المجلـد (١٠)، العـدد (٣٥)، الجزء الأول، مـــارس ٢٠٢٠، ص ص ٦٣ – ٨٥

تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المـرحلـة الابتـــدائيـــة باستخـــدام اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لرافن

إعـــداد

خليل يوسف علي أحمد الشاعر

أستـــاذ مســـاعـــد

كلية التربية – جامعة نجران

عبد الله سعيد محمد القحطاني

ماجستير التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة نجران

DOI: 10.12816/0055681

تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لرافن

إعداد

خليل يوسف علي أحمد الشاعر (*) & عبد الله سعيد محمد القحطاني (**)

ملخـــــص

هدفت هذه الدراسة إلى تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري، إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ بمنطقتي عسير ونجران أما عينة الدراسة فقد تألفت من (٧٢٠) تلميذاً من مدارس عسير و نجران. كشفت نتائج الدراسة أن معدل ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بلغ (٩٣,٨٠) وتم تصنيفهم إلى أربع مجموعات: مجموعة الموهوبون ذوي صعوبات التعلم وبلغ عددهم (٤) تلاميذ وبنسبة (٠,٦%) وبمعدل ذكاء (١٢١,٦٧) درجة، ومجموعة ذوي صعوبات التعلم وعددهم (٦٤٤) تلميذاً وبنسبة (٨٩,٤%) وبمعدل ذكاء (٩٥,١) ومجموعة بطيئون التعلم وعددهم (٦٩) تلميذاً ونسبتهم (٩,٦%) وبمعدل ذكاء (٨٠,٢٣) ومجموعة المعاقون عقلياً وعددهم (٣) تلاميذ وبنسبة (٠,٤%) وبمعدل ذكاء(٦٥)، استناداً على نتائج الدراسة أوصى البحثان على ضرورة استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري في عملية تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لجون رافن، تصنيف.

(*) أستاذ التربية الخاصة المساعد –كلية التربية- قسم التربية الخاصة- جامعة نجران-ايميل @hotmail.comkhalil_khalil2006.

(**) ماجستير التربية كلية التربية – قسم التربية الخاصة - جامعة نجران: kkssaa1993@gmail.com

categorized Learning Disabled students in Elementary school using the Ravens Standard Progressive Matrices (SPM)

By

Khalil Yuosif Ashaer (*) & Abdullah Saeed Alqahtani (**)

Abstract

The study aimed to categorize the students with learning disabilities in Elementary school, using the Ravens Standard Progressive Matrices test (SPM). The study followed the descriptive method and Randomized method of sample selection. The community of the study consisted of all primary stage pupils of learning difficulties in the elementary public schools in Asir and Najran region, while the samples of the study were consisting of (720) pupils from Asir and Najran region. The results of this analysis revealed that the students having learning disabilities have (93.80) IQ average. Students were categorizaed into four groups: into talented group of Gifted with learning disabilities 4 pupils by 0.6% at IQ = 121.67. learning difficulties group who were 644 pupils by 89.4% at IQ = 95.1. Slow learning group who were 69 pupils by 9.6 % at IQ = 80.23. The mentally retarded group who were 3 pupils by 0.4% at IQ = 65. The most study's prominent recommendation is the dire need to use the standard progressive matrices in the diagnosis process of pupils of learning difficulties.

Key words: Learning Difficulties - John Raven's standard progressive matrices (SPM).

(*) Assistant Professor, department of special education, University of Najran.
Email: khalil_khalil2006@hotmail.com.

(**) Master of special education – University of Najran.
Email: kkssaa1993@gmail.com.

مقدمة:

ذوي صعوبات التعلم يشكلون أكبر فئة من فئات التربية الخاصة وأن لم يتلقوا الاهتمام في تشخيصهم وتصنيفهم للفئات التي تليق بهم قد يتكون لديهم مفهوم العجز عن الإتقان أو عدم التماشي مع أقرانهم في المستوى الدراسي نتيجة لعدم مناسبة الخدمات المقدمة لهم، (السرطاوي والسرطاوي،٢٠١٦). وبالرغم أن لديهم قدرات ذكاء مناسبة تقع ضمن المتوسط أو أعلى، كما أنهم لا يعانون من أي إعاقات إلا أنهم يظهرون تأخراً شديداً في التحصيل الأكاديمي مقارنة مع أقرانهم في الصف (صوالحة ٢٠١٣).

كما أنه يمكن أن يكتشف من بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم فئة تسمى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتنقسم إلى أربعة فئات وهم، الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الخفية، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم الظاهرة، والموهوبون ذوي صعوبات التعلم الخفية التي لم يتم التعرف عليهم، والأطفال الذين تلقوا تشخيص تربوي خاطئ (شبيب،٢٠١٧).

لقد قام عدد من الباحثين بتطبيق الاختبار في البيئة السعودية منهم: (أبو حطب، ١٩٧٧؛ زمزمي،١٩٩٨؛ والنفيعي،٢٠٠١، ٢٠١٢؛ والعطوي، ٢٠٠٦؛ وبترجي والخليفة وأحمد،٢٠١٣؛ وبترجي ،٢٠١٤؛ والبرصان وبخيت، ٢٠١٥؛ والعيسى والبخيت والبرصان، ٢٠١٧).

يعد قياس الذكاء من الموضوعات الهامة التي شغلت علماء النفس بعامة، والباحثون في القدرات العقلية بوجه خاص. (فهمي، ٢٠٠٩). وتعتبر اختبارات الذكاء من الأدوات المهمة في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لقياس التفاوت بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي (عيسى وبخيت، ٢٠١١). واختبار المصفوفات المتتابعة المعيارى يقيس الذكاء العام ولا يتأثر بالثقافة أو الجانب اللفظي (قدي،٢٠١٧).

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثان عند تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس مدينة نجران يكون الاعتماد بشكل أكبر على الجانب الأكاديمي دون استخدام اختبارات أو مقاييس تقيس درجة الذكاء، وتحدد موقعهم على منحنى التوزيع الطبيعي. بالرغم من توفر اختبارات ذكاء مقننة على البيئة

السعودية يتم تصنيف التلاميذ المشخصين على أنهم تلاميذ ذوي صعوبات تعلم فقط، وقد يكون من بينهم تلاميذ بطيئون تعلم، أو تلاميذ موهوبين ذوي صعوبات تعلم، وبناء على ذلك شعر الباحثان بتلك الفجوة عند تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما شجعهم على القيام بالدراسة الحالية من أجل تصنيف التلاميذ المشخصين وفق اختبارات وزارة التعليم بأن لديهم صعوبات تعلم، وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: **هل يمكن تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري؟** وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما هو معدل ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحالين إلى غرفة المصادر؟

٢- هل يمكن تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المشخصين أصلاً إلى عدة مجموعات (موهوبون ذوي صعوبات تعلم، ذوي صعوبات تعلم، بطيئون تعلم، معاقون عقلياً) اعتماداً على معدل الذكاء؟

أهـــــداف الـــــدراســـــة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على معدل ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحالين إلى غرف المصادر وتصنيفهم إلى عدة مجموعات (موهوبون ذوي صعوبات تعلم، ذوي صعوبات تعلم، بطيئون تعلم، معاقون عقلياً) اعتماداً على معدل الذكاء. بإستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لرافن.

أهميـــــــة الـــــدراســـــة:

توفر مادة علمية للباحثين في مجال تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ربما تساعد الدراسة الحالية في تشخيص ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمعدلات الذكاء باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري. وقد تلفت نظر المسئولين في وزارة التعليم للاهتمام بالطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وبطيئون التعلم الذين تم تصنيفهم كتلاميذ ذوي صعوبات تعلم فقط، وقد تساعد الدراسة الحالية في عملية تكيف التلاميذ مع المناهج التي تتناسب مع القدرات الخاصة لكل تلميذ على حدا.

حـــــــدود الـــــدراســـــة:

الحدود البشرية: تهتم الدراسة بتصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ب بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لرافن واستخدام المنهج الوصفي.

الحدود الجغرافية: تم إجراء هذه الدراسة في المدارس الإبتدائية الحكومية بمنطقة عسير ونجران جنوب المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في العام الدراسي (١٤٣٩-١٤٤٠).

مصطلحـــات الـــــدراســـــة:

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

التلاميذ الذين يظهر لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة، أو اللغة المكتوبة، والتي تظهر في عدم القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجئة والحساب، والتي تعود إلى اضطراب في العمليات الإدراكية، تلف الدماغ، إصابة الدماغ الوظيفي، الديسلكسيا أو الأفيزيا، ولكنها لاتعود إلى أسباب مرتبطة بالإعاقات الحسية أو العقلية أو الانفعالية أو نتيجة للحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي (صوالحة، ٢٠١٣).

التعـــريـــف الإجـــرائـــي:

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم أولئك التلاميذ الذين تم إلحاقهم بغرف المصادر الخاصة في المدارس العادية بناء على تشخيصهم الذي أتضح من خلاله التباعد بين أدائهم المتوقع والأداء الفعلي سواء في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات.

اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لرافن:

هو أحد اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، والذي يعتمد على المصفوفات المتتابعة المعتمدة على الأشكال الهندسية، ويتكون من (٦٠) فقرة، وظهر في نسخته الأولى عام (١٩٣٨) (عيسى وبخيت، البرصان، ٢٠١٧).

التعـــريـــف الإجـــرائـــي:

النسخة المستخدمة في هذه الدراسة من اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لرافن من تقنين أبو حطب عام (١٩٧٧) على البيئة السعودية.

الإطـــار النظـــري والـــدراســـات الســـابقـــة:

صعـــوبـــات التعلـــم:

شهد مفهوم صعوبات التعلم تطورات مهمة خلال القرن التاسع عشر والثلث الأول من القرن العشرين وفي عام ١٩٥٧ تم تأسيس أول منظمة عامة خاصة بذوي صعوبات التعلم وهي منظمة الأطفال المعاقين إدراكياً في الولايات المتحدة الأمريكية وفي نفس هذا العام أنشئت رابطة نيويورك للأطفال ذوي الاصابات المخية. وفي ابريل من عام ١٩٦٣ قدم صموئيل كيرك Samuel Kirk مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities اثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية، كمفهوم تربوي جديد لأولئك الاشخاص الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم، كما أكد أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي يجب أن ينظر له من هذه الزاوية وأنه لا يتضمن الاطفال اللذين يعانون من إعاقات حسية أخرى (الفاضل، ٢٠١٧).

مفهـــوم صعـــوبـــات التعلـــم:

إن مفهوم صعوبات التعلم مفهوم يشير إلى طفل عادي من ناحية القدرة العقلية العامة العمليات الحسية والثبات الإنفعالي، توجد لديه عيوب نوعية أو محددة في الإدراك أو التكاملية أو العمليات التعبيرية والتي تعوق عملية تعلمة بكفاءة، وأن مفهوم صعوبات التعلم يتضمن الأطفال الذين لديهم خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي والذي يؤدي إلى إعاقة كفاءتهم في التعلم (سليمان، ٢٠١٥). صعوبات التعلم مصطلح يصف مجموعة من الأطفال الذين لايعانون من مشكلات صحية أو إعاقات جسدية ولا يعانون من حرمان اقتصادي أو حرمان بيئي وأن قدرتهم العقلية في حدود المتوسط أو أكثر بل قد يكون من بينهم الأذكياء جداً ولكن تحصليهم الدراسي متدني مقارنةً بأقرانهم خاصةً في المواد الأكاديمية القراءة والكتابة والحساب (ابن قموم، ٢٠١٧).

تعريف صعوبات التعلم:

في عام (١٩٧١) أجتمعت هيئتان دوليتان من الهيئات المهتمة بمجال صعوبات التعلم وهما: اللجنة الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم ومجلس الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة. ليصدرا تعريفاً لصعوبات التعلم جاء فيه: صعوبات التعلم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية أو النفسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفاهيم والتذكر وحل المشكلات، ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب (العزازي، ٢٠١٤). وقد يرجع ذلك إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويتمتع ذوي صعوبات التعلم بدرجات ذكاء عالية أو متوسطة، مع استبعاد اللذين يعانون من إعاقات حسية أو عقلية ومن يعانون من حرمان ثقافي أو بيئي أو لديهم إضطرابات نفسية شديدة (حمادنة وعاصي والحمادنة، ٢٠١٧).

صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في القصل الدراسي العادي يبدون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن أقرانهم العادين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط، إلا أنه يظهر لديهم صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم أو الانتباه أو الأدراك أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو العميات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بالعمليات السابقة ويستبعد من ذوي صعوبات التعلم ذوي الإعاقات الأخرى كالإعاقة العقلية والمصابون بإعاقات السمع والبصر والمضطربون إنفعالياً وذوي الإعاقات المتعددة حيث تكون إعاقتهم سبباً في الصعوبات التي تظهر لديهم (روقاب، ٢٠١٦).

يعرفهم القمش والجوالدة، (٢٠١٢) بأنهم التلاميذ الذين يظهرون إختلالاً في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية اللازمة لإتمام عملية التعلم بنجاح وتشمل: (الفهم واستخدام اللغة والكلام)، وقد نلاحظ اختلافات تظهر على شكل اضطرابات في كل من الاستماع والتفكير، والكتابة، والهجاء، والحساب، والاستدلال الحسابي، والتعبير الشفهي والكتابي. ولا يدل هذا المصطلح إلى صعوبات التعلم الناجمة عن إعاقات في الإبصار أو السمع أو الإعاقات الحركية أو الذهنية أو الاضطرابات الانفعالية.

وتعرفهم عاشور، (٢٠١٣) بأنهم فئة من الأفراد لديهم خلل في برمجة المعلومة بالجهاز العصبي المركزي، يؤدي إلى اضطراب في العمليات التي يجب أن تحدث بسرعة (الحسحركية ـ اللمسية ـ السمعية ـ والبصرية)، وبالرغم من ذلك فهم مجموعة من الأفراد يتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط وبتحصيل دراسي منخفض عن المستوى المتوقع لهم بالنسبة لأقرانهم في نفس العمر، ويظهر هذا الخلل في صعوبات تعلم بدائية أولية كالانتباه والإدراك والذاكرة، وثانوية كاللمس والتفكير، ومن ثم تتطور إلى صعوبات تعلم أكاديمية كالقراءة والكتابة والفهم القرائي وإجراء العمليات الحسابية.

ويعرف روبرت (Robert, 1999) ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأطفال الذين يتمتعون بدرجة ذكاء متوسطة واللذين لا يتوافق مستوى ذكائهم مع مستوى التحصيل الدراسي لديهم. وتصنف صعوبات التعلم إلى نمائية تتمثل في، الانتباه والذاكرة والإدراك، والتفكير (البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة، ٢٠١٢). وصعوبات اكاديمية تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب (العريشي ورشاد وعلي، ٢٠١٢).

مما سبق نلاحظ أن جميع التعريفات استخدمت الذكاء كمعيار في مجموعة أدوات التشخيص الخاصة بالكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبناء على ذلك يشدد الباحثان أهمية استخدام مقاييس الذكاء في تشخيص التلاميذ ذوي صعبوبات التعلم، و غ٧ قد يكون اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري هو أنسب الاختبارات التي يمكن تطبيقها على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتحررها من أثر الثقافة والقدرة على القراءة والكتابة.

تمييز صعوبات التعلم عن بعض المصطلحات المشابهة:

قد يختلط على بعض الدارسين مصطلحات لها علاقة بصعوبات التعلم مثل مصطلح بطيء التعلم ومصطلح التأخر الدراسي ومصطلح الإعاقة العقلية (عفاشة، ٢٠٠٨)، فمن المناسب التمييز بين هذه الحالات، حيث تمثل حالات بطء التعلم الحالات التي تقع نسبة ذكائهم مابين (٧٠ إلى أقل من ٨٥ درجة) على منحنى التوزيع الطبيعي، وتكون نسب ذكائهم متدنية ولكن لا تصل إلى درجة التخلف العقلي ويظهرون تدني في مستوى التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية (محمد وحمزة

وبخيت ومصطفى، ٢٠١٠). والإعاقة العقلية تمثل تلك الحالات التي نسبة ذكائهم تكون أقل من(٧٠) درجة على منحنى التوزيع الطبيعي، ويبدو على التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية عدة سمات منها انخفاض في القدرة العقلية، وبطء في النمو العقلي، وضعف في الانتباه، وقصور في الذاكرة والإدراك، وتشوهات في الأطراف تختلف حسب شدة الإعاقة، وضعف في تكوين العلاقات الإجتماعية (الروسان، ٢٠١٠). أما مصطلح صعوبات التعلم (Learning Disabilitias) يمثل تلك الفئة من الأطفال التي لا تعاني من نقص في قدراتها العقلية حيث تبلغ نسب الذكاء لهذه الفئة (٨٥) درجة فأكثر على منحنى التوزيع الطبيعي، ويعانون من مشكلات متعددة ومختلفة، سواءً من ناحية التحصيل الدراسي أو الكلام أو الإدراكات الحسية والحركية (محمد، ٢٠١١).

وقد أشار محمد وآخرون، (٢٠١٠) إلى أن فئة صعوبات التعلم هي التي يبلغ فيها معدل الذكاء الطبيعي (٨٥) درجة فما فوق، والمتأخرون دراسياً هم اللذين يكون لديهم درجة ذكاء (٩٠) فما قوق وتحصيلهم الأكاديمي أقل من المتوسط، ويكون لديهم إنخفاض في جميع المواد الدراسية مع إهمال واضح وعدم وجود دافعية لتعلم (ابراهيم، شريف ٢٠١٢).

الذكاء واختبارات رافن للمصفوفات المتتابعة:

يختلف عامة الناس في نظرتهم للذكاء، فبعضهم ينظر للشخص الذكي بأنه ذو اليقظة والفطنة وشدة الانتباه لما يقوم به من أعمال، ومنهم من يراه بأنه الشخص النبيه، ومنهم من يراه الشخص الذي يقدر عواقب أعماله ولدية القدرة على التبصر(محمد، ٢٠٠٧). ومهما يكن من أمر هذه العبارات إلا أن عالم النفس ينظر للذكاء بطريقة مختلفة عن تلك التي ينظر بها عامة الناس، فالذكاء بالنسبة لعلماء النفس سمة يمتلكها عامة الناس. حيث عرف علماء النفس الذكاء بتعريفات شتى، بعضها يتعلق بوظائفه وبعضها يتعلق بالطريقة التي يعمل بها، وبناء على ذلك وجدت تعريفات متعددة لهذا المفهوم مما أدى ببعض الباحثين إلى دراسة هذه التعريفات وتصنيفها إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى: تؤكد على الأساس العضوي للذكاء، وهذه المجموعة تعرف الذكاء بأنه قدرة عضوية فسيولوجية، تلعب العوامل الوراثية دوراً كبيراً فيها. والمجموعة الثانية: تؤكد

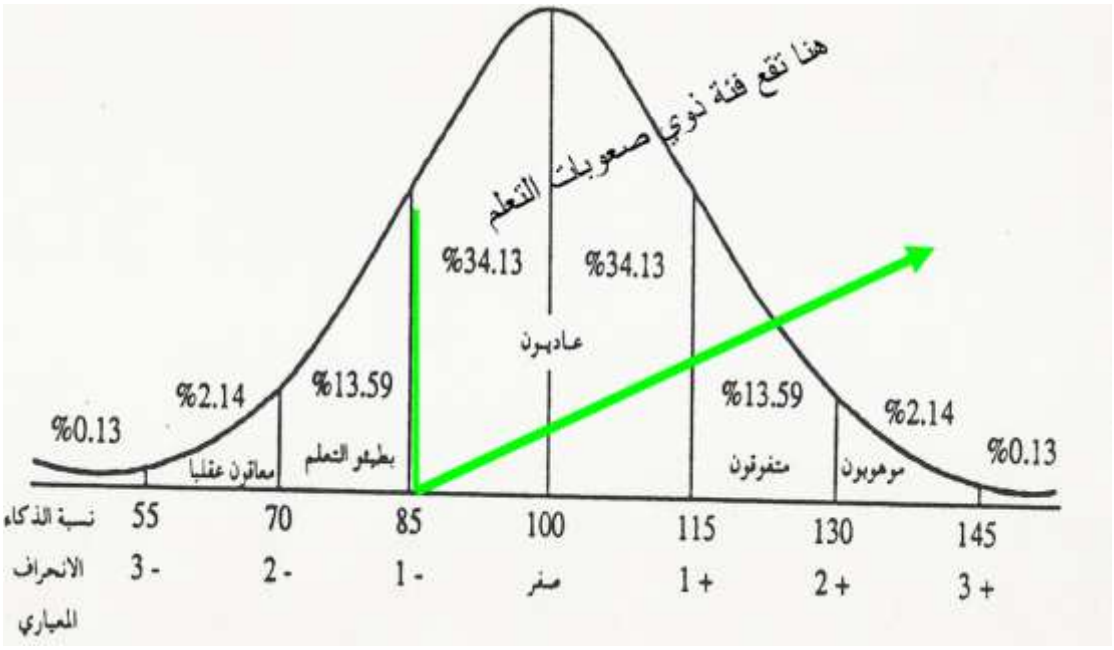
بأن الذكاء نتيجة تفاعل بين العوامل الاجتماعية والفرد. والمجموعة الثالثة: التي تعتمد على تحديد وملاحظة المظاهر السلوكية للحكم على ذكاء الفرد (عادل، ٢٠١١). وقد يرجع هذا الاختلاف في تعريف الذكاء، إلى أن الذكاء ليس شيئاً مادياً محسوساً، كما أنه لا يقاس قياسا مباشراً. وبذلك تناوله العلماء من زوايا ومنطلقات مختلفة (الشيخ، ٢٠١٤).

فالذكاء قدرة يمكن تعديلها عن طريق الاستثارة بالمؤثرات البيئية المختلفة، كما أن الذكاء له عمر معين يقف فيه عند الفرد، وإن كان هناك اختلاف بين العلماء حول العمر الذي يقف فيه نمو الذكاء عند الفرد. إن نمو الذكاء كقدرة كامنة قد يتوقف شأنه في ذلك شأن النمو الجسمي، وتوقف الذكاء لا يعني توقف التعلم والإنتاج العقلي واكتساب المهارات والخبرات الجديدة (عادل، ٢٠١١).

تصنيـــف الـــذكـــاء

ويمثل الشكل رقم (٢-١) منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية وموقع كل فئة من فئات القدرة العقلية كالمعاقين عقلياً وبطيئي التعلم والموهوبين ونسب هذه الفئات، ونسب الذكاء والانحرافات المعيارية التي تقع ضمن حدودها كل فئة (الروسان،٢٠٠٨).

حيث يعتبرون التلاميذ الذين تقع درجات ذكائهم مابين (٨٥-١١٥) هم تلاميذ فئة ذوي صعوبات التعلم، ويعتبر التلاميذ الذين تزيد درجة ذكائهم بمقدار انحراف معياري واحد عن المتوسط + (١) أي بدرجة ذكاء أكثر من (١١٥) هم متفوقون أو موهوبون أكاديمياً، ويعتبر التلاميذ الذين تزيد درجة ذكائهم بمقدار انحرافين معياريين عن المتوسط أي بدرجة ذكاء أكثر من (١٣٠) موهوبون، في حين يعتبر الأشخاص الذين تزيد درجة ذكائهم بمقدار ثلاثة انحرافات معيارية عن المتوسط أي بدرجة ذكاء أكثر من (١٤٥) موهوبون بدرجة عالية، حيث يعتبر التلاميذ الذين تقل درجة ذكائهم بمقدار انحراف معياري واحد عن المتوسط أي بدرجة أقل من (٨٥) بطيئون تعلم، في حين يعتبر التلاميذ الذين تقل درجة ذكائهم بمقدار انحرافين معياريين عن المتوسط أي بدرجة أقل من (٧٠) معاقون عقلياً (الروسان، ٢٠٠٨).



الشكل رقم واحد(٢-١) منحنى التوزيع الطبيعي (الروسان، ٢٠٠٨)

من الممكن قياس الذكاء عند الأفراد بمجموعة من الاختبارات ومن ضمن هذه الاختبارات التي تقيس الذكاء اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لجون رافن، الذي ظهر لأول مرة عام ١٩٣٨م نتيجة للجهود التي بذلها العالم الإنجليزي رافن Raven مع مساعدة العالم بنروز Penrose، قي قياس الذكاء غير اللفظي وتعتبر مصفوفات رافن من اختبارات الذكاء غير اللفظية المتحرر من أثر الثقافة، وقد تم تطبيقه على مختلف الثقافات في عالمنا المعاصر (أبو حطب،١٩٧٧، الخطيب والمتوكل، ٢٠٠٢). ويعتير من أفضل الاختبارات المتاحة لقياس العامل العام للذكاء (أبو غالي وأبو مصطفى، ٢٠١٤).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة عيسى وبخيت والبرصان (٢٠١٧) إلى مقارنة أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري الكلاسيكي واختبار المصفوفات المتتابعة المعياري المطور واشتملت عينة الدراسة على (٢٢١) طفلا كانت أعمارهم ما بين ٦-١٢ سنه، بمتوسط عمري قدره (٨,٨١) سنه وانحراف معياري (١,٥٨) حيث أنهم جميعاً من المشخصين رسمياً بأنهم من ذوي صعوبات تعلم ومن الملتحقين بغرف المصادر بمدينة الرياض، وأظهرت

نتائج الدراسة أن اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري الكلاسيكي أفضل صدقاً وثباتاً من اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري المطور، كما كشفت النتائج أن اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري المطور أكثر صعوبة من اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري الكلاسيكي، كما أوصت الدراسة باعتماد الاختبار العادي في الكشف عن صعوبات التعلم.

أما دراسة العيسى والبخيت (٢٠١٢) فقد هدفت إلى الكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وسط الاطفال الملتحقين ببرامج ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، واشتملت عينة الدراسة على (٢٤٤) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (٦-١٢) سنه، وبمتوسط عمري قدره (١٠,٥) سنه وانحراف معياري (١,٧) من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف السادس الابتدائي، حيث استخدمت بطارية للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تتكون من أربع أدوات، وهي اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري و اختبار الدوائر وقائمة تقدير المعلم للخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وسجلات التلاميذ، وكشفت نتائج الدراسة أن نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم تبلغ (٣,٣%) من بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض وأن نسبة التلاميذ غير الموهوبين (٩٦,٧%)، وكما كشفت نتائج الدراسة أن نسبة الموهوبين ذوي صعوبات القراءة (٠,٤١%) و نسبة الموهوبين في صعوبات الكتابة (١,٦٤%) ونسبة الموهوبين في صعوبة الحساب (١,٢٣%).

كما قام وبستر ولافايت (Webster and Lafayette. 1980) بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة مدى فائدة نظام تصنيف Banners للتمييز بين ثلاث مجموعات من الطلاب الذين تم تشخيصهم بأنهم يعاونون من صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠١) تلميذاً تم تشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات التعلم، واستخدمت اختبار وكسلر المعدل، (WISC-R) حيث كشفت النتائج أنه تم تصنيف التلاميذ اللذين تم تشخيصهم بأنهم من ذوي صعوبات التعلم إلى ثلاث مجموعات كالأتي: المجموعة الأولى ذوي صعوبات التعلم وبلغ عددهم (٢٩٤) تلميذاً وبنسبة (٧٣,٣١%) والممجموعة الثانية بطيئون التعلم وبلغ عددهم (٧١) تلميذاً ونسبتهم (١٧,٧%) والمجموعة الثالثة المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم وبلغ عددهم (٣٦) وبنسبة (٨,٩٨%).

وقام سيمث وزملاءه (Smith et al, 1977) بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة مدى فاعلية التصنيف الثلاثي لاختبار وكسلر لمجموعة من الاطفال الذي تم تشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات تعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٨) من الأطفال المشخصين من ذوي صعوبات التعلم، باستخدام اختبار وكسلر، توصلت النتائج إلى تصنيف التلاميذ المشخصين أنهم من ذوي صعوبات تعلم إلى مجموعتين مجموعة صعوبات التعلم البالغ عددهم (١٨٢) تلميذاً وبنسبة (٨٧,٥%) ومجموعة اللأطفال المعاقين عقلياً الذي بلغ عددهم (٢٦) تلميذاً وبنسبة (١٢,٥%) ونسبة ذكائهم أقل من (٧٥) درجة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

مما سبق نلاحظ أن الدراسات السابقة ركزت علة استخدام اختبارات الذكاء لتصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر إلى عدة مجموعات (موهوبين ذوي صعوبات تعلم، بطيئي تعلم، معاقين عقلياً). في الفترة من (١٩٧٧ – ٢٠١٧) وبلغت عينات الدراسات (٢٢١، ٢٤٤، ٤٠١، ٢٠٨) على التوالي. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار الأدوات وتحديد المنهج المناسب. واتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بحجم العينة الذي بلغ (٧٢٠) تلميذ.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الذي يتناسب مع اهدافها، ويتوقع الباحثان أن يحقق الإجابة على أسئلة الدراسة.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع الدراسة المستهدفة من جميع تلاميذ برامج صعوبات التعلم بمنطقتي نجران وعسير وكان البالغ عددهم بناء على احصائية إدارة التربية الخاصة بمنطقة عسير ونجران (٩٦٤) تلميذاً، منهم (١٨٤) تلميذاً بمنطقة نجران و (٧٨٠) تلميذاً بمنطقة عسير.

عينـــــة البحـــــث:

تم اختيار العينة بطريقة المسح المدرسي حسب ما توفر للباحث من تلاميذ مصنفين ذوي صعوبات تعلم، حيث طبقت أدوات البحث على (٧٢٠) من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الثاني حتى السادس بمنطقتي عسير ونجران، تراوحت أعمارهم بين (٨- ١٣,٥)

جدول (٣-١) توزيع عينة التلاميذ حسب الفصل الدراسي

البيـــــانـــــات		عدد	الصـــــــف				
المنطقـــة	المـدينـة	المدارس	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	المجموع
عسير	خميس مشيط	٢٨	٨٤	٩٥	٥٧	٢٧	٢٦	٢٨٩
	أبها	٢٥	٦٢	٦٩	٦٢	٣٠	١٥	٢٣٨
	أحد رفيدة	٥	١٣	١٩	١١	٤	٣	٥٠
نجران	نجران	١٤	٣٧	٣٧	٣٢	١٩	٨	١٣٣
	حبونا	١	١	٣	٣	٢	١	١٠
المجمـــــوع		٧٣	١٩٧	٢٢٢	١٦٥	٨٢	٥٣	٧٢٠

أدوات الـــــدراســـــة:

تمثلت أدوات الدراسة في استمارة البيانات الأساسية من إعداد الباحثان واختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لرافن: نشر في عام ١٩٣٨م، ومن ثم أجري عليه بعض التعديلات عام١٩٤٧م، ١٩٥٨م (الحارثي، ٢٠٠٤). تم تقنينه على البيئة السعودية (أبو حطب، ١٩٧٧) وتم استخدامه على البيئة السعودية من قبل (Batterjee. Et al. 2012, Batterjee. Et al. 2013).

يتألف اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري من (٦٠) سؤالا موزعة على خمس مجموعات (أ، ب، ج، د، هـ) حيث تحتوي كل مجموعة على (١٢) سؤال. تبدأ كل مجموعة من الأسئلة السهلة ثم تتدرج في الصعوبة، وكذلك تتدرج المجموعات في الصعوبة. كل سؤال عبارة عن مستطيل به رسومات أو أشكال حذف منها جزء، والمطلوب من المفحوص أن يتعرف على الجزء المحذوف من بين ستة أو ثمانية خيارات معطاة في أسفل المستطيل (في المجموعتين الأولى والثانية عدد الخيارات ستة وبقية المجموعات عدد الخيارات ثمانية). ويقيس الاختبار معدل الذكاء العام، أو الذكاء السيال، أو القدرة على حل المشكلات (الخطيب والمتوكل،٢٠٠٢).

قام أبو حطب (١٩٧٧) بتقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري على البيئة السعودية على عينة كلية قدرها (٤٩٣٢) مفحوصاً في محافظات مكة المكرمة والطائف وجدة، منهم ٣١٥٨ (٦٤%) من الذكور و ١٧٧٤ (٣٦%) من الإناث وتراوحت أعمارهم مابين (٨ ـ ٣٠) سنة، وتم أخذ العينة من تلاميذ وتلميذات المدارس الابتدائية وطلاب وطالبات المدارس المتوسطة والثانوية ومعاهد المعلمين، وكذلك طلاب وطالبات كليتي التربية والشريعة بجامعة الملك عبد العزيز، وعدد من الخريجين وطلاب الدراسات العليا بالجامعة، وهدفت الدراسة إلى التأكد من فعالية فقرات هذا الاختبار واستخراج المعايير المئينية المقابلة للدرجات الخام. وأبرزت نتائج الدراسة أن الاختبار من اختبارات القوة وليست السرعة لعدم وجود ارتباط ذو دلالة عند مستوى (٠,٠٥) أو (٠,٠١) لمتغير الدرجة والزمن.

ثبـــات وصـــدق الاختبـــار:

تم حساب معامل ثبات اختبار المصفوقات المتتابعة المعياري (أبو حطب،١٩٧٧) بمفهوم الاستقرار للاختبار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار وبلغ معامل الثبات (٠,٨٥)، ومعامل الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي المقدر عن طريق معادلة كودر . ريتشاردسون 20 (KR-20) تراوح بين (٠,٩٦–٠,٨٧)، كما استخدم اختبار ذكاء الشباب اللفظي واختبار ذكاء الشباب المصور كمحك صدق تلازمي وبلغت معاملات الارتباط (٠,٧٨–٠,٧٣) وتم حساب صدق المحك أيضا مع اختبار رسم الرجل لجودانف وبلغت معاملات الارتباط (٠,٦٠)، وكلها دالة عند مستوى (٠,٠١) و تشير إلى صدق الاختبار وثباته.

قام للعطوي، (٢٠٠٦) بتقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري في البيئة السعودية في منطقة تبوك، وتكونت عينة الدراسة على (١٣٣٩) طالب وكان اختيار العينة بالطريقة العشوائية. وتم حساب معامل الثبات (العطوي، ٢٠٠٦) طبق الاختيار على عينة تكونت من (٩٨) طالب تراوح الثبات بين (٠,٨٠–٠,٧٣)، تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر – ريتشاردسون 20 (KR-20) تراوح بين (٠,٩٦–٠,٨٧). وتشير النتائج أن اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري يتمتع بدرجات جيدة من الصدق والثبات تسمح باستخدامه في البيئة السعودية.

قام الباحثان بتطبيق الاختبار على العينة الإستطلاعية. لحساب القدرة التمييزية للاختبار. وكانت الفروق دالة احصائياً.

جدول (٣-٢) اختبار (ت) لحساب القدرة التمييزية للمقياس

عن حساب دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدني للعينة الاستطلاعية

البيانات	الربيع	العنية	المتوسط	الانحراف العياري	الخطأ المعياري	قيمة الفرق	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
	الربيع الأدني	١٠	٢٠,٣٠٠	٣,٦٢٢٤٦	١,١٤٥٥٢	٢٠,١٠٠	-١٢,٢٤٥	١٨	٠٠٠.
	الربيع الأعلى	١٠	٤٠,٤٠٠	٣,٧١٧٨٢	١,١٧٥٦٨				

الأساليب الإحصائية:

استخدم في الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية واختبار (ت) للعينة الواحدة. واختبار (ت) لعينتين مستقلتين

إجراءات الدراسة:

تم تجهيز نسخ كافية من الاختبار وإعداد استمارة البيانات الأولية وورقة الاستجابة.

- الحصول على خطاب تسهيل مهمة باحث من كلية التربية بجامعة نجران.
- الحصول على الإحصائيات والبيانات الخاصة بالتلاميذ والمدارس بمنطقتي عسير ونجران.
- الحصول على موافقة لتطبيق الاختبار. من إدارة التعليم بمنطقتي عسير ونجران.
- تطبيق الاختبار على العينة الإستطلاعية. لحساب القدرة التمييزية للاختبار.
- تطبيق الاختبار على عينة البحث وتصحيح النتائج ورصد البيانات على صفحة إكسيل وتحليلها إحصائياً. باستخدام برنامج (SPSS) نسخة (٢١)

عرض ومناقشة النتائج

قام الباحثان في هذا الفصل بعرض ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بعد تحليل البيانات إحصائياً.

عرض ومناقشة السؤال الأول: ما هو معدل ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحالين إلى غرفة المصادر؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينة واحدة جدول (١-٤) واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لحساب فروق معدل الذكاء بين منطقتي عسير ونجران. جدول

أظهرت النتائج أن معدل ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحالين إلى غرفة المصادر في كل بلغ معدل الذكاء للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في منطقة عسير ومنطقة نجران على التوالي (٩٤,٠٨؛ ٩٢,٦٦) بمتوسط (٩٣,٨٠) جدول (١-٤).

جدول (١-٤) اختبار (ت) لعينة واحدة لحساب معدل ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحالين إلى غرفة المصادر في منطقتي عسير ونجران

البيانات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	القيمة المحكية	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
عسير	٥٧٧	٩٤,٠٨	٧,٩٢٠	٠,٣٢٩	٨٥	٢٧,٥٤٠	٥٧٦	٠,٠٠٠
نجران	١٤٣	٩٢,٦٦	٨,٣٧٨	٠,٧٠٠	٨٥	١٠,٩٢٩	١٤٢	٠,٠٠٠
المجموع	٧٢٠	٩٣,٨٠	٨,٠٢٨	٠,٢٩٩	٨٥	٢٩,٤٠٨	٧١٩	٠,٠٠٠

مناقشة السؤال الأول:

تشير النتائج أن معدل ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحالين إلى غرفة المصادر بلغ (٩٣,٨٠) حيث أن هذا المعدل يقع ضمن الفئة المحددة لذوي صعوبات التعلم على منحنى التوزيع الطبيعي للذكاء، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Webster and Lafayette. 1980, Robert, 1999) كما تتفق مع تعريفات (الروسان،٢٠٠٨، ، والروسان، ٢٠١٠ ، محمد وأخرون، ٢٠١٠، وعاشور، ٢٠١٣ وأبو نيان، ٢٠١٤ ورقاب، ٢٠١٦ وابن قموم، ٢٠١٧) حيث أشاروا بأن فئة ذوي صعوبات التعلم هي تلك الفئة التي يكون فيها معدل الذكاء الطبيعي أي يتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط من (٨٥-١١٥).

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتوافق مع التعريفات التي وردت في المراجع التي تحدد ذكاء ذوي صعوبات التعلم بحدود المتوسط أو أكثر ويعرف متوسط الذكاء ب (١٠٠) درجة زايد أو ناقص انحراف معياري واحد ويحدد الانحراف المعياري الواحد في الذكاء ب ١٥ درجة أي أن الدراسات أشارت بأن متوسط درجات ذكاء ذوي صعوبات التعلم بين (٨٥ – ١١٥) درجة.

عرض ومناقشة السؤال الثاني: هل يمكن تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المشخصين أصلاً إلى عدة مجموعات (موهوبون ذوي صعوبات تعلم، ذوي صعوبات تعلم، بطء تعلم، معاقون عقلياً) اعتماداً على معدل الذكاء؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية وتصنيف معدلات الذكاء. وبناءً علية تم تصنيف عينة إلى أربعة مجموعات الجدول رقم (٢-٤).

جدول (٢-٤) تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المشخصين أصلاً إلى عدة مجموعات اعتماداً على معدل الذكاء

البيانات	عسير		نجران		المجموع		معدل الذكاء
	العدد	معدل الذكاء	العدد	معدل الذكاء	العدد	النسبة	
موهوبون ذوي صعوبات تعلم	١	١١٧	٣	١٢١,٦٧	٤	%٠,٥٦	١٢٠,٥
ذوي صعوبات تعلم	٥١٩	٩٥,٤٣	١٢٥	٩٣,٧٠	٦٤٤	%٨٩,٤٤	٩٥,١
بطيئون تعلم	٥٦	٨١,٦٨	١٣	٨٠,٢٣	٦٩	%٩,٥٨	٨١,٤
معاقون عقلياً	١	٦٥	٢	٦٥	٣	%٠,٤٢	٦٥
المجموع	٥٧٧	٩٤,٠٨	١٤٣	٩٢,٦٦	٧٢٠	%١٠٠	٩٣,٨٠

بالرجوع إلى الجدول رقم (٢-٤) نجد أن عدد الموهوبون ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير بلغ (١) تلميذاً بمعدل ذكاء (١١٧) درجة، وفي نجران بلغ عددهم (٣) تلاميذ بمعدل ذكاء (١٢١,٦٧) درجة، وبلغ العدد الكلي للموهوبون ذوي صعوبات التعلم بمنطقتي عسير ونجران (٤) تلاميذ وبمعدل ذكاء (١٢٠,٥) درجة. بنسبة (٠,٥٦%).

وذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير بلغ عددهم (٥١٩) تلميذاً بمعدل ذكاء (٩٥,٤٣) درجة، وفي نجران بلغ عددهم (١٢٥) تلميذاً بمعدل ذكاء (٩٣,٧٠) درجة، وبلغ العدد الكلي ذوي صعوبات التعلم بمنطقتي عسير ونجران (٦٤٤) تلميذاً وبمعدل ذكاء (٩٥,١) درجة بنسبة ٨٩,٤٤%.

أما بطيئون التعلم بمنطقة عسير بلغ عددهم (٥٦) تلميذاً بمعدل ذكاء (٨١,٦٨) درجة، وفي نجران بلغ عددهم (١٣) تلميذاً بمعدل ذكاء (٨٠,٢٣) درجة، وبلغ العدد الكلي لبطيئون التعلم بمنطقتي عسير ونجران (٦٩) تلميذاً وبمعدل ذكاء (٨١,٤) درجة بنسبة ٩,٥٨%.

والمعاقون عقلياً بمنطقة عسير بلغ (١) تلميذاً بمعدل ذكاء (٦٥) درجة، وفي نجران بلغ عددهم (٢) تلميذاً بمعدل ذكاء (٦٥) درجة، وبلغ العدد الكلي لذوي الإعاقة العقلية بمنطقتي عسير ونجران (٣) تلاميذ وبمعدل ذكاء (٦٥) درجة بنسبة ٠,٤٢%.

مناقشة السؤال الثاني:

تشير النتائج أنه من الممكن تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى أربعة مجموعات بأستخدام اختبار المصفوفات المتتابغة المعياري موهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات التعلم وبطيئون التعلم والمعاقون عقلياً. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (Webster and Lafayette. 1980 ؛ Smith et al, 1977). ويري الباحث أن بطيىء التعلم والمعاقون عقلياً يمثلون تقريباً ١٠% من عينة الدراسة وهؤلاء لا يستفيدون من برامج صعوبات التعلم وبالتالي يستحسن تطبيق مقاييس الذكاء بالإضافة إلى المقاييس المستخدمة حالياً عند الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يزيد من فرصة الاستفادة من البرامج المقدمة في غرف المصادر للتلاميذ ذو صعوبات التعلم. لذا يفضل الباحثان استخدام مقاييس الذكاء في قبول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم لضمان توفر شرط الذكاء الطبيعي في حدود المتوسط وعدم السماح بقبول التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض في برامج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

التـــــوصيـــــات:

بما أن نتيجة السؤال الأول أظهرت أن معدل ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمنطقة عسير (٩٤,٨) وبمنطقة نجران (٩٢,٦٦) وبمتوسط (٩٣,٨٠) للمنطقتين ونتيجة السؤال الثاني أظهرت أنه يمكن تصنيف التلاميذ المشخصين ذوي صعوبات التعلم إلى ٤ مجموعات، موهوبون ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات التعلم وبطيئون تعلم ومعاقون عقلياً لذا يوصي الباحثان باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتجنب قبول التلاميذ بطيئ التعلم والتلاميذ المعاقون عقلياً إعاقة بسيطة من الدخول في برامج ذوي صعوبات التعلم.

المـــــــراجـــــع

المـــراجـــع العـــربيـــة

١- أبو حطب، فؤاد. (١٩٧٧). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية المنطقة الغربية. مركز البحوث التربوية والفنية، مكة المكرمة.

٢- أبـو غـالي، عطـاف؛ أبـو مصـطفى، نظمـي. (٢٠١٤). *تقنـين اختبـار المصـفوفات المتتابعـة العادي لرافن للفئة العمرية من (١٨٨) سنه علـى طلبة التعليم العام فـي محافظات غزة*. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ع١ ج ٩، ٩٠ - ١٠٨.

٣- إبراهيم، عبد الله؛ شريف، نادية. (٢٠١٢). *طرق تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة المفهوم ـ الفئات ـ الاستراتيجيات ـ القضايا والتطبيقات*، مكتبة الشقردي، الرياض.

٤- إبـن قمـوم، صـبرينة. (٢٠١٧). *المهـارات الاجتماعيـة لـدى التلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم الأكاديميـة مقارنـة بالتلاميـذ العـاديين*. مجلـة الحكمـة للدراسـات التربويـة والنفسـية، ع ٥ ج٤، ٣٠٣- ٣١٤.

٥- البرصان، إسماعيل؛ البخيت، صلاح الدين. (٢٠١٥). *فاعلية القياس التكيفي فـي الكشف عن الموهوبين باستخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المعـي*اري. رسالة التربية وعلم النفس، السعودية. ع (٥٠)، ٩٧-٧٥.

٦- البطاينة، أسامة؛ الرشدان، مالك؛ السبايلة، عبيد؛ الخطاطبة، عبد المجيد. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم*. ط (٥)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٧- الحارثي، سالم. (٢٠٠٤). *تقنين مقياس المصفوفات المتتابعة المتقدمة لرافن فـي كليات التربية فـي سلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

٨- الخطيب، محمد؛ المتوكل، مهيد. (٢٠٠٢). *دراسة استطلاعية للخصـائص القياسية لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي*. مجلة دراسة نفسية، ع١، ٨٩-١٢٠.

٩- الروسان، فاروق. (٢٠٠٨). *أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*.. دار الفكر.

١٠- الروسان، فاروق. (٢٠١٠). *مقدمة في الإعاقة العقلية*.. دار الفكر.

١١- السرطاوي، أحمد؛ السرطاوي، عبد العزيز. (٢٠١٦). *صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية*. الأردن: دار المسيرة.

١٢- الشيخ، سليمان. (٢٠١٤). *سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء*. (٥). الأردن: دار المسيرة.

١٣- بترجي، عادل. (٢٠١٤). *أثر نوعية التعليم وبعض المتغيرات الديموغرافية على ذكاء طلاب التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة*. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، السعودية، ع(٤٦)، ١٥٩. ١٨٧.

١٤- بترجي، عادل؛ الخليفة، عمر؛ أحمد، خليل. (٢٠١٣). *ارتفاع معدل الذكاء القومي في السعودية بين ١٩٧٧.٢٠١٠م: دراسة تحليلية لعينة من منطقة مكة المكرمة*. المجلة التربوية، ع٢ ج(١٠٩)، ١ . ٣٨.

١٥- حمادنة، برهان؛ عاصي، خالد؛ الحمادنة، كرم. (٢٠١٧). صعوبات التعلم في القراءة والإملاء والكتابة وطرق وإستراتيجيات تدريسها. مكتبة الرشد.

١٦- روقاب، جميلة. (٢٠١٦). صعوبات التعلم وانعكاساتها على التحصيل الدراسي، قرأة في المظاهر والأسباب وسبل العلاج. مجلة دراسات جامعة عمار تليجي ع ٤٧، ١٨٤ – ٢٧٣.

١٧- زمزمي، عبد الرحمن. (١٩٩٨). *تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن على الطلاب الصم في معاهد الأمل للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٨- سليمان، السيد. (٢٠١٥). *فقه صعوبات التعلم*، دار الفكر العربي، القاهرة،

١٩- شبيب، محمود. (٢٠١٧). *الموهوبون ذوي صعوبات التعلم (تصنيف صعوبات التعلم – تعريف الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – معايير الكشف عن الموهوبين – فئات الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – خصائصهم)*. كلية التربية بقنا، مصر.

٢٠- صوالحة، عونية. (٢٠١٣). *مفهوم الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلم والعادين "دراسة مقارنة"*. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ع ٢ ج(٢١)، ٢١٩_٢٥٨.

٢١- عادل، أيمن. (٢٠١١). *موسوعة الطفل الموهوب*، الدار العالمية للكتب والنشر، القاهرة.

٢٢- عاشور، منال. (٢٠١٣). *دراسة مقارنة للصفحة المعرفية لمقياس ستانفورد بينه للذكاء الصورة الخامسة بين الأطفال بطيئ التعلم والأطفال ذوي صعوبات التعلم*. مجلة كلية الأداب جامعة قنا. ع(٤٠)، ١٩٢- ٢٤١.

٢٣- العريشي، جبريل؛ رشاد، وفاء؛ علي، عيد. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية*، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

٢٤- العزازي، هند. (٢٠١٤). *صعوبات التعلم والخوف من المدرسة*. المكتب العربي للمعارف.

٢٥- العطوي، فريج. (٢٠٠٦). *تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة. المستوى العادي .للفئة العمرية من (١٦. ١٨) سنه في السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

٢٦- عفاشة، هنادي. (٢٠٠٨). *فاعلية برنامج ارشادي في خفض اضطراب (فرط النشاط _ قصور الانتباه) لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

٢٧- عيسى، يسرى؛ بخيت، صلاح الدين؛ البرصان، إسماعيل. (٢٠١٧). *أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم على اختبار المصفوفات المتتابعة واختبار المصفوفات المتتابعة المعياري المطور*. مجلة الطفولة العربية، الكويت. ع ١٨ ج(٧ ٢)، - ٤٩.

٢٨- عيسى، يسرى؛ بخيت، صلاح الدين. (٢٠١١). *الدلالات الإكلينيكية لأداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في بعض اختبارات العقلية بمدينة الرياض*. مجلة الطفولة العربية، الكويت. ع ١٢ ج(٤٨)، ٣٥ -٥٩.

٢٩- الفاضل، ناهد. (٢٠١٧). *القلق النفسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة تعليم الاساس بالمدارس الحكومية بمحلية بحري ولاية الخرطوم*. معهد البحوث، جامعة الرباط الوطني.

٣٠- فهمي، علي. (٢٠٠٩). *علم النفس الإبداعي: السمات النفسية للعالم والأديب*، دار الجامعة الجديدة، القاهرة.

٣١- قدي، سوميه. (٢٠١٧). *دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن. دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغام*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مصطفى اسطنبولي، معسكر الجزائر.

٣٢- القمش، مصطفى؛ والجوالدة، فؤاد. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم رؤية تطبيقية*، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

٣٣- محمد، عادل. (٢٠١١). *مدخل التربية الخاصة*. الرياض، دار الزهراء.

٣٤- محمد، مجدي. (٢٠٠٧). *الذكاء الوجداني والذكاء العام*. دراسات نفسية، ع١٧ ج(٢)، ٤٨١-٥١١.

٣٥- محمد، محمود؛ حمزة، أحمد؛ بخيت، محمد؛ مصطفى، علي. (٢٠١٠). *مقدمة في التربية الخاصة*، مكتبة الرشد، الرياض.

٣٦- النفيعي، عبد الرحمن. (٢٠١٢). *الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية*. التربية جامعة الأزهر، مصر. ع ١٤٧ ج(٢)، ١٧٥- ٢١٤

٣٧- النفيعي، عبد الرحمن. (٢٠٠١). *تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المـــراجـــع الأجنبيـــــة

38- *Baterjee*, A., Khaleefa, O., Yousef, K., & Lynn, R. (2013). An increase of intelligence in Saudi Arabia, 1977-2010. Intelligence, (41) 91-93.

39- Batterjee, A. A., Khaleefa, O. Yousef, K & Lynn, R. (2012). The relation between IQ, height and head circumference in a sample in Saudi Arabia. Journal of Biosocial Science, 45, 433-450.

40- Robert, S.O. (1999*). Persepectives On Learning Disabilities Biologsical*, *Cognitive*, Cntextual. Newyork, Westview Press.

41- Smith, M. Coleman. M. Dokeck, P. & Savis, E. (1977). *Recategorizd Wisc-R Scores OF Learning Disabled, Children.* Jqurnal Of Learning Disabilities, 10. 48-51.

42- Webster, E. & Lafayette, D. (1980). Distinguishing among three subgroups of Handicapped Students Using Bannatyne's Categorization The Journal of Educational Research, 73:4, 237-240.