصري بالنسبة لعمرهم الزمني، ودراسة أحمد محمود صقر (١٩٩٢) التي توصلت لوجود فروق بين ذوي صعوبات التعلم، والعاديين في الدرجة الكلية للقدرة الإدراكية، وفي الدرجة الكلية للقدرة علي الانتباه، وفي الذاكرة قصيرة المدى لصالح العاديين، ودراسة محمد رفقي عيسي (١٩٩٦) التي وجدت علاقة بين البعد النمائي للقدرة علي التميز البصري اللغوي لصالح الصفوف الأعلى، وهذا يتفق مع دراسة جونسون (١٩٩٠) والتي سبق الإشارة إليها، ودراسة مختار السيد الكيال وجمال محمد علي (٢٠٠١) التي توصلت نتائجها لوجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية، ودراسة ارندسي وأخرون (Arendasy, et al, 2004) ودراسة لوسيانو وأخرون (Luciano, et al, 2005) حيث أشارا لوجود علاقة ارتباطية بين السرعة الإدراكية صعوبات التعلم.

ب- نتائج العمليات المعرفية (الذاكرة العاملة).

جدول (٩) يوضح فروق متوسطات درجات العمليات المعرفية (الذاكرة العاملة) بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بحساب "ت"

المقياس	أطفال عاديين (٧٤)		أطفال ذوى صعوبات تعلم (٧٨)		قيمة ت	مستوى الدلالة	النتيجة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١-اعداد سمعي ذاكرة عاملة	٧,٥٤	١,٨١	٢,٦٣	١,٢٦	١٩,٤١٥	**٠,٠١	دالة
٢-اعداد بصري ذاكرة عاملة	٧,٢٠	١,٨٥	٢,٢٢	١,٥٦	١٧,٨٧٦	**٠,٠١	دالة
٣-حروف سمعي ذاكرة عاملة	٦,٩٠	١,٨٨	٢,٢٩	١,٢٨	١٧,٦٥٧	**٠,٠١	دالة
الذاكرة العاملة ككل	٢١,٦٤	٤,٥٣	٧,١٥	٣,٢١	٢٢,٨١١	**٠,٠١	دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (**التلاميذ العاديين وذوى صعوبات**)(**لمقياس إعداد سمعي ذاكرة عاملة**)ككل، حيث بلغت قيمة "ت" (١٩,٤١٥)، عند مستوى دلالة (٠,٠١). لصالح الأطفال العاديين بمتوسط حسابي (٧,٥٤)، مقابل متوسط حسابي (٢,٦٣)، للأطفال ذوى صعوبات تعلم.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (**التلاميذ العاديين وذوى صعوبات**)(**لمقياس اعداد بصري ذاكرة عاملة**)ككل، حيث بلغت قيمة "ت" (١٧,٨٧٦)، عند مستوى دلالة (٠,٠١). لصالح الأطفال العاديين بمتوسط حسابي (٧,٢٠)، مقابل متوسط حسابي (٢,٢٢)، للأطفال ذوى صعوبات تعلم.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (**التلاميذ العاديين وذوى صعوبات**)(**لمقياس حروف سمعي ذاكرة عاملة**)ككل، حيث بلغت قيمة "ت" (١٧,٦٥٧)، عند مستوى دلالة (٠,٠١). لصالح الأطفال العاديين بمتوسط حسابي (٦,٩٠)، مقابل متوسط حسابي (٢,٢٩)، للأطفال ذوى صعوبات تعلم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (**التلاميذ العاديين وذوى صعوبات**)(**لمقياس إجمالي: الذاكرة العاملة**)ككل، حيث بلغت قيمة "ت" (٢٢,٨١١)، عند مستوى دلالة (٠,٠١). لصالح الأطفال العاديين بمتوسط حسابي (٢١,٦٤)، مقابل متوسط حسابي (٧,١٥)، للأطفال ذوى صعوبات تعلم.

- تفسير النتائج:

-نقبل الفرض الإحصائي بوجود فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بدرجات العمليات المعرفية (الذاكرة العاملة-السرعة الإدراكية) بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، ونرفض الفرض القائل بعدم وجود فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بدرجات العمليات المعرفية (الذاكرة العاملة-السرعة الإدراكية) بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

وتتفق هذه النتائج مع ما عرض في الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث يذكر محمد علي كامل (٢٠٠٦: ٥٦: ٥٧) أن ضعف مهارات الذاكرة من أهم عيوب الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم فهؤلاء الطلبة لا يستعملون استراتيجيات تلقائية للتذكر، كما يكون أداؤهم في اختبارات الذاكرة قصيرة المدي ضعيفا، وهناك ارتباط في كثير من الأحيان بين مشكلات الذاكرة التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم، وبين العمليات البصرية، والسمعية المختلفة، وقد ذكر بيو ووين هيا (Bu, Wen-Hui.,2007) أن التلاميذ ذوي المهارات المتدنية في القراءة أداءهم ردئ في العمليات اللفظية، ومستواهم متدني في الذاكرة العاملة.

واتفقت العديد من نتائج الدراسات مع الدراسة الحالية كدراسة سوانسون (Swanson, 1993) التي توصلت لوجود قصور عام في الذاكرة العاملة لذوي صعوبات التعلم، وأيضا دراسة حسن السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٥)، ودراسة سوانسون وتراهان (Swanson & Trahan,1996) التي توصلت الى أهمية العمليات المعرفية في التنبؤ بذوي صعوبات التعلم، وأن الذاكرة العاملة تلعب دوراً هاماً في العمليات المعرفية، وأن سبب الصعوبة لدي بعض التلاميذ يرجع للدور النسبي الذي تلعبه الذاكرة العاملة، وأيضاً لفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠) التي توصلت لفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في مهام تجهيز وتخزين الذاكرة العاملة، والانتباه الانتقائي

البصري، والانتباه المستمر السمعي، والإدراك البصري المكاني، والوعي لصالح العاديين، وأيضاً دراسة جاثركوب وآخرون (Gathercope,et al, 2006) التي وجدت علاقة دالة بين مشكلات وصعوبات القراءة، وبين الذاكرة العاملة، واللغة والقدرات اللفظية، ودراسة بيكرسكي كونستانس (Pecarski Constsance, 2006) التي وجدت بين المعرفة اللفظية، وتطور مهارات التعرف علي الكلمات لدي التلاميذ .

الفرض الثاني: "توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بدرجات العمليات غير المعرفية (تقدير الذات-الدافع للإنجاز) بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية".

جدول (١٠)

يوضح فروق متوسطات درجات العمليات غير المعرفية (تقدير الذات-الدافع للإنجاز) بين التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية باستخدام "ت"

المقياس	أطفال عاديين (٧٤)		أطفال ذوى صعوبات تعلم (٧٨)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١- تقدير الذات	٣٩,٧٧	٣,٣٤	٣٠,٠١	٥,٧٧	١٢,٦٥٢	**٠,٠١
٢-الدافع للإنجاز	٥٣,٧٢	٧,١٦	٤٦,٦٥	٩,٤٢	٥,١٧٩	**٠,٠١
العمليات غير المعرفية ككل	٨٧,٦٤	١١,٠٦	٨٢,٢٠	١٤,٣٩	٢,٦٠٥	*٠,٠٢

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (**التلاميذ العاديين وذوى صعوبات**) (**لمقياس تقدير الذات**) ، حيث بلغت قيمة "ت" (١٢,٦٥٢)، عند مستوى دلالة (٠,٠١). لصالح الأطفال العاديين بمتوسط حسابي (٣٩,٧٧)، مقابل متوسط حسابي (٣٠,٠١)، للأطفال ذوى صعوبات تعلم.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (**التلاميذ العاديين وذوى صعوبات**)(**مقياس الدافع للإنجاز**) ، حيث بلغت قيمة "ت" (٥,١٧٩)، دلالة (٠,٠١). لصالح الأطفال العاديين بمتوسط حسابي (٥٣,٧٢)، مقابل متوسط حسابي (٤٦,٦٥)، للأطفال ذوى صعوبات تعلم.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (**التلاميذ العاديين وذوى صعوبات**)(**مقياس العمليات غير المعرفية**) ، حيث بلغت قيمة "ت" (٢,٦٠٥)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥). لصالح التلاميذ العاديين بمتوسط حسابي (٨٧,٦٤)، مقابل متوسط حسابي (٨٢,٢٠)، للأطفال ذوى صعوبات تعلم. وبذلك نقبل الفرض الإحصائي.

الفرض الثالث:

"توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بمتغير النوع (ذكورا وإناثا عاديين وذوى صعوبات التعلم)، طبقا لمتوسطات درجاتهم في العمليات المعرفية وغير المعرفية".

وتنبثق من هذه الفرضية ٤ فرضيات فرعية كما يلي:

أ- الفروق بين متغير النوع (ذكورا عاديين وذوى صعوبات التعلم)، طبقا لمتوسطات درجاتهم في العمليات المعرفية وغير المعرفية والجدول (١١) يوضح ذلك

جدول(١١)

يوضح فروق متوسطات درجات العمليات المعرفية وغير المعرفية بين ذكورا عاديين وذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية باستخدام اختبار "ت"

المقياس	ذكور عاديين (٣٣)		ذكور ذوى صعوبات تعلم (٤٤)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
العمليات المعرفية ككل	١٥١,١٨	٢٥,٣٠	٧٦,٢٦	١٤,١٦	١٣,٣٠	**٠,٠١
العمليات غير المعرفية ككل	٨٨,٤٨	٨,٨٢	٨٠,٧٥	١٤,٤٥	٢,٩٠١	**٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير النوع (**ذكورا عاديين وذوى صعوبات التعلم**) (**مقياس العمليات المعرفية**)ككل ، حيث بلغت قيمة "ت" (١٣,٣٠)، عند مستوى دلالة (٠,٠١). لصالح الذكور العاديين بمتوسط حسابي (١٥١,١٨)، مقابل متوسط حسابي (٧٦,٢٦)، للذكور ذوى صعوبات تعلم.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير النوع (**ذكورا عاديين وذوى صعوبات التعلم**)(**مقياس العمليات غير المعرفية**)ككل، حيث بلغت قيمة "ت" (٢,٩٠١)، عند مستوى دلالة (٠,٠١). لصالح الذكور العاديين بمتوسط حسابي (٨٨,٤٨)، مقابل متوسط حسابي (٨٠,٧٥)، للذكور ذوى صعوبات تعلم.

وبذلك تحقق نقبل الفرض الاحصائي بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات العمليات المعرفية وغير المعرفية بين ذكورا عاديين وذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية .

٤-ب- الفروق بين متغير النوع (إناث عاديين وذوى صعوبات التعلم)، طبقا لمتوسطات درجاتهم في العمليات المعرفية وغير المعرفية

جدول (١٢)

يوضح فروق متوسطات درجات العمليات المعرفية وغير المعرفية بين إناث عاديين وذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية باستخدام اختبار "ت"

المقياس	إناث عاديين (٤١)		إناث ذوى صعوبات تعلم (٣٤)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
العمليات المعرفية ككل	١٤٧,٤٥	٢٢,١٦	٧٨,٣٠	٢٤,٦٣	١٣,٣٠	٠,٠١**
العمليات غير المعرفية ككل	٨٦,٩٧	١٢,٦٥	٨٤,٠٨	١٤,٢٩	٠,٩٢٨	٠,٣٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير النوع (**إناث عاديين وذوى صعوبات التعلم**) (**مقياس العمليات المعرفية**) ، حيث بلغت قيمة "ت" (١٣,٣٠)، عند مستوى دلالة (٠,٠١). لصالح الإناث العاديين بمتوسط حسابي (١٤٧,٤٥)، مقابل متوسط حسابي (٧٨,٣٠)، للإناث ذوى صعوبات تعلم.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير النوع (**إناث عاديين وذوى صعوبات التعلم**) لإجمالي (**مقياس العمليات غير المعرفية**)،حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٩٢٨)،عند مستوى دلالة(٠,٠٥). وبذلك تحقق الفرض الإحصائي بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات العمليات المعرفية بين إناث عاديين وذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

٤-ج- الفروق بين متغير النوع (ذكور عاديين وإناث عاديين)، طبقا لمتوسطات درجاتهم في العمليات المعرفية وغير المعرفية

جدول (١٣)

يوضح فروق متوسطات درجات العمليات المعرفية وغير المعرفية بين ذكور عاديين وإناث عاديين بالمرحلة الابتدائية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين

المقياس	ذكور عاديين (٣٣)		إناث عاديين (٤١)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
العمليات المعرفية	١٥١,١٨	٢٥,١٨	١٤٧,٤٥	٢٢,١٦	٠,٧٩١	٠,٤٣
العمليات غير المعرفية	٨٨,٤٨	٨,٨٢	٨٦,٩٧	١٢,٦٥	٠,٥٨١	٠,٥٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير النوع (**ذكور عاديين وإناث عاديين**) لإجمالي (**مقياس العمليات المعرفية**) ، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٧٩١)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير النوع (**ذكور عاديين وإناث عاديين**) لإجمالي (**مقياس العمليات غير المعرفية**) ، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٥٨١)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥).وبذلك نقبل الفرض العدمي بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات العمليات المعرفية وغير المعرفية للذكور عاديين وإناث عاديين بالمرحلة الابتدائية .

٤-د- الفروق بين متغير النوع (ذكور صعوبات وإناث صعوبات)، طبقا لمتوسطات درجاتهم في العمليات المعرفية وغير المعرفية

جدول (١٤)

فروق متوسطات درجات العمليات المعرفية وغير المعرفية بين ذكور صعوبات وإناث صعوبات بالمرحلة الابتدائية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين

المقياس	ذكور عاديين (٣٣)		إناث عاديين (٤١)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
العمليات المعرفية	٧٦,٢٦	٢٤,١٦	٧٨,٣٠	٢٤,٦٣	٠,٣٦٨	٠,٧١
العمليات غير المعرفية	٨٠,٧٥	١٤,٤٥	٨٤,٠٨	١٤,٢٩	١,٠١٦	٠,٣١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير النوع (**ذكور صعوبات وإناث صعوبات**) لإجمالي (**مقياس العمليات المعرفية**) ، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٣٦٨)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير النوع (**ذكور عاديين وإناث عاديين**) لإجمالي (**مقياس العمليات غير المعرفية**) ، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٠١٦)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وبذلك نقبل الفرض العدمي بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات العمليات المعرفية وغير المعرفية بين ذكور صعوبات وإناث صعوبات بالمرحلة الابتدائية .

التوصيات:

- الاهتمام بعمل برامج لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
-الاهتمام بتشخيص العمليات المعرفية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- الاهتمام بتشخيص العمليات غير معرفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- عمل برنامج تشخيصي متفق عليه لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

بحوث مقترحة:

- تصميم برامج للكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- برنامج علاجي لتنمية العمليات المعرفية وغير المعرفية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع: اولاً: المراجع العربية:

أحمد عبدالله عباس (٢٠٠٢): تحليل لبعض مظاهر الاختلال لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من منظور نظرية معالجة المعلومات، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربية، المجلد ١٨، العدد١، ص: ٩٧-١٣٨.

أحمد زكي صالح (١٩٧٨): اختبار الذكاء المصور، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .

أنور الشرقاوي ، و وليد كمال القفاص (٢٠٠٢): بطارية الاختبارات المعرفية العاملية عوامل مدي الذاكرة، مكتبة الانجلو المصرية.

أسماعيل صالح الفرا (٢٠٠٥): التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدي فل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي، الواقع والمأمول،٢٦-٢٧ ابريل ٢٠٠٥ كلية التربية الجامعة الاردنية.

السيد أحمد صقر (١٩٩٢): بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.

تيسير مفلح كوافحة (٢٠٠٣): صعوبات التعلم، كلية العلوم التربوية، ط١ ، دار المسيرة للنشر

والتوزيع و الطباعة.
دانيال هالاهان ، جون لويد ، جيمس كوفمان، مارجريت ويس، ترجمة عادل عبدالله محمد (٢٠٠٧): صعوبات التعلم مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي، ط١ ، دار الفكر ناشرون وموزعون .
رشا عادل عبد العزيز إبراهيم (٢٠١٣): برنامج لتحسين أداء الذاكرة العاملة باستخدام الحاسب الآلي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
سامي محمد ملحم (٢٠٠٢) : صعوبات التعلم، كلية العلوم التربوية ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠أ): المرجع في التربية الخاصة المعاصرة "ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة بين الواقع وآفاق المستقبل"، ط١، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠ب) :سيكولوجية صعوبات التعلم "ذوى المحنة التعليمية بين التنمية والتنحية" ، ط١ ، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
صبري محمد محمد الرشيدي (٢٠١٣): أثر برنامج قائم على التعلم التبادلي في تنمية الانتباه ومفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم لدي تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
عبد الرحيم عدس (١٩٩٨) : صعوبات التعلم، ط١، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع عمان.
عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط٤، دار الفكر العربي.
عبد الرحمن سيد سُليمان (٢٠٠٤): المتفوقين عقلياً خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم، ط١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٨): صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط١ القاهرة: دار النشر للجامعات.
فوقية عبد الفتاح راضي (٢٠٠٤) : سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد١٤ ، العدد ٤٢، فبراير، ص ص٢٠٧-٢٠٧، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
فيصل خير الزراد (١٩٩١): صعوبات التعلم لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، "دراسة مسحية- تربوية- نفسية"، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٣٨، ص ص: ١٢١-١٧٨.
قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٥): مدخل الي التربية الخاصة، ط ١، عمان دار وائل للنشر والتوزيع.
محمد السيد محمد جمعة (٢٠٠٥): العوامل المعرفية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة الانجليزية لدي تلاميذ الحلقة الاولي من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية ، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
محمد سليمان عبد المقصود (٢٠٠٠): بعض الخصائص المعرفية والسمات الشخصية عند كل من الطلبة العاديين وذوى صعوبات التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد دراسات وبحوث تربوية جامعة القاهرة.
محمد عبدالرحيم عدس (١٩٩٨): صعوبات التعلم، عمان: دار الفكر.
مروى سالم سالم محمد (٢٠٠٨): الخصائص المعرفية واللامعرفية الفارقة لتلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
هشام محمد الخولي (٢٠٠٢): الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، ط١ ، دار الكتاب الحديث، كلية التربية السويس، جامعة قناة السويس.
وليد السيد خليفه (٢٠٠٥): فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات في تحسين عمليتي الجمع والطرح لدي الاطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

- Acherman,- phillip- L; Beier,-Margaret-E: Boyle, - Mary-D. (2002): Individual differences in working memory within a nomological network of cognitive and perceptual speed abilities**. Journal-of-Experimental-Psychology: General.** Vole 131 (4) Dec, 567-589.
2-Allinder,R.,M.,Dunse,L.,Brunken,C.and Ober miller- Krolikowski. (2001). **Improving Fluency in at-Risk Readers and Students with Learning disabilities Remedial and special Education. 22(1),48-54.**
3-Baddeley, A.D., Hitch, G.J. (1994). Working Memory, In G. A. Bower (Ed.), The Psychology of learning and motivation: advances in research and theory (Vol.8, Pp. 47-89),New York: Academic Press
http://en Wikipedia.org/wiki/Working memory.
5-Brown, A, Campione, j(2002):**Behavioural Characteristics of Learning Disabled Learning Disability**, W; Wilber (Eds.): Reston, VA: NATIONAL Association of Secondary School Principals.
6- Bryant,D.P. (2004) Characteristic Reading Behaviors oh Poor Readers Who Have Learning Diabilities Assessment For Effective Intervention 29 (4)
7-Cavanaugh, s,. Tervo. R,C, (1997); **The Child With Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilit, S DJ Med, 50,6.**
10-Cowan, N.(2001). The magical number 4in short-term memory: A reconsideration Of mental storage capacity. Behavioral and Brain Sciences, 24,87-185 http://en, Wikipedia.org/wiki/Working memory.
11- Cowan,N.(2005). Working memory capacity. New York, NY: Psychology Press http://en, Wikipedia.org/wiki/Working memory.
13-Edward de Bono(2007):BMV :Behavioral Model of Visual Perception and Recognition .http://www.rybak-et-al.net/vnc.html .
14-Edwards, J.,(2006); **Reciprocal Teaching in Fourth Grade Science Program,** Web Page available online at (WWW.Yahoo.com.)
18- Gathercole, S., E., E.; Allow, T., P., Krik Wood, H., J., G & Hilton, K. A. (2008) Attentional and exeutive Function behaviours in Children With Poor Working memory . Learning and Individual Differences 18(2),214-223 .
19-Hines, Sara J .,(2007): The effectiveness of a color-coded, onset-rime reading intervention with first grade students at serious risk for reading disabilities, Ph.D. University of Maryland, College Park.
21-Johnston, WA & Stayer, DL, FA (2003): Cell Phone induced failures of Visual attention during simulated driving, **Journal of Exponential Psychology .Applied,**9,23-32. http://en.wikipedia.org/wiki/Attention .
22-Kiker, Elizabeth Lester.(2007): The effects of Whole language on academic achievement, Perception of social acceptance, and self-esteem of learning-disabled and non-disabled students, EdD., University of South Carolina.
23-Lerner,(1993): **Learning Disabilities: Theares, Diagnosis and Teaching strategies** (6thsdition).Boston MA: Houghton Mifflin co.
25-O'Hara, Janice Dotterer (2007):The influence of supplemental instructional approaches upon the comprehension, metacognitive awareness, and motivation of struggling third-and motivation of struggling third-and fourth-grade ,PhD. Universty of Maryland, College Park.