الفصل الاول
الاطار العام للبحث

المقدمة:

شغل موضوع التوافق النفسي حيزاً كبيرا في الدراسات والبحوث لأهميته في حياة الناس، فالتوافق ليس مرادفاً للصحة النفسية فحسب بل يرجعه المهتمين بعلم النفس الى أنه الصحة النفسية بعينها (المغربي 1992، 6)

أنه الهدف الرئيسي لجميع فروع علم النفس بصورة عامه ومن اهم اهداف العملية الارشادية والعلاج النفسي كما انه لابد من ان ياتي ترتيب التوافق النفسي للافراد في اوائل أهداف الإرشاد النفسي .(زهران 1980م، 26)

أن عملية التوافق هي عملية مواءمة بين الفرد ونفسه من جهة وبينه وبين بيئته من جهة أخرى، وأن الفرد المتوافق هو الذي يحقق حاجاته ومتطلباته المادية والنفسية ضمن الإطار الثقافي الذي يعيش فيه، وهو على قدر من المرونة وعلى التشكل ضمن البيئة التي يعيش فيها . وهناك من يرى بأن هناك أموراً تلازم التوافق الجيد مثل السعادة النفسية لذا يعرف التوافق بأنه تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الأولية الفطرية والعضوية والفسيولوجية والثانوية والمكتسبة، ويعبر عن سلم داخلي حيث يقل الصراع ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة

بما أن التوافق النفسي له أهمية كبرى للافراد تنعكس علي تقييم كل شخصية على حده إجتهدت الباحثة في تقديم هذا البحث الذي يسعى

للإهتمام بدراسة التوافـق النفسـي لفئـة طلاب صـعوبات تعلـم القـراءة والكتابة ونجد أن صعوبات التعلم تعتبر من العلوم الحديثـة والـتي يعرفهـا بعض التربويين بأنها من انواع الإعاقة الخفية تشير صـعوبات التعلـم إلـى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطـة بالحـديث أو اللغــة أو القــراءة أو الكتابــة أو الحســاب أو التهجــي. وتنشــأ هــذه الصــعوبات نتيجــة لاحتمــال وجــود اضــطرابات وظيفيــة فــي المــخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعاليه. وليـس نتيجـة لأي مـن التـأخر العقلـي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية.

لكن قد يتسبب اولياء الامور احيانـا بصـعوبة علاج صـعوبات التعلـم التي تصيب الطلاب باهمالهم الاسراع بفحص الطالب او تقـديمه لجهـات الاختصاص لاتباع برنامج تأهيلي يتناسب والحالة المعنية للطالب. كما انــه هناك بعض من اولياء الامور من لا يعترف باصابة ابنائهم بصعوبات التعلم كما انه احيانا توجد بعض الصـعوبات المسـتترة والـتي يجهـل الكـثيرين وجودها الا بعض اجـراء الاختبـارات بواسـطة المختصـين مـع العلـم بـان صعوبات التعلم بـاتت تتواجـد بيـن طلاب المـدارس وبيـن الجنسـين مـن الطلاب بكثرة.

إن الأسرة نظام إجتماعي يوجـد فـي كـل المجتمعـات، و تسـتخدم كلمة أسرة للدلالة الى الجماعة المكونة من الزوج و الزوجة و الأبناء غير المتزوجين الذين يقيمون معاً فـي مسـكن واحـد، و يوجـد نظـام الأسـرة حتى في المجتمعات البدائية، و حيث أن الأسرة إحـدى مقومـات الوجـود

الإجتماعي في المجتمع الإنساني تعتبر لذلك نظاماً عالمياً ثابتاً (الخـولي، 1997).

و لعل السبب في ثبات هذا النظام الإجتماعي هو أهمية و تعدد الوظائف التي يؤديها، و من أهم وظائف الأسرة بعد الحفاظ على النوع الإنسـاني، العمل على تنشئة و تربية هذا النوع من خلال ما يعرف بالتنشئة الأسـرية أو الإجتماعية، و على الرغم من تعـدد مؤسسـات التنشـئة، فـإن الأسـرة كانت و لا تزال أقوى مؤسسـة للتنشـئة، فهـي تـؤثر فـي كـل مكتسـبات الإنسان المادية و المعنوية، كما أنها المؤسسة المرافقـة للإنسـان طـوال حياته. (عويدات، 1997)

و على الرغم من أهمية الأسرة و خطورة تأثيرها في بنـاء المجتمـع من خلال قيامهـا بالتنشـئة الإجتماعيـة للأولاد، إلا إنهـا تفشـل احيانـاً فـي القيام بهذا الدور، فنرى أنها تقـدم للمجتمـع أعضـاء مضـطربين نفسـياً و سلوكياً و ذلك بسبب أنماط السلوك و أنـواع التفـاعلات الـتي تسـتخدمها أحياناً . (طقش، 2002)

و هناك كثير من المتغيرات التي تـؤثر فـي مـا تقـدمه الاسـرة مـن وظائف، فحجم الاسرة يعتبر احد المتغيرات المهمة التي قد تحـدد كـم و نوع الإتصال بين أفراد الأسرة، فكـبر حجـم الأسـرة قـد يـؤثر فـي قـدرة الوالدين في التنشئة الإجتماعية، و في مدى ممارستهما لضوابطهما علـى الأفراد، كما أن المستوى الإجتماعي الإقتصادي يؤثر في أنمـاط و طبيعـة التفاعلات بين أعضاء الأسرة و غالباً ما يرتبط مستوى اقتصادي اجتماعي

ما مع أساليب تنشئة معينة و مع نمط تفاعلي إتصالي ما . (كمال، 1993)

مشكلة البحث:

تمثل مشكلة تزايد وإنتشار صعوبات التعلم وسط الطلاب تحدياً كبيراً في المجال التعليمي والتربوي، وتنجم عنها آثار سالبة تعوق إنخراط هذه الفئة ضمن البرنامج التعليمي المعد من قبل المؤسسات التعليمية ويلحق بتلك الشريحة من طلاب صعوبات التعلم الاحباط والشعور بالفشل وعدم الرضى والتوافق النفسي وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء عملها كمرشدة نفسية في بعض المدارس. وتتلخص مشكلة هذه الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

1. هل يتسم التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم بالانخفاض بدرجة دالة احصائياً؟
2. هل توجد فروق دالة احصائياً في التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب النوع؟
3. هل توجد فروق دالة احصائياً في التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب متغير الوالدين على قيد الحياة؟
4. هل توجد فروق دالة احصائياً في التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب انفصال الوالدين؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و المستوى الصفي؟

6. هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و الترتيب الميلادي؟
7. هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و العمر؟
8. هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و صعوبات تعلم القراءة والكتابة؟

أهمية البحث:

تمكن أهمية هذا البحث في إلقاء الضوء على مشكلة صعوبات التعلم وتحديد مفهوم وسلوكيات هذه الفئة والأسباب التي تساهم في إزدياد المشكلة سواء كانت هذه الأسباب داخل الأسرة أو في المحيط التعليمي والمدارس.

يعالج البحث مشكلة التوافق النفسي والتي تعتبر من اهم الجوانب التي ترتكز عليها شخصية الفرد – ويعالج البحث ايضا مشكلة من اهم المشاكل التي تواجه المختصين في المجال التربوي الا وهي مشكلة صعوبات التعلم في مجال القراءة والكتابة ويتطرق لأهم المعالجات للمشكلة – كما يلقي البحث الضوء على اهمية التنشئة الاسرية في إحتواء مشاكل المراهقة وبالأخص مشكلة إضطراب الهوية الجنسية بفترة المراهقة والتي بدأت تغزو المجتمع الثانوي في العالم العربي.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الآتي:

1. التوافق النفسي يتسم لدى ذوي صعوبات التعلم بالانخفاض بدرجة دالة احصائياً.
2. هنالك فروق دالة احصائياً في التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب النوع.
3. يهدف البحث إلى وجود فروق دالة احصائياً في التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب متغير الوالدين على قيد الحياة.
4. يهدف البحث إلى وجود فروق دالة احصائياً في التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب انفصال الوالدين.
5. يهدف البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم والمستوى الصفي.
6. هنالك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم والترتيب الميلادي.
7. هنالك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم والعمر.
8. هنالك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

فروض البحث:

1. يتسم التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم بالانخفاض بدرجة دالة احصائياً.
2. توجد فروق دالة احصائياً في التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب النوع.

3. توجد فروق دالة احصائياً في التوافـق النفسـي لـدى ذوي صـعوبات التعلم حسب متغير الوالدين على قيد الحياة.
4. توجد فروق دالة احصائياً في التوافـق النفسـي لـدى ذوي صـعوبات التعلم حسب انفصال الوالدين.
5. توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بيـن التوافـق النفسـي لـدى ذوي صعوبات التعلم و المستوى الصفي.
6. توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بيـن التوافـق النفسـي لـدى ذوي صعوبات التعلم و الترتيب الميلادي.
7. توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بيـن التوافـق النفسـي لـدى ذوي صعوبات التعلم و العمر.
8. توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بيـن التوافـق النفسـي لـدى ذوي صعوبات التعلم و صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

حدود البحث:

- حدود مكانية: السودان – ولاية الخرطوم .
- حدود زمانية: 2014م -
- حـدود موضـوعية: التوافـق النفسـي وصـعوبات التعلـم علـى ضـوء التنشئة الأسرية.

مصطلحات البحث :

التوافق النفسي :

التوافق في اللغة هو التألف والتقارب، واجتمـاع الكلمـة وكـذلك يعنـي الاتفاق ويقال احيانا التكيف النفسي

صعوبات التعلم

صعوبات التعلم مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميـذ فـي الفصـل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصـيل الدراسـي عـن زملائهـم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسـط، إلا أنهـم يظهـرون صـعوبة فـي بعـض العمليـات المتصـلة بـالتعلم : كـالفهم، أو التفكيـر، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجـي، أو إجـراء العمليـات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل مـن العمليـات السـابقة ويسـتبعد من حالات صـعوبات التعلـم ذوو الإعاقـة العقليـة والمضـطربون انفعاليـاً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر وذوو الإعاقات المتعـددة ذلـك حيث أن إعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها .

صعوبة الكتابة العددية Numerical Dysgraphia

عدم القدرة على كتابة الأعداد بسبب اضطرابات المهارات الحركية أو نقـص التناسـق للمهـارات الإدراكيـة البصـرية Visual Perception ونقص المهارات الحركية الدقيقة Fine Motor Skills.

الديسكلكوليا الكتابية Graphical Dyscalculia أو صعوبة كتابة الأعداد Numerical Dysgraphia:

صـعوبة كتابـة الرمـوز الرياضـية، وعـادة مـا تحـدث مـع صـعوبة الكتابـة الحروف Literal Dyslexia.

صعوبة الكتابة العددية: Numerical Dysgraphia

صعوبة في كتابة الأعداد بسبب المهارات الحركية الضعيفة أو التناسـق المختل بين الإدراك البصري والمهارات الحركية.

الأسرة:

هي المكون الاساسي للمجتمع وتسمى لبنة المجتمعوتتكون من الاب والام والأولاد والبنات (الاخوة والاخوات) . ويتسع مفهوم الاسرة ليشمل العائلة حيث تتكون من عدة اسروفي بعض المجتمعات يتسع مفهوم العائلة الى القبيلة وهكذا.

فهرس الفصل التانى

الاطار النظرى والدراسه

عدد	البيان	رقم الصفحه
1	المبحث الاول – التوافق النفسى	9
2	المبحث الثانى – صعوبات التعلم	25
3	المبحث الثالث – الدراسات السابقه	85

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: التوافق النفسي

مفهوم التوافق النفسي:

تتمثل مظاهر الصحة الجسمية في خلو أعضاء الجسم من الأمراض والعلل والتشوّهات وقيامها بوظائفها على خير وجه، وهذا ما يساعد الفرد على أن يسلك نحو مواقف الحياة المختلفة سلوكاً يدل على تكيفه مع نفسه ومع الآخرين، وأما الصحة النفسية فهي ليست مجرد خلو الفرد من المرض العقلي أو النفسي فقط وإنما هي فوق ذلك حالة من الاكتمال الجسمي والنفسي والاجتماعي لدى الفرد (الهابط، 1987، ص: 19-27). إن الصحة النفسية هي ما يبدو في موقف الإنسان أمام الضغط النفسي، أو الشعور بالتوتر وكيفية استجابته لهُ (رفاعي، 1982، ص:4-6).

ولقد عَرّف فهمي الصحة النفسية بأنها علم التكيف أو علم التوافق النفسي الذي يهدف إلى تماسك الشخصية ووحدتها وتقبل الفرد لذاته وتقبل الآخرين لهُ، بحيث يترتب على هذا كله شعوره بالسعادة والراحة النفسية (فهمي، 1967، ص:18).

إن الكائن وبيئته متغيران ولذلك يتطلب كل تغيير تغييراً مناسباً للإبقاء على استقرار العلاقة بينهما، وهذا التغيير المناسب هو التكيف أو المواءمة Adaptation والعلاقة المستمرة بينهما هي التوافق، وكثيراً ما تستخدم اللفظين (تكيف وتوافق) كما لو كانا مترادفين، فالتكيف تشير إلى الخطوات المؤدية إلى التوافق، والتوافق يشير إلى حالة الاستقرار

التي يبلغها الكائن، وقد يعدل الكائن بعضاً منه أو إحداث تعديل في البيئة أو يعدل الكائن بعضاً منه وبعضاً من البيئة لإعادة التوافق والتوازن ويتناول التوافق نواحي فيزيائية (مثل درجة الحرارة) ونواحي بيولوجية وفيزيولوجية (مثل تغيير شكل الكائن أو لونه أو تعديل بعض وظائفهِ) ونواحي نفسية (مثل تعديل الإدراك - الحسي شدة ووضوحاً بحسب قيمة المنبه ودلالته وتكراره وتحديد انفعاله)، والنواحي الاجتماعية (مثل تطوير دوافعه، وتعديل سلوكه بما يتفق مع مستويات مجتمعه بالإضافة إلى مقتضيات الموقف الراهن.....) الخ فإذا عجز الكائن عن التوافق مع البيئة تماماً وهو ما يسمى عدم التوافق Non-Adjustment فقد يكون في ذلك هلاك الكائن، ولكن الأغلب هو أن يحقق الفرد توافقاً ناجحاً، أو على الأقل يحقق شيئاً من التوافق ولو كان فاشلاً غير سوي وهو ما يسمى سوء التوافق Maladjustment (أحمد، 1999، ص: 26-27).

ويرى حشمت وباهي أن أي تعريف للتوافق ينطوي على الكلمة الأم (التكيف) فكلمة توافق أكبر إشارة للتكيف، فالإنسان يتكيف من أجل التوافق والعكس، فعلماء النفس استعاروا المفهوم البيولوجي للتكيف Adaptation وأعادوا تسميته بالتوافق Adjustment، وحاول البعض التفرقة بين لفظ التوافق ومفهوم التكيف حيث ميز كلٌّ من مورر وكلكهون (Mourer& Klackhohn) وأشارا إلى أن لفظ التكيف يستخدم للدلالة على مفهوم عام يتضمن جميع ما يبذلهُ الكائن الحي من نشاط لممارسة عملية الحياة في محيطه الفيزيقي والاجتماعي، بينما يستخدم لفظ التوافق للدلالة على الجانب السيكولوجي في هذا النشاط،

وأن هذين المستويين متصلان ببعضهما البعض أشد الاتصال (حشمت وباهي، 2006، ص: 25-38). وينبغي أن ندرك أي الأفراد يمكن ترتيبهم على متصل Continum- أحد طرفيهِ حالة التوافق (الصحة النفسية) والطرف الآخر سوء التوافق، وهذا يعني أن الصحة النفسية وسوء التوافق إنما يتداخلان بعضهما في بعض فليس هناك حد فاصل للصحة النفسية يفصلها عن سوء التوافق (أحمد، 1999، ص: 20).

إن أي أسلوب سلوكي لا يكون جامداً، بل هو في تغير دائم بسبب التفاعل الديناميكي للأجزاء أو العناصر التي يتكون منها المجال النفسي للفرد، وينتج من هذا التفاعل الدائم أو التغيير المستمر لعناصر المجال النفسي نوع من عدم الاستقرار أو عدم التوافق ويطلق على حالة عدم الاستقرار أو عدم التوافق لفظ التوتر، وكل توتر يكون وراءه حالات من القلق أو الرغبة في إشباع حاجة من حاجات الفرد أو إجابة مطلب من مطالبةِ، أي أن هناك دافعاً من الدوافع (فهمي، 1967، ص: 22).

وعرَّف فهمي التوافق النفسي بأنه: تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الفرد إلى أن يغير من سلوكهِ ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينهُ وبين نفسهِ من جهة وبينهُ وبين البيئة من جهة أخرى، والبيئة هنا تشمل كل المؤثرات والإمكانيات للحصول على الاستقرار النفسي والبدني في معيشته. ولهذه البيئة ثلاثة جوانب: البيئة الطبيعية المادية، والبيئة الاجتماعية، ثم الفرد ومكوناته واستعداده وميوله وفكرته عن نفسه (فهمي، 1979، ص: 11). كما عَرف سميث (Smith)، التوافق السوي بأنه اعتدال في الإشباع، إشباع عام للشخص عامة، لا إشباع

لدافع واحد شديد على حساب دوافع أخرى، والشـخص المتوافـق توافقـاً ضعيفاً هو الشخص غير الواقعي وغير المشبع بل والشخص المحبط الذي يميل إلى التضحية باهتمامات الآخرين كما يميل إلى التضحية باهتمامــاتهِ، أمــا الشــخص حســن التوافــق فهــو الــذي يســتطيع أن يقابــل العقبــات والصراعات بطريقه بناءة تحقق لهُ إشباع حاجاتهِ، ولا تعـوق قـدرته علـى الإنتاج (الداهري، 2008، ص: 17). كمـا يـرى أليـن (Allen) أن التوافـق يشير إلى فهم الإنسان لسلوكهِ وأفكاره ومشاعرهِ بدرجـة تسـمح برسـم استراتيجيه لمواجهة ضغوط ومطالب الحياة اليومية (Allen، 1990، P: 5).

وعلى هذا الأساس فالخطوات الأساسية في عملية التوافق هي:

1. وجود دافع يدفع الإنسان إلى هدف خاص .
2. وجود عائق يمنع من الوصول إلى الهدف ويحبط إشباع الدافع.
3. قيام الإنسان بأعمال وحركات كثيرة للتغلب على العائق.
4. الوصول أخيراً إلـى حـل يمكـن مـن التغلـب علـى العـائق ويـؤدي إلـى الوصول إلى الهدف وإشباع الدافع. ولكن هناك أناس لا يستطيعون أن يتغلبوا على العوائق التي تعترضهم فيتجنبون هذه العوائق ويؤدي ذلــك إلى ابتعادهم عن أهدافهم الأصلية ويعانون من الإحباط (أحمد، 1999، ص: 34-42).

إن مفهوم التكيف يمثل كل أشكال النشاط التي يبذلها الفرد مـن أجـل تحقيق دوافعه وبلوغ أهدافه، وإن النتيجة التي يتوصـل إليهـا الفـرد تمثـل التوافق، وقد يكون التوافق سيئاً أو طيباً، بقدر نوع الجهود التكيفيـة الـتي

بذلها الفرد، فعندما تؤول هذه الجهـود إلـى إشـباع حاجـات الفـرد وإزالـة حالة التوتر النفسي، والتحرر مـن الاحباطـات أو الصـراعات الـتي تـواجه الفرد يكون الفرد قد حقق توافقاً جيداً. أما إذا لم يصل إلـى حالـة خفـض التوتر وإزالة القلق الدال على المعاناة والمكابدة، فعندها نقول إن الفـرد سيء التوافق لأن أنواع السلوك التكيفي التي لجأ لها لم تفلح في تحقيق الغاية وهـي الوصـول إلـى حالـة الارتيـاح والرضـا (الطحـان، 1987، ص: 63). إن القيام بنشاط من أجل إشباع الحاجـة وخفـض التـوتر والوصـول إلى الاتـزان هـي دورة الحيـاة النفسـية الـتي يعيشـها الجميـع فـي سـعيه للتوافق الحي توافقاً مستمراً (الرحو، 2005، ص: 376). إن من أسـباب سوء التوافق هي الضغوط النفسية Psychological stressors كما في حالـة المـرض، وإن شـدة الضـغوط ومصـادرها وعـدد تكرارهـا ونوعيتهـا وكذلك تجارب المـرء فـي الحيـاة كلهـا عوامـل تـؤثر فـي ذلـك، وتختلـف الأحاسيس المرتبطة باضطراب سوء التوافق أو التكيف اختلافاً كبيراً مـن حيث درجاتها، ومن حيث حدتها، ومن حيـث تبـاين خـبرات الأفـراد الـذين يتعرضون لها فإذا كان القلق هو أساس المشكلة فإن الفرد يصبح خائفـاً، متطيراً، وجلاً، عصبياً في معظم الوقت. وفي حالة اقـتران سـوء التوافـق بالاكتئاب فإن الانفعالات المرافقـة لـذلك تكـون أكـثر حـدة فتظهـر علـى الفـرد أعـراض مثـل الحـزن والبكـاء والإحسـاس بـالعجز أمـام أي شـيء وفقدان الأمل، الإحساس باليأس، وبعض الناس يلازمهم مزيـج مـن سـوء التكيف يتمثل بتداخل القلق مع مشاعر الكآبة. ويعتبر العلاج النفسـي هـو الأسلوب المستعمل لتشـجيع الأشـخاص علـى مواجهـة المشـكلات الـتي

كانوا يتحاشون مواجهتها، هذا بالإضافة إلى تدوين مذكراتهم حول فترات الأعراض، وكذلك تعليمهم طرائق وتقنيات التخفيف من شدة الضغوط، وتشجيعهم للانضمام إلى جماعات يأنسون بها، واستخدام العلاج الجمعي، وكذلك استخدام العقاقير الطبية النفسية وبإرشاد الطبيب النفسي المختص، وهناك علاج آخر يسمى العلاج الذاتي self-help وأول ى خطواتهِ أن يعترف المريض أنهُ يواجه ضغطاً من الضغوط النفسية، وبعدها اهتمامهِ بالتغذية الصحيحة، وتنظيم أوقات الفراغ وإجراء التمارين الرياضية، والتحدث إلى شخص موثوق به (بطرس، 2008، ص: 120-124).

مفهوم التوافق النفسي الإجتماعي:

ويرى (1989Roberts) أن التوافق يتضمن سلوك الفرد إزاء الضغوط الاجتماعية والشخصية التي تؤثر على تكوين شخصية الفرد، فهو يتضمن طريقة الفرد في التعامل والسيطرة المختلفة في الحياة من خلال تعديل السلوك.

فيرى (عبدالقادر، 1990) أن التوافق عملية توازن مستمرة بين الكائن الحي وبيئته لإشباع جميع حاجاته ومثل هذه العملية تتطلب إقامة علاقات إنسجامية مع البيئة لإشباع معظم الحاجات ومواجهة المتطلبات الجسمية والاجتماعية وإحداث تغيرات مطلوبة في الفرد نفسه أو في البيئة . في حين نجد أن هناك من يعرف التوافق النفسي بأنه تحقيق النجاح في مواقف الحياة والاستفادة منها أو تحاشي ضررها.

ويعرف (مرسي، 1976) التوافق بأنه عملية إشباع بين الفرد وبيئتـه، ويتمثل ذلك في "القدرة على إيجاد العلاقات المشـبعة بيـن الفـرد وبيئتـه سـواءً كـانت هـذه البيئـة طبيعيـة أو ثقافيـة أو اجتماعيـة". **ويضـيف (زهران، 1980)** لعملية الإشباع التوازن بين الفرد والبيئة، حيث يعـرّف التوافق بأنه "عملية إحداث توازن بين الفرد وبيئته متضمناً إشباع حاجـات الفرد لمقابلة متطلبات البيئة".

ينظر إيزنك (Eysenk) إلى التوافق على أنه "حالة تكون فيها حاجات الفرد ومتطلبات البيئة مشبعةٌ تماماً مـن خلال علاقـة متسـقة بيـن الفـرد وبيئته"، في الوقت الذي **تصفه دافيدوف (1980)** التوافـق علـى أنـه "مواجهة متطلبات الذات ومتطلبات البيئة"، حيـث أن التوافـق كمـا كـان يراه **(مخيمر، 1978)** لا يتـم إلا مـن خلال "إطـار تكـاملي بيـن حاجـات الفرد وظروف البيئة المحيطة به، سواءً الطبيعي منها أو الاجتماعي"

ولكن جاء (سويف، 1987) ليركز على البيئة الاجتماعيـة فـي تعريفـه للتوافق حيث يعرّفه بأنه "حالة من التوازن بين الفرد وبيئته الاجتماعيـة". ويأخذ بنفس الاتجاه جوردون Gordon حيث يذكر بأنه "مح اولات الف رد لعمل نوع من العلاقات الثابتة والحسنة مع بيئته الاجتماعية"

(**الصفطي، 1983**) **وانطلاقاً** من ما سبق ذلـك نلاحـظ أن التوافـق يتمثـل فـي "القـدرة علـى إقامـة علاقـات اجتماعيـة مثمـرة وممتعـة مـع الآخرين، وتتسم بقدرة الفرد على الحـب والعطـاء والقـدرة علـى العمـل المنتج الفعال، الذي يجعل من الفرد شخصاً نافعاً في محيطه الاجتماعي" (الزيادي، 1969). وهو بالوقت نفسه الاعتدال في الإشباع العام للدوافع،

وعـدم إشـباع دافـع علـى حسـاب الـدوافع الأخـرى إذ أن الشـخص غيـر المتوافق ذلك الذي يميـل إلـى التضـحية باهتمامـات الآخريـن فـي سـبيل إشباع حاجات حالية شديدة وملحّة " (الصفطي، 1983).

وعليـه فـإن التوافـق عمليـة ديناميكيـة الـتي تتغيـر وفقـاً لمتطلبـات المواقـف الضـاغطة، وهـي اسـتجابات هادفـة ترمـي إلـى إزالـة مصـادر الضغط النفسي، أو

تخفيفـه، أو ترمـي إلـى التعامـل مـع المشـاعر السـلبية الـتي تنجـم عـن الموقـف الضـاغط بغيـة تحقيـق الانسـجام مـع الـذات ومـع الآخريـن (Lazarus، 1993).

لقـد اسـتمد مفهـوم التكيـف مـن علـم البيولوجيـا كمـا حـددته نظريـة Darwin)) المعروفة بنظرية النشوء والارتقاء عام 1859م وهـو يشـير إلى أن الكائن الحي يحاول أن يوائم نفسه والعالم الطبيعي الـذي يعيـش فيه من أجل البقاء، وانطلاقاً من هذا يمكن وصف السلوك الإنساني على أنه رد فعل لكـثير مـن مطـالب البيئـة الطبيعيـة الملحـة، وهـذا الأمـر لا يقتصر على الإنسـان فحسـب بـل يمتـد إلـى الحيـوان، والـذي يحـاول أن يتكيف مع البيئة الطبيعية وظروفهـا الفيزيقيـة، حيـث منـح اللـه سـبحانه وتعالى الكائنـات عمومـاً القـدرات والميكانيزيمـات الـتي تسـاعدها علـى التكيف والتلاؤم مع الظروف المادية والطبيعية السيئة (جبل، 2000).

لقد أطلق علماء البيولوجيا علـى التكيـف مصـطلح (مواءمـة) ونظـر إليـه على أنه العملية التي يتوائم بها الكائن الحي مـع البيئـة عضـوياً ووظيفيـاً، أما في المجال النفسـي والاجتمـاعي فقـد اسـتخدم هـذا المفهـوم تحـت

مصـطلح (تكيـف أو توافـق) وقـد كـان هنـاك خلـط بيـن مفهـوم التوافـق ومفهوم التكيف كونهما استخدما للدلالة على نفس
العملية. فالأول وهو التوافق فقد استخدم للدلالة على سعي الكائن الحي البشري لتنظيم حياته وحل صراعاته، ومواجهة مشـكلاته والتخلـص مـن الإحباطات وإشباع
الدوافع بغية الوصول إلى السـواء والانسـجام مـع النفـس والآخريـن فـي البيئة التي يعيش فيها بأنواعها المختلفة (الأسرة، العمل، النـادي، جماعـة الرفاق، وغيرها)؛ أي أن التوافق مفهوم إنساني. أما المفهوم الثاني وهــو التكيف فهو يشمل توافق الإنسان والحيوان والنبات إزاء البيئـة الفيزيقيـة التي يعيشون فيها.
هكذا نلاحظ أنـه بـالرغم مـن اختلاف مـدلول هـذين المفهـومين إلا أنهمـا يلتقيان معاً من حيث التأكيد على تحقيق التوافق والانسـجام بيـن الكـائن الحي والبيئـة المحيطـة ممثلاً ذلـك بـالتخلص مـن حـالات التـوتر وإشـباع الدوافع وحل الصراعات.
هذا وقد ذكر (زهران، 1995) فـي تعريفـه للتوافـق بـأنه عمليـة ديناميـة مستمرة تتناول السلوك والبيئة (الطبيعية والاجتماعية) بـالتغيير والتعـديل حتى يحدث التوازن.

تعريف التوافق النفسي لغويا:

لفظ الكلمه توافق لغوياًمشتق من الفعل وفّق الذي يعني القبول والالتقاء ففي كتاب المصباح المنير، نجد أن لفظه وفق تعني وفقه الله توفيقاً سدده، ووفق أمره، ووافقه موافقة ووفاقا، ووفق أمره من

التوفيق، وتوافق القوم واتفقوا اتفاقا، ووفقت بينهم أصلحت. وكسبه وفق عياله أي مقدار كفايتهم.وفي كتاب أساس البلاغة للزمخشري نلاحظ أن لفظ وفق جاءت بمعنى وافقته على كذا، وبينهما وفاق، وهما متفقان ومتوافقان، وجاء القوم وفقاً متوافق.

وفي كتاب المعجم الوسيط جاءت لفظة التوافق في الفلسفة لتعني أن يسلك المرء مسلك الجماعة، ويتجنب ما عنده من شذوذ في الخلق والسلوك. ومثل هذا اللفظ استخدم في **علم النفس** حيث ورد في الانجليزية لفظه Adjust لتعني يرتب، ينظم، ينسق ولفظه Adapt وتعني أن يتكيف لمستوى أو غرض معين.فكلمة التوافق "

Adjustmentإذاً تعني لغوياً التقريب والوفاق ويدل هذا المعنى على أن اللغويين ينظرون في تفسير الكلمة إلى **مدلولها الاجتماعي**، فهذه الكلمة عندهم تشير إلى موقف اجتماعي يتم فيه الانسجام بين طرفين.ومثل هذا المعنى ذاته الذي اختاره علماء النفس للدلالة على حالة التقارب بين طرفين يسعى كل منهما إلى إضعاف عناصر الخلاف بينه وبين الطرف الثاني، وتنمية عناصر الاتفاق، وبهذا يكون **التوافق فى علم النفس هو** _ عملية ديناميكية ارتقائية تنم عن وعي بأهمية التناغم بين أفراد المجتمع وبذلك تختلف هذه الكلمة "Adjustment" عن كلمة ""Adaptation والتي تعني التكيف وتدل على التحرك من جانب الكائن العضوي الذي يجاهد لكي يتكيف مع البيئية الطبيعية حتى يتفادى أضرارها ويقلل من تاثيرها

على جسمه إلى الحد الأدنى.كما تختلف كلمة التوافق عن كلمة " Accommodation"والتي تعني الملائمة أو الموائمة؛ أي العملية التي يسعى من خلالها الكائن الحي إلى إحداث نوعاً من التغيير حتى يصبح في وئام وسلام مع البيئة ممثلاً ذلك في التنازل عن الفردية أو الجزئية المتميزة للدخول في الطابع العام الذي يغلب على الطبيعية(مخيمر، 1978).

يعتبر التوافق النفسي من المفاهيم الأساسية الهامة في ميدان علم النفس بصفة عامة والصحة النفسية بصفة خاصة لعلاقته الوثيقة بعمليات التكيف النفسي والاجتماعي. وقبل الخوض في تعاريفه وأبعاده والاتجاهات المختلفة لتفسيره، فمن الضروري توضيح اللبس الحاصل بينه وبين مصطلح التكيف.

وتشير المعاجم اللغوية النفسية والاجتماعية إلى أن التوافق أكثر عمومية من التكيف؛ ففي هذا الصدد يؤكد (السيد، 1980) أن التوافق أعم من التكيف وهو أكثر ارتباطاً بالنواحي النفسية والاجتماعية، في حين أن التكيف يختص بالنواحي الفسيولوجية، فالتوافق عملية تغيير الفرد لسوكه ليتسق مع غيره، وذلك بإتباعه للعادات والتقاليد وخضوعه للالتزامات الاجتماعية، أما عملية التكيف فهي بمثابة عملية مواءمة الأعضاء لتتلاءم مع الأوضاع البيئية مثل تكيف حدقة العين حسب شدة الضوء.

يرى (المليجي، 1973) أن التكيف والتوافق عمليتـان ديناميكيتـان يقـوم بهما الفرد بصفة مستمرة في محاولاته لتحقيق الانسجام بينه وبين نفسه أولاً، ثم بينه وبين
البيئة الـتي يعيـش فيهـا والـتي تشـمل كـل مـا يحيـط بـه مـن المـؤثرات والحوادث، ولكـي يحقـق الفـرد التوافـق يجـب أن يقـوم بتغييـر سـلوكه للمؤثرات المختلفة لتحقيق الاستقرار النفسي، وعليه فـأن لفـظ التكيـف يستخدم للدلالة على المستوى البيولوجي أو الفسيولوجي؛ أي تكيـف مـع البيئة، بينما يقتصر لفظ التوافق على الجـانب الاجتمـاعي حيـث تشـترك جميع الكائنات الحية من إنسان أو حيوان أو نبات في مفهوم التكيف بينما التوافق خاص بالجنس البشري لما يمتلك قابلية التأثير والتأثر (جبـل، 2000) .

وبـالرغم مـن هـذا الاختلاف إلا أنـه لازال هنـاك بعضـاً مـن البـاحثين يستخدم المصطلحين بمعنى واحد بحيث يعرفـوا التكيـف والتوافـق علـى أنهما "تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلـى أن يغير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين البيئـة" (فهمـي، 1987). ومهما يكن من أمر، فـإن الدراسـة سـوف تركـز علـى اسـتخدام مفهـوم التوافق لدلالاته النفسية والاجتماعية من جهة ونظرا لشـموليته مـن جهـة أخرى.

تعاريف التوافق النفسي: Psychological Adjustment

أ- تعريف داود (1988):

عرَّف داود التوافق: بأنه مفهوم خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته وحل صراعاته ومواجهة مشكلاته من إشباع وإحباطات وصولا إلى ما يسمى بالصحة النفسية، أو السواء أو الانسجام والتناغم مع الذات ومع الآخرين في الأسرة وفي العمل. (داود، 1988، ص:35).

ب- تعريف الشمري (1997):

عرَّف الشمري التوافق النفسي بأنه العملية التفاعلية بين الذات ومتغيرات البيئة من خلال استخدام أساليب توافقية عند التعامل مع الأحداث الخالية من التوترات والصراعات التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق والشعور بالنقص (الشمري، 1997، ص:24).

ج- تعريف عطية (2001):

عَرَّفت العطية التكيف والتوافق النفسي تعريفا واحدا وهو أن التكيف أو التوافق النفسي هو بناء متماسك موحد سليم لشخصية الفرد، وتقبله لذاته، وتقبل الأفراد الآخرين له، وشعوره بالرضا والارتياح النفسي والاجتماعي، إذ يهدف الفرد إلى تعديل سلوكه نحو مثيرات البيئة، وتكوين ارتباطات وعلاقات توافق بينه وبين تلك المثيرات البيئية والمثيرات الاجتماعية المتنوعة (عطية، 2001، ص: 120).

وتستخلص الباحثة تعريفاً للتوافق النفسي يناسب أهداف الدراسة الحالية وهو أن: **التوافق النفسي** عبارة عن الشعور بالاِرتياح والرضا والسعادة نتيجة تعديل السلوك لمواجهة الضغوط المتعلقة بالمثيرات الداخلية والخارجية التي تواجه الفرد في أثناء حياتهِ.

أما بالنسبة **للتعريف الإجرائي للتوافق النفسي:** يعـرف بالدرجـة الــتي يحصــل عليهــا المفحــوص باســتخدام مقيــاس التوافــق النفســي والاجتماعي المستخدم في هذه الدراسة .

نماذج أساليب التوافق:

يمكن تقسيم أساليب التوافق إلى أساليب رئيسـة وثانويـة فالأسـاليب الأولى تستهدف بصورة مباشرة الموقف الضاغط أو الاستجابات المتعلقة به مثل حل المشكلات أو إدارة الانفعالات أما الأساليب الثانويـة فـترتبط بالسلوك ألتكيفي مع الموقف الضاغط مثل القبـول بـالموقف الضـاغط والاستسلام له أو إعادة إدراك الموقف بشكل إيجـابي واتخـاذ الإجـراءات كما يمكن **تقسيمها إلى إرادية ولا إرادية:** الأولى تقع تحت سـيطرة الفرد ومستوى وعيـه المباشـر، وتعمـل علـى تـوجيه سـلوكه وإدراكـا تـه وانفعالاته لمواجهة الموقـف الضـاغط، مثـل أسـلوب حـل المشـكلات، أو طلب المساعدة، أو الانخراط في نشاط اجتماعي، أو ترفيهي أو رياضـي. أما الثانية فتكون خارجة عن سيطرته ووعيه لا يستطيع التحكم بهـا، مثـل رد الفعــل المنعكــس، والاســتثارة الفســيولوجية أو العاطفيــة والأفكــار الدخيلة والتبلد الانفعالي (العمران، 2006) .

وقام (Lazarus، 1993) بالتمييز بين نوعين مـن التوافـق هما:

1. التوافــق المتمركــز حــول المشــكلة:" Problem – Focused Coping " ويبرز عندما يشعر الفرد بأنه من الممكن القيام بعم ل بناء، ويهدف إلى حل المشكلة أو إزالتها، أو إزالة مصـدر الضـغوط،

ويستخدم عندما يشعر الفرد أنه يستطيع أن يسيطر على الموقــف، كأن يشعر بازدياد ضغوط العمل فليجأ إلى الاستقالة، أو يقوم بتغيير عمله.

2. التوافــق المتمركــز حــول الانفعــالات: "Emotion - Focused Coping "، ويهدف إلى التخفيف من الضغط الانفعالي المصاحب للمشكلة أو الموقف الضاغط ويستخدم عندما يشعر الفرد أنه مضطر لتحمل المشكلة التي يصعب التحكم بها، كالإصابة بمرض عضال، أو وفاة أحد المقربين (العمران، 2006).

مجالات التوافق النفسي:

من أهم مجالات تحقيق التوافق ما يلي:

أ) تحقيق التوافق الشخص:

أي تحقيــق الســعادة مــع النفــس والرضــا عنهــا وإشــباع الــدوافع والحاجات الداخلية الفطرية والعضوية والفسيولوجية والثانوية المكتسـبة، ويعـبر عـن سـلم داخلـي حيـث يقـل الصـراع، ويتضـمن كـذلك التوافـق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة .

ب) تحقيق التوافق التربوي:

ذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختيـار أنسـب المـواد الدراسـية والمناهج في ضوء قدراته وميـوله وبـذل أقصـى جهـد ممكـن بمـا يحقـق النجاح الدراسي.

ج) تحقيق التوافق المهني:

يتضـمن الاختيـار المناسـب للمهنـة والاسـتعداد علميـا وتـدريبيا لهـا والدخول فيها والإنجاز والكفاءة والشعور بالرضا والنجاح، أي وضـع الفـرد المناسب في المكان المناسب بالنسبة له وبالنسبة للمجتمع.

د) تحقيق التوافق الاجتماعي:

ويتضـمن السـعادة مـع الآخريـن والالـتزام بأخلاقيـات المجتمـع ومسـايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضـبط الاجتمـاعي وتقبـل التغيـر الاجتمـاعي والتفاعل الاجتماعي السـليم والعمـل لخيـر الجماعـة وتعـديل القيـم ممـا يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعيـة، ويـدخل ضـمن التوافـق الاجتمـاعي التوافق الأسري والتوافق الزواجي.

نظريات التوافق:

1. **مدرسة التحليل النفسي:**

حيـث يـرى أصـحاب هـذه النظريـة أن الحيـاة عبـارة عـن سلسـلة مـن الصراعات تعقبها إشباعات أو إحباطات، كمـا تفـترض هـذهِ المدرسـة أن الشخصية تتكون من ثلاثة نظم أساسية وهي: الهو Id، والأنا Ego، والأنا الأعلى Super Ego، وبالرغم من أن كل جزء من هذه الأجزاء للشخصية لهُ دينامياتهِ وخصائصهِ وميكانزماتهِ ومبادئهِ التي تعمل وفقها، فإنها جميعاً تتفاعل معاً تفاعلاً وثيقاً بحيث يصعب فصل تأثير كلٍ منهما، وأن السـلوك في الغالب هو محصلة التفاعل بين هذه النظـم الثلاثـة، ونـادراً مـا يعمـل أحد هـذه النظـم بمفـرده دون النظـامين الآخريـن (بطـرس، 2008، ص:

99). ويرى أتواتر (1990) Atwater إن هذه النظرية أشارت إلى أن التوافق السوي يحدث من خلال إشباع الغرائز، وتقليل العقاب والشعور بالذنب، ومن ثم تعلم كيفية التعامل مع الصراعات الداخلية (المجالي، 2006، ص:45).

2. المدرسة السلوكية:

ترى المدرسة السلوكية التوافق على أنه اكتساب الفرد لمجموعة من العادات المناسبة والفعالة في معاملة الآخرين والتي سبق أن تعلمها الفرد وأدت إلى خفض التوتر عندهُ أو أشبعت دوافعه وحاجاته وبذلك دعمت وأصبحت سلوكاً يستدعيه الفرد كلما وقف في ذات الموقف مرة أخرى، وهكذا يرى أصحاب الاتجاه السلوكي أن السلوك التوافقي هو الذي يؤدي إلى خفض التوتر الناتج عن إلحاح الدوافع، والفرد بتعلمه يميل إلى تكراره في المواقف التالية، ويكون ثباته حسب عدد مرات التدعيم وقدرة الآثابة التي وفرها(بطرس، 2008، ص: 99-100).

3. المدرسة الإنسانية:

يؤكد أنصار الاتجاه الإنساني على خصوصية الإنسان بين الكائنات الحية، وعلى أن التحدي الرئيسي أمام الإنسان هو أن يحقق ذاته كإنسان، وكان أبرزهم ماسلو (Maslow) حيث وضع الدوافع على شكل سلسلة أو هرم متدرج من الحاجات تبدأ بالحاجات الفسيولوجية مثل الجوع والعطش ثم تأخذ في الارتقاء نحو حاجات نفسية أعلى كالحاجة إلى الأمن والانتماء والحب والتقدير الإيجابي وتحقيق الذات وأن التوافق يرتبط بتحقيق الذات، وأن سلوك الإنسان في الحياة ليس محكوماً

بالدوافع على الإطلاق، بل محكوماً بالدوافع غير المشبعة لأنها دوافع تظل تعمل وتوجه سلوك الفرد (Maslow، 1970).

أما كارل روجرز (Rogers) فيرى أن التوافق والانسجام يتحقق للفرد عندما تكون الذات المثالية للفرد Self-Idealوالذات الحقيقية -Real Self على استقامة واحدة، وإذا كانتا خارجة من نفس الاستقامة فيحدث عدم التوافق والانسجام وتظهر هذه الحالة غالباً عند التعرض للضغط النفسي (Rogers، 1989، p: 223)، وأيضاً يحدث التوافق عندما تتسق معظم الطرق التي يختارها الفرد لسلوكه مع مفهومه عن ذاته، فمفهوم الذات يقصد به فكرة الشخص عن نفسه ويتكون نتيجة احتكاك الشخص مع بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها ويمثل عاملاً هاماً في إدراك المواقف التي يتعرض لها في حياته، وإذا كان مفهوم الذات ايجابياً يكون أكثر قدرة على التعامل مع مصادر الضغوط، أما أذا كان مفهوم الذات سلبياً فان الفرد يدرك الموقف على أنه يمثل تهديداً وخطراً على مستوى التوافق لديه، ومن ثم يكون عرضة للضغوط والضيق والقلق، وتدافع الذات عن نفسها من خلال الحيل الدفاعية المختلفة، وإن استجابة المواجهة تجاه المواقف في البيئة تتأثر بمفهوم الذات، بمعنى أن مفهوم الذات عامل هام في تحديد سلوك المواجهة (Rogers، 1959، p:184-256) .

أبعاد ومجالات التوافق النفسي :

تعددت مجالات التوافق فنجد منها التوافق العقلي والتوافق الدراسي، والتوافق المهني، والتوافق الجنسي، والتوافق الزواجي، والتوافق السياسي أو الاقتصادي أو الديني، ويكون ذلك تبعاً لتعدد مواقف

حياة الفرد، إلا أن معظم الباحثين في ميدان علم النفس يتفقون على أن بُعـدي التوافـق الأساسـيين همـا: البعـد **الشخصـي** (النفسـي)، والبعـد **الاجتماعي**، على اعتبار أن تلـك المظـاهر المتعـددة يمكـن ضـمها إلـى بعضها لتشكل عناصـر البعـدين الشخصـي والاجتمـاعي (شـاذلي، 2001، ص: 51)ـ **وترى الباحثة أن التوافق الزواجي** عنصر مهم فـي هـذه الدراسة لذا أعطته اهتماماً خاصـاً إلـى جـانب البعـدين الرئيسـيين، وهمـا التوافق النفسي، والتوافق الاجتماعي. ولقد تم تعريف هذه المصـطلحات في الفصل الأول في الجزء الخاص بتعريف المصطلحات. وبمـا أن الفـرد هـو عبـارة عـن وحـدة جسـمية نفسـية اجتماعيـة لـذلك نلاحـظ إن البنـاء البيولوجي إنما يؤثر في الشخصية وفـي عمليـة التوافـق، كمـا تـؤثر فيهـا الظروف الاجتماعية التي عاشها الفرد. لذلك فإن عملية التوافـق تتضـمن ثلاثة مستويات رئيسية: **وهي التوافق على المسـتوى الـبيولوجي** ويشير إلى أن التغير في الظروف ينبغي أن يقابله تغيير وتعديل السـلوك بمعنى أنه ينبغي على الكائن الحي أن يجـد طرقـاً جديـدة لإشـباع رغبـاته وإلا كان الموت حليفه، أي أن التوافق هنا إنما هو عمليـة تتسـم بالمرونـة والتوافق المسـتمر مـع الظـروف المتغيـرة (أحمـد، 1999، ص: 35-36؛ الـداهري، 2008، ص: 68-69). أمـا **التوافـق علـى المسـتوى الاجتماعي** فهو يعني علاقة حسنة بين الفرد والبيئة وهو تغيير للأحسـن، فـالفرد يولـد مـزوداً بـأنواع شـتى مـن الاسـتعدادات الجسـمية والعصـبية والنفسية، وهذه كلهـا تحتـاج إلـى شـذب وتهـذيب وتقـوم الأسـرة بجـزء ويقـوم الاتصـال والاحتكـاك بـالمجتمع بـالجزء الآخـر، أي أن البيئـة تقـدم

المادة الخام وتقدم الثقافة القيم والمعايير (أحمـد، 1999، ص: 37-38).
أما **بالنسبة للتوافق على المستوى السيكولوجي**، فهـو أن هنـاك إدراك لطبيعــة العلاقــات الصــراعية الــتي يعيشــها الفــرد فــي علاقــاته الاجتماعية والبيئية، وأن هذا الصراع يتولد معـه تـوتر وقلـق، وهـي تجربـة يغشاها الألم، لذلك فإن توافق الفرد إنما يهدف إلى خفض التـوتر وإزالـة أسباب القلق، كذلك فالإنسان يرغب في إشباع دوافعه وأن هـذا الإشـباع يعتمد على البيئة، وهو لا يستطيع أن يُشبع جميع رغباته فهو يُشـبع بعضـها وعليه أن لا يطغي إشباع دوافـع معينـة علـى بقيـةِ الـدوافع حـتى يتحقـق التوافق بل ويتحقق التكامل الذي يسمح للإنسان لتحقيق أقصى قدر مــن استغلال إمكانياته الرمزيةِ والاجتماعية (الداهرى، 2008، ص: 72).

ويعتـبر الدسـوقي (1989) أن التوافـق الزواجـي نمـط مـن التوافقـات الاجتماعية التي يهدف مـن خلالهـا الفـرد أن يقيـم علاقـات منسـجمة مـع قرينه في الزواج، والتوافق الزواجي يعني أن كلاً من الزوج والزوجة يجـد في العلاقة الزوجية ما يشبع حاجاته الجسمية والعاطفية والاجتماعية ممـا ينتج عنهُ حالة من الرضا عن الزواج أو التوافق الزواجي، فكلٌ من الــزوج والزوجة يقوم بواجباته في الحياة الزوجية علـى نحـو كفـء ومـرن وذلـك ليحسا بالانتماء إلى مؤسسة الزواج ويشعرا بالرضـا والارتيـاح (أبـو العـز، 2007، ص:33). إن عـدم إشـباع الرغبـة الجنسـية بيـن الزوجيـن لمـدة طويلة يسبب توتراً نفسياً ونفوراً بينهما إلى الحد الـذي يجعـل كـثيراً مـن المتخصصــين ينصــحون بــالبحث وراء كــل زواج فاشــل أو متعــثر عــن

اضطراب في التوافق الجنسي .(Vangelisti & Huston، 1994، p: 165-186)

المبحث الثاني: صعوبات تعلم القراءة والكتابة

صعوبات التعلم هي من أحدث ميـادين التربيـة الخاصـة واسـرعها تطـورا بسبب اهتمام الاهل والمهتمين بمشكلة الاطفال الذي يظهرون مشـكلات تعلميــة والــتي لا يمكــن تفســيرها بوجــود الاعاقــات العقليــة والحســية

والانفعالية، بالاضافة إلى ان مصطلح صعوبات التعلم قد لاقى قبـولا أكـثر من قبل الاهل.

الاشخاص الـذين يظهـرون صـعوبات فـي التعلـم لا تبـدو عليهـم أعـراض جسمية غير عادية بل هم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون مـن أي اعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية وصحية أو اضطرابات انفعاليــة أو ظـروف أسـرية غيـر عاديـة، ومـع ذلـك فـإنهم غيـر قـادرين علـى تعلـم المهارات الاساسية والموضوعات المدرسية مثـل الانتبـاه او الاسـتماع او الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب. وحيث إنه لم يقـدم لمثـل هـؤلاء الاطفال أي خدمات تربوية وعلاجية في بادئ الامر، فقد طالب أهل هؤلاء الاطفال مساعدة المتخصصين من أجل حل مشكلة أبنائهم.

المفهوم :

" لقد استخدمت الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلّم لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكياتهم وتعلمهم مع فئات الإعاقة الموجودة، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يفضله، إلا أن تلك التسميات كانت تحمل معانٍ قليلة، إذ يمكن استخدام أحد المصطلحات ليشير إلى سلوكيات عدة مختلفة، أو قد تصف مصطلحات مختلفة نفس السلوكيات.

لقد كان مصطلح الإصابة المخية أو الدماغية أول مصطلح حاز على قبول عام، ولكن الفحوصات لم تظهر وجود إصابة دما غية لدى كثير من الحالات، وتبين عدم مناسبته للتخطيط التربوي، وكان مثار نقد وهجوم من قبل الكثيرين، وحين تم إعادة تعريف هؤلاء الأطفال على أن لديهم

خللاً وظيفياً مخياً بسيطاً، فقد واجه ذلك المصطلح نقداً مشابهاً للمصطلح السابق.

وأدى التحول للبعد التربوي استخدام مصطلح صعوبات التعلّم، إذ أبرز هذا المصطلح جوانب قوة وضعف الفرد دون الحاجة لإثبات وجود خلل في النظام العصبي المركزي.

ويفترض التعريف الفيدرالي الحالي لصعوبات التعلّم – كما سنرى – أن التباين الشديد بين التحصيل المتوقع والفعلي، ينتج عن صعوبة في معالجة المعلومات وليس نتاج اضطراب انفعالي، عقلي، بصري، سمعي، حركي أو بيئي ويمكن أن تكون صعوبة التعلّم مصاحبة لهذه الحالات 0"(السر طاوي، 2001 : ص 23)

نبذة تاريخية:

" لم يكن مجال صعوبات التعلّم جهود موحدة من قبل تخصص واحد بل اشتركت، وما تزال تشترك، تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة في البحث والإسهام في مجال صعوبات التعلّم، إلا أن مدى ونوعية الإسهام تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره.

ويتضح من تتبع تاريخ صعوبات التعلّم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر ـ وبالتحديد قبل 1900 – كان منبثقاً عن المجال الطبي، وخاصة العلماء المهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام، أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلّم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين. وما إن انتصف القرن العشرون حتى ظهرت الإسهامات

الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس والعلماء المتخصصين في مجال التخلف العقلي، بالذات بين مجالات الإعاقة الأخرى.

وفي الستينات من القرن الماضي، ظهر مصطلح صعوبات التعلّم والجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة وتحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلّم مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلّم، وفي نهاية الستينات أصبحت صعوبات التعلّم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى، وبخاصة مع صدور القانون الأمريكي 91 / 230 .

أما السبعينات فامتازت بظهور القانون العام 94 / 142 والذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة، بشكل عام حقوقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة، وحددت أدوار المتخصصين وحقوق أسرهم.

وكان لمجال صعوبات التعلّم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه هذا القانون، وقد تغير مسمى هذا القانون وأصبح يعرف الآن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات.

وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1975م الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلّم، قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم ومطالباتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلّم.

ويرى بعض العلماء المهتمين في مجال صعوبات التعلّم مستقبلاً مشرقاً لهذا الميدان التربوي إذا تضافرت جهود المتخصصين في جميع الميادين

التي تساهم في إيجاد معرفة أدق وأشمل عن الإنسان وخصائصه وما يؤثر عليه من عوامل بيئية متنوعة." (أبو نيان، 2001 : ص 11-12)

تعريف صعوبات التعلـّم :

" بعد معرفة تاريخ تطور مفهوم صعوبات التعلـّم، يتوقع ظهور أكثر من تعريف وذلك لتنوع المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة كثير من التلاميذ على التعلـّم بشكل طبيعي رغم توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلـّم وسلامة قنوات الإحساس كالبصر والسمع وإتاحة فرص التعليم العام، بالإضافة إلى الاتزان العاطفي والحياة الاجتماعية والاقتصادية العادية. إن ما حصل هو بالفعل ما كان متوقعاً، حيث أخذ العلماء في وضع تعاريف اتصفت بالتنوع، فمنها ما يميل إلى الاهتمام بالنواحي التربوية لهذه الظاهرة، ومنها ما يميل إلى مجالات العلوم الأخرى، وأشهرها المجال الطبي.

وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلـّم، ولم يقتصر الأمر على في التعريف على الجهات الرسمية بل كان للجمعيات والمؤسسات الخيرية والتطوعية دور كبير في تعريف صعوبات التعلـّم، وبناء على تنوع مصادر الاهتمام واختلاف أهدافه حظي مجال صعوبات التعلـّم بتعريفات كثيرة ومتعددة. " (أبو نيان، 2001 : ص 15)

" وسنحاول فيما يلي أن نبرز أهم التعريفات التي ظهرت في مجال صعوبات التعلـّم، وهي:

التعريف الطبي :

ويركز هذا التعريف على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلّم، والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف الدماغ.

التعريف التربوي :

ويركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل، والتي تتمثل في العجز عن تعلّم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية، وأخيراً يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد. " (الروسان، 2001 : ص 201 - 202)

" وقد وقع اختيارنا على تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (1968)، وهو :

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة فيفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع، أو التفكير أو التكلم، أو الكتابة، أو والتهجئة، أو الحساب. وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدماغي، والخلل الدماغي، والخلل الدماغي البسيط، وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية. وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعلميه ترجع أساسا ً إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي.

فاعتمدنا التعريف السابق الذكر، لأن هذا التعريف قد جمع خصائص وعناصر اتفق عليها معظم الأخصائيين العاملين في هذا الميدان، وهي :

1. أن يكون لدى الطفل شكل من أشكال الانحراف في القدرات في إطار نموه الذاتي.
2. أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة.
3. أن تكون الصعوبة نفسية أو تعليمية.
4. أن تكون الصعوبة ذات صفة سلوكية، مثل : النطق، التفكير وتكوين المفاهيم.

وبمعنى آخر قد نستطيع القول أن منطويات هذا التعريف تتمثل بـ :

1. أن نسبة ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلّم عادية أو أعلى من المتوسط، وذلك هو سبب التباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الحقيقي.
2. أن هذا التعريف يستثني الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى، فمصطلح صعوبات التعلّم يشير إلى نوع محدد من الإعاقة.
3. أما العجز الواضح فهو يكتشف ويتم التعرف عليه بالأساليب التشخيصية التي تستخدم عادة في التربية وعلم النفس، وهذه الأساليب تشمل الاختبارات الرسمية وغير الرسمية.
4. إن الأطفال يحصلون على المعلومات في غرفة الصف بالنظر والاستماع، وهم يعبرون عن أنفسهم بالكلام أو الأفعال. وأي ضعف أو عجز في الحصول على المعلومات أو التعبير عنها يؤثر سلباً على التعليم.

وقد نستطيع أن نحدد من خلال دراستنا والتعريفات التي مرت بنا، ومن خلال خبرتنا في التعامل مع أطفال هذه الفئة، قد نستطيع أن نحدد تعريف إجرائي خاص بنا، ويتمثل بـ :

نسبة ذكاء عادية + تدني مستوى التحصيل + مظاهر سلوكية معينة

طالب من ذوي صعوبات التعلّم = B. C + L. A. + A. I. Q

نسبة ذكاء عالية+ تدني مستوى التحصيل + مظاهر سلوكية معينة

موهوب من ذوي صعوبات التعلّم = B. C + L. A. + H. I. Q

(بالرجوع لمحاضرات مادة / الكشف المبكر للإعاقة – ربيع 2002 للدكتور / تيسير صبحي)

"وكما اتضح لنا فمن الصعب تعريف صعوبات التعلّم أو وصفها بسهولة، ولا يوجد لها تعريف واضح في التربية أو علم النفس أو الطب النفسي، بل تعددت التعريفات، بتعدد النماذج والنظريات المفسرة لهذا المصطلح، وتبعاً لخبرات وتجارب الباحثين في هذا المجال. (عجاج، 1998 : ص 11)

نسبة انتشار صعوبات التعلّم :

" تختلف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية اختلافاً كبيراً جداً، وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، وبسبب عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص، ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلّم لا تصل إلى 1 %، يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى 20 %، إلا أن النسبة المعتمدة عموماً هي 2 % ـ 3 %. " (الخطيب، 1997 : ص 80)

الأسباب المؤدية لصعوبات التعلـّم :

" تعتبر عملية التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلـّم، عملية صعبة ولكن الباحثين في هذا الميدان يقسمون تلك الأسباب إلى مجموعة من الأسباب قد تتمثل في :

- إصابات الدماغ.
- الاضطرابات الانفعالية.
- نقص الخبرة.

كما تقسم مجموعة أخرى من الباحثين أسباب صعوبات التعلـّم إلى مجموعات من العوامل المختلفة، يمكن تقسيمها إلى:

العوامل العضوية والبيولوجية :

يشير الأطباء إلى أهمية الأسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلـّم، وتحدث إصابة الدماغ هذه والتي تعني التلف في عصب الخلايا الدماغية إلى عدد من العوامل البيولوجية أهمها التهاب السحايا، والتسمم أو التهاب الخلايا الدماغية والحصبة الألمانية ونقص الأكسجين أو صعوبات الولادة، أو الولادة المبكرة، أو تعاطي العقاقير، ولهذا يعتقد الأطباء أن هذه السباب قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية.

العوامل الجينية :

تشير الدراسات الحديثة في موضوع أسباب صعوبات التعلـّم إلى أثر العوامل الجينية الوراثية.

العوامل البيئية :

تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلـّم، وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية، أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة، وبالطبع لابد من ذكر نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة. "(الروسان، 2001 : ص 209- 210)

أنواع صعوبات التعلـّم :

من الممكن تصنيف صعوبات التعلـّم إلى :

1. صعوبات تعلم نمائية :

وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه ـ الإدراك ـ التفكير ـ التذكر ـ حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها.

2. صعوبات تعلم أكاديمية :

وهي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية التالية. "

الخصائص النفسية والسلوكية لذوي صعوبات التعلـّم :

"يتفق معظم الباحثين على أن هؤلاء الأطفال / الأفراد يتمتعون بقدرات عقلية عادية، إلا أن ذلك لا يمنع حدوث مشكلات في التفكير والذاكرة والانتباه لديهم، وبالنسبة للتحصيل الأكاديمي فهو يعتبر جانب الضعف الرئيس لديهم. مع أن الأخصائيين لا يجمعون على معيار محدد لتدني التحصيل بهدف تشخيص صعوبات التعلّم، إلا أن الأدبيات تنوه عادة إلى ضرورة أن يكون التدني في التحصيل بمستوى سنتين دراسيتين كحد أدنى.

ومن الممكن أن نحدد عدداً من الخصائص النفسية والسلوكية التي يظهرها ذوي صعوبات التعلّم :

1. النشاط الزائد.
2. الضعف الادراكي – الحركي.
3. التقلبات الشديدة في المزاج.
4. ضعف عام في التآزر.
5. اضطرابات الانتباه.
6. التهور.
7. اضطرابات الذاكرة والتفكير.
8. مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة، القراءة، الحساب، والتهجئة.
9. مشكلات في الكلام والسمع (مشكلات لغوية).
10. علامات عصبية غير مطمئنة. " (الخطيب، 1997 : ص 82)

ومن الممكن زيادة الاطلاع على هذه السلوكيات والمظاهر، والتعرف عليها بشكل أكبر، وذلك على النحو التالي :

المظاهر العامة لذوي الصعوبات التعلميّة

" يتميز ذوو الصعوبات التعلميّة عادة، بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، والتي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في الواقف المتنوعة والمتكررة. ومن أهم هذه الصفات ما يلي:

1. اضطرابات في الإصغاء تعتبر ظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الانتباه، والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر الصفات البارزة لهؤلاء الأفراد. إذ أنّهم لا يميّزون بين المثير الرئيس والثانوي. حيث يملّ الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً، وعادة لا يتجاوز أكثر من عدة دقائق. فهؤلاء الأولاد يبذلون القليل من الجهد في متابعة أي أمر، أو انهم يميلون بشكل تلقائي للتوجه نحو مثيرات خارجية ممتعة بسهولة، مثل النظر عبر نافذة الصف، أو مراقبة حركات الأولاد الآخرين. بشكل عام، نجدهم يلاقون صعوبات كبيرة في التركيز بشكل دقيق في المهمات والتخطيط المسبق لكيفية إنهائها، وبسبب ذلك يلاقون صعوبات في تعلم مهارات جديدة (Mayes، Calhoun، & Crowell، 2000).

2. الحركة الزائدة: تميّز بشكل عام الأطفال الذين يعانون من صعوبات مركبة من ضعف الإصغاء والتركيز، وكثرة النشاط، والاندفاعية، ويطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الإصغاء والتركيز والحركة الزائدة (ADHD). وتلك الظاهرة مركبة من مجموعة صعوبات، تتعلق بالقدرة على التركيز، وبالسيطرة على الدوافع وبدرجة النشاط (Barkley،

1997). وعرِّفت حسب الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (DSM-4: American Psychiatric Association، 1994)، كدرجات تطورية غير ملائمة من عدم الإصغاء، والاندفاعية والحركة الزائدة. عادة، تكون هذه الظاهرة قائمة بحد ذاتها كإعاقة تطورية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي، ولكنها كثيراً ما تترافق مع الصعوبات التعلمية. وليس بالضرورة أن كل من لديه تلك الظاهرة يعاني من صعوبات تعلميه ظاهرة (Barkley، 1997).

3. الاندفاعية والتهور: قسم من هؤلاء الأطفال يتميزون بالتسرع في إجاباتهم، وردود فعلهم، وسلوكياتهم العامة. مثلاً، قد يميل الطفل إلى اللعب بالنار، أو القفز إلى الشارع دون التفكير في العواقب المترتبة على ذلك. وقد يتسرع في الإجابة على أسئلة المعلم الشفوية، أو الكتابية قبل الاستماع إلى السؤال أو قراءته. كما وأن البعض منهم يخطئون بالإجابة على أسئلة قد عرفوها من قبل، أو يرتجلون في إعطاء الحلول السريعة لمشاكلهم، بشكل قد يوقعهم بالخطأ، وكل هذا بسبب الاندفاعية والتهور (Levine and Reed، 1999; Lerner، 1993).

4. صعوبات لغوية مختلفة: لدى البعض منهم صعوبات في النطق، أو في الصوت ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة المحكية. حيث تعتبر الدسلكسيا (صعوبات شديدة في القراءة)، وظاهرة الديسغرافيا (صعوبات شديدة في الكتابة)، من مؤشرات الإعاقات اللغوية. كما ويعد التأخر اللغوي عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر

استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية عمر الثالثة بالتقريب، علماً بأن العمر الطبيعي لبداية الكلام هو في عمر السنة الأولى.

5. صعوبات في التعبير اللفظي (الشفوي): يتحدث الطفل بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من ناحية التركيب القواعدي. هؤلاء الأطفال يستصعبون كثيراً في التعبير اللغوي الشفوي. إذ نجدهم يتعثرون في اختيار الكلمات المناسبة، ويكررون الكثير من الكلمات، ويستخدمون جملاً متقطعة، وأحياناً دون معنى؛ عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة، أو استرجاع أحداث قصة قد سمعوها سابقا. وقد تطول قصتهم دون إعطاء الإجابة المطلوبة أو الوافية. إن العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية (Dysnomia)، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة. فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم الواحد، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث عشرات، بل مئات المرات لذوي الصعوبات التعلميّة.

6. صعوبات في الذاكرة: يوجد لدى كل فرد ثلاثة أقسام رئيسة للذاكرة، وهي الذاكرة القصيرة، والذاكرة العاملة، والذاكرة البعيدة. حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها. الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلميّة، عادة، يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، وبالتالي يفقدون الكثير من المعلومات؛ مما يدفع المعلم إلى

تكرار التعليمات والعمل على تنويع طرق عرضها (Levine and Reed، 1999; Lerner، 1993).

7. صعوبات في التفكير: هؤلاء الأطفال يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة. فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل مسائل الحساب وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي. ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم. لكي يتمكن الإنسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة. ولكن الأولاد الذين يعانون من الصعوبات التعلمية وفي العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ في تلك المهمة. إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل الواجبات وإخراج الكراسات من الحقيبة، والقيام بحل مسائل حسابية متواصلة، أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة (Lerner، 1993).

8. صعوبات في فهم التعليمات: التعليمات التي تعطى لفظياً ولمرة واحدة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الطلاب، بسبب مشاكل التركيز والذاكرة. لذلك نجدهم يسألون المعلم تكراراً عن المهمات أو الأسئلة التي يوجهها للطلاب. كما وأنّ البعض منهم لا يفهمون التعليمات المطلوبة منهم كتابياً، لذا يلجئون إلى سؤال المعلم أو تنفيذ التعليمات حسب فهمهم الجزئي، أو حتى التوقف عن التنفيذ حتى يتوجه إليهم المعلم ويرشدهم فردياً (Levine and Reed، 1999).

9. صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم: يعني صعوبات في إدراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكل والاتجاهات والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع..الخ (Levine and Reed، 1999).

10. صعوبات في التآزر الحسي – الحركي (Visual- Motor Coordination): عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، ولكنه يفسرها بشكل عكسي، فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة، أو كتابة من اليسار لليمين أو نقل أشكال بطريقة عكسية. هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالشكل المقلوب. فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للاتجاه المغاير. هذه الظاهرة تميز الأطفال الذين يستصعبون في عمليات الخط والكتابة، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين-يد، مثل القص والتلوين والرسم، والمهارات الحركية والرياضية، وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب (Mayes، Calhoun، & Crowell، 2000).

11. صعوبات في العضلات الدقيقة: مسكة القلم تكون غير دقيقة وقد تكون ضعيفة، أو أنهم لا يستطيعون تنفيذ تمارين بسيطة تتطلب معالجة الأصابع.

12. ضعف في التوازن الحركي العام: صعوبات كتلك تؤثر على مشية الطفل وحركاته في الفراغ، وتضر بقدراته في الوقوف أو المشي على خشبة التوازن، والركض بالاتجاهات الصحيحة في الملعب.

13. اضطرابات عصبية- مركبة: مشاكل متعلقة بأداء الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات في أداء الحركات العضلية الدقيقة، مثل الرسم والكتابة (Mayes، Calhoun، & Crowell، 2000).

14. صعوبات تعلميه خاصة في القراءة، الكتابة، والحساب: تظهر تلك الصعوبات بشكل خاص في المدرسة الابتدائية، وقد ينجح الأطفال الأكثر قدرة على الذكاء والاتصال والمحادثة، في تخطي المرحلة الدنيا بنجاح نسبي، دون لفت نظر المعلمين حديثي الخبرة أو غير المتعمقين في تلك الظاهرة؛ ولكنهم سرعان ما يبدؤون بالتراجع عندما تكبر المهمات وتبدأ المسائل الكلامية في الحساب تأخذ حيزاً من المنهاج. وهنا يمكن للمعلمين غير المتمرسين ملاحظة ذلك بسهولة (Mayes، Calhoun، & Crowell، 2000).

15. البطء الشديد في إتمام المهمات: تظهر تلك المشكلة في معظم المهمات التعليمية التي تتطلب تركيزاً متواصلاً وجهداً عضلياً وذهنياً في نفس الوقت، مثل الكتابة، وتنفيذ الواجبات البيتية.

16. عدم ثبات السلوك: أحياناً يكون الطالب مستمتعاً ومتواصلاً في أداء المهمة، أو في التجاوب والتفاعل مع الآخرين؛ وأحياناً لا يستجيب

للمتطلبات بنفس الطريقة التي ظهر بها سلوكه سابقاً (Bryan، 1997).

17. عدم المجازفة وتجنب أداء المهام خوفا من الفشل: هذا النوع من الأطفال لا يجازف ولا يخاطر في الإجابة على أسئلة المعلم المفاجئة والجديدة. فهو يبغض المفاجآت ولا يريد أن يكون في مركز الانتباه دون معرفة النتيجة لذلك. فمن خلال تجاربه تعلم أنّ المعلم لا يكافئه على أجوبته الصحيحة، وقد يحرجه ويوجه له اللوم أو السخرية إذا أخطأ. لذلك نجده مستمعاً أغلب الوقت أو محجباً عن المشاركة؛ لأنه لا يضمن ردة فعل المعلم أو النتيجة (Lerner، 1993; Bryan، 1997).

18. صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة: إنّ أي نقص في المهارات الاجتماعية للفرد قد تؤثر على جميع جوانب الحياة، بسبب عدم قدرة الفرد لأن يكون حساساً للآخرين، وأن يدرك كبقية زملائه، قراءة صورة الوضع المحيط به. لذلك نجد هؤلاء الأطفال يخفقون في بناء علاقات اجتماعية سليمة، قد تنبع من صعوباتهم في التعبير وانتقاء السلوك المناسب في الوقت الملائم..الخ (Lerner، 1993; Bryan، 1997). وقد أشارت الدراسات إلى أنّ ما نسبته 34% إلى 59% من الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعلمية، معرضون للمشاكل الاجتماعية. كما وأن هؤلاء الأفراد الذين لا يتمكنون من تكوين علاقات اجتماعية سليمة، صنِّفوا كمنعزلين، ومكتئبين، وبعضهم يميلون إلى الأفكار الانتحارية (Bryan، 1997).

19. الانسحاب المفرط: مشاكلهم الجمة في عملية التأقلم لمتطلبات المدرسة، تحبطهم بشكل كبير وقد تؤدي إلى عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الآخرين، فيعزفون عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة، أو المشاركة في النشاطات الصفية الداخلية، وأحياناً الخارجية (Lerner، 1993).

جدير بالذكر هنا، أنّ هذه الصفات لا تجتمع، بالضرورة، عند نفس الطفل، بل تشكل أهم المميزات للاضطرابات غير المتجانسة كما تم التطرق إليها بالتعريف. كما وقد تحظى الصفات التي تميز ذوو الصعوبات التعلمية، بتسميات عدة في أعمار مختلة. مثلا، قد يعاني الطفل من صعوبات في النطق في الطفولة المبكرة، ويطلق عليها بالتأخر اللغوي؛ بينما يطلق على المشكلة بصعوبات قرائية في المرحلة الابتدائية، وفي المرحلة الثانوية يطلق عليها بالصعوبات الكتابية (Lerner، 1993).. " www (Gulfnet.ws.)

مظاهر الصعوبات الأكاديمية لذوي الصعوبات التعلميّة :

" وبالطبع الغاية من بحثنا هذا تربوية، وخدمة هؤلاء الطلاب ومساعدتهم في هذا المجال، فلذلك لابد من أن يكون اهتمامنا منصب على شكل هذه الصعوبات من الناحية الأكاديمية، والتوسع في شرح وتفصيل هذه الصعوبات، والتي تتمثل بـالمظاهر الخمس التالية، وهي :

1 - صعوبات في التحصيل الدراسي :

التخلف الدراسي هو السمة الرئيسة للطلبة، الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فلا وجود لصعوبات التعلم بغير وجود لمشكلة دراسية. بعض

الطلبة قد يعانون من قصور في جميع مواضيع الدراسة، والبعض الآخر قد يعاني من قصور في موضوع واحد أو في موضوعين

هذا ويمكن الإشارة إلى أبرز جوانب القصور في المواضيع الدراسية كما يلي :

أ) الصعوبات الخاصة بالقراءة :

تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية، حيث تتمثل هذه الصعوبات فيما يلي :

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلاً عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها الطالب (سافر بالطائرة).

- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).

- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، فمثلاً قد يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من (المرتفعة) أو (الطلاب) بدلاً من (التلاميذ) أو أن يقرأ (حسام ولد شجاع) وهكذا.

- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلاً قد يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول

(غسلت الأم ... غسلت الأم الثياب).

- قلب الأحرف وتبديلها، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة، حيث يقرأ الطالب الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة : فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب) ويقرأ كلمة (رز)

فيقول (زر) وأحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرا كلمة (الفت) فيقول
(فتل) وهكذا.
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً مثل: (ع و غ) أو (ج و ح و خ) أو (ب و ت و ث و ن) أو (س وش) وهكذا.
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل : (ك و ق) أو (ت و د و ظ ض) أو (س و ز) وهكذا، وهذا الضعف في تميز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو قد يقرأ (توت) فيقول (دود) مثلاً وهكذا.
- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.
- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.
- قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة.
ب) الصعوبات الخاصة بالكتابة :
وتتمثل هذه الصعوبات فيما يلي :
* يعكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة فالحرف (خ) مثلاً قد يكتبه والرقم (3) يكتبه بشكل معكوس وأحياناً قد يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة معكوسة من اليسار

إلى اليمين فتكون كما تكون في مرآة. * يخلط في الاتجاهات، فهو قد بدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق هنا عما سبق أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، ولا تبدو معكوسة كالسابق.

* ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة، عند الكتابة، فكلمة (ربيع) قد يكتبها (ريبع) وأحياناً قد يعكس ترتيب الأحرف فكلمة (دار) قد يكتبها (راد) وهكذا.

* يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة (باب) ولكنه يكتبها (ناب) وهكذا.

* يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.

* يضيف حرف إلى الكلمة غير ضرورية أو إضافة كلمة إلى الجملة غير ضرورية أثناء الكتابة الإملائية.

* يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلاً (غ ـ ع) أو (ب ـ ن)..

* قد يجد الطالب صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة.

* وأخيراً فإن خط هذا الطالب عادةً ما يكون رديئاً بحيث تصعب قراءته.

مما سبق نستطيع أن ندرك أن الارتباك في تمييز الاتجاهات هو إحدى الصعوبات الهامة، التي يواجهها الطالب، الذي يعاني من صعوبات تعلم، وقد يكون هذا الاضطراب وراء معظم الأخطاء الشائعة والغريبة التي سبق الإشارة إليها.

2 - صعوبة في الإدراك الحسي والحركة :

وتنقسم هذه الصعوبات إلى ثلاثة مجالات رئيسية، هي :

أ-صعوبات في الإدراك البصري :

بعض الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرون، وقد لا يميزون العلاقة بين الأشياء، وعلاقتها بأنفسهم بطريقة ثابتة، وقابلة للتنبؤ، فالطالب هنا لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لقطع الشار بطريقة آمنة، قبل أن تصدمه سيارة، ويرى الأشياء بصورة مزدوجة و مشوشة، وقد يعاني من مشكلات في الحكم في حجم الأشياء، (حجم الكرة التي يقذفها الرامي نحوه مثلاً).

ويعاني هؤلاء الطلبة أيضاً من ضعف الذاكرة البصرية، فهم قد لا يستطيعون أن يتذكروا الكلمات التي سبق أن شاهدوها، وعندما ينسخون شيئا فهم يكررون النظر إلى النموذج الذي يقومون بنسخها، إضافة إلى ذلك يعاني كثير من الطلبة من مشكلات في تمييز الشكل عن الأرضية، او في أن يرتبوا الصور التي تحكي قصة معينة ترتيباً متسلسلاً، أو في عقد مقارنة بصرية، أوفي إيجاد الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة، كما أنهم يستجيبون للتعليمات اللفظية، بصورة أفضل من التعليمات البصرية.

ب-صعوبات في الإدراك السمعي :

في هذا المجال يعاني الطلبة من مشكلات في فهم ما يسمعونه وفي استيعابه وبالتالي فإن استجابتهم قد تتأخر، وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث، أو السؤال، وقد يخلط الطالب بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل : جبل ـ جمل ـ أو: لحم لحن، إضافة إلى

ذلك، فإنه قد لا يربط بين الأصوات البيئية ومصادرها، وقد يعاني من صعوبات في تعرف الأضداد (عكس الكلمة)، وقد يعاني من مشكلات في تعرف المشكلات المتشابهة، وقد يشتكي كثير من تداخل الأصوات، حيث يقوم بتغطية أذنيه باستمرار، ومن السهل تشتيت انتباهه بالأصوات.

فضلا عن ذلك، فهو قد لا يستطيع أن يعرف الكلمة إذا سمع جزءاً منها، ويجد صعوبات في فهم ما يقال له همساً أو بسرعة، ويعاني من مشكلات في التذكر السمعي، وإعادة سلسلة من الكلمات أو الأصوات في تتابعها، كما قد يجد صعوبات في تعلم أيام الأسبوع و الفصول والشهور والعناوين و أرقام الهواتف تهجئة الأسماء.

ج-صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام :

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

3 ـ اضطرابات اللغة الكلام :

يعاني كثير من ذوي الصعوبات التعليمية من واحدة أو اكثر من مشكلات الكلام واللغة، فقد يقع هؤلاء الطلبة في أخطاء تركيبية ونحوية، حيث قد تقتصر إجاباتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة.وقد يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة، أو إضافة كلمات غير مطلوبة، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقاً، وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة، على قواعد لغوية سليمة.

من ناحية أخرى، فإنهم قد يكثرون من الإطالة و الالتفاف حول الفكرة، عند الحديث، أو رواية القصة، وقد يعانون من البطء الشديد في الكلام الشفهي، أو القصور في وصف الأشياء، أو الصورة، أو الخبرات، وبالتالي عدم القدرة على الاشتراك في محادثات، حول موضوعات مألوفة، واستخدام الإشارات بصورة متكررة للإشارات على الإجابة الصحيحة فضلاً عن ذلك، فقد يعاني هؤلاء الطلبة من عدم الكلام، (حذف أو إضافة بعض الأصوات) وتكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة.

4 - صعوبات في عمليات التفكير :

لاحظ الباحثون أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، تظهر لديهم دلالات، تشير إلى وجود صعوبات، في عمليات التفكير لديهم، فهؤلاء الطلبة قد يحتاجون إلى وقت طويل، لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة، وقد يكون لديهم القدرة على التفكير الحسي، في حين قد يعانون من ضعف في التفكير المجرد، وقد يعاني هؤلاء الطلبة من الاعتماد الزائد على المدرس، وعدم القدر على التركيز، والصلابة، وعدم المرونة، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل، أو لمعاني

الكلمات، والقصور في تنظيم أوقات العمل، وعدم اتباع التعليمات، وعدم تذكرها.

كما أنهم قد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه.

5 - خصائص سلوكية :

كثير من الطلبة المصابين بصعوبات في التعلم يعانون من نشاط حركي زائد، فالطالب ــ هنا يبقى متململاً مشحوناً بالحركة، ويحوم كثيراً.

وبالتالي فإن من الصعب السيطرة عليه. هذا الطالب لا يستطيع مقاومة الإثارات الغريبة عن الموقف، فإذا سمع صوتاً خارج الصف كأن يكون صوت سيارة، او صوت طائرة، يهرع إلى النافذة.

والمشكلة هنا أن هذا الطالب يجد صعوبة في التركيز على ما هو مهم من المثيرات، كما أنه يحد صعوبة في المحافظة على تركيز انتباهه لفترة كافية من الوقت، وهذا يحد من قدرته على التعلم، و على العكس من هذا الطالب، نجد طلاباً آخرين يعانون من الخمول، وقلة النشاط. وهؤلاء الطلبة يبدون طيبين، ومسايرين. ونادراً ما ينفلت منهم زمام غضبهم، وهؤلاء تجدهم بليدين، فاتري الشعور، ولا يتسمون بالفضول، أو اللهفة، أو الاستقلالية : كما أنهم يتسمون بنشاط منخفض ـ بشكل عام فالدافعية عندهم منخفضة، ومدة انتباهم قصيرة، لأن من العسير شد انتباههم.

وهذا النوع من صعوبات التعلم : (الخمول في النشاط)هو شكل أقل شيوعاً من حالت النشاط الحركي الزائد. " (القحطاني، 1421 : ص 2 ـ 8)

أساليب تشخيص ذوي صعوبات التعلّم.

محاذير يجب أن تراعى في عملية التشخيص.
أهم أدوات القياس والتشخيص المتوافرة عالمياً للكشف عن ذوي صعوبات التعلّم؛
آلية تطوير مقاييس صعوبات التعلّم مناسبة للبيئة القطرية.
قد يكون موضوع هذا المبحث من أهم مواضيع هذا البحث، وذلك لأهمية كشف وتشخيص الإعاقة، بغض النظر عن نوع هذه الإعاقة وشكلها، لما يبنى على ذلك من أحقية إحالة هذا الطفل لبرامج التربية الخاصة ومدى صواب هذا القرار، وكذلك للبرامج والخطط التربوية التي توضع لهذا الطفل / الطالب، ومدى هذه فاعلية هذه البرامج ونجاحها في تحقيق الهدف من وضعها، يعتمد بشكل كبير على مدى صواب هذا التشخيص وصحته.
كيف أعرف أن طفلي / تلميذي لديه صعوبة في التعلم ؟؟؟....
قد يكون هذا السؤال هو الخطوة الأولى والمهمة، لأي تشخيص خاص بأي طفل يعاني من مشاكل صعوبات التعلّم، وينتمي لهذه الفئة، ومثال على ذلك حالة هذا الأب الذي يتساءل عن مشاكل يعاني منها ابنه ويطلب المساعدة في التعرف على هذه المشاكل وأسلوب معالجتها.
"عزيزي الأخصائي :
أشعر في أحيان كثيرة أن ابني (5 سنوات)، قليل التركيز مع أنه طفل عادي، وعندما أشرح له الأمور التي يسأل عنها فإنه يفهمها، بل إنه في بعض الأحيان عندما يجلس بجانبي وأنا أعمل على الكومبيوتر فإنه يلحظ بعض الأمور وحده دون أن أشرحها له، ويقوم بتنفيذها على الكومبيوتر.

لكن في أحيان أخرى قد أتحدث إليه فأشعر أنه قد بدأ يسرح مني. وهو قد بدأ يتعلم القراءة والكتابة منذ حوالي عام، كما أنه بدأ في حفظ القرآن وهو يحفظ بمستوى طبيعي، ولكن عند القراءة قد ينطق ببعض الكلمات قد لا تكون مكتوبة أمامه، كما أنه قد يزيد بعض الحروف أو ينقص بعضها عند نطق الكلمات التي يقرؤها. كذلك فإنه أثناء الحفظ دائمًا ما يعبث في أي شيء، وهو ما يفقده التركيز في الحفظ والقراءة. مع العلم أن عملية عدم التركيز والسرحان هذه قد بدأت معه وعمره كان تقريبًا عامين، حتى إن بعض أقربائنا قد لاحظوا ذلك عليه، فعندما كان يحدثه أحدهم نجد أن ابننا قد بدأ يسرح منه أثناء الحديث معه.

فهل هو يعانى من مشكلة؟ وإن كان كذلك فأرجو أن تفيدوني بطريقة حل تلك المشكلة، حيث إنه سيلتحق بالصف الأول الابتدائي.. أخشى من مشكلة عدم التركيز والسرحان أثناء الفصل الدراسي. ولكم جزيل الشكر.

وغالباً ما تدور مثل هذه الأسئلة والاستفسارات في أذهان الآباء والأمهات، وكذلك المعلمين والمعلمات القائمين على تربية وتعليم الأبناء، وخاصة في سنوات حياتهم الأولى، فلابد من البحث الجيد في هذا المجال، والدراسة المتعمقة في هذا الجانب، وسيكون هذا الفصل هو مجال بحثنا ودراستنا في هذا الموضوع.

فيمر الأطفال، خلال نموهم، في مراحل حياتهم بعلامات مميزة، مثل نطق الكلمة الأولى، أول محاولة للمشي، وغيرها. وعادة ما ينتظر الآباء والأطباء هذه العلامات المميزة للنمو، للتأكد من عدم وجود عوائق تؤخر

النمو المعتاد للطفل. ولذلك فإنه يمكن الحذر من صعوبات التعلم، بطريقة غير مباشرة، عن طريق ملاحظة أي تأخر ملحوظ في نمو مهارات الطفل. فمثلاً يعتبر وجود تأخر يعادل مرحلتين دراسيتين اثنين (كأن يكون الطفل في الصف الرابع الابتدائي، لكنه يقرأ مثلاً في مستوى طلاب الصف الثاني الابتدائي في مدرسته) يُعد تأخراً كبيراً.

وبينما يمكن اعتبار وسيلة الملاحظة إحدى العلامات المنبهة، بطريقة غير رسمية (غير مهنية)، فإن التشخيص الفعلي لصعوبات التعلم يكون باستخدام الاختبارات القياسية العامة ليتم مقارنه مستوى الطفل بالمستوى المعتاد لأقرانه في العمر والذكاء (في الحقيقة يندر وجود هذه الاختبارات القياسية في الدول العربية!). حيث لا تعتمد نتائج الاختبار على مجرد قدرات الطفل الفعلية، بل كذلك على مدى دقة هذه الاختبارات، وقدرة الطفل على الانتباه، وفهم الأسئلة. " www (Gulfnet.ws.)

بعد هذه المقدمة البسيطة لهذا الموضوع الهام، سنحاول أن نضع عدداً من الأسئلة التي أثارت اهتمامنا والتي سنحاول توظيف إجاباتها في طرح فكرتنا، و توضيح البنود التي سبق ذكرها أعلاه في تناول هذا الجانب من بحثنا

أساليب تشخيص ذوي صعوبات التعلـّم :

" بما أنه تم اعتماد تعريف متعدد المعايير، يقوم على استخدام أكثر من معيار في تحديد من يندرج تحت صفة طالب / شخص من ذوي صعوبات التعلـّم، كان لابد عند تشخيص هذه الحالة استخدام تشخيص متعدد المعايير، والذي يأخذ في الحسبان :

- القدرات العقلية كما يقيسها اختبار الذكاء.
- مستوى التحصيل الأكاديمي، ويقاس بوساطة اختبارات التحصيل المقننة، وفي حال عدم توافرها نلجأ إلى الاختبارات المدرسية.
- رصد السمات السلوكية أو تحديد السمات السلوكية بوساطة قوائم الرصد أو مقاييس السمات.

وكما عددنا المعايير المتعددة المستخدمة عند تشخيص حالات صعوبات التعلّم، وعرفنا ماهيتها والوسائل المستخدمة في تحديدها، ولكن يبقى السؤال لماذا يجب استخدام هذه الوسائل ومتى، لمن، الإجراءات التي يجب اتباعها قبل الاستخدام، ونعبر عنها بالسؤال بكيف، ثم من يستخدمها والقدرة على الاستخدام، ما هي، ومدى تحقيقها للصفات السيكومترية من صدق وثبات، ومن يقوم بإجراءيها، و أخيراً لماذا نقوم بالقياس والتشخيص، ومدى الفائدة التي تعود على الطالب من هذه العملية والهدف منها.

وللإجابة على الاستفسارات السابقة، نبدأ بالسؤال الأول وهو :

لماذا ؟

بدايةً يجب أن نطرح هذا السؤال وهو :

لماذا يجب الاهتمام بالكشف المبكر للإعاقة، وتتساوى في ذلك جميع أنواع الإعاقات، فعملية الكشف المبكر، تعتبر الخطوة الأولى في العلاج، وقد تندرج كوسيلة من وسائل العلاج في بداياته، وتكمن أهمية برنامج الكشف المبكر في تنفيذ الخطوات التي يتكون منها هذا البرنامج، من

حيث الترتيب، ثم التنفيذ بفاعلية واجتهاد، وتوافر نية الإخلاص في تنفيذ البرنامج، أما خطوات هذا البرنامج فتكون كما يلي :

1. تحديد ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. أهلية الطفل لبرامج التربية الخاصة.
3. توفير الخدمات والبرامج التربوية الخاصة بهذا الطفل.
4. وضع الخطط والبرامج الواجب اتباعها.
5. تقويم تقدم / فاعلية البرنامج / المؤسسة من حيث :

مستوى تقدم الطفل، مدى نجاح معلم ومعلمة التربية الخاصة، فاعلية البرنامج، مدى نجاح برنامج / مؤسسة التربية

الخاصة، أي بمعنى آخر وضع ما يعرف بـالصفحة النفسية البروفايل Profile

متى ؟

يفضل استخدام آلية الكشف هذه في مراحل عمرية مبكرة، فإعاقة صعوبات التعلّم لا تكتشف كبعض الإعاقات منذ الولادة، أو عند بداية نمو الحواس، أو الاستعداد للحركة، ولكنها قد تكون من الإعاقات الصعبة، الخفية، التي لا تظهر في البدايات المبكرة من عمر الإنسان، وإن كانت نتائجها تستمر مع الإنسان طوال حياته سواءاً كان طالباً أو موظفاً يشغل مسؤوليةً في الحياة تستمر معه هذه الإعاقة إذا لم يتم علاجها وتقويمها باكراً، ولا تظهر هذه الصعوبات بشكل واضح وصريح وتحتاج لجهد ومعرفة تامة من قبل فريق التشخيص، للتفريق بين صعوبة التعلّم والتأخر الدراسي، وصعوبة التعلّم وبطيء التعلّم، مع ملاحظة أن صعوبة

التعلـّم قد يعاني منها كذلك الطلبة الموهوبين ويطلق عليهم موهوبين من ذوي صعوبات التعـّلم، بالإضافة للطلبة العاديين من ذوي صعوبات العلـّم، وإن اختلفت الأسباب في كلٍ من الحالتين، فالعمر المناسب للتدخل لملاحظة واكتشاف الطلبة من ذوي صعوبات التعلـّم الإنسان، في بداية مراحل ظهور الأعراض على الطفل / الطالب، ويجب أن يكون في بداية دخوله المدرسة، وغالباً ما يكون ذلك عند سن التاسعة، أي ما يوافق الصف الثالث من المرحلة الابتدائية، حيث يوصي الباحثين باستخدامها عند هذا السن لسببين، وهما :

1. أن أدوات القياس والتشخيص تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات عند هذا العمر ؛

2. أن هذا العمر يمثل مرحلة العملات العقلية، كما أشار إليها جان بياجيه (Jean Piaget) وهي التي يكون فيها الطفل قادر على القراءة والكتابة والحساب.

لمن ؟

لمن نستخدم هذه المقاييس لرصد هذه الحالة، ومن هو الطفل / الطالب الذي تتحقق فيه هذه الشروط السابق ذكرها في التعريف، ولكن قبل ذلك هناك سؤال، متى تلفت حالة طفل/ طالب نظر المعنيين لدراسة حالته؟

وللإجابة على هذا السؤال نجد أن هذا الطالب يتصف بصفات معينة، أو يتصف بسمات معينه ومؤشرات غير مطمئنة تستدعي الملاحظة والملاحظة الدقيقة في بعض الأحيان، من قبل الأسرة وكذلك معلم

الصف في بادئ الأمر، فلابد من وجود وسيلة تخدم هذا المجال، وتساعد كلاٍ من الوالدين والمعلم، في تحديد من هم الأطفال الذين من الممكن أن نصفنهم مبكراً بأنهم من ذوي صعوبات التعلّم / أو من هم من ذوي صعوبات التعلّم والمحتاجين حقيقةً لإحالتهم لخدمات التربية الخاصة، وهي قائمة السمات / العلامات المبكرة الدالة على صعوبات التعلّم، والتي سنبينها فيما يلي.

قائمة العلامات المبكرة لذوي صعوبات التعلّم

Behavioral Characteristics of Learning Disabled

Learning Disability

(L. D)

1. السلوك الاندفاعي المتهور.
2. النشاط الزائد.
3. الخمول المفرط.
4. الافتقار إلى مهارات التنظيم أو إدارة الوقت.
5. عدم الالتزام والمثابرة.
6. التشتت وضعف الانتباه.
7. تدني مستوى التحصيل.
8. ضعف القدرة على حل المشكلات.
9. ضعف مهارات القراءة.
10. قلب الحروف والأرقام والخلط بينهما.
11. تدني مستوى التحصيل في الحساب.

12. ضعف القدرة على استيعاب التعليمات.

13. تدني مستوى الأداء في المهارات الدقيقة (مثل الكتابة بالقلم و تناول الطعام و التمزيق، والقص، والتلوين، والرسم....).

14. التأخر في الكلام أي التأخر اللغوي.

15. وجود مشاكل عند الطفل في اكتساب الأصوات الكلامية أو إنقاص أو زيادة أحرف أثناء الكلام.

16. ضعف التركيز.

17. صعوبة الحفظ.

18. صعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة.

19. صعوبة في مهارات الرواية.

20. استخدام الطفل لمستوى لغوي أقل من عمره الزمني مقارنة بأقرانه.

21. صعوبة إتمام نشاط معين وإكماله حتى النهاية.

22. صعوبة المثابرة والتحمل لوقت مستمر (غير متقطع).

23. سهولة التشتت أو الشرود، أي ما نسميه السرحان.

24. ضعف القدرة على التذكر / صعوبة تذكر ما يُطلب منه (ذاكرته قصيرة المدى)

25. تضييع الأشياء ونسيانها.

26. قلة التنظيم.

27. الانتقال من نشاط لآخر دون إكمال الأول.

28. عند تعلم الكتابة يميل الطفل للمسح (الإمحاء) باستمرار.

بالإضافة إلى غيرها من السمات التي قد تستجد، أو تضاف لاحقاً إلى هذه القائمة، وتدلل على وجود مشكلة تستدعي الحل، والتي يجب ملاحظتها من قبل كلاً من الوالدين والمعلم، وذلك من خلال وعيهم وانتباهم لأية مؤشرات مبكرة حول صعوبات التعلّم، وهذا فيما يختص بجانب التعرف المبكر على الحالة وسماتها، والتي قد تتحقق جميعها، أو بعضها، مما يدلل على وجود خطر، ولزيادة التأكد من الحالة نقوم بقياس مستوى الذكاء لهذا الطفل، وكما سبق ووضحنا فيجب أن لا يكون مستوى الذكاء منخفض، بل يجب أن يكون مستوى الذكاء طبيعي وما فوق 88 درجة.

ثم هناك المؤشر الأخير، وهو اختبارات التحصيل الدراسي المقننة أو المدرسية، والنتائج الضعيفة التي يحرزها الطالب فيها.

فتدلل هذه المؤشرات جميعها على وجود هذه المشكلة ــ وبالطبع لا يشترط نفس الترتيب المذكور عند دراسة حالة الطفل ــ، ووجوب التدخل السريع والمبكر لحلها، وذلك لزيادة فاعلية هذا العلاج والتقويم، فكلما كان التدخل، كلما كان العلاج أسرع وأفضل. ونستخدم أولاً المسح السريع ثم التشخيص الدقيق للتعرف على الطلبة الذين يعانون من هذه الصعوبات.

بحيث يجب العمل على تحديد نوع المشكلة التي يعاني منها هذا الطفل / الطالب، ومن ثم العمل على عرض على المختص / المختصين في هذا المجال، وهم فريق التشخيص الذي سيأتي ذكره فيما يلي، أثناء متابعتنا

لعرض هذا الموضوع. " (بالرجوع لمحاضرات مادة / الكشف المبكر للإعاقة – ربيع 2002 للدكتور / تيسير صبحي)

كيف ؟

أما بالنسبة لكيفية التعامل مع هذه الحالة التي تم التعرف عليها من خلال الملاحظة والتعرف على السمات / المؤشرات الدالة على وجود الخطر، وكذلك التعرف على الحالة من خلال المؤشر الثاني وهو ضعف المستوى الأكاديمي، سواء باختبارات التحصيل المقننة، أو الاختبارات المدرسية ــ في حالة عدم توافر الاختبارات المقننة ــ، وأخيراً تمتع الطالب بمستوى ذكاء طبيعي، فبذلك تتحقق فيه الشروط السابق ذكرها في التعريف المعتمد، وهو تعريف الحكومة الأمريكية، وهناك مراحل لتشخيص صعوبات التعلّم، حيث تتضمن العملية الخطوات التالية :

1. التعرف على الطلاب ذوي الأداء التحصيلي المنخفض.
2. ملاحظة سلوك الطالب في المدرسة.
3. التقويم غير الرسمي لسلوك الطالب.
4. قيام فريق الأخصائيين ببحث حالة الطالب.
5. كتابة نتائج التشخيص.
6. تحديد الوصفة العلاجية أو البرنامج العلاجي المطلوب.

ما هي ؟

تشتمل أدوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة في التشخيص : وتشمل على أدوات بعضها يعتمد على القياس الكمي والبعض الآخر يعتمد على الوصف الكيفي، وذلك على النحو التالي :

1 ـ أدوات القياس الكمي :

اختبارات القدرات واختبارات التحصيل المقننة وغير المقننة، واختبارات الشخصية وقوائم التقدير والبطاقات المدرسية واختبارات الاتجاهات والميول واختبارات القدرات الحسية.

2 ـ أدوات الوصف الكيفي :

مثل الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة وتحليل محتوى إنتاج الطالب وتصنيفه بصورة تمكّن من تحديد نوعية المشكلات الدراسية التي يعاني منها.

هذا وقد تم التوصل لاستبيان حول العوامل المرتبطة بصعوبات التعلّم في المدرسة الابتدائية، وكذلك تم إصدار) المدخل التشخيصي لصعوبات التعلّم لدى الأطفال، ويضم مجموعة اختبارات ومقاييس في هذا المجال، وكذلك

قننت مقاييس مختلفة، خاصة بالبيئة الأسرية، والأخرى خاصة بالبيئة المدرسية المرتبطة بصعوبات التعلّم.وتعد الوسائل السابقة أدوات تشخيصية متخصصة في التعرف على صعوبات التعلّم وتحديد أنواعها ومظاهرها ودرجة حدتها.

وثمة معادلات عديدة لحساب درجة صعوبة التعلّم في معرض تشخيصها منها المعادلة التالية :

الوضع الصفي الحالي (السنة والشهر) x نسبة الذكاء

مستوى التحصيل المتوقع = " (حافظ، 2000 : ص 32 ـ 34)

"مع ملاحظة وجوب تحقيق هذه الاختبارات السابقة للصفات السيكومترية المتمثلة في صفتي الصدق
(وقياسه للغرض الموضوع من أجله بنقاوة) و الثبات (وامكانية إعادة هذا الاختبار في ظروف متشابهة وتحقيقه لنتائج متقاربة).

من ؟

يضم الفريق المشخص (كعملية تشخيص عامة في بداية دراسة الحالة وجمع المعلومات) كلاً من أخصائي التربية الخاصة / مدرس المادة / الأخصائي الاجتماعي / أخصائي القياس النفسي / المرشد النفسي / الأسرة (الوالدين والأخوة) / زملاء الدراسة / طبيب العائلة / الطبيب المختص في الأنف والأذن والحنجرة / مندوب عن المنطقة التعليمية (كممثل للجهة القانونية الرسمية، في حالة توافر مثل هذه الكفاءات)..... وكذلك استدعاء أي خبير أو أخصائي تستدعي الحالة وجوده.

فبذلك يتكون فريق التشخيص، من الأسرة والمدرسة والمتخصصون بإدارة أخصائي التربية الخاصة، بوصفه المسئول عن عملية القياس والتشخيص، وتحديد المصادر التي يمكن توظيفها للحصول على المعلومات والبيانات ــ وهي تلك المذكورة أعلاه ــ، وذلك لتصنيف الطالب وتحديد الجهة التي يمكن الاستعانة بها، والبرنامج الذي يمكن وضعه لعلاج وتقويم الصعوبات التعلّمية التي يعاني منها الطالب / الحالة المدروسة.

لماذا ؟

تطبيق أحد أو كل المحكات التعرف على صعوبة التعلّم لدى الطالب مثل مدى التباعد في مظاهر نموه النفسي (الانتباه / الإدراك / التفكير بشقيه : تكوين المفهوم وحل المشكلة / التذكر) أو مدى التباعد بينها وبين نموه التحصيلي، أو مدى التباعد في تحصيل المادة الدراسية الواحدة فالصعوبة في النمو اللغوي قد لا تعكس تدنياً في مستوى القراءة بقدر ما تعكس تدنياً في مستوى التعبير. ومدى إسهام عوامل الإعاقة والحرمان الثقافي والفرص التعليمية المحدودة في مشكلة الطالب الدراسية، وهل تحتاج صعوبة التعلّم لديه إلى أساليب تدريسية خاصة أم لا ؟. أي بمعنى آخر نقوم بتطبيقها بهدف تربوي وظيفي، وذلك للتعرف على الصعوبات التي يعاني منها الطفل / الطالب وتحديدها، وذلك حتى يتسنى لنا وضع برنامج علاجي لهذا الطالب، عن بتصميم خطة تربوية فردية خاصة بهذا الطالب، وتنفيذ هذه الخطة بالأساليب التي تتوافق ومستوى وقدرات هذا الطالب، والتي اتضحت لنا عن طريق التشخيص السابق.

ومن الممكن اختصار المراحل السابقة في الإجابة على السؤال التالي، وهو :

س/ افترضي أن لدينا مجموعة من الأطفال مشكوك في حالتهم، ويعتقد بأن لديهم صعوبات تعلّم، فما هي الإجراءات التي ينبغي/ يجب أن تسبق مرحلة توفير البرامج والاعتبارات التربوية التي تساعد في تنمية احتياجاتهم الخاصة ؟.

يكمن الجواب على السؤال السابق بدايةً، باستخدام منهجية محددة للتشخيص وذلك باتباع خطوات محددة نرسم خلالها الخطة التي يجب أن نسير عليها أثناء تناولنا الإجابة على هذا السؤال، وذلك بتحديد :

1. يجب تحديد ما هو التعريف المعتمد لهذه الفئة ؛
2. لابد من وجود منحى تكاملي في عملية التشخيص، حيث يجب أن تكون هناك مجموعة من الأبعاد، سواءاً الأبعاد الطبية، أو التربوية، أو النفسية والأبعاد الاجتماعية كذلك ؛
3. على ضوء المنحى التكاملي في التشخيص، والذي يعتمد على الجوانب المذكورة أعلاه، يتم بناء آلية للتشخيص، تمر بمرحلتين : -

أ- المسح السريع ؛

ب- التشخيص الدقيق.

4. دراسة نواتج عملية القياس والتشخيص (البروفايل) وهي الصورة النفسية المتكاملة عن هذا الطفل ؛
5. وضع الخطة التربوية الفردية الخاصة بالطفل (I E P) ؛
6. بناء اً على الخطة التربوية الفردية، نرسم الخطة التربوية التعليمية الفردية (T A P) ؛
7. اعتماد أسلوب تحليل المهمات للخطط التربوية التعليمية الفردية، بحيث تنتج عنه مهمات(I I P) لجميع المواد كاللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، إلى غيرها من المواد.

ولابد من تفصيل الخطوات السابقة، وذلك لكي يتسنى لنا تحديد مسمى الأطفال الواردة حالتهم في السؤال السابق.

أولاً:

تحديد التعريف المعتمد لهذه الفئة، وذلك لتحديد من هم الأفراد المنضويين تحت هذه الفئة، وقد وقع اختيارنا على التعريف التالي لأنه ــ من وجهة نظرنا ــ يحدد بشكل واضح من هم الأفراد من ذوي صعوبات التعلـّم، بأنهم :

" أولئك الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام، والقراءة والتهجئة والحساب، والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ البسيطة الوظيفية، ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من الإعاقات ".

ويحدد هذا التعريف بشكل واضح من هم الأطفال الذين من الممكن أن يندرجوا تحت مسمى الأطفال من ذوي صعوبات التعلـّم.

ثانياً :

لابد من الأخذ بعين الاعتبار جميع الأبعاد المؤثرة في عملية التشخيص، فلابد من وجود منحى تكاملي، بحيث نقيس الجوانب الطبية، الجوانب التربوية، الجوانب الاجتماعية والجوانب النفسية، فاعتمادنا لتعريف متعدد المعايير، لابد من اعتماد تشخيص متعدد المعايير كذلك.

حيث ندرس الجوانب السابقة، بحيث تكشف لنا الحالة المراد دراستها وتشخيصها ومن ثم علاجها، وهي كما سبق وذكرنا :

البعد الطبي :

دراسة أي مشكلات فسيولوجية، جسدية قد تؤدي إلى الإعاقة أو مظاهر الإعاقة، أو تكون سبب من ضمن أسباب متعددة لهذه الإعاقة، وكذلك الاطلاع على نوع العقاقير التي يتناولها هذا الشخص وتأثيراتها، ودراسة أي جانب في البعد الطبي من الممكن أن يؤثر على حالة هذا الشخص وتطورها.

البعد التربوي :

دراسة أي مشكلات أكاديمية لها علاقة ومرتبطة بهذه الإعاقة، كتدني المستوى الأكاديمي، والاستمرار في هذا التدني، وألا يكون حالة عارضه، بل أن هذه الإعاقة هي السبب الرئيس لهذا التدني في المستوى الأكاديمي ؛

والبعدين السابقين يتضحون لنا ـــ بشكل اكبر ـــ، عند دراسة الملفات المدرسية والطبية لهذا الشخص / الطالب ؛

البعد النفسي :

حيث يقوم الأخصائي النفسي ضمن هذا الفريق، بقياس الجوانب النفسية متمثلة بـ :

القدرات العقلية، مستوى الذكاء، الاهتمامات، الاتجاهات، الميول، وذلك بتطبيق مقاييس مقننة ومعترف بها وتحقق الصفات السيكومترية، من صدق وثبات وامكانية استخدام، وهو ما يطبق أثناء مرحلة التشخيص الدقيق في هذا التشخيص ؛

البعد الاجتماعي :

ونتناول هذا الجانب من خلال قياس السلوك التكيفي، وهل هذا الشخص قادر / غير قادر على التكيف مع البيئة الاجتماعية، الأسرية، المدرسية، وكذلك ندرس نمط التنشئة الاجتماعية، والأسرة، وذلك من خلال جمع المعلومات من مصادر متعددة، سواءاً كانت الشخص نفسه، الأسرة (الوالدين / الأخوة)، المجتمع (المدرسة، في حال كون الشخص طالب أو جهة العمل، إذا كان الشخص موظفاً)، حيث ندرس الأبعاد الاجتماعية والصفات الاجتماعية لهذا الشخص.

ثالثاً :

على ضوء المنحى التكاملي في التشخيص، الذي يعتمد على الجوانب الطبية والاجتماعية والتربوية والنفسية، يتم بناء آلية للتشخيص، تمر بمرحلتين، وهما :

أ- المسح السريع ؛

ب- التشخيص الدقيق.

أ. المسح الدقيق :

وهو ينطوي على استخدام طرائق مختلفة في جمع المعلومات والبيانات، ومنها :

دراسة الحالة، المقابلة، الملاحظة، دراسة الملفات الطبية والمدرسية، تطبيق قوائم السمات الخاصة بالعلامات المبكرة الدالة على صعوبات التعلّم.

ولكن، ماذا يجب أن نفعل قبل تنفيذ أي طريقة من الطرق أعلاه ؟.
والجواب يكمن في عملية التهيئة والتحضير لكل فعل من هذه الأفعال.
مثال :
1. دراسة الحالة،
تتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية :
· خلفية الطفل وصحته العامة (السكن / عدد أفراد الأسرة / الدخل / مهنة الأب / مهنة الأم /.....)
- النمو الجسمي للطفل.
- أسئلة تتعلق بأنشطة الطفل واهتماماته.
- أسئلة تتعلق بالنمو التربوي للطفل.
- أسئلة تتعلق بالنمو الاجتماعي للطفل.
2. المقابلة،
وتتطلب :
تحديد مكان المقابلة / موعدها / وقتها / تحديد جوانب الأسئلة المطروحة.....إلى غيرها من الأمور الخاصة بالمقابلة.
3. الملاحظة الإكلينيكية،
حيث تتم ملاحظة سلوك الطفل سواء اً كان ذلك في المدرسة، وتصرفاته داخل الفصل، مع الزملاء خارج الفصل، في المنزل، مع الوالدين والأخوة، أو في أي موقف يستدعي ملاحظة سلوك الطفل أثناءه، ونستخدم نواتج الملاحظة في بيان ومعلومات حول :
- الإدراك السمعي (السمع بشكل جيد)

- الإدراك اللغوي (النطق بشكل جيد)

وهما جانبان مرتبطان ببعضهما البعض، فالإدراك السمعي الجيد (سماع الكلمات بشكل صحيح) يؤدي لوجود إدراك لغوي جيد (نطق الكلمات بشكل صحيح).

- مظاهر لها علاقة بالبيئة (هل يستطيع التمييز بين الأشياء)
- مظاهر النمو الحركي (هل بستطيع الإنسان تلبية الاحتياجات الأساسية كصعود السلالم مثلاً، والقدرة على التعامل حركياً مع الأشياء)
- خصائص سلوكية أخرى (ملاحظة أشكال من العلاقات الإنسانية كالتعاون / التقبل الاجتماعي / تحمل المسؤولية /.....، وكلما كانت قدراته أعلى في المجالات السابقة، كلما كان ذلك مؤشر على انتفاء وجود صعوبات التعلّم، وعلى العكس من ذلك، كلما كانت قدراته أدنى من المعدل الطبيعي، كلما كان ذلك مؤشر على قابلية الفرد لأن يكون من ذوي صعوبات التعلّم.

ففي إطار الملاحظة، نبحث المظاهر السلوكية التي يمكن مشاهدتها / ملاحظتها / تدوينها / قياسها / يمكن التعامل معها سلوكياً، وذلك بمعنى أنها يمكن أن :

- تصاغ بعبارات سلوكية.
- وجود أدوات تساعد على قياس هذه السمات.

4. دراسة الملفات الطبية والملفات المدرسية :

الملف الطبي :

حيث نستطيع عن طريق هذا السجل دراسة التاريخ الطبي لهذا الطالب، بما يحتويه من معلومات، كالأمراض التي يعاني منها مثلاً، أو أنواع الدواء الذي يتعاطاها الطالب ومدى تأثيرها على سلوك الطالب، إلى غيرها من المعلومات المدونة في هذا السجل، والتي من الممكن أن تساعد في تكوين معلومات أولية عن حالة هذا الطالب.

الملف المدرسي :

من الواجب أن تتوافر معلومات وملاحظات مختلفة، تتبع حالة الطالب وقدراته ومهاراته، وأي معلومة يرى معلميه أنها جديرة بالذكر في سجله المدرسي لما تدل عليه من سلوك أو مهارة أو قدرة يتمتع بها هذا الطالب، بالإضافة ــ بالطبع ــ لبيان المستوى الأكاديمي للطالب في هذا السجل.

5. تطبيق قوائم السمات الخاصة بالعلامات المبكرة الدالة على صعوبات التعلّم :

وتستخدم هذه القوائم وذلك للكشف عن تلك السمات التي تميز ذوي صعوبات التعلّم عن غيرهم من الطلاب، سواءاً الطلاب العاديين، أو الطلاب المتأخرين دراسياً، أو الطلاب المتخلفين عقلياً، حيث يتسم الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، بعدد من السمات، نذكر منها :

- السلوك الانفعالي المتهور.
- قلب الحروف والأرقام والخلط بينهما.
- الخمول المفرط.
- الافتقار إلى مهارات التنظيم أو إدارة الوقت.

- تدني مستوى التحصيل في الحساب.
- التشتت وضعف الانتباه.

إلى غير هذه السمات التي أوردناها كمثال فقط، فذوي صعوبات التعلّم يتصفون بصفات عديدة وكثيرة ولازال المجال مفتوح لإضافة سمات جديدة سواء بالملاحظة، من داخل الميدان، أو عن طريق الاستعانة بالأدبيات التربوية.

فنستخدم هذه القوائم بالمشاركة مع باقي طرائق الملاحظة، وكذلك قد تستخدم بالمناوبة مع طرق التشخيص الدقيق، كما سيرد لاحقاً، بحيث يمكن استخدامها كأداة تساهم في إعطاء معلومات عن هذا الطالب، وتسلم هذه القوائم لكل من قد يساهم بمعلومات عن هذا الطالب، من الوالدين / الأخوة / المدرسة متمثلة بالمعلمين والزملاء، وقوائم السمات هذه أداة تتصف بقابلية الاستخدام، وسهولة التطبيق، وقلة التكلفة، ويمكن اللجوء إلى تطبيقها في حالة عدم توافر مقاييس الذكاء، واختبارات التحصيل المقننة، مع العمل في نفس الوقت على تطوير باقي الأدوات والمقاييس.

ب. التشخيص الدقيق :

ويعني ذلك استخدام الأدوات والاختبارات والمقاييس المقننة، والتي تتوافر لها الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات وقابلية الاستخدام)، والتي يمكن توظيفها لاستكمال عملية التشخيص، وهذه الخطوة مرهونة باعتبارات كثيرة، منها :

- توافر الأدوات.

- توافر الأشخاص المؤهلين.
- توافر الإمكانات المتاحة.

فإذا اكتملت هذه العناصر نطبق عملية التشخيص الدقيق، مع ملاحظة أنه في حالة ذوي صعوبات التعلـّم، يفضل استخدام آلية الكشف هذه في مراحل عمرية مبكرة، وتبدأ بسن دخول المدرسة، ويوصي الباحثين باستخدامها بالصف الثالث الابتدائي (سن التاسعة)، وذلك لسببين:

1. لأن أدوات القياس والتشخيص تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات عند هذا العمر.
2. حيث يمثل هذا العمر مرحلة العمليات العقلية، كما أشار إليها جان بياجيه.

وبالنسبة لأدوات القياس والتشخيص المستخدمة في تشخيص حالات ذوي صعوبات التعلـّم، فإنه اعتماداً على التعريف المتعدد المعايير، كان لابد من استخدام آلية تشخيص متعددة المعايير والذي يأخذ في الاعتبار :

1. القدرات العقلية، كما تقيسها اختبارات الذكاء (كاختبار ستانفورد ــ بينيه، اختبار رسم الرجل، اختبار وكسلر، .....
2. مستوى التحصيل الأكاديمي، كما يقاس بوساطة اختبارات التحصيل المقننة، وفي حالة عدم توافرها، نلجأ إلى الاختبارات المدرسية ؛
3. رصد / تحديد السمات السلوكية، بوساطة قوائم الرصد أو مقاييس السمات ؛
4. ويمكن الاستعاضة عن الاختبارات السابقة، وذلك باستخدام مقاييس للتعرف على الطلبة من ذوي صعوبات التعلـّم، ومن هذه المقاييس

مقياس ما يكل بست، حيث يهدف هذا المقياس إلى التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، ويعتبر هذا المقياس من المقاييس الفردية المقننة والمعروفة في مجال صعوبات التعلّم.

5. وكذلك من الممكن استخدام قوائم السمات الخاصة بفئة ذوي صعوبات التعلــّم، وقد تستخدم بشكل منفرد وذلك لـ :

- عدم توافر المقاييس المقننة للبيئة المحلية.
- سهولة التطبيق.
- قلة التكلفة المادية لاستخدامها.
- تمتعها بدرجة من الصدق.
- لا تحتاج للتقنين.
- يمكن عن طريقها التعرف على ذوي صعوبات التعلّم.

ولكن يشترط القيام بتطوير وتقنين أدوات القياس والتشخيص الخاصة بهذه الفئة، جنباً إلى جنب مع استخدام قوائم السمات كمقياس.

وهذه صورة عامة وسريعة للمقاييس والاختبارات المتعددة المستخدمة في مجال صعوبات التعلّم، ويمكن عن طريقها تحديد حالة الأطفال الواردة حالتهم في السؤال السابق، ومن ثم الجانب العملي التطبيقي، من حيث بناء الخطة التربوية الفردية لكل طفل على حدة، اعتماداً على البروفايل (نواتج عملية القياس)، ثم تحديد الخطة التعليمية التربوية الفردية، وباعتماد أسلوب تحليل المهمات، تنتج لدينا مهمات في المواد المختلفة ــ كما سنرى لاحقاً ــ.

رابعاً :

بناءاً على المراحل السابقة تنتج لدينا صورة عامة عن هذا الطالب، القدرات العقلية، السمات السلوكية، جوانب القوة وجوانب الضعف، اهتمامات الطالب، بمعنى الصفحة النفسية للطفل، أي البروفايل، حيث يفيد القياس والتشخيص، لتحديد جوانب الضعف ومحاولة التغلب عليها، والاستثمار في جوانب القوة، واستغلال السمات السلوكية للفرد واستثمار الجيد فيها، ومحاولة تنمية القدرات العقلية من خلال استغلال اهتمامات الفرد باستخدام نمط التعلّم. وبذلك تتشكل الصفحة النفسية للفرد من خلالها يمكن تحديد الخطة التعليمية التربوية للفرد.

Ws + Ss + Bc + As + Is + Ls = Profile

البروفايل=أنماط التعلّم +الاهتمامات+القدرات+السمات السلوكية+جوانب القوة+جوانب الضعف

خامساً :

على ضوء البروفايل ونواتجه، نضع الخطة التربوية الفردية (I E P) لكل طالب على حده، بما يتناسب وقدراته، واهتماماته، وسماته، والمعارف المطلوب منه معرفتها، والمهارات التي يجب عليه إتقانها، والسلوك المراد تعديله.

سادساً :

بناءاً على الخطة التربوية الفردية، نرسم الخطة التعليمية التربوية الفردية (T A P).

سابعاً :

باتباع أسلوب تحليل المهمات، يعطي / يوفر لنا مجموعة من المهمات في المواد المختلفة، كاللغة الإنجليزية، والحساب، واللغة العربية، .... إلى غيرها من المواد. "

(بالرجوع لمحاضرات مادة / الكشف المبكر للإعاقة – ربيع 2002 للدكتور / تيسير صبحي)

محاذير يجب أن تراعى في عملية التشخيص ً:

1. التعرف على الفرق أو التباين بين ما تعلمه التلميذ فعليا ً وما يمكن أن يتعلمه لو لم يكن لديه صعوبة في التعلـّم، ولمعرفة هذا الفرق فإننا نقيس ما تعلمه الفرد بواسطة اختبارات التحصيل المدرسية المختلفة، أي أن نقيس مستواه التعليمي أو التحصيلي الحالي، أو ما يمكن أن يتعلمه الفرد فنقدره بواسطة استخدام مقاييس القدرات والاستعدادات للتعلـّم ؛

2. التعرف إلى نوعية صعوبة التعلـّم والعوامل المؤثرة عليها، هل هي عوامل النضج أم مشاكل في الإدراك أم النمو اللغوي، أم ضعف القدرة على التذكر أم غير ذلك و للتعرف على هذه الجوانب يعطي التلميذ الاختبارات اللازمة لذلك، حيث أن معرفة العوامل المرتبطة بصعوبات التعلـّم عند التلميذ تساعد في عملية وضع الخطة العلاجية المناسبة ؛

3. التعرف إلى الكيفية التي يتعلم بها الطفل، أي كيف يتلقى المعلومات ويستوعبها وما هي نقاط القوة والضعف في عملية الإدراك لديه..... هل هي مشكلات سمعية..... بصرية..... غير ذلك، وما هي الأخطاء التي

تتكرر عند التلميذ، وللتعرف على هذه الجوانب لابد من ملاحظة التلميذ في المواقف التعليمية بالإضافة إلى استخدام الاختبارات الخاصة بذلك
4. تحديد المصادر الملائمة للمعلومات عن الطفل : هل هي ملاحظات المعلم فقط، أم ملاحظات الأهل، أم المقاييس التربوية المقننة وغير المقننة، أم الاختبارات التحصيلية المختلفة، أم دراسة الحالة، أم المقابلة، أم جميع ما ذكر من وسائل، يجب أن تحدد الوسائل المناسبة لجمع كل المعلومات على حدة. "(الروسان، 1999 : ص 120)

أهم أدوات القياس والتشخيص المتوافرة عالمياً للكشف عن ذوي صعوبات التعلّم :

لقد ساهمت العديد من العلوم في تفسير وقياس وتشخيص حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، كعلوم الطب، والعصاب، والسمعيات، والبصريات، والجينات، وعلم النفس، والتربية الخاصة، إذ ساهم كل علم من العلوم السابقة في تفسير ظاهرة صعوبات التعلّم ‘ إذ فسرت العلوم الطبية هذه الظواهر من وجهة نظر طبية ترتبط بالأسباب المؤدية إلى مظاهر صعوبات التعلّم، في حين فسرت العلوم الإنسانية هذه الظاهرة من حيث العوامل البيئية المؤدية إلى حدوث حالات صعوبات التعلّم، كما ساهمت كل منهما في قياس وتشخيص هذه الظاهرة، إذ يتضمن التشخيص الطبي دراسة الحالة أو أسبابها الوراثية والبيئية، وخاصة حالات التلف الدماغي المصاحبة لحالات صعوبات التعلّم، في حين يتضمن التشخيص النفسي والتربوي التركيز على قياس مظاهر تلك الحالات وخاصة المظاهر اللغوية، و التحصيلية، و الإدراكية، والعقلية.

فيتم تحويل الأطفال الذين يشك بأنهم يعانون من صعوبات تعلميه إلى أخصائي قياس وتشخيص صعوبات التعلّم، وغالباً ما يتم التحويل من قبل الآباء أو المدرسة أو الطبيب، أو من لهم علاقة بذلك، وتهدف عملية القياس إلى تحديد تلك المظاهر والتعرف إلى أسبابها، ومن ثم وضع البرامج العلاجية المناسبة لها، وعلى ذلك فعلى الأخصائي اتباع الخطوات التالية :

1. التعرف على الطلاب ذوي الأداء التحصيلي المنخفض، ويظهر هذا أثناء العمل المدرسي اليومي أو في مستوى تنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة أو درجات الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية ؛

2. ملاحظة سلوك التلميذ في المدرسة :

سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه مثلاً كيف يقرأ، وما نوع الأخطاء التعبيرية التي يقع بها،

كيف يتفاعل مع زملائه، ..... الخ ؛

3. التقييم الرسمي لسلوك التلميذ : يقوم به المعلم الذي يلاحظ سلوك الطفل أو التلميذ بمزيد من الإمعان والاهتمام ويسأله عن ظروف معيشته ويدرس خلفيته الأسرية وتاريخه التطوري، من واقع السجلات والبطاقات المتاحة بالمدرسة، ويسأل زملاءه عنه ويبحث مع باقي المدرسين مستوياته التحصيلية في المواد التي يدرسونها، ويتصل بأسرته ويبحث حالته وع ولي الأمر وبذلك يكون فكرة أعمق عن مشكلة التلميذ، وفي هذه الحالة قد يرسم خطة العلاج أو يحوله إلى مزيد من الأخصائيين لمزيد من الدراسة ؛

4. قيام فريق من الأخصائيين ببحث حالة التلميذ :

يصمم هذا الفريق كلاً من مدرس المادة، الأخصائي الاجتماعي، أخصائي القياس النفسي، المرشد النفسي، الطبيب الزائر أو المقيم، ويقوم هذا الفريق بالمهام الأربع التالية :

أ- فرز و تنظيم البيانات الخاصة بالتلميذ ومشكلته الدراسية ؛

ب- تحليل وتفسير البيانات الخاصة بالمشكلة التي يعاني منها التلميذ ؛

ت- تحديد هوية العوامل المؤثرة وترتيبها حسب أهميتها ؛

ث- تحديد أبعاد المشكلة الدراسية ودرجة حدتها.

5. تحديد البرنامج العلاجي المطلوب :

وذلك بصياغته في صورة جزئية يسهل تنفيذه وقياس مدى فعاليته.

أما بالنسبة لماذا نستخدم ومتى، فنوضح ذلك فيما يلي :

قياس صعوبات التعلّم وتشخيصها بعدد من الأدوات ذات العلاقة وتصنف على النحو التالي :

أولاً : الأدوات الخاصة بالمقابلة ودراسة الحالة.

ثانياً : الأدوات الخاصة بالملاحظة الإكلينيكية.

ثالثاً : الأدوات الخاصة بالاختبارات المسحية السريعة.

رابعاً : الأدوات الخاصة بالاختبارات المقننة.

أولاً : طريقة دراسة الحالة :

حيث تزود هذه الطريقة الأخصائي بمعلومات جديدة عن نمو الطفل، وخاصة فيما يتعلق بمراحل العمر والميلاد، والوقت الذي ظهرت فيه

مظاهر النمو الرئيسية الحركية كالجلوس والوقوف والتدريب على مهارات الحياة اليومية، والأمراض التي أصابت الطفل.

ثانياً : الملاحظة الإكلينيكية :

تفيد في جمع المعلومات عن مظاهر صعوبات التعلّم لدى الطفل، وتستخدم للتعرف على المشكلات اللغوية والمشكلات المتعلقة بالمهارات السمعية أو البصرية، ومن المظاهر الرئيسية التي يتم التعرف إليها بالملاحظات الإكلينيكية، هي :

1. مظاهر الإدراك السمعي.
2. مظاهر اللغة المنطوقة.
3. مظاهر التعرف إلى ما يحيط بالطفل (البيئة المحيطة، العلاقات بين الأشياء، اتباع التعليمات، .....)
4. مظاهر الخصائص السلوكية.
5. مظاهر النمو الحركي.

ثالثاً : الاختبارات المسحية السريعة :

تسمى هذه الاختبارات بالاختبارات المسحية السريعة، وذلك لأنها تهدف إلى التعرف السريع إلى مشكلات الطفل المتعلقة بصعوبات التعلّم، وهذه الاختبارات هي :

1. اختبار القراءة المسحي.
2. اختبار التمييز القرائي.
3. اختبار القدرة العديية.

رابعاً : الاختبارات المقننة:

تقدم الاختبارات المقننة تقييماً لمستوى الأداء الحالي لمظاهر صعوبات التعلّم، كما تحدد تلك الاختبارات البرنامج العلاجي المناسب لجوانب الضعف التي تم تقييمها، ومنها :

- مقياس الينوي للقدرات السيكو – لغوية.
- مقياس ما يكل بست للتعرف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.
- مقياس مكارثي للقدرات المعرفية.
- مقياس درل السمعي القرائي.
- مقاييس ديترويت للاستعداد للقلم.
- مقاييس سلنغر لاند للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلّم ؛
- مقياس ماريان فروستج للإدراك البصري ؛

اختبارات التكيف الاجتماعي :

< اختبار فايلند للنضج الاجتماعي ؛

< اختبار الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي والخاص بالسلوك التكيفي.

وسنحاول فيما يلي أن نبين نموذج عما تدرسه هذه الاختبارات، وعما تحتوي عليه من فقرات ومواد، حيث اخترنا لبيان ذلك كلاً من :

اختبار الينوى للقدرات السيكو – لغوية :

يعتبر اختبار الينوي للقدرات السيكو – لغوية من الاختبارات المعروفة في ميدان صعوبات التعلّم، إذ يستخدم هذا الاختبار لقياس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلّم وتشخيصها، وقد صمم هذا الاختبار من قبل كيرك وآخرون، ويصلح للفئات العمرية من 2 – 10 سنوات / أما الوقت اللازم لتطبيق المقياس فهو ساعة ونصف، وأما المدة اللازمة لتصحيحه فهي

من 30 – 40 دقيقة، ويتكون المقياس من 12 اختبار فرعي تغطي طرائق الاتصال ومستوياتها العمليات النفسية العقلية.

اختبار ما يكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم :

ظهر مقياس ما يكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في عام 1969، ويهدف هذا المقياس إلى التعرف المبدئي على الطلبة من ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، ويعتبر هذا المقياس من المقاييس الفردية المقننة والمعروفة في مجال صعوبات التعلّم.

وصف المقياس :

يتألف المقياس في صورته الأصلية من 24 فقرة موزعة على خمس اختبارات فرعية، هي :

1. اختبار الاستيعاب وعدد فقراته 3 وهي :

فهم معاني الكلمات، والمحادثة، والتذكر.

2.اختبار اللغة وعدد فقراته 4 فقرات وهي :

المفردات والقواعد، وتذكر المفردات وسرد القصص وبناء الأفكار.

3. اختبار المعرفة العامة، وعدد فقراته 3 وهي :

إدراك الوقت وإدراك العلاقات ومعرفة الاتجاهات.

4.اختبار التناسق الحركي، وعدد فقراته 3 فقرات وهي :

التناسق الحركي العام، والتوازن، والدقة في استخدام اليدين.

5.اختبار السلوك الشخصي والاجتماعي، وعدد فقراته 8 فقرات، وهي : التعاون والانتباه والتركيز، التنظيم، التصرفات في المواقف الجديدة، التقبل الاجتماعي،

المسؤولية، إنجاز الواجب، الإحساس مع الآخرين. "
(عبد الرحمن، 1999 : ص 272 – 273 ؛ الروسان، 2000 : ص 449)
وفيما يلي سنوضح الأسلوب الذي غالباً ما يتبع في التعامل مع هذا الاختبار، وكذلك بعض فقراته، والتي سنوردها كمثال للاختبارات المقننة التعرف على ذوي صعوبات التعلـم
" ويتكون كل بعد من أبعاد الاختبار من مجموعة من الأبعاد الفرعية، وقد تم تطوير صورة أردنية من ذلك المقياس تتوفر فيه دلالات صدق وثبات مقبولة. وقد شملت عملية التطوير عددا من الخطوات منها ترجمة فقرات المقياس واعداد صورة أولية من المقياس ثم عرضها على عدد من المحكمين، وتطبيق الصورة الأردنية المعدلة من المقياس على عينة مؤلفة من 432 طالبا من طلبة المدارس الابتدائية، ثم عولجت البيانات الناتجة عن عملية التطبيق واستخرجت دلالات صدق المقياس وثبات.
وبالفعل يعتبر اختبارا جيدا وسهلا في تطبيقه ويعتمد على
الملاحظة.يعطى الاختبار لمعلم الطفل (وقد يكون معلم اللغة العربية، أو مربي الفصل، أو أي معلم على معرفة جيدة بخصائص الأطفال وقدراتهم ومشكلاتهم التعليمية التحصيلية، ويطلب منه تعبئة نموذج التقييم، وذلك بوضع إشارة (×) على الخاصية التي تصف الطفل في الجانب المطلوب اكثر من غيرها. إذ إن كل فقرة في الاختبار تشمل خمس صفات أو خمس بدائل، والمطلوب من المعلم اختيار بديل واحد من هذه البدائل المتدرجة من أعلى الصفة أو الخاصية إلى أدناها، وقد أعطيت أعلى

الصفة الدرجة (5) وأداها الدرجة (1بالفعل اختبار يستحق العرض لأنه يساعد المعلمين وأولياء الأمور على تشخيص صعوبات التعلم.

آلية تطوير مقاييس لصعوبات التعلـّم مناسب للبيئة القطرية :

وكما لاحظنا ضعف هذا الجانب في مجتمعنا العربي – بشكل عام – وفي مجتمعنا القطري – بشكل خاص –

فلابد من إجراءات معينة لتطوير مثل هذه الاختبارات والمقاييس، ونستطيع ذلك باتباع أساليب معينة منها، منها الأسلوب المتبع في الإجابة على هذا السؤال.

س / كيف يمكن تطوير مقياس لصعوبات التعلَّم مناسب للبيئة القطرية ؟

لتطوير مقياس خاص بالبيئة القطرية في أي نوع من أنواع الإعاقات المراد قياس مداها وحدتها لدى الفرد المشكوك إصابته بها، سواء كان ذلك في المجال الحسي كالإعاقة العقلية أو البصرية أو المجال الحركي كالإعاقة الحركية، أو الجانب الانفعالي، كالإعاقة الانفعالية.

فلابد للمختص الراغب في تطوير مقياس معين، من اتباع سلسلة من الخطوات المتلاحقة، وهي:

1. اطلاع نظري، وقراءة عامة في الأدب التربوي، فيما يختص بهذا الجانب، وهو الموضوع المراد تطوير مقياس خاص به، ولو أخذنا مثال على ذلك في سؤالنا هذا، مجال صعوبات التعلـّم، حيث يقوم الباحث بالاطلاع على ما هو متوافر، من مراجع، أبحاث، دوريات تتحدث عن صعوبات التعلـّم، وقراءة ما يستطيع الوصول إليه من معلومات عامة أو متخصصة عن هذا الموضوع، وذلك لتكوين صورة واضحة وشبه متكاملة

ووافية عن هذا الموضوع في ذهن الباحث، وتحيط بالموضوع من جميع جوانبه، وخاصةً إذا كان هذا الموضوع جديد بالنسبة لهذا الباحث، ومن ثم الوصول لتعريف محدد ؛

2. الاستعانة بالخبرات العالمية المتوافرة، في هذا المجال، من مقاييس أجنبية معروفة، ومطبقة مسبقاًفي هذا المجال، حتى اطلع على كيفية ترجمتهم للأدب التربوي لمقاييس موجودة، وتتوافر فيها المعايير السيكومترية، من صدق وثبات وقابلية الاستخدام، والبحث عنها، وقراءتها جيداُ أولاً، والإلمام بالمقياس بشكل سريع، ثم قراءة المقياس بعد ذلك بشكل معمق ومركز، لإدراك جميع جوانبه وإبعاده، وفهم محتواه بشكل سليم وصحيح ؛

3. البحث عن المقاييس المتوافرة باللغة العربية، والتي غالباً ما تكون معربة عن المقاييس العالمية المتوافرة في هذا المجال، وقد تكون مقننة لبيئات معينة دون الأخرى، فلابد من الاطلاع جيداً على هذه المقاييس (الاطلاع على ما هم متوافر في الأدب التربوي العربي) وقراءتها بشكل معمق، وذلك تمهيداً للخطوة التالية ؛

4. بعد الاطلاع على ما هو متوافر من مقاييس عالمية، ومقاييس عربية، في المجال المراد تطويره، وكما هو في مثالنا، مجال صعوبات التعلـّم، نقوم بمقارنة المقاييس العربية، بالمقاييس الغربية، وذلك بغرض كشف القصور في مواطن القوة والضعف في المقاييس العربية مقارنة بما يكون غالباً النسخة الأصلية لهذا المقياس العربي المترجم، فكما نعرف فمراحل تقنين المقياس، تبدأ بترجمة مقياس عالمي، ثم تعريبه، ثم

عرضه على مختصين في المجال اللغوي والمجال الخاص بمجال المقياس، ثم تطبيقه على عينة تمثل المجتمع المراد تطوير المقياس له، بحيث يحقق الصفات السيكومترية للمقياس، وبالتالي نقوم بمراجعة المقياس ومدى مطابقة التعريب للمقياس العربي لمضمون المقياس العالمي المأخوذ عنه (أي المقارنة لمعرفة ما هو الواجب توافره في هذا المقياس) ؛

5. اعتماداً على ما تم الاطلاع عليه من الأدب التربوي في هذا المجال، ثم القراءات المتنوعة بين المقاييس العالمية والعربية، من الممكن البدء بعمل مقياس لصعوبات التعلّم خاص بالبيئة القطرية، وذلك باتباع الخطوات التالية :

o عمل مسودة أولى لمقياس صعوبات التعلّم خاص بالبيئة القطرية، بمعنى آخر النسخة الأولية التجريبية الأولى، وذلك اعتماداً على

- الملاحظة الميدانية.
- الدراسات الميدانية.
- المقابلات العيادية.
- الأدبيات التربوية المتواترة حول هذه الإعاقة.
- المؤتمرات والورش التدريبية والمحاضرات في هذا المجال.

حيث تتضمن هذه المسودة الأبعاد الرئيسية التي يجب أن تكون موجودة في المقياس، كما في حالة صعوبات التعلّم، قد تكون هذه الأبعاد تتعلق بـ :

الاستيعاب، اللغة، المعرفة العامة، التناسق الحركي، البعد الاجتماعي والشخصي مثلاً، أو أي أبعاد أخرى

يرى الباحث المطور للمقياس أنها ضرورية لسلامة المقياس، وحسب نظرته الشخصية، فإن هذه الأبعاد تحقق قياس صعوبات التعلّم لدى الأفراد من ذوي صعوبات التعلّم.

وكذلك يحدد مطور المقياس عدد الفقرات التي تتضمنها الأبعاد المذكورة أعلاه، حيث قد تتضمن المسودة الأولية، خمسة أبعاد، ومائة وعشرون فقرة، وللباحث حرية التعبير وترجمة هذه الأبعاد إلى فقرات، موضحة لهذه الأبعاد، مثال ذلك :

(البعد) ـ الاستيعاب:

(الفقرات) ـ فهم معاني الكلمات.

- اتباع التعليمات.
- المحادثة ؛
- التذكر.

ثم يبدأ الباحث في بناء الجمل الموضحة لهذه الفقرات، وذلك حسب التدرج الذي يراه هذا الباحث، والذي قد يكون بالشكل التالي

- صعوبة شديدة جداً.
- صعوبة شديدة.
- المستوى المتوسط.
- المستوى العالي.
- مستوى عالٍ جداً.

وهذه الجمل في مثالنا هذا قد تكون بالشكل التالي :

(البعد) أولاً : الاستيعاب

(عنوان الفقرة) 1. فهم معاني الكلمات:

(جمل تعبَّر عن الفقرة) 1. قدرته على الفهم متدنية جدا.

2. يصعب عليه فهم معاني بعض الكلمات، كما انه لا يفهم مفردات من مستوى صفه.

3. يفهم / يستوعب الكلمات المناسبة لمستواه العمري، أو هي في مستوى صفه.

4. يستوعب كلمات من مستوى أعلى من مستوى صفه وعمره.

5. يبدي قدرة عالية جداً على فهم الكلمات التي هي أعلى من مستوى صفه وعمره، كما

انه يستوعب المفردات المجردة.

وبذلك تكون هذه المسودة الأولية متسلسلة تسلسلاً منطقياً معيناً لكل فقرة من الفقرات الموضحة لأبعاد المقياس المزمع تطويره للمجتمع القطري والخاص بصعوبات التعلّـم. **استشارة المختصين**

وبعد القيام بعمل بهذه المسودة، نقوم بالخطوة الثانية، وهي عرضها على المختصين / المستشارين، سواء كان هؤلاء المختصون في مجالات التربية الخاصة، أو في المجال الطبي، أو في المجال القياس النفسي، أو في المجال اللغوي، أو أي مختص نحتاج لاستشارته، حيث تتم قراءة هذه المسودة، ومن ثـَم يبدون رأيهم بهذه المسودة، وملاحظاتهم على ما ورد فيها، ويبينون نقاط قوة، ونقاط ضعف ما تم الاطلاع عليه من مواد هذه

المسودة، ومن الممكن القيام بتغيير المسودة عدة مرات حتى يتم الوصول والاتفاق في المجمل على عدد من النقاط الخاصة بالموضوع المراد تطويره، وهو كما ورد لدينا في السؤال موضوع صعوبات التعلّم، الاتفاق بين كلاٍ من مطور المقياس والمختصين، وذلك حتى أصل لصورة مكتملة لصعوبات التعلّم.

التقنين:

ويتم تقنين هذا المقياس، وهي الخطوة الأخيرة قبل توفير هذا المقياس للمتخصصين في هذا المجال، وبالأخص في مجال القياس والتشخيص، والمتخصصين في القياس النفسي، أو للعاملين والمهتمين في هذا المجال، وهذه الخطوة الأخيرة، تتمثل بالتقنين، وذلك بعد أخذ الملاحظات، نعمل على تطبق هذا المقياس على أكبر شريحة ممكنة ممثلة للمجتمع المراد تقنين المقياس له، وهو المجتمع القطري كما في مثالنا هذا، حيث من الممكن أن يتم تقسيم المجتمع لشرائح متعددة لابد من تمثيلها بشكل وافي أثناء عملية التقنين، وذلك بالطبع، حسب الإعاقة / الصعوبة التي يقيسها المقياس، والفئة العمرية التي يقيس قدراتها، فيجب تمثيل المجتمع بجميع فئاته، والفئات العمرية التي يقيسها المقياس، يجب أن تمثل في العينة العشوائية المختارة ومن الجنسيين (ذكور وإناث)، جنسيات مختلفة، طبقات مختلفة، أصول مختلفة، وفي جميع الفئات الممثلة في المجتمع، كفئة المدينة والبادية، أو حسب المناطق التعليمية المختلفة في الدولة، بحيث تمثل جميع مناطق الدولة.

وبعد التحقق من تمثيل العينة لفئات المجتمع، وتطبيق المقياس المقترح على هذه العينة، بمعنى أن نختبر هذا المقياس، وهل يحقق الصفات السيكومترية للمقاييس المعترف بها، من الصدق والثبات وقابلية الاستخدام، نكون بذلك قد وصلنا للمرحلة الأخيرة من مراحل إعداد المقياس للتطبيق والاعتراف به كمقياس فاعل في هذا المجال، ولهذه البيئة على وجه الخصوص.

وبذلك يصبح هذا المقياس مكتمل، ويصاغ بصورته النهائية، بحيث يكون جاهز للتوزيع على جميع المؤسسات المختصة، وجاهز للاستعمال.

وهذا الأسلوب هو الآلية المتبعة في إعداد وتنفيذ جميع أنواع المقاييس، وفي جميع أنواع الإعاقات والصعوبات المراد الوصول لها للبيئات المختلفة. "

(بالرجوع لمحاضرات مادة / الكشف المبكر للإعاقة – ربيع 2002 للدكتور / تيسير صبحي)

البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلّم :

" إن تخطيط البرامج التربوية وتنفيذها يتطلب توفير بدائل تربوية لذوي صعوبات التعلّم، وهي من الأكثر

تعقيداً إلى الأقل تقييداً، تقسم إلى :

1. مراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.
2. الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم في المدرسة العادية.
3. دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في الصفوف العادية في المدرسة العادية.

أولاً : المراكز (المدارس) الخاصة بصعوبات التعلّم :

وهي مختصة بمن يعانون من مشاكل تعليمية أو انفعالية شديدة ويجدون صعوبة في التفاعل مع المدرسة العادية بالتالي من الممكن لهم أن يحضروا إلى هذه المراكز أو المدارس الخاصة بدوام جزئي أو كامل.

وهنا يتم مراعاة شدة المشكلة، التكلفة المترتبة على العائلة، النقل والمواصلات، درجة العزل أو التقييد، الظروف المنزلية، رغبة الأهالي في هذا النوع ن المدارس.

ثانياً : الصفوف الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم في المدارس العادية :

يجب أن يكون هذا البرنامج عالي التنظيم يكاد يخلو من المشتتات يحتوي عدد قليل من الطلاب ما بين 8 – 12 طالب حيث يقوم معلم مؤهل للتعليم الخاص ومساعد معلم بالتدريس ويقضي هؤلاء الطلاب معظم وقتهم في هذا الصف، ويجب أن يكون هذا البديل لذوي الصعوبات الشديدة، وقد أثبتت الدراسات أن نتائج ذوي صعوبات التعلّم في هذا الصف أفضل مما كانت عليه في الصفوف العادية.

ثالثاً : دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في الصفوف العادية في المدرسة العادية :

حيث يتعلم هنا الأطفال ذوي صعوبات التعلّم مع العاديين في الصفوف العادية، وهذا البديل هو من أحدث البدائل التي يتم التوجه له، حيث أنه الأقل تقيداً من بين البدائل الأخرى. ومهما كان شكل البديل التربوي

لذوي صعوبات التعلّم، فإن إعداد البرامج التربوية هي الأساس الأول في تلك البدائل. " (الروسان، 2001 : ص 223 – 224)

أساليب تدريس ذوي صعوبات التعلّم

(القراءة / الكتابة / الحساب) :

"قد تحد الإعاقة من قدرة الطالب على التعلّم من خلال طرائق التدريس العادية، مما يستوجب تزويده ببرامج تربوية خاصة تتضمن توظيف وسائل تعليمية وأدوات وأساليب مكيفة ومعدلة. " (الخطيب، 1994 : ص 124)

"ماذا نعني بطرائق أو أساليب التدريس (بشكل عام) ؟؟..

إن طريقة التدريس : هي الكيفية التي يتم بها تعليم المحتوى للطلبة.

ومثال على ذلك من الممكن أن نستخدم الأسلوب التالي، وهو :

استراتيجيات التعليم العلاجي

1. التدريس المباشر :-

ويقوم على الخطوات التالية :

- وضع أهداف محددة واضحة ليعمل الطلاب على تحقيقها.
- صياغة وترتيب الأنشطة التربوية في خطوات متسلسلة.
- إتاحة الفرص لاكتساب المهارات الجديدة.
- تقويم وتقديم التغذية المرتدة الفورية لتصحيح المسار التعليمي للتلميذ أولاً بأول.

2. التعلم الإيجابي أو الفعال:

ويستند إلى الإجراءات التالية:

- تشجيع التعلم التفاعلي بين التلميذ والبيئة ومادة التعلم.
- الاستناد إلى الخبرات السابقة للتلميذ عند تقديم المادة التعليمية الجديدة.
- إعداد الطالب ذهنياً وفكرياً ودافعياً في عملية التعلم.
- تشجيع التلميذ على الاندماج في عملية التعلم.

3. أسلوب النظم :

وهو نشاط تعليمي يشكل نطاقا له مكوناته وعناصره وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف
المحددة وهو يتألف من أربعة أجزاء :

- المدخلات Inputs
- العمليات Processes
- المخرجات Outputs
- التغذية المرتدة Feed Back

وبكل هذه النقاط السالفة الذكر نجد أن مدارسنا بحق وبكل ما أوتيت من جهد وعزم ترقى كل يوم عن الآخر بتكاتف الجهود وتضافرها مسئولين ومعلمين وأولياء أمور جميعهم نحو تحقيق هذه الأهداف السامية التي يمكن من خلالها تأهيل أجيال المستقبل لنمنحهم وسام خدمة هذا الوطن الذي يقدم الكثير من أجل الوصول بالطالب إلى أرقى مستويات العلم والمعرفة 0

وفيما يلي سنركز على الجوانب الثلاث المهمة التي يظهر بها أطفال ذوي صعوبات التعلّم مشاكل، وهي الجوانب التي يركز عليها التعريف التربوي لفئة صعوبات التعلّم، وهي : القراءة، الكتابة، الحساب.

أولاً : أساليب تدريس القراءة

أمثلة لبعض الاستراتيجيات الهامة للتكيّف مع صعوبات القراءة من خلال بعض مهام معلّمي غرفة المصادر

1- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس VAKT

تعتمد هذه الطريقة على التعليم المتعدد الحواس أو الوسائط أي الاعتماد على الحواس الأربع السمع، اللمس، البصر، و الحاسة الحس حركية في تعليم القراءة. إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسّن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الآخر.

2- طريقة فرنالد Fernald Method

تقوم طريقة فرنالد على استخدام المدخل المتعدد الحواس في عملية القراءة 0 وتختلف هذه الطريقة عن طريقة VAKT في نقطتين :

- تعتمد هذه الطريقة على أعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص.
- اختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية و نشاطا و إقبالا على موقف القراءة.

3. طريقة اورتون- جلنجهام Orton-Gillingham

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس و التنظيم أو التصنيف و التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير أو الترميز و تعليم التهجي، وتقوم على :

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
- ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف و أصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره.

برنامج القراءة العلاجية:

يستخدم البرنامج مع تلاميذ الصف الأول الذين يحتلون أدنى مستوى بالنسبة لأقرانهم في نفس الفصل و يقدم لهم تعليم فردي مباشر. ومن أهم ما يميز البرنامج هو التعجيل بالتدخل المبكر خلال الصف الأول.

خطوات برنامج القراءة العلاجية :

1. قراءة المألوف Familiar Reading. يحتاج التلاميذ إلى مواد قرائية مألوفة لتنمية الطلاقة التعبيرية لديهم.
2. تسجيلات فورية موقفيه Running Records. يتم ملاحظة التلاميذ خلال قراءاتهم، وتسجيل هذه الملاحظات في ضوء واحد أو أكثر من الأهداف التدريسية التي تحدد أو تختار بناءا على هذه الملاحظات.
3. الكتابة Writing. تقدم فرصا متعددة للكتبة و يطلب من التلاميذ سماع أصوات الكلمات و تعميم الكلمات الجديدة، وتنمية العلاقة من خلال الكلمات المعروفة وممارسة الوعي الفونولوجي للأصوات.
4. تقديم كتب جديدة للقراءة الأولى Introduce New Books For. First Reading. يختار الطلاب كتب جديدة بهدف استثارة تحديات جديدة لهم، ويقرأ كل من المدرس و التلميذ بصوت مسموع من الكتاب الجديد.

برنامج علاج ضعف الفهم القرائي

يستهدف البرنامج تحسين الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع وما فوق، من خلال الخطوات التالية :

- استخدام القاموس للبحث عن معاني المفردات أو الكلمات التي يصعب عليهم فهمها و فهم مفرداتها.
- إكساب الأطفال العديد من المفاهيم و الخصائص المتعلقة بكل مفهوم و استخداماته و إعداد أو عمل صياغات لفظية أو لغوية لاستخدام هذه المفاهيم و معانيها.
- استثارة التلاميذ لطرح بعض الأفكار ثم يطلب منهم القراءة حولها ثم كتابة ملخصات لقراءاتهم حول هذه الأفكار. " (Gulfnet.ws .www)

ثانياً : أساليب تدريس الكتابة

"يجب الاهتمام بمهارات الاستعداد للكتابة، حيث تتطلب سيطرة عقلية وتوافق بصري وعددي وتميز بصري، بالتالي على المعلم مساعدة الطالب لتطوير هذه المهارات قبل البدء بتدريس الكتابة العقلية، ويتم تطوير التوافق العصبي البصري عن طريق الرسم بالأصابع، التلوين، أما التوافق بين العين واليد فعن طريق رسم دوائر ثم نقلها وكذلك تطوير التميز البصري للأحجام والأشكال والتفاصيل، وهذا ينمي الإدراك البصري للحروف وتكوينها عند الطالب، ويمكن تدريب الحركات الكتابية بالكتابة على الصلصال أو الكتابة على الرمل.

1. طريقة فرنالد :

والتي أشرنا لها قبل قليل، والتي تعتمد أسلوب متعدد الحواس لتعلم القراءة والكتابة والإملاء.

2. أسلوب أمنير :

وهو أسلوبان لتعليم الإملاء والأول يستخدم اختبار قبلي في بداية الأسبوع ثم يدرس الطالب الكلمات التي أخفق بها للاختبار البعدي، وهو يفضل مع الطلبة الكبار الذين لديهم مهارات إملائية جيدة، والطريقة الثانية تناسب الأصغر سناً.

3. علاج تشكيل الحروف :

هناك عدد من الإجراءات لتدريس تشكيل الحروف، ومنها :

- النمذجة.
- ملاحظة العوامل المشتركة الهامة.
- المنبهات الجسمية.
- التتبع.
- النسخ.
- التعبير اللفظي.
- الكتابة من الذاكرة.
- التكرار.
- تصحيح الذات والتغذية الراجعة.

المبحث الثالث الدراسات السابقة -

تزايـدت الدراسـات والبحـوث فـي مجـال المشـاكل والاضـطرابات التعليمية وخاصة صعوبات التعلم في العقد الأخيـر مـن القـرن العشـرين، وسوف يتم التعرض لأهم الدراسات العربية والأجنبيـة المتعلقـة بموضـوع البحث الحالي كما يلي:

أولاً: الدراسات التي تناولت سمات وخصائص ذوي صعوبات التعلم:-

الدراسات الأجنبية:

1- دراسة رشارد وتارنوسكي (Richards et al، chee et al Tarnowski 1990):

هدفت هذه الدراسة لمقارنة ذوي صعوبات التعلم بذوي اضـطرابات فرط النشـاط مـع قصـور فـي الانتبـاه علـى مهـام قيـاس الانتبـاه طويـل المدى، وقد وصلت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- إن الأطفـال ذوي صـعوبات التعلـم ليـس لـديهم قصـور فـي أداء مهام الانتباه طويل المدى.
- علـى النقيـض مـن ذلـك أظهـر الأطفـال ذوي اضـطرابات فـرط النشاط مع قصور الانتباه الكثير من الأخطـاء علـى مهـام قيـاس الانتباه طويل المدى، فكانت استجابتهم للمثيرات المصاحبة التي تقطع أمد الانتباه أو استمرارية أكبر.

2- دراسة ميريل (Merrell 1990):

هدفت الدراسة إلى التمييز بين منخفضي التحصـيل وذوي صـعوبات التعلم، طبقت الدراسة على عينة من 93 من منخفضي التحصـيل و 152

مـن ذوي صـعوبات التعلـم فـي الولايـات المتحـدة وهـي دراسـة تجريبيـة مقارنـة اسـتخدمت عينـتين دراسـيتين مختلفـتين، لمعرفـة العلاقـة بيـن منخفضي التحصيل وذوي صعوبات التعلم.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين خصائص منخفضي التحصيل وذوي صـعوبات التعلـم، فقـد وجـدت فـروق فـي مكونـات بطاريـة ودك جونسون – Woodk Johnson للقدرة المعرفية في المعرفة السابقة القصيرة والمعرفة الموجزة والقدرة اللفظية واللغة المسـموعة وسـرعة الإدراك البصري والتذكر، بينما لم تكن الفروق دالـة إحصـائياً فـي التـبرير لصالح مجموعة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وجاءت الفـروق فـي بطاريـة Woodk – Johnson لقياس الاستعداد الأكاديمي والتحصيل في الاستعداد للقراءة والرياضيات وكتابة اللغة والمعرفة والقراءة والمهارات لصالح مجموعة ذوي صعوبات التعلم.

3- دراسة فيلدمان (Feldman، 1991):

استهدفت تحديد أنماط استجابات ذوي صعوبات التعلم والمتـأخرين دراسياً والعاديين على مجموعة من الاختبارات المعرفية، وذلك على عينة قوامها (70) تلميذاً يتراوح عمرهم الزمني من 7 – 10 سنوات مقسمين إلى ثلاث مجموعات كما يلي:

(18) تلميذاً مـن ذوي صـعوبات تعلـم القـراءة (متوسـطي نسـب الـذكاء منخفضي التحصيل في القراءة).

(23) تلميذاً من المتأخرين قرائياً (أقل من المتوسط في الذكاء، أقل من المتوسط في القراءة).

(29) تلميذاً من العاديين (متوسطي نسب الذكاء، متوسطي التحصيل في القراءة). وباستخدام اختبارات في اللغة، المهارات الحركية البصرية، والذاكرة).

أوضحت نتائج التحليل العاملي شيوع عاملين أساسيين في الاختبارات المختلفة هما العامل اللفظي، والعامل غير اللفظي (الحركي) كما أدى تحليل مدخلات العينة إلى إنتاج (4) مجموعات فرعية من الأطفال تتفق مع مجموعات الدراسة وهي:

1. المتأخرون قرائياً (تم تحديدهم من خلال انخفاض درجات العاملين اللفظي وغير اللفظي).
2. ذوي صعوبات التعلم في القراءة وتضم:

أ- الحاصلين على درجات أقل من المتوسط في العامل اللفظي وفوق المتوسط في العامل غير اللفظي.

ب- الحاصلين على درجات أعلى من المتوسط في العامل اللفظي وأقل من المتوسط في العامل غير اللفظي.

3. مجموعة متوسطة في كلا العاملين وهما العاديون.

4- دراسة فلتشر وآخرون (Fletcher، et al، 1994):

استهدفت دراسة البروفيلات المعرفية لذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال المقارنة بين التعريفات المختلفة للتباين، وانخفاض التحصيل، على عينة قوامها (199) تلميذاً يتراوح عمرهم الزمني من (7، 5 – 9، 5 عام).

وتم تقسيمهم إلى خمس مجموعات كالتالي:

1. ذوي صعوبات تعلم القراءة بناء على محك تباين الدرجة المعيارية (OSS).
2. ذوي صعوبات تعلم القراءة بناء على محك التباين بين القدرة والتحصيل (Oreg).
3. ذوي صعوبات تعلم القراءة بناء على محك الدرجة المعيارية والتباين (Both).
4. أطفال لا يعانون من اضطرابات قرائية بناء على المحكات السابقة (NRI).
5. بطيئو التعلم في القراءة، لا يوجد لديهم تباين بين القدرة القرائية والعقلية (LA).

باستخدام بطارية ودكوك جونسون السيكوتعليمة، اختبار وسك المراجع ومعالجة البيانات من خلال تحليل التباين المتعدد، ومعاملات الارتباط والمتوسطات والانحرافات المعيارية، أوضحت النتائج الآتي:

1. وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي صعوبات تعلم القراءة، والعاديين بالاعتماد على العينات الكلية وذلك لصالح العاديين، نسبة الذكاء اللفظية لدى ذوي صعوبات القراءة في المجموعات الفرعية (Oreg-Both-LA) أعلى من نسبتي الذكاء العملية والكلية.
2. كانت الفروق بين مجموعات (Oreg-Both-LA) في الاختبارات الفرعية لمقياس وسك R دال ة، بينم ا ك انت الف روق بي ن مجموعتي (NIS-OSS) غير دالة على اختبارات المقياس وسك

وكـانت أقـرب إلـى المتوسـط وقـد حصـل اختبـار الشـطب والمفردات على أعلى التشتات بيـن المجموعـات وكـان التشـابه بين البروفيلات المعرفية للمجموعات أكثر من الاختلاف.

7/ دراسة تيلر واليوت (Tyler and Elliot، 1988):

استهدفت إعداد بـروفيلات معرفيـة مميـزة لضـعاف تعلـم القـراءة، وذلك باستخدام مقياس القـدرة الإنجليـزي (BAS) وقـد انقسـمت العينـة إلى مجموعتين هما (28) طفلاً يعانون مـن صـعوبات القـراءة الخاصـة، (75) طفلاً يعـانون مـن التـأخر القرائـي العـام. تـم تحديـد ذوي صـعوبات القـراءة الخاصـة خلال محـك التبـاين بيـن القـدرة القرائيـة والـذكاء، أمـا المتأخرون قرائياً تـأخراً عامـاً فقـد تـم تحديـدهم مـن خلال التكامـل بيـن القدرة القرائية والذكاء. حصل ذوي صعوبات تعلم القراءة علـى متوسـط نسب ذكـاء قـدره (98ـ 8) أمـا المتـأخرون قرائيـاً كـان متوسـط نسـب ذكـائهم (87ـ 8)، وبالمقارنـة بيـن مجموعـتي الدراسـة وعينـة التقنيـن وباستخدام التحليل المتجمع والمتوسطات.

أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق بيـن عينـة تقنيـن مقيـاس (BAS) وذوي صعوبات تعلم القراءة في نسب الذكاء كما تشـير الـبروفيلات إلـى ارتفاع درجات ذوي صعوبات تعلم القراءة عن درجـات المتـأخرين قرائيـاً في كـل الاختبـارات فيمـا عـدا اختبـار مهـارات العـد الأساسـية، والقـدرة اللفظية، وقراءة الكلمات، كانت الدرجات متقاربة.

كما حصل ذوي صعوبات تعلم القراءة على درجات أكـثر دلالـة فـي اختبـارات (تصـميم المكعبـات، تعـاقب الحـروف فـي أشـكال، الإدراك

البصري للأحجام، استدعاء التصميمات) عن المتأخرين قرائياً. ويلاحظ أن هذه الاختبارات اختبارات غير لفظية تقيم الاستدلال المكاني والذاكرة البصرية قصيرة المدى، مما يؤكد أن المقاييس غير اللفظية أفضل منبئ بالفروق بين المجموعتين.

8/ دراسة هامفيز وبون (Humpries and Bone، 1993):

هدفت الدراسة إلى تحديد إمكانية استخدام مقاييس نسب الذكاء كمحك لتقييم ذوي صعوبات التعلم وتميزهم عن بطيئي التعلم وذلك على عينة قوامها (57) طفلاً مقسمة إلى مجموعتين كالتالي:

(24) طفلاً (6 ذكوراً – 18 إناثاً) يعانون من صعوبات التعلم ومتوسط عمرهم الزمني (9، 5) أعوام، ومتوسط نسب ذكائهم اللفظية (85) والعملية (90) على مقياس وسك R.

(33) طفلاً (23 ذكوراً – 10 إناثاً) يعانون من صعوبات التعلم ومتوسط عمرهم الزمني (9) أعوام، تراوحت نسب ذكائهم اللفظية والعملية (70-85) على مقياس وسك R. وباس تخدام اختبار (ت) ومعاملات الارتباط في تحليل البيانات. أوضحت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم في مقياس النسخ وتركيب الأجزاء، وذلك لصالح ذوي صعوبات التعلم. كما أوضحت النتائج أن متوسط نسب الذكاء اللفظية والعملية لذوي صعوبات التعلم هي على التوالي (78، 71 – 97، 17) أما بطيئي التعلم (79، 96 – 80، 15).

كانت نسبة الذكاء اللفظية والدرجات على الاختبارات اللفظية أكـبر منـبئ بالانجـاز فـي اختبـار التحصـيل والقـراءة والتهجـي والحسـاب مـن مقياس الإنجاز واسع المدى والقصور في المقاييس المعرفية والأكاديميـة لدى بطيئي التعلم ربما تعكس مشكلات لغوية حادة.

9/ دراسة بيلي (Bailey 1992):

أورد سعيد حسين إن البيلي (1992) قام بدراسة هدفت إلى تحديد أثر التدريس باستخدام الكمبيوتر التعليمي CAL والتدريس بدون كم بيوتر المساعد التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية وطبقت الدراسة علـى 46 تلميذاً من تلاميـذ الصـف الثـامن والتاسـع مـن ذوي صـعوبات التعلـم الذين تقع درجاتهم بين 1% إلى 30% وتم تقسـيم التلاميـذ لمجموعـتين، تم تدريس المجموعة الضابطة بواسطة مدرس بـالعرض المباشـر، بينمـا درس للمجموعة التجريبية مدرس آخر مع الاستعانة بـالكمبيوتر المسـاعد التعليمـي، وتـم اسـتخدام برامـج التـدريب والمـران وبرامـج المحاكـاة والألعاب الحاسوبية، ودلت النتائج علـى وجـود فـروق دالـة إحصـائياً فـي تحصيل الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق دالة بيـن درجات المجموعتين في الحساب والمفاهيم وحل المشكلات.

10/ دراسة اسكيتمان وباستور (Schecetman and Pastor 2005):

هدفت الدراسة إلى معرفـة مـدى فاعليـة نـوعين مـن أنـواع العلاج الجماعي هما العلاج السلوكي المعرفـي والعلاج الإنسـاني علـى النـواحي الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تم تطبيق الدراسة على 200 تلميذ مـن تلاميـذ المدرسـة الابتدائيـة في المـدى العمـري مـن (7-11) سـنة، فـي الصـفوف مـن الثـاني حـتى السادس، الذين تم تشخيصهم صعوبات تعلم، 100 تلميذ لديهم صـعوبات فـي تعلـم القـراءة، و100 لـديهم صـعوبات فـي تعلـم الرياضـيات، قـام بمساعدتهم مجموعتين من المساعدين 70 طالب مـن كليـة التربيـة فـي السنة النهائية وثمانية معالجين مدربين في الإرشاد الجماعي، أربعة مهـم في العلاج الإنساني والأربعة الآخرين في العلاج السلوكي المعرفي.

تم تقسيم عينة الدراسة إلى خمسة مجموعات كما يلي:

- المجموعة الأولى تلقت العلاج السلوكي المعرفي مـع تلقـي مسـاعدة أكاديمية.
- المجموعة الثانية تلقت العلاج السلوكي المعرفي دون تلقـي مسـاعدة أكاديمية.
- المجموعة الثالثة تلقت العلاج الإنساني مع تلق مساعدة أكاديمية.
- المجموعة الرابعة تلقت العلاج الإنساني دون مساعدة أكاديمية.
- المجموعة الخامسة تلقت مساعدة أكاديمية فردية فقط.

من الأدوات التي استخدمت في هذه الدراسة، الدرجات التحصـيلية في الرياضيات والقـراءة، قائمـة سـلوك الطفـل لقيـاس التـأقلم، تقـارير المعلمين والتقـارير الذاتيـة، ومسـتويات قيـاس النسـب لقيـاس الكفـاءة الاجتماعية والصداقة ومقياس الكفـاءة الذاتيـة لبنـدورا. تـم رصـد سـلوك

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وأثناء وبعد ثلاثة أشهر من تطبيق البرامج العلاجية.

من الأساليب الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة، المتوسطات والانحرافات المعيارية.

توصلت الدراسة إلى:

1. إن إضافة أي نوع من البرامج العلاجية الجماعية لنظام المساعدة الأكاديمية الفردية أكثر فعالية من استخدام أسلوب المساعدة الفردية فقط.
2. في أغلب المقاييس وجد أن العلاج الإنساني هو أكثر كفاءة من العلاج السلوكي المعرفي الذي أظهر تطور أكبر في منحنى السلوكيات التي تم قياسها.

11/ دراسة اسكيتمان وكاتز (Scheman and Katz 2007):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى كفاءة العلاج النفسي الجماعي التعبيري المساعد في مساعدة المراهقين من الذين شخصوا ذوي صعوبات التعلم أو ذوي خلل في الانتباه أو ذوي خلل في الانتباه مع فرط النشاط في زيادة الكفاءة الاجتماعية وتكوين الصداقات.

شملت الدراسة 87 تلميذاً (42 تلميذ و45 تلميذة)، 53 منهم شخصوا صعوبات تعلم (LD)،ـ 18 تلميذاً ذوي خلل في الانتباه (ADD)، 16 تلميذاً ذوي خلل في الانتباه مع فرط النشاط (ADHD) في المدى العمري من (14-16 سنة) في الصفوف من (الثامن - العاشر) من سبعة

مدارس مختلفة، والذين تم تسجليهم في مراكز الإرشاد المدرسي نسبة لصعوباتهم الاجتماعية والعاطفية والسلوكية.

1. تم تقسيم التلاميذ بصورة عشوائية إلى مجموعة تجريبية عددها 42 (21 تلميذ و21 تلميذة) وأخرى ضابطة عددها 50 (25 تلميذ و25 تلميذة).
2. المجموعة التجريبية تم تقسيمها إلى سبعة مجموعات صغيرة، كل مجموعة تضم (4-7) تلاميذ والمعالج أخصائي الإرشاد النفسي ووالدي التلاميذ. أشركت المجموعة التجريبية في 15 اجتماع أسبوعياً مع الفريق المعالج.

من أدوات الدراسة الاستبيان لقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس الصداقة الحميمة (Sharabony 1994) (IFS) ومقياس كفاءة العمل لـ (Harvath and Greenberg 1989) والمقابلات التلفونية لمعرفة مدى التغير في التلاميذ الذين اخضعوا للعلاج في النواحي الأكاديمية، الاجتماعية، في الذات وفي الأسرة.

من الأساليب الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة اختبار كا [2] والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:-

1. عدم وجود فروق دالة في الحالات العلاجية تعزى إلى النوع أو التشخيص.
2. وجود فروق دالة في الحالات العلاجية تعزى إلى متغير الزمن في مقياس الكفاءة الاجتماعية وليست الصداقة الحميمة.

3. دلت النتائج على فعالية العلاج التعبيري المساعد في إحداث تغير في المراهقين من ذوي صعوبات التعلم وذوي الخلل الاضطرابي.

الدراسات العربية:-

1/ دراسة فيصل الزراد (1991):

قام الزراد (1991) بدراسة مسيحية بهدف التعرف على صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وكذلك بهدف ما إذا كانت هذه الصعوبات تختلف من حيث الحجم والنوع حسب المستويات والجنس.

استخدم الزرد في تحديده للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم محك الاستبعاد واختبار الذكاء، ودرجات التحصيل الدراسي. طبقت هذه الدراسة على 129 طفلاً (65 من الذكور، و64 من الإناث) من الصفوف الدراسية الرابع والخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية.

أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي:

1. إن صعوبات التعلم النمائية المنتشرة بين أطفال المرحلة الابتدائية هي حسب الترتيب من حيث الأهمية، صعوبات اللغة، والكلام، صعوبات إدراكية – حسية، صعوبات الانتباه والتركيز، صعوبات الذاكرة والانتباه، صعوبات المعرفة والتفكير.
2. لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين ترتيب هذه الصعوبات حسب أهميتها وفي المستويات الدراسية المختلفة داخل الجنس الواحد.

3. إن صعوبات التعلم الأكاديمية المنتشرة بين الأطفال في مجتمع الدراسة هي حسب الترتيب من حيث الأهمية: صعوبات الحساب، صعوبات التعبير، صعوبات الكتابة، صعوبات القراءة.
4. توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين تلميذات المستويات الدراسية المختلفة من حيث حجم الصعوبات الأكاديمية وترتيبها حسب الأهمية.
5. لا توجد فروق جوهرية بين تلاميذ المستويات الدراسية المختلفة من حيث ترتيب الصعوبات الأكاديمية حسب أهميتها.

4/ دراسة سعيد دبيس (1994):

هدفت هذه الدراسة إلى بحث الفروق النوعية بين (البنات والبنين) الذين يعانون من صعوبات التعلم في المظاهر السلوكية المختلفة، وإلى بحث الفروق بين الصفوف الدراسية في هذه المظاهر السلوكية. كذلك سعت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في المظاهر السلوكية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم تعزى إلى حجم الأسرة والترتيب الميلادي والمستوى التعليمي لكل من الأب والأم.

تكونت عينة هذه الدراسة من 139 طفلاً من الصفوف الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية (111 من الإناث، و28 من الذكور) من الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

ومن أدوات الدراسة استخدم الباحث مقياس الذكاء المصدر من إعداد أحمد زكي صالح، ومقياس تقدير التلميذ من إعداد مايكليست وفي الأساليب الإحصائية استخدم الباحث اختبار (ت) وتحليل التباين الآحادي.

أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي:

1- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين البنين والبنات في المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائياً في المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية بين الصفوف الدراسية الثلاثة التي غطتها الدراسة.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية بين أطفال الأسر ذات الأحجام المختلفة (صغيرة/ متوسطة /كبيرة).

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية بين الأطفال ذوي الترتيب الميلادي المختلف. (ترتيب متقدم / ترتيب متوسط / ترتيب متأخر).

5- تختلف المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الأمهات المتعلمات لدى أطفال الأمهات غير المتعلمات.

الدراسات السودانية :

1/ زكية أحمد على الهاشمي: صعوبات التعلم و علاقتها بالتوافق النفسي : دراسة ميدانية لدى تلاميذ مرحلة الأساس للصف الرابع بمحلية الخرطوم وحدة الشهداء و سوبا.
(ماجستير)/ "إعداد " زكية أحمد علي الهاشمي.ـ "إشراف" عبد الله أحمد سعيد .ـ:2006م

تناولت الدراسة التعلم ونظرياته و التوافق النفسي، وهدفت إلـى معرفـة و تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم، و إلـى اى مـدى ارتبـاط صـعوبات التعلم بالجانب النفسي المتمثل في التوافق النفسي الاجتماعي، ومعرفة فروق وصـعوبات التعلـم فـي الجنسـين و تمثلـت المشـكلة فـي مـا هـي صعوبات التعلم و علاقتهـا بـالتوافق النفسـي، و افترضـت الدراسـة بـأنه توجد علاقة إرتباطية عكسية بين صعوبات التعليم و التوافق النفسي لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الشهداء و أنه توجد علاقة ارتباطية عكسـية دالة بين صـعوبات التعلـم و مفهـوم ألـذات لـدى تلاميـذ مرحلـة الأسـاس بمحليــة الشــهداء، واتبعــت المنهــج الــو صــفى و ن الأدوات والاســتبانة .وخلصت إلى :عـدم وجـود علاقـة عكسـية احصـائية بيـن إبعـاد صـعوبات التعليم ومفهوم ألـذات لـدى تلاميـذ مرحلـة الأسـاس بمحليـة الشـهداء و سوبا، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة بيـن صـعوبات التعلـم و المسـتوى التعليمي للوالدين (ألام/الأب) ولا توجد فروق دالة بيـن صـعوبات التعليـم تعزى لنـوع الصـعوبة(قـراءة/كتابـة/حسـاب) وأوصـت : بالكشـف المبكـر لحالات صعوبات التعلم بمرحلـة الأسـاس، وعلـى المعلميـن إتبـاع طـرق تدريس مشـوقة وجذابـة و خلـق العلاقـات الوديـة مـع تلاميـذهم بمرحلـة الأساس، يجـب زيـادة التـدريب و الممارسـة لان الأطفـال ذوى صـعوبات التعلم يختلفون عن الآخرين.

2/ هبه علي موسي: التوافق النفسي لذوي صعوبات التعليم وعلاقته ببعـض المتغيـرات بمراكـز التربيـة الخاصـة_محليـة الخرطـوم، جامعـة السودان للعلوم والتكنولوجيا، التربية، 2010._ ماجستير

هدفت هذه الدراسة الي الكشف عن معرفة التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة محلية الخرطوم . استنخدمت الباحثه المنهج الوصفي التحليلي، وقد تمثل مجتمع الدراسة في الاطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربيه الخاصة محلية الخرطوم، بلغ حجم العينة (37) طالب وطالبه، تم اختيار جمع افراد المجتمع، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التوافق النفسي لهيو – م- بل استخدمت الباحثه طرق متعدده في المعالجات لاحصائية تمثلت في :- 1.اختبار (ت) للمجموعة الواحده 2. اختبار (ت) للمجموعات المستقله 3.اختبار مان وتني 4.اختبار تحليل التباين الاحادي 5.معامل ارتباط سبيرمان للرتب وتوصلت الدراسة للنتائج الاتية : 1.يتسم التوافق النفسي بالانخفاض بدرجة داله احصائياً وسط ذوي صعوبات التعلم 2.لا توجد فروق في التوافق النفسي بين الذكور والاناث من ذوي صعوبات التعلم . 3.لا توجد فروق في التوافق النفسي وسط ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمستوي تعلم الوالدين 4.توجد فروق داله في التوافق النفسي وسط ذوي صعوبات التعلم لصالح ابناء الأمهات غير العاملات . 5.لا توجد فروق دالة في التوافق النفسي وسط ذوي صعوبات التعلم تبعاً لوظيفة الاب . وفي نهاية الدراسة وضعت الباحثه مجموعة من التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية في نفس المجال .

3/ **دراسة: سوسن عوض أحمد محمد (2009) :**

فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي الصعوبات في التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي تكونت عينة الدراسة من (185) تلميذ وتلميذة (105) تلميذ و(80) تلميذة من بين تلاميذ مدارس وحدة الخرطوم شمال بمحلية الخرطوم . واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : اختبار رسم الرجل لجودا نف (تقنين(مالك بدري، 1980م)، مقياس تشخيص صعوبات التعلم لدونالد د. هاميل و وبريان ر. بريانت تقنين(رقية السيد الطيب، 2008 م)، برنامج تعليمي مقترح لصعوبات التعلم من أعداد الباحثة وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ما يلي :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي القراءة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي القراءة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الكتابة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الكتابة لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي.
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الحساب لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع .
9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي الحساب لدى التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم تعزي لمتغير الصف الدراسي**ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في الآتي:-**

1. التعرف على بعض المصادر والمراجع التي استخدمتها في بحثها الحالي.
2. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تنظيم الجانب النظري للبحث.
3. اختيار المنهج الملائم، حيث أن المنهج الوصفي هو أكثر منهج مناسب لإجراء هذا النوع من البحوث.

4. استخلصت الباحثة من الجانب الإحصائي للدراسات السابقة في اختيار أنسب المعالجات الإحصائية لبحثها.
5. استفادت الباحثة أيضاً من الجانب العملي (الدراسة الميدانية)، والخطوات والإجراءات، وعرض ومناقشة وتحليل البيانات من الدراسات السابقة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:-

1. جميع الدراسات التي تناولت الموضوع كانت في بيئات أجنبية وعربية، والقليل منها في البيئة السودانية، الأمر الذي يعني أن هذه الدراسة هي إضافة وامتداد للدراسات السابقة.
2. تفردت هذه الدراسة بموضوعها حيث تهدف إلى تقديم صورة شاملة عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الثانية بمرحلة الأساس في المدارس الحكومية غير المختلطة من حيث نسبة الانتشار والتعرف على درجات أنماط صعوبات التعلم وأكثر مجالات الصعوبات الأكاديمية انتشاراً، ثم دراسة العلاقة ما بين هذه الصعوبات وبعض المتغيرات كالنوع والعمر حتى يتثنى لنا بناء الخطط والاستراتيجيات التربوية العلاجية.

الفصل الثالث

المنهج وإجراءات الدراسة

عدد	البيان	رقم الصفحه
1	منهج الدراسه	100
2	مجتمع الدراسه	101
3	عينة الدراسه	102
4	ادوات الدراسه	111
5	اساليب المعالجه الاحصائيه	121

الفصل الثالث

المنهج وإجراءات الدراسة

تمهيد :

يتناول هذا الفصل عرضا مفصلاً لإجراءات الدراسة الميدانية، حيث يوضح المنهج المستخدم فى الدراسة، ومجتمع الدراسة والادوات التى تم استخدمها فى جمع البيانات، ومن ثم يوضح هذا الفصل بالتفصيل الاجراءات اللازمة فى عملية اختيار العينة وخصائص افراد العينة الذين اجري عليهم الدراسة، ثم اجراءات الدراسة الميدانى، ثم الاساليب الاحصائية المستخدمة فى هذا الدراسة لمعالجة ما تم جمعه من بيانات.

المنهج المستخدم فى الدراسة :

اعتمدت الباحثة فى هذا الدراسة على المنهج الوصفى لملائمته لموضوع الدراسة فيعرفه صالح بن حمد العساف (1999) المنهج بأنه الطريق المؤدى الى الكشف عن الحقائق فى العلوم بوسطة طائفة من من القواعد العامة التى تسيطر على سيرالعقل الانسانى وتحدد إمكاناته وذلك للوصول الى نتيجة معلومة .

ويذكر حسين عبد الحميد المذكور فى شذى عبد الحكم (2008) بأن المنهج الوصفى يهدف الى وصف الظاهرة او الاشياء التى يريدها الباحثة وهو يقوم بعملية جمع المعلومات والبيانات والملاحظات ووصف الظروف الخاصة بها وتقدير حالتها كما توجد عليه فى الواقع .

مبررات اختيار المنهج الوصفى:

لقد وقع اختيار الباحثة على هذا المنهج لأنه يهدف لمجموعة من المميزات وهى كالاتى:

1. أنه اكثر شيوعا من غيره من مناهج الدراسة الاخرى فى مجال علم النفس.

2. يمتـاز المنهـج الوصـفى بسـهولة التطـبيق ويحـاول معرفـة مـا وراء الظواهر التى حدثت بالفعل .
3. انه انسب المناهج للكشف عن العلاقات المتداخلة بين النتغيرات
4. احتواء المنهج على العديد من المقاييس
5. أقل جهدا ووقتا فى التطبيق
6. يذكر كل مـن كـوهين ولـورانس المـذكورين فـى تمـار(1998) مـن ضمن المميزات امكانيـة التنبـؤ بمـا سـتؤول اليـه الظـاهرة بالتـالى التنبؤ بالحلول المختلفة للمشكلات .

مجتمع الدراسة:

يعـرف خليفـة عبـد السـميع (1990) مجتمـع الدراسـة بـأنه المجموعـة الكلية من العناصر التى يسعى البـاحث الـى أن يعمـم عليهـا النتائـج ذات العلاقة بالمشكلة موضوع الدراسة .

ويرى صالح بن حمد العساف (1999) بأن حصر وتحديد مجتمع الدراسـة يعد ضروريا وذلك للاسباب التالية:

1.تـبرير الاقتصـار علـى العينـة بـدلا مـن تطـبيق الدراسـة علـى مجتمعـة فالأصل فى الدراسـة العلمـى أن يطبـق علـى كـل مفـردة مـن مفـردات مجتمع الدراسة.

2.معرفة مدى قابليـة نتائـج الدراسـة للتعميـم.، والجـداول التاليـة توضـح توصيف مجتمع الدراسة:

1. من حيث المؤسسات التعليمية: نجده يقتصر على المدارس الحكومية بولاية البحر الأحمر مدينة بورتسودان

2. من حيث النوع تشمل التلاميذ من النوعين (بنين وبنات).
3. من حيث المستوى الصفي تقتصر على تلاميذ وتلميذات الصف السادس بالحلقة الثانية من مرحلة الأساس.
4. من حيث الفترة الزمنية تم تطبيق الدراسة الميدانية في العام الدراسي (2014-2015م).

مبررات إختيار مجتمع الدراسة :

وقع اختيار الباحثة على لطلاب صعوبات التعلم الحقة الثانية بولاية البحر الاحمر للاعتبارات التالية :

1. البعد المكاني لمنطقة الدراسة
2. ندرة الدراسات في ولاية البحر

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في طلاب صعوبات تعلم القراءة والكتابة الحلقة الثانية بولاية الخرطوم، والذي بلغ عددهم (165) قامت الباحثة باستبعاد حوالى (15) استبانة اعتبرتها الباحثة تالفة وذلك الاسباب الاتية :

نمطية الاستجابات على الاستبانة

عدم اكمال الاستجابات على الاستبانة

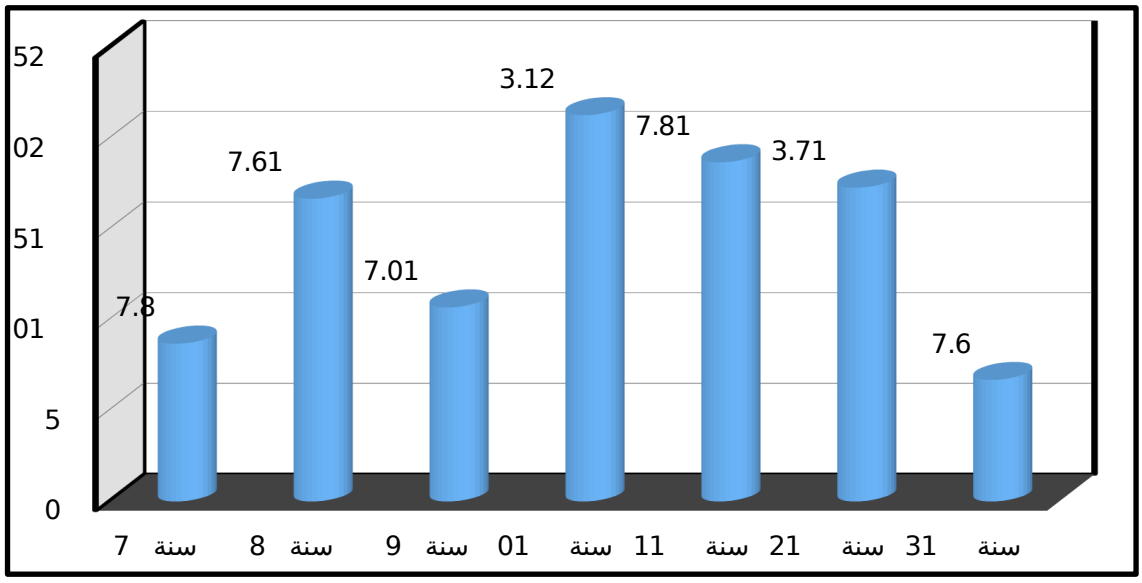
وجود فراغات فى الاستجابات بصور ملحوظة

ليصبح بذلك العدد النهائى لعينة الدراسة(150) والجداول التالية توضح توصيف العينة حسب المتغيرات الديمغرافية:

جدول (1) يوضح توصيف العينة حسب العمر

خيارات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
7 سنة	13	8.7
8 سنة	25	16.7
9 سنة	16	10.7
10 سنة	32	21.3
11 سنة	28	18.7
12 سنة	26	17.3
13 سنة	10	6.7
المجموع	150	%100

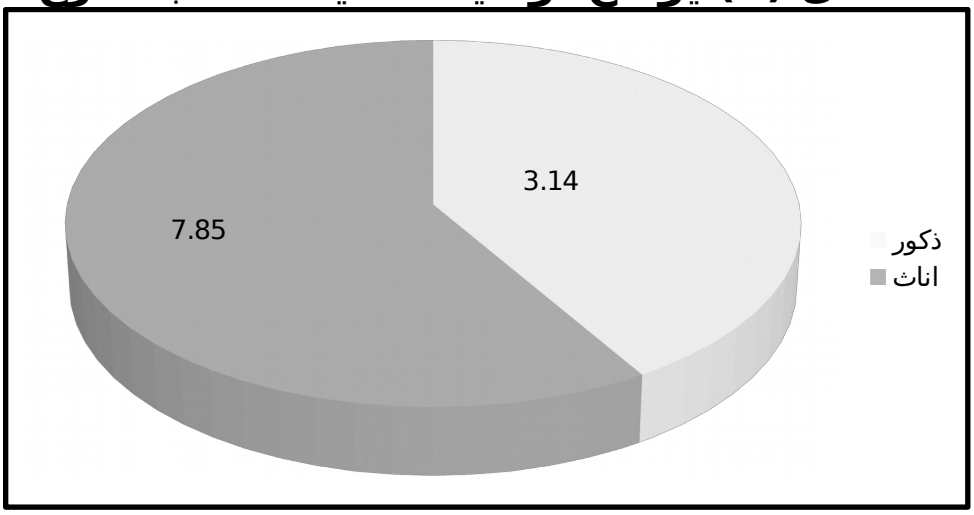
الشكل (1) يوضح توصيف العينة حسب العمر



جدول (2) يوضح توصيف العينة حسب النوع

خيارات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	62	41.3
اناث	88	58.7
المجموع	150	%100

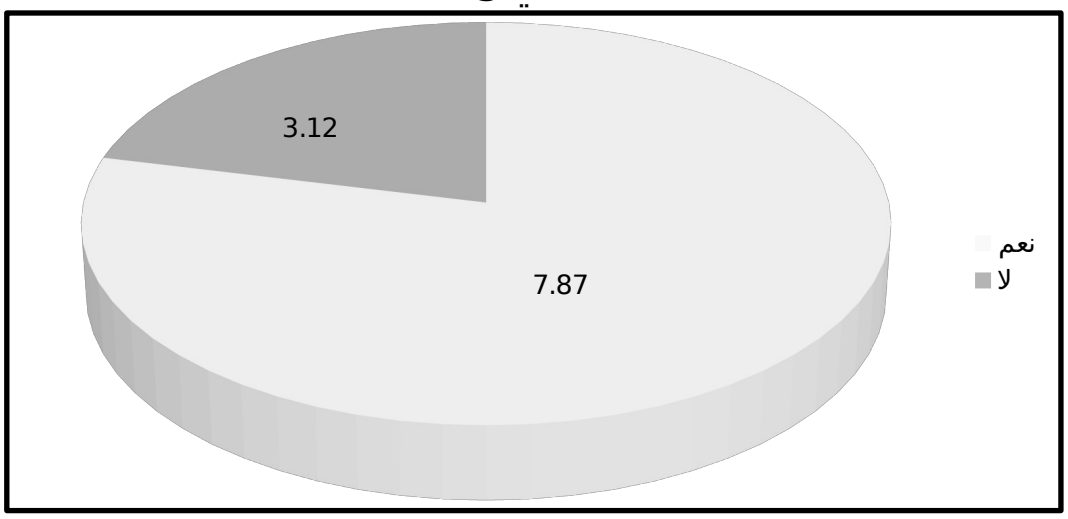
الشكل (2) يوضح توصيف العينة حسب النوع



جدول (3) يوضح توصيف العينة حسب هل الوالدين على قيد الحياة

خيارات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
نعم	118	78.7
لا	32	21.3
المجموع	150	%100

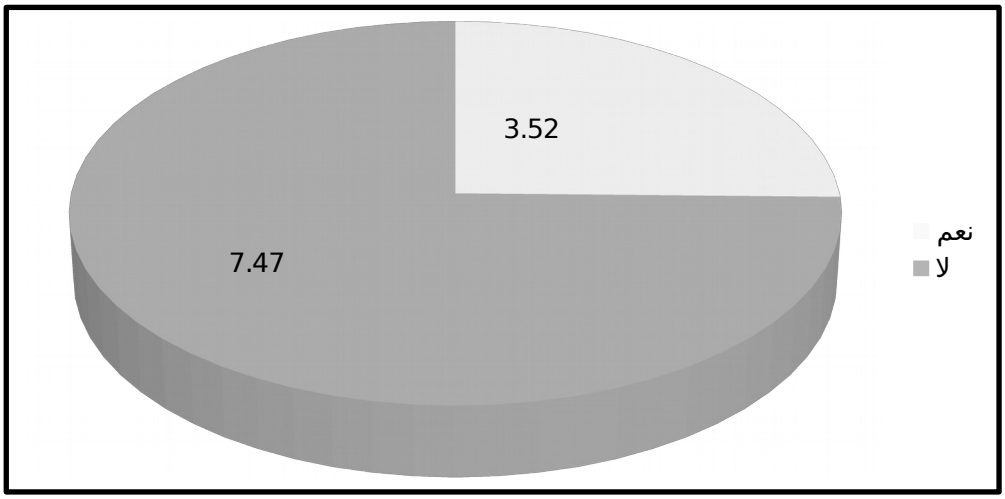
الشكل (3) يوضح توصيف العينة حسب هل الوالدين على قيد الحياة



جدول (4) يوضح توصيف العينة حسب احد الوالدين متوفي

خيارات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
نعم	38	25.3
لا	112	74.7
المجموع	150	%100

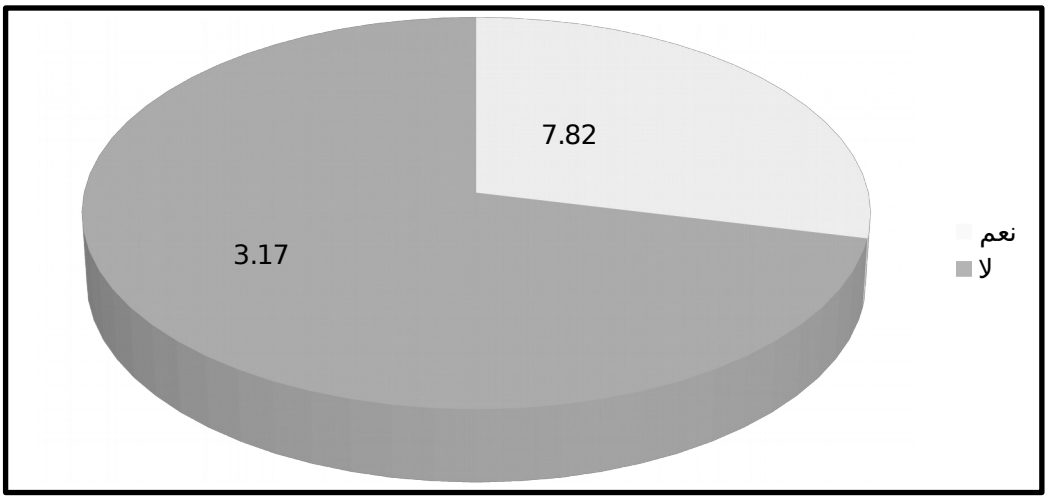
الشكل (4) يوضح توصيف العينة حسب احد الوالدين متوفي



جدول (5) يوضح توصيف العينة حسب الوالدين منفصلين

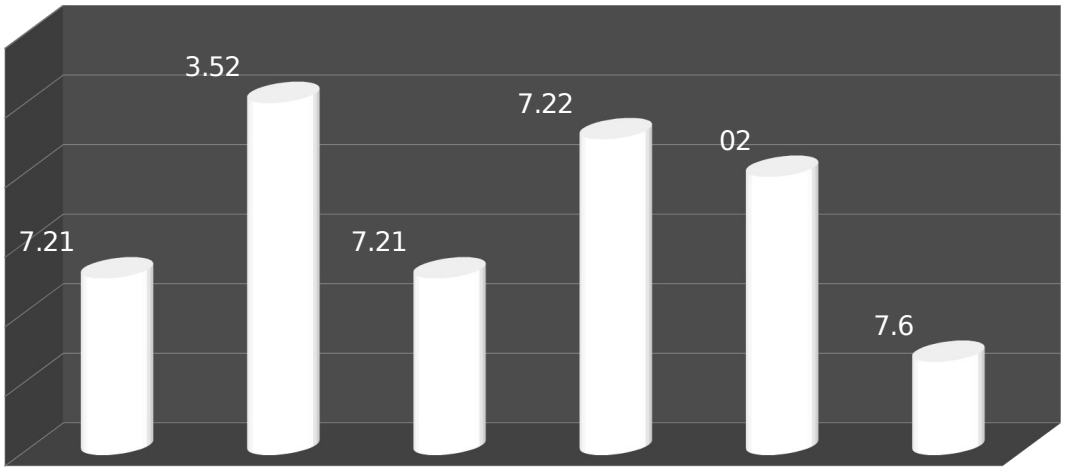
خيارات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
نعم	43	28.7
لا	107	71.3
المجموع	150	%100

الشكل (5) يوضح توصيف العينة حسب الوالدين منفصلين



جدول (6) يوضح توصيف العينة حسب الصف

خيارات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
الاول	19	12.7
الثاني	38	25.3
الثالث	19	12.7
الرابع	34	22.7
الخامس	30	20.0
السادس	10	6.7
المجموع	150	%100



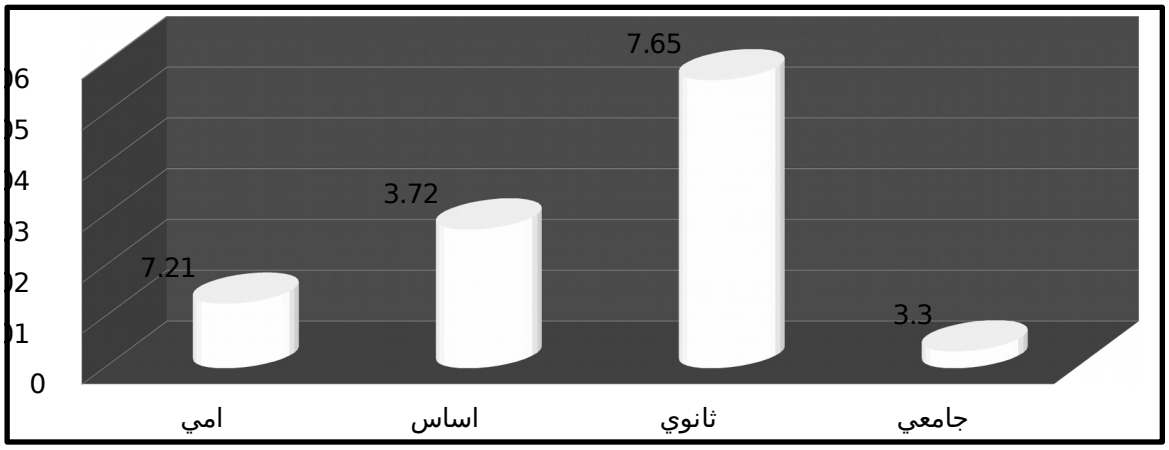
الش

كل (6) يوضح توصيف العينة حسب الصف

جدول (7) يوضح توصيف العينة حسب المستوى التعليمي للأب

خيارات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
امي	19	12.7
اساس	41	27.3
ثانوي	85	56.7
جامعي	5	3.3
المجموع	150	%100

الشكل (7) يوضح توصيف العينة حسب المستوى التعليمي للأب

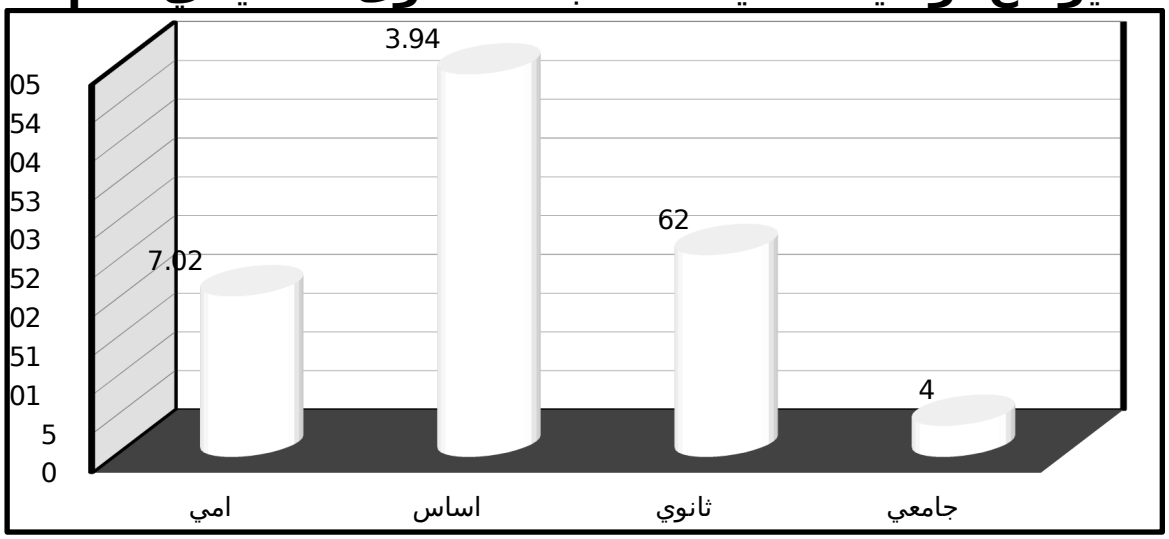


جدول (8) يوضح توصيف العينة حسب المستوى التعليمي للام

خيارات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
امي	31	20.7
اساس	74	49.3
ثانوي	39	26.0
جامعي	6	4.0
المجموع	150	%100

الشكل (8)

يوضح توصيف العينة حسب المستوى التعليمي للام



جدول (9) يوضح توصيف العينة حسب الترتيب الميلادي

خيارات السؤال	التكرار	النسبة المئوية
الاول	80	53.3
الثاني	48	32.0
الثالث	11	7.3
الرابع	6	4.0
الخامس	5	3.30
المجموع	150	%100

أدوات الدراسة :

و يقصد بها الطريقة التى استخدمها الباحث فى جمع البيانات الازمة للبحث ويعرفها عثمان (1995) الاداة هى الطريقة التى استخدمها فى جمع المعلومات، ويذكر أسعد (1990) على الاداء أن تقيس صفة نفسية ما. وان تكون صادقة اى ان تقيس ما نوى لها ان تقيسة .

واستخدمت الباحثة لجمع البيانات عن متغيرات الدراسة الحالى الادوات الاتية:

اولا : إستمارة البيانات الاولية (من إعداد الباحثة) : وهى عبارة عن اداء قامت الباحثة بتصميمها لتتضمن مجموعة من البيانات الشخصية الغرض منها معرفة النوع، المستوى الدراسى، المستوى الصفي، العمر، المستوى التعليمي للاب، المستوى التعليمي للام، هل الوالدين منفصلين، الترتيب الميلادي، هل الوالد على قيد الحياة.

ثانيا: مقياس التوافق النفسي:

وصف مقياس التوافق النفسي:

مقياس التوافق النفسي قام بإعداده ( ) يتكون المقياس فى صورتة الاصلية من ( ) فقرة صيغت فى شكل اسئلة الاجابة عليها بنعم، احياناً، لا يحدث.، حيث يتكون المقايس من خمس ابعاد رئيسة وهى كالاتى :

البعد الشخصي.

البعد الاجتماعي.

البعد الاسري.

البعد الانفعالي.

البعد الديني.

طريقة تصحيح مقياس التوافق النفسي:

أعد الباحثة ورقة إجابة نموذجية لتصحيح المقياس، وباستخدام مفتاح التصحيح يمكن تصحيح استجابات المفحوصين بسرعة وسهولة .حيث قامت الباحثة بتقسيم العبارات الى عبارات موجبة وعبارات سالبة بناء على محتوى العبارة حيث تعطى الخيارات (نعم، احياناً، لا يحدث) الاوزان من (1، 2، 3) وهذا فى حالة العبارات الموجبة اما فى حالة العبارات السالبة فتعطى الخيارات (نعم، احياناً، لا يحدث) الاوزان من (3، 2، 1) والجدول التالى توضح طريقة تصحيح مقياس

جدول رقم (10) يوضح الاوازن التى تعطى للخيارات فى العبارات الموجبة

نعم	احيانا	لايحدث
3	2	2

جدول رقم (11) يوضح الاوازن التى تعطى للخيارات فى العبارات السالبة

نعم	احيانا	لايحدث
1	2	3

الصدق الظاهرى لمقياس التوافق النفسي(Face validity) :
استخدم الباحث طريقة الصدق الظاهرى للتأكد من صلاحية المقياس لقياس التوافق النفسي لطلاب لذوي صعوبات التعلم الحلقة الثانية بولاية الخرطوم .ويذكر حبيب (1996) ان الصدق الظاهرى هو الدراسة عما ان يبدو ان الاختيار يقيسة، وهو يشير الى كيف يبدو الاختبار مناسبا للغرض الذى وضع من اجله .ويتضح هذا النوع من الفحص المبدئى لمحتويات الاختبار.
وقامت الباحثة بعرض مقياس التوافق النفسي فى صورتة المبدئية على خمسة من المحكمين جميعهم من استاتذة الجامعات الحاصلين على درجة الدكتوراة فى مجال على النفس (انظر ملحق رقم(1) بغرض فحص ومرجعتة والتاكد من الاتى :

1 مدى صلاحية الفقرات فى المقياس بصدد موضوع الدراسة
2 حذف وإضافة ما يرونة مناسب.
3 الحكم على صياغة الفقرات من الناحية اللغوية.
4 وضوح الفقرات من حيث المعنى والمضمون.
5 اى ملاحظات اخرى يرونها المحكمون مناسبة .

طلبت الباحثة من كل محكم ان يقوم بتحديد العبارات التى تحتاج الى إعادة صياغة وكذلك التى يرى حذفها نهائيا . واتفق جميع المحكمون على ان عبارات المقياس ملائمة بدرجة كبيرة، وكانت محصلة التحكيم حذف (5) عبارة وتعديل فى بعض العبارات وذلك باضافة كلمة اوحذفها اوتعديلها من ناحية الصياغة اللغوية وبلغ عدد العبارات المعدلة من قبل المحكمين حوالى (4) عبارة.، والجدول التالية توضح ذلك :

جدول رقم (12) يوضح العبارات التى اوصى المحكمون بتعديل صياغتها فى مقياس التوافق النفسي:

رقم العبارة	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد تعديل المحكمون
2	ارسم اشياء لمستقبلى واخطط لتنفيذها	اخطط لنفسى اهدافا اسعى لتحقيقها
4	لا استطيع ان اتخذ قرارا لمشاكلى	اتردد فى اتخاذ القرارات حتى فى ابسط المسائل
13	اوافق على مايقوله الاخرين عنى	اتقبل نقد الاخرين بصدر رحب
16	احس بالوحده رغم التفاف الناس حولى	اشر باننى وحيدا حتى عند جلوسى مع اصدقائى
26	احترم والداى واخوتى واخواتى واقاربي	هناك احترام متبادل بينى وبين افراد اسرتى

وبالفعل قامت الباحثة بتعديل ما اوصى المحكمون بتعديله وحذف ما اوصى بحذفها، وبهذا الاجراء يكون مقياس الاتزان الانفعالى فى صورته المبدئية المعدلة مكونا من (50) عبارة، وهى الصورة التى تجرى عليها الدراسة الاستطلاعية لمعرفة خصائصها القياسية من صدق وثبات للمقياس.

الدراسة الاستطلاعية لمقياس التوافق النفسي:

يرى الحارثى (1996) المذكور فى منذر عبد القادر(2000) ان تجريب المقياس بشكله المبدئى ومحاولة اختياره فى غاية الاهمية بالنسبة لمسألة الحصول على مقياس صادق ودقيق وشامل، وانه فى حالة عدم الامكانية لدى الباحثة فى اجراء الدراسة التجريبية فعلى الباحثة عدم اجراء الدراسة اصلا.

ويذكر صالح بن حمد العساف (1999م) مجموعة من الفوائد للدراسة الأولية (التجريبية) للمقياس وهى :

توفير وقت الباحثة وتتضح اهمية هذه الفائدة عندما يجرى الباحث بحثة دون دراسة تجريبية ويتبين له نقص كبير يستدعى اعادة كل او بعض خطوات التصميم وكذلك التنفيذ.

اختبار اداة الدراسة ومدى حاجتها لزيادة او حذف

التأكد من إمكانية تطبيق أسلوب جمع المعلومات الذي اختاره .

التأكد من امكانية تطبيق اسلوب تحليل المعلومات الذى اختاره .

تحديد اسلوب تبويب المعلومات .

فتح افاق جديدة للباحث لاضافة بعض الافكار المهمة او حذف غير المهم .

امكانية الاستفادة من وجهات نظر من طبقت عليهم الدراسة حول تصميمها.

وترى الباحثة ان الدراسة التجريبية تكشف عن مدى تجاوب العينة مع المقياس وتكشف ايضاعن مواطن الضعف فى المقياس و الاسئلة التى يكتنفها الغموض والتى تحتاج الى توضيح .

ولاجراء الدراسة التجريبية قامت الباحثة باختيار 15 استمارة من الذكور بصورة عشوائية و 15 استمارة من الاناث بصورة عشوائية، حيث بلغ العدد النهائي لعينة الدراسة الاستطلاعية (30) موزعة على بقية المتغيرات الديمغرافية .

وقد اتضح للباحث من خلال الدراسة التجريبية، ان جميع عبارات المقياس واضحة وسهلة الفهم لجميع افراد العينة المفحوصين وان الزمن المستغرق للاستجابة على المقياس يتراوح ما بين (20 - 35) دقيقة بمتوسط قدره (27.5) دقيقة.، ثم قامت الباحثة بتصحيح المقياس بالطريقة التى اسلف ذكرها. بعدها قامت الباحثة بادخال البيانات فى جهاز الحاسب الالى بغرض تحليلها ومعالجتها احصائيا بإستخدم الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وقد مرت عملية تنقية عبارات

الصورة المبدئية للمقياس بعدة مراحل، وفيما يلى توضيح لهذه الخطوات وما أسفرت عنه من نتائج بصدد هذا الاجراء:

الاتساق الداخلى لمقياس التوافق النفسي :

قامت الباحثة بحساب معاملات إرتباط (بيرسون العزمى) بين كل عبارة للمقياس و الدرجة الكلية، و إتضح من هذا الإجراء أن هنالك بعض البنود لها معاملات ارتباطات ضعيفة ولبعضها ارتباطات سالبة الا ان لمعظمها ارتباطات موجبة والجدول التالى يوضح هذا الاجراء:

جدول رقم (13) يوضح الاتساق الداخلي لبنود مقياس التوافق النفسي بواسطة معامل ارتباط بيرسون ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط
التوافق الشخصي	1	**0.506**	4	**0.539**	7	**0.173**	10	0.168
	2	**0.298**	5	**0.637**	8	**0.570**		
	3	**0.367**	6	**0.501**	9	**0.412**		
التوافق الاجتماعي	4	**0.578**	4	**0.165**	7	**0.430**	10	0.421
	5	**0.747**	5	**0.170**	8	**0.377**		
	6	**0.318**	6	**0.189**	9	**0.400**		
التوافق الاسري	7	**0.388**	4	**0.418**	7	**0.207**	10	0.321
	8	**0.377**	5	**0.425**	8	**0.380**		
	9	**0.698**	6	**0.225**	9	**0.446**		
التوافق الانفعالي	10	**0.504**	4	**0.538**	7	**0.472**	10	0.235
	11	**0.525**	5	**0.004**	8	**0.194**		
	12	**0.388**	6	**0.233**	9	**0.150**		
التوافق الديني	13	**0.562**	4	**0.575**	7	**0.368**	10	0.523
	14	**0.539**	5	**0.000**	8	**0.637**		
	15	**0.625**	6	0.225	9	**0.501**		

معامل ثبات مقياس:

ويذكر سيد (1979) المذكور فى منذر عبد القدر (2000) ان المقصود بثبات المقياس ان يعطى المقياس نفس النتائج اذا ما استخدم اكثر من مرة تحت ظروف مماثلة .

وباستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) عن طريق معادلة الفا كرونباخ للصورة النهائية المكونة من (50) فقرة، فبلغ ثبات المجموع الكلى للمقياس (0.886) وهذا وهى قيمة درجة تدل بصورة واضحة على تمتع الصورة النهائية للمقياس بدرجات عالية من الثبات فى مجتمع الدراسة الحالى .

الصدق الذاتى لمقياس التوافق النفسي:

حيث يذكر رجاء محمود ابوعلام (1998) ان الصدق الذاتى للمقياس يساوى الجزر التربيعى لمعامل الثبات، اذا ان الصدق الذاتى للمجموع الكلى للمقياس = الجزر التربيعى ل (0.886) = (0.911) وبذلك يتميز المقياس بدرجة صدق ذاتى عالية تبرر استخدامه فى الدراسة الحالي والجدول التالي يوضح معاملات الصدق والثبات والعبارات السالبة والضعيفة التى تم حذفها:

جدول رقم(14) يوضح الثبات والصدق الذاتي للإبعاد التي يقيسها مقياس التوافق النفسي

اسم البعد	عدد العبارات في البعد	رقم العبارة المحذوفة		المتبقية	الثبات بواسطة الفا كرونباخ	الصدق الذاتي
		السالبة	الضعيفة			
التوافق الشخصي	10	-	-	10	0.835	0.914
التوافق الاجتماعي	10	-	-	10	0.882	0.939
التوافق الاسري	10	-	-	10	0.886	0.941
التوافق الانفعالي	10	-	5	9	0.868	0.931
التوافق الديني	10	-	5	9	0.758	0.870
المجموع الكلي	50	0	2	48	0.846	0.911

حيث يلاحظ م الجدول اعلاه انه لا توجد عبارات سالبة الارتباط بل وجددت عبارتين ضعيفتين فقط وهي العبارة رقم (5) في كل من بعد

التوافق الانفعالي والديني، فتم حذفهم لصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (48) عبارة.

إجراءات الدراسة الميدانى :

بعد التأكد من صلاحية مقياس التوافق النفسي فى صورتها النهائية وقدرته على القياس الموضوعى فى مجتمع الدراسة الحالى، قامت الباحثة بالطواف على مدارس طلاب صعوبات التعلم خاصة طلاب الحلقة الثانية ذوي صعوبات التعلم التي وقع عليها الاختيار العشوائى وهدفت الباحثة من وراء هذا الطواف هو جمع معلومات احصائية عن الطلاب والطالبات فى تلاميذ الحلقة الثانية صعوبات التعلم بولاية البحر الأحمر. وبعد التأكد من الاوقات والازمنة المناسبة للتطبيق قامت الباحثة بالفعل بتوزيع المقاييس على افراد العينة فى المدارس المختلفة وقامت الباحثة بحث افراد العينة على المصداقية فى الاستجابة على المقياس، حيث يعطى الفرد مقياسين احداهما مقياس التوافق النفسي والآخر صعوبات تعلم القراءة والكتابة حيث يطبق فى كل، ولقد بلغ عدد الافراد المطبق عليهم حوالى (165) فردا ولكن رأت الباحثة ان هنالك مجموعة المقاييس غير مكتملة وإحداهما يكتنفها النمطية فقامت الباحثة باستبعاد كل ما يمكن ان يقلل من مصداقية الدراسة الحالى، حيث بلغ عدد المقاييس المستبعدة (15) ليصبح بعد ذلك العدد المتبقى (150) مقياس .

وقد تراوح الزمن المستغرق فى الاجابة على اسئلة المقياس فقد ما بين (25 - 35) دقيقة بمتوسط قدرة (27.5) دقيقة، ثم قامت الباحثة بعد ذلك بتفريغ هذه المقاييس فى جهاز الحاسب الالى لتخضع لعملية المعالجات الاحصائية .

اساليب المعالجات الاحصائية :

لمعالجة البيانات قامت الباحثة بإستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للمعالجات الاحصائية وهى كالاتى:

- للتعرف على الصدق الذاتى للمقاييس استخدمت الباحثة اسلوب معاملات الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) للبنود مع الدرجة الكلية للمقياس .
- استخدمت الباحثة معادلة (الفا كرونباخ) للتعرف على درجة ثبات المقاييس المختلفة .
- استخدمت الباحثة اسلوب الجزر التربيعى لاستخراج الصدق الذاتى للمقاييس.
- استخدمت الباحثة اختبار(ت) للعينة الواحدة لمعرفة السمة العامة المميزة للظاهرة المقاسة .
- استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق الاحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين المختلفتين.
- استخدمت الباحثة اختبار معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ما اذا كانت هنالك علاقة بين المتغيرات.
- استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الاحادى (ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسطات المجموعات المختلفة التى تزيد عن مجموعتين فأكثر.

فهرس الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

عدد	البيان	رقم الصفحه
1	المبحث الاول – عرض النتائج	123
2	المبحث الثانى – مناقشة النتائج	134
3	الخاتمه	143
4	النتائج	143
5	التوصيات	145
4	المصادر والمراجع	146
5	الملاحق 1 – 2 – 3	154

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

المبحث الأول: عرض النتائج

تمهيد:

يتم في هذا الفصل عرض النتائج التى توصل اليها البحث من خلال عملية التحليـل الإحصـائى للبيانـات الـتي تـم جمعُهـا، وتفسـيرها تقـوم الباحثـة بعرض هذه النتائج في جداول خاصة صُممت لهـذا الغـرض، وذلـك بوضـع نص الفرض ومن ثم عرض الجدول الإحصـائي وإسـتخلاص النتائـج الـتي توصـل إليهـا البحـث، ومـن ثـم تعـرض الباحثـة مناقشـة وتفسـير النتائـج ومقارنتها بالدراسات السابقة مستفيداً من الإطار النظري..

1.عرض ومناقشة نتيجة الفرض الأول:

أولاً: عرض النتيجة الفرض الأول:

ينُص الفرض الأول على أنه " يتسم التوافق النفسي لـدى ذوي صـعوبات التعلم بالإنخفاض "

لتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار T للمجموعة الواحدة والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (15) يوضح اختبار T للعينة الواحدة لمعرفة السمة لإبعاد التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم يتسم بالارتفاع

اسم البعد	الوسط الحسابي	الوسط المحكمي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التوافق الشخصي	20.6600	20	3.3555	2.409	149	0.00	يتسم البعد بالارتفاع
التوافق الاجتماعي	20.8867	20	3.7138	2.924	149	0.01	يتسم البعد بالارتفاع
التوافق الاسري	21.3800	20	3.8454	4.395	149	0.00	يتسم البعد بالارتفاع
التوافق الانفعالي	**20.2400**	**18**	**2.1819**	**12.573**	**149**	**0.00**	**يتسم البعد بالارتفاع**
التوافق الديني	18.3333	18	4.3821	0.932	149	0.353	يتسم البعد بالوسط
المجموع الكلي	101.502	96	10.8508	6.208	149	0.00	يتسم البعد بالارتفاع

يلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح اختبار T لمعرفة ما إذا كانت ابعـاد التوافق النفسي تتسـم بالارتفـاع. حيـث يلاحـظ أن جميـع ابعـاد التوافـق النفسي تتسم بالارتفاع ما عدا بعد التوافق الديني يتسم بالوسط وبدرجة دالة احصائياً.

2.عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثاني::

أولاً: عرض النتيجة الفرض الثاني:

يُنص الفرض الثاني علـى أنـه " توجـد فـروق دالـة احصـائيا فـي التوافـق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب النوع "

لتحقــق مــن صــحة هــذا الفــرض قــامت الباحثــة باســتخدام اختبــار ت للمجموعتين مستقلتين والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (16) يوضح اختبار T لعينين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هنالك فروق التوافق النفسي لدى لدى ذوي صعوبات التعلم حسب النوع

الابعاد	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التوافق الشخصي	ذكور	62	21.0161	3.51340	148	1.092	0.277	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	اناث	88	20.4091	3.23642				
التوافق الاجتماعي	ذكور	62	20.5806	3.95693	148	0.846	0.399	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	اناث	88	21.1023	3.53972				
التوافق الاسري	ذكور	62	21.3871	4.02596	148	0.019	0.985	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	اناث	88	21.3750	3.73647				
التوافق الانفعالي	ذكور	62	19.9677	1.99974	148	1.286	0.201	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	اناث	88	20.4318	2.29340				
التوافق الديني	ذكور	62	18.6935	4.68548	148	0.844	0.400	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	اناث	88	18.0795	4.16394				
المجموع الكلي	ذكور	62	101.652	11.4921	148	0.137	0.891	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	اناث	88	101.402	10.4414				

يلاحظ من الجدول أعلاه الذي يوضح اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في ابعاد التوافق النفسي لدى لدى ذوي صعوبات التعلم حسب النوع . حيث يلاحظ أن لا توجد فروق دالة إحصائيا في جميع ابعاد التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب النوع.

3.عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثالث:

أولاً: عرض النتيجة الفرض الثالث:

يُنص الفرض الثالث على أنـه " توجـد فـروق دالـة احصـائيا فـي التوافـق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب متغير الوالدين على قيد الحيـاة "

لتحقـق مـن صـحة هـذا الفـرض قـامت الباحثـة باسـتخدام اختبـار ت للمجموعتين مستقلتين والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (17) يوضح اختبار T لعينين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هنالك فروق التوافق النفسي لدى لدى ذوي صعوبات التعلم حسب متغير الوالدين على قيد الحياة

الابعاد	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التوافق الشخصي	حي	118	20.6695	3.48882	148	0.066	0.947	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	متوفي	32	20.6250	2.85962				
التوافق الاجتماعي	حي	118	20.9492	3.86049	148	0.395	0.694	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	متوفي	32	20.6562	3.15829				
التوافق الاسري	حي	118	21.3559	3.99257	148	0.147	0.884	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	متوفي	32	21.4688	3.30185				
التوافق الانفعالي	حي	118	20.0847	2.12666	148	1.684	0.094	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	متوفي	32	20.8125	2.32014				
التوافق الديني	حي	118	18.1610	4.30259	148	0.924	0.357	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	متوفي	32	18.9688	4.67998				

المجموع الكلي	حي	118	101.222	11.29886	148	0.605	0.546	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	متوفي	32	102.532	9.09443				

يلاحظ من الجدول أعلاه الذي يوضح اختبار T لعينتين مس تقلتين لمعرف ة مـا إذا كـانت هنالـك فـروق فـي ابعـاد التوافـق النفسـي لـدى لـدى ذوي صعوبات التعلم حسب الوالدين على قيد الحياة. حيث يلاحظ انـه لا توجـد فروق دالة إحصائيا في جميع ابعاد التوافـق النفسـي لـدى ذوي صـعوبات التعلم حسب الوالدين على قيد الحياة .

4.عرض ومناقشة نتيجة الفرض الرابع :

أولاً: عرض النتيجة الفرض الرابع :

ينُص الفرض الرابع علـى أنـه " توجـد فـروق دالـة احصـائيا فـي التوافـق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب متغير انفصال الوالدين"
لتحقــق مــن صــحة هــذا الفــرض قــامت الباحثــة باســتخدام اختبــار ت للمجموعتين مستقلتين والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (18) يوضح اختبار T لعينين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هنالك فروق التوافق النفسي لدى لدى ذوي صعوبات التعلم حسب متغير انفصال الوالدين

الابعاد	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التوافق الشخصي	منفصلين	43	20.8372	3.71567	148	0.409	0.683	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	غير منفصلين	107	20.5888	3.21539				
التوافق الاجتماعي	منفصلين	43	21.5116	3.58816	148	1.310	0.192	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	غير منفصلين	107	20.6355	3.75020				
التوافق الاسري	منفصلين	43	21.4419	4.64605	148	0.124	0.901	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	غير منفصلين	107	21.3551	3.49731				
التوافق الانفعالي	منفصلين	43	19.5349	2.00415	148	2.555	0.012	توجد فروق دالة إحصائيا لصالح غير منفصلين
	غير منفصلين	107	20.5234	2.19496				
التوافق الديني	منفصلين	43	18.2791	4.66663	148	0.096	0.924	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	غير منفصلين	107	18.3551	4.28524				
المجموع الكلي	منفصلين	43	101.602	12.1344	148	0.075	0.941	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	غير منفصلين	107	101.462	10.3516				

يلاحظ من الجدول أعلاه الذي يوضح اختبار T لعينتين مس تقلتين لمعرف ة مـا إذا كـانت هنالـك فـروق فـي ابعـاد التوافـق النفسـي لـدى لـدى ذوي صعوبات التعلم حسب متغير انفصال الوالدين. حيـث يلاحـظ انـه لا توجـد فروق دالة إحصائيا في جميع ابعاد التوافـق النفسـي لـدى ذوي صـعوبات

التعلم حسب متغير انفصال الوالدين ما عدا بعد التوافق الانفعالي لصـالح غير المنفصلين.

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الخامس :

أولاً: عرض النتيجة الفرض الخامس :
ينُص الفرض الخامس على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالـة احصـائياً بيـن التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و العمر "
لتحقق م ن صـحة هـذا الفـرض قـامت الباحثـة باسـتخدام اختبـار معامـل ارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (19) يوضح معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين ابعاد التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و العمر

اسم البعد	حجم العينة	درجة الارتباط	القيمة الاحتماليـة	الاستنتاج
التوافق الشخصي	150	0.179-	0.028	توجد علاقة ارتباطيه عكسية دالة احصائياً
التوافق الاجتماعي	150	0.005	0.906	لا توجد علاقة دالة احصائياً
التوافق الاسري	150	0.061	0.460	لا توجد علاقة دالة احصائياً
التوافق الانفعالي	150	0.288	0.00	توجد علاقة ارتباطيه طردية دالة احصائياً
التوافق الديني	150	0.044	0.589	لا توجد علاقة دالة احصائياً
المجموع الكلي	150	0.038	0.641	لا توجد علاقة دالة احصائياً

يلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح معا مـل ارتبـاط بيرسـون لمعرفـة العلاقة بين ابعـاد التوافـق النفسـي لـدى ذوي صـعوبات التعلـم و العمـر. حيث يلاحظ انه لا توجد علاقة ارتباطية بين جميع ابعـاد التوافـق النفسـي لدى ذوي صعوبات التعلم و العمر ما عـدا بعـد التوافـق الشخصـي حيـث توجد علاقة عكسية وبعد التوافق الانفعالي حيث توجد علاقة طردية دالــة احصائياً .

عرض ومناقشة نتيجة الفرض السادس :

أولاً: عرض النتيجة الفرض السادس :

يُنص الفرض السادس على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالـة احصـائياً بيـن التوافـق النفسـي لـدى ذوي صـعوبات التعلـم و صـعوبات تعلـم القـراءة والكتابة "
لتحقق م ن صـحة هـذا الفـرض قـامت الباحثـة باسـتخدام اختبـار معامـل ارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (20) يوضح معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين ابعاد التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و صعوبات تعلم القراءة والكتابة

اسم البعد	حجم العينة	درجة الارتباط	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التوافق الشخصي	150	0.0554	0.510	لا توجد علاقة دالة احصائياً
التوافق الاجتماعي	150	0.015	0.859	لا توجد علاقة دالة احصائياً
التوافق الاسري	150	0.103	0.210	لا توجد علاقة دالة احصائياً
التوافق الانفعالي	150	0.172	0.035	توجد علاقة ارتباطيه طردية دالة احصائياً
التوافق الديني	150	0.030	0.714	لا توجد علاقة دالة احصائياً
المجموع الكلي	150	0.047	0.568	لا توجد علاقة دالة احصائياً

يلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح معا مـل ارتبـاط بيرسـون لمعرفـة العلاقة بين ابعاد التوافق النفسي لـدى ذوي صـعوبات التعلـم و صـعوبات تعلم القراءة والكتابة. حيث يلاحظ انه لا توجد علاقة ارتباطيـة بيـن جميـع ابعاد التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و صعوبات تعلـم القـراءة والكتابة ما عدا بعد التوافق الانفعالي حيث توجد علاقة طردية بينه وبيـن صعوبات تعلم القراءة والكتابة بدرجة دالة احصائياً .

عرض ومناقشة نتيجة الفرض السابع :

أولاً: عرض النتيجة الفرض السابع :

يُنص الفرض السابع على أنه " توجـد علاقـة ارتباطيـة دالـة احصـائياً بيـن التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و المستوى الصفي "

لتحقق م ن صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار معامل ارتباط اسبيرمان والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (21) يوضح معامل ارتباط اسبيرمان لمعرفة العلاقة بين ابعاد التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و المستوى الصفي

اسم البعد	حجم العينة	درجة الارتباط	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التوافق الشخصي	150	-0.255	0.02	توجد علاقة ارتباطيه عكسية دالة احصائياً
التوافق الاجتماعي	150	0.104	0.204	لا توجد علاقة دالة احصائياً
التوافق الاسري	150	0.074	0.369	لا توجد علاقة دالة احصائياً
التوافق الانفعالي	150	0.305	0.00	توجد علاقة ارتباطيه طردية دالة احصائياً
التوافق الديني	150	0.095	0.248	لا توجد علاقة دالة احصائياً
المجموع الكلي	150	0.118	0.151	لا توجد علاقة دالة احصائياً

يلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح معا مل ارتباط اسبيرمان لمعرفة العلاقة بين ابعاد التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و المستوى الصفي. حيث يلاحظ انه لا توجد علاقة ارتباطية بين جميع ابعاد التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و المستوى الصفي ما عدا بعد التوافق الشخصي حيث وجدت علاقة عكسية و التوافق الانفعالي حيث توجد علاقة طردية بينه وبين المستوى الصفي بدرجة دالة احصائياً .

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثامن :

أولاً: عرض النتيجة الفرض الثامن :

ينُص الفرض الثامن على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم والترتيب الميلادي "

لتحقق م ن صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار معامل ارتباط اسبيرمان والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (22) يوضح معامل ارتباط اسبيرمان لمعرفة العلاقة بين ابعاد التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و الترتيب الميلادي

اسم البعد	حجم العينة	درجة الارتباط	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التوافق الشخصي	150	0.119	0.147	لا توجد علاقة دالة احصائياً
التوافق الاجتماعي	150	0.077	0.346	لا توجد علاقة دالة احصائياً
التوافق الاسري	150	0.051	0.538	لا توجد علاقة دالة احصائياً
التوافق الانفعالي	150	0.087	0.292	لا توجد علاقة دالة احصائياً
التوافق الديني	150	0.068	0.411	لا توجد علاقة دالة احصائياً
المجموع الكلي	150	0.055	0.502	لا توجد علاقة دالة احصائياً

يلاحظ من الجدول أعلاه والذي يوضح معا مل ارتباط اسـبيرمان لمعرفـة العلاقة بين ابعاد التوافق النفسـي لـدى ذوي صـعوبات التعلـم و الـترتيب الميلادي. حيث يلاحظ انه لا توجد علاقة ارتباطية بين جميع ابعاد التوافــق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و الترتيب الميلادي.

المبحث الثاني

مناقشة النتائج

مناقشة نتيجة الفرض الأول:

يُنص الفرض الأول على أنه " يتسم التوافق النفسي لـدى ذوي صـعوبات التعلم بالانخفاض "

تعزى الباحثة هذه النتيجة والتى لـم تتحقـق ايجابيـا عكـس مـاتوقعت ان تكون مرتفعه الى الاسباب الاتيه –

من المؤكد ان المناهج التربويه والتعليميه اضحت تتفهم تماما مدى اهمية ادخال الوسائل التعليميه والطرق الحديثه فى مناهجها التعليميه مما يتيـح الفرصه لـذوى صـعوبات التعلـم بتحسـين مسـتواهم النحصـيلى وبالتـالى تحقيق التوافق النفسى والذى اتسم بالارتفاع بين افراد العينه .

كما ان دور الاسره مهما جدا ممثلا فى دور الامهات فى الانتباه لمشكلات التعلم وتوفير المدرس المنزلى ومتابعة تحصيل الطفل المدرسى .

جميع ابعاد التوافق النفسي تتسم بالارتفاع ما عـدا بعـد التوافـق الـديني يتسم بالوسط وبدرجة دالة احصائياً.

تفسر الباحثة من خلال الجدول (15) والذي يوضح اختبار T لمعرفة ما إذا كانت ابعاد التوافق النفسي تتسم بالارتفاع. حيـث تلاحـظ أن جميـع ابعـاد التوافق النفسي تتسم بالارتفاع ما عدا بعد التوافق الديني يتسم بالوسط وبدرجة دالة احصائياً.

مناقشة نتيجة الفرضة الثاني:

يُنص الفرض الثاني علـى أنـه " توجـد فـروق دالـة احصـائيا فـي التوافـق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب النوع "

تفسر الباحثة هذه النتيجة انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في جميـع ابعـاد التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب النوع بناءً علـى مـا ورد في أدبيات الدراسة من عدم وجود فروق نوعية بين التلاميـذ والتلميـذات في المرحلة الابتدائية، في المظاهر العامـة لصـعوبات التعلـم الأكاديميـة، حيث أدى ذلك بالضرورة إلى عدم وجود فـروق فـي التحصـيل الدراسـي بمستوياته المختلفة متعلقة بالنوع، وتؤيد هذه النتيجة ما تم التوصـل إليـه بدراسة عبد الرسول(2005م) من عدم وجود فـروق بيـن الجنسـين فـي مدى الاستفادة من البرنامـج العلاجـي وتحسـين مسـتوى الأداء وتحسـين المتغيرات المعرفية.

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثالث:
ينُص الفرض الثالث على أنـه " توجـد فـروق دالـة احصـائيا فـي التوافـق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب متغير الوالدين على قيد الحيـاة "

تفسر الباحثة أن أهم الأمور اللازمة لذوي صعوبات التعلم أن يكون قـادرا علي التعبير عن ذاته دون خوف من أحد وأن يكون صاحب القرار في كل أمور حياته, وهذا يتـم اذا كـان الوالـدين مـن ذوي الخـبرة الواعيـة بـأمور أبنائهم ويطبقـوا الأسـاليب الديمقراطيـة فـي التعامـل ، فهمـا يتشـاوران معهم في كل امور الأسرة . ولكن ينبغي أن يتم هذا في جو يسوده الحب وان يكون عطف الوالدين علي الطفل المعاق متكـافئ فـي مقـداره مـع بقيـة أخـوانه وأخـواته, بحيـث يتـوفر لـه الـدفء العـاطفي الـذي يشـعره بالطمأنينة, وأنه محبوب ومرغوب فيه, ويبعده في نفـس الـوقت عـن أي اضطراب نفسي قد يتعرض له ، يلاحـظ مـن الجـدول (17) الـذي يوضـح اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كانت هنالـك فـروق فـي ابعـاد التوافق النفسي لدى لدى ذوي صعوبات التعلم حسب الوالدين على قيـد الحياة. حيـث يلاحـظ انـه لا توجـد فـروق دالـة إحصـائيا فـي جميـع ابعـاد التوافق النفسـي لـدى ذوي صـعوبات التعلـم حسـب الوالـدين علـى قيـد الحياة .

مناقشة نتيجة الفرض الرابع :
ينُص الفرض الرابع علـى أنـه " توجـد فـروق دالـة احصـائيا فـي التوافـق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب متغير انفصال الوالدين"
تفسر الباحثة إن الأب والأم بالنسبة للطفل، كالجناحين للطائر ويسـتحيل على الطائر أن يطير بجناح واحـد، وانفصـال الزوجيـن سـواء بـالطلاق أو الإيلاء تجربة قاسية ومريرة للوالدين، والأولاد على حد سـواء؛ لأنـه يعنـي إنهاء العلاقة الأسرية الطبيعية المستقرة.
ومن المؤسف أن لا يفكر كلا الوالدين طويلا أمام انعكـاس هـذه الخطـوة على الأبناء، ظنا منهما أن الأمر سيمر مرور الكرام، لكن الواقع المشـاهد أن لهذا الأمر آثار مدمرة على نفسية الأبناء مهما كـانت أعمـارهم، حيـث لاحظت الباحثة انه لا توجد فروق دالة إحصـائيا فـي جميـع ابعـاد التوافـق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب متغير انفصال الوالدين مـا عـدا بعد التوافق الانفعالي لصالح غير المنفصلين.
وأظهرت إحدى الدراسات النفسية أن آثار الطلاق النفسية علي الأبناء أن 30% من الأطفال تكيفوا بعد طلاق الوالدين بنجاح, و 40% كانوا وسـطا

بين النجاح والتكيف ومعايشة المشكلات, أما ال 30 % الباقية فاستمرت لديهم مشاكل طوال الوقت.
لكن النسبة تظل مرشحة للزيادة بشكل ملفت حال استمرار المشكلات بين الأبوين بعد الانفصال، فالقضايا العالقة في المحاكم والاتهامات المتبادلة بين الوالدين وتدخل أطراف أخري تزيد من تفاقم الصراع الذي لا ناقة لهم فيه ولا جمل

أضف إلى ما سبق الظروف الأسرية، وخاصة الخلافات الأسرية والمشكلات التي تؤثر بصورة بالغة على مستوى أداء كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وما يرتبط بذلك من عدم فهم الأسرة للمشكلات التي تواجه أبناءهم في المدرسة، وعدم التعاون بين البيت والمدرسة، وعدم الاطلاع على ما يواجه هؤلاء التلاميذ من صعوبات ومشكلات أكاديمية وتحصيلية واجتماعية، وما ينجم عن ذلك من آثار نفسية واجتماعية تؤثر بشكل واضح على أدائهم الأكاديمي، وتشعرهم بالتهديد المستمر في المدرسة، ويتفق مع هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات (Demmert, 2005; Dyson, 2003; Samuelsson & Lundberg; 2003, Molfese.; Modglin; Molfese; 2003)

كما يأتي الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس في المرتبة الرابعة للعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وما يرتبط به من إحساس التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالفشل والإخفاق وعدم القدرة على الانجاز والتعلم والتحصيل الدراسي أو القدرة على المشاركة في العمل الصفي، واكتساب المهارات التي يحتاجها التلاميذ في المدرسة خاصة عند مقارنته بزملائه مما يؤدي إلى إحساسهم بالنقص والشعور بالدونية أمام زملائهم، ويؤدي إلى الشعور بعدم القدرة على الإتيان بالسلوك الاستقلالي والاعتماد على النفس والشعور بالخجل والخوف من الفشل.

وترى الباحثة أن العوامل الأربعة السابقة تتضافر مع بعضها بعضا، بحيث تؤدي دوراً مهماً، إما في العمل على مساعدة التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم وتخفيف حدة المشكلات التي يتعرضون لها نتيجة لصعوبات التعلم، أو أن تكون عوامل مسيئة تعمل على زيادة حدة صعوبات التعلم وتفاقمها، فالمعلم والمنهج الدراسي لهما أكبر الأثر في مساعدة التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على التعلم، وكذلك العمل على استثارة دافعيتهم نحو التعلم، أو أن يكونا عاملين محبطين للتلاميذ ويؤديا إلى تشكيل اتجاهات سالبة لديهم، وخاصة نحو أدائهم في المدرسة وتعلمهم، وكذلك نحو ذواتهم، كما يؤديان إلى انخفاض دافعية التعلم لديهم، وعدم قدرتهما على بذل الجهد الكافي في التعلم.

كما تعد الأسرة أكبر مصدر للدّعم المادي والتربوي والنفسي للتلاميـذ من ذوي صعوبات التعلم، ولكـن الواقـع يؤكـد تحـول الأسـرة أحيانـاً إلـى عامل من عوامل الإحباط ثم الفشل لأسباب عديدة، منها: التوتّر العـائلي الناتج عن خلافات أفراد الأسرة، وتباين مواقفهم، وما ينتج عـن ذلـك مـن شجار وخصومات وما يرتبط به من شعور الأبناء بالظروف الأسرية.

مناقشة نتيجة الفرض الخامس :
يُنص الفرض الخامس على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالـة احصـائياً بيـن التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و العمر "
تفسر الباحثة هذه النتيجة والتي تشير إلى تحقق الفـرض بصـورة جزئيـة، دلت على أن لمتغير عمر التلميذ أثراً عكسياً فـي التوافـق النفسـي لـدى ذوي صعوبات التعلم في مستوي التطبيق وتفسر الباحثـة ذلـك مـن خلال نظريات النمو المعرفي لجان بياجية و برونر والـتي أبـدت اهتمامـاً كـبيراً بالقدرات المعرفية وأشارت إلى أن كلا من النضج والبيئة عوامل تـأثيرات جوهرية على النمو المعرفي للطفل، وبناءً علية توقعت الباحثـة أن يكـون لمتغير لكبر عمر التلميذ أو صغره أثـراً علـى نضـجه وينعكـس ذلـك علـى قدرته على تطبيق ما تعلمه في الحياة اليومية.
وهذا مـا دفـع الباحثـة أن تفـترض ذلـك أيضـا فيمـا يختـص بالمسـتويات المعرفية المتعلقة المعرفـة، والفهـم، والدرجـة الكليـة للتحسـن، غيـر أن النتيجة جاءت خلافاً لتوقعات الباحثـة حيـن دلـت إحصـائياً لا توجـد علاقـة ارتباطية بين جميع ابعـاد التوافـق النفسـي لـدى ذوي صـعوبات التعلـم و العمر ما عـدا بعـد التوافـق الشخصـي حيـث توجـد علاقـة عكسـية وبعـد التوافق الانفعـالي حيـث توجـد علاقـة طرديـة دالـة احصـائياً تبعـاً لمتغيـر العمر.
وتفسر الباحثـة هـذه النتيجـة علـى أن نظـام تقسـيم الحلقـات الدراسـية المتبع في مدارس الأساس والمنهج المقترح بناء علية، قد صمم بطريقة تعمل على تحييد متغير العمر للتلاميـذ بالحلقـة الواحـدة، إضـافة إلـى أن الفوارق العمرية للتلاميذ ضمن عينة الدارسة لم تكن كبيرة مما أدي إلـى أن لا تترك أثراً يُظهر ارتباطها بعد التوافق الشخصـي حيـث توجـد علاقـة عكسية وبعد التوافق الانفعالي حيث توجد علاقة طردية دالة احصائياً.

مناقشة نتيجة الفرض السادس :
يُنص الفرض السادس على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالـة احصـائياً بيـن التوافـق النفسـي لـدى ذوي صـعوبات التعلـم و صـعوبات تعلـم القـراءة والكتابة "
تلاحظ الباحثة بعدم وجود علاقة ارتباطية بين جميع ابعاد التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و صعوبات تعلم القراءة والكتابـة ما عـدا بعـد التوافق الانفعـالي حيـث توجـد علاقـة طرديـة بينـه وبيـن صـعوبات تعلـم القراءة والكتابة بدرجة دالة احصائياً، يجـب الاهتمـام بمهـارات الاسـتعداد للكتابة ، حيث تتطلب سيطرة عقلية وتوافق بصري وعددي وتميز بصري، بالتالي على المعلم مساعدة الطالب لتطـوير هـذه المهـارات قبـل البـدء بتدريس الكتابة العقلية ، ويتم تطوير التوافق العصبي البصري عن طريق الرسم بالأصابع، التلوين، أما التوافق بين العين واليـد فعـن طريـق رسـم دوائر ثم نقلها وكذلك تطوير التميز البصري للأحجام والأشكال والتفاصيل ، وهـذا ينمـي الإدراك البصـري للحـروف وتكوينهـا عنـد الطـالب، ويمكـن تدريب الحركات الكتابية بالكتابة على الصلصال أو الكتابة على الرمل.
مناقشة نتيجة الفرض السابع :
يُنص الفرض السابع على أنه " توجـد علاقـة ارتباطيـة دالـة احصـائياً بيـن التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم و المستوى الصفي"
تفسر الباحثة إن المدرسة تحوي بين جدرانها العديد من الطلاب الـذين لا يستفيدون بشكل مباشر من البرامج التعليميـة والأنشـطة التربويـة الـتي تقـدم لهـم داخـل الصـفوف و مـن بيـن هـؤلاء الطلاب مـن يعـانون مـن صعوبات التعلم في مجال أو أكثر مـن مجـالات التعلـم ممـا يـترتب عليـة قلق الآباء و المربين و المهتمين بتربية و تعليم الأطفـال، هـؤلاء الأطفـال في حاجة إلـي الرعايـة و الاهتمـام بهـم شـأنهم فـي ذلـك شـأن زملائهـم الأسوياء في الفصل الدراسي؛ و كلما كـان الكشـف عـن هـؤلاء الأطفـال والتعرف عليهم مبكرا كلما كانت برامج التدخل العلاجـي أفضـل و أيسـر، حيث تلاحظ الباحثة انه لا توجد علاقة ارتباطيـة بيـن جميـع ابعـاد التوافـق النفسـي لـدى ذوي صـعوبات التعلـم و المسـتوى الصـفي ما عـدا بعـد التوافق الشخصي حيث وجدت علاقة عكسية و التوافـق الانفعـالي حيـث توجد علاقة طردية بينه وبين المستوى الصفي بدرجة دالة احصائياً
مناقشة نتيجة الفرض الثامن :
يُنص الفرض الثامن على أنه " توجـد علاقـة ارتباطيـة دالـة احصـائياً بيـن التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم والترتيب الميلادي "

فيمكن تفسير ذلك وفقاً لما جاء في التراث النظري حيث يُشير (عبد المطلب القريطى، 2003:ـ 468) في هذا الصدد إلى أن الترتيب الميلادي يؤثر في أساليب تنشئة ونمو الطفل، فالطفل الأول يكون عُرضة - أكثر من غيره – للتجارب نظراً لمحدودية معرفة الوالدين بأساليب رعايته، وربما يحظي منهما بالاهتمام المبالغ فيه وبالحماية الزائدة، لاسيما إذا كان نوع جنسه موافقاً لرغبتهما، أو رُزقا به بعد طول انتظار . وربما مارس هذا الطفل بعد ذلك دوراً سلطوياً على إخوته الأصغر منه، فتسوء علاقته بهم، وربما نشأ أيضاً معتمداً على غيره، اتكالياً ليس بإمكانه تحمل المسئولية نتيجة تدليله والإفراط في حمايته. فقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (أسامة أبو سريع، 1986)، والتي تُشير إلى أنه لا توجد علاقة بين المتغيرات الاجتماعية الديموجرافية التي تم دراستها ومنها الترتيب الميلادي.

وتري الباحثة أن عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لترتيبهم الميلادي، قد يرجع هذا إلى التطبيع الاجتماعي لكليهما والخبرات الاجتماعية والنفسية التي يتعرض لها كل منهما وتؤثر على النضج النفسي والاجتماعي وبالتالي يمتد أثرها إلى التوافق النفسي والاجتماعي لديهما. كما قد يرجع إلى عدم وجود فروق بين ما يتعرض له ذوي صعوبات التعلم والترتيب الميلادي لهم المختلف من سلوكيات ملاحظة وإدراكهم لهذه السلوكيات ومن ثم فإنه لا توجد بينهم فروق باختلاف ترتيبهم الميلادي .

فيري (علاء الدين كفافي، 1997 : 210)، أنه قد يكون شائعاً بين الناس أن الأطفال في الأسر الواحدة يعيشون في بيئة واحدة، ولكن الأمر في الحقيقة غير ذلك، فترتيب الأطفال في الأسرة يجعل لكل منهم بيئة سيكولوجية مختلفة عن بيئة الأخر . فالطفل الأول يحاول الاحتفاظ بمكانته الاجتماعية بقدر الإمكان وإن لم يستطيع ذلك فإنه يصبح عُرضه للاكتئاب واليأس، فإذا ما وجه للطفل الأول أقل تأنيب فإنه سرعان ما ينطوي على نفسه أو يتمرد على المحيطين به .

وقوقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كل من اليزابث وهارلوك (Elzabeth&Hurlock، 1983)، (ذكيه الصراف، 1986)، و(رشاد عبد العزيز، 1989)، والتي أشارت في مجملها إلى أن الأبناء ذو الترتيب الميلادي الأول يكونوا أكثر استهدافاً لقصور المهارات الاجتماعية الانفعالية .

الخاتمة

النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج

توصلت الباحثة إلى أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، هم في الأساس مجموعة غير متجانسة من الطلبة، ولا يتشابهون تماماً، فليس هناك عرض واحد، وإنما مجموعة من الأعراض، وهذه الأعراض أو الخصائص قد تظهر بصور مختلفة، عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بمعنى أنه ليس من الضروري أن تظهر جميع هذه الصعوبات والخصائص، في طالب واحد، وإنما قد يظهر جزء منها في طالب، وجزء منها في طالب آخر، وهذه الصعوبات والخصائص ـ التي تمت الإشارة إليها سابقا ـ هي أخطاء شائعة جداُ في المراحل المبكرة ، من عمر الطفل العادي ، وبالتالي فإنها تعد طبيعية في ذلك العمر، وما يميز وجودها لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية هو أنها تستمر لديهم حتى سن متقدمة، إذا لم تعالج وتوصلت إلى الآتي:

1. أن جميع ابعاد التوافق النفسي تتسم بالارتفاع ما عـدا بعـد التوافـق الديني يتسم بالوسط وبدرجة دالة احصائياً
2. انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في جميع ابعاد التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب النوع
3. انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في جميع ابعاد التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسب الوالدين على قيد الحياة
4. انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في جميع ابعاد التوافق النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم حسـب متغيـر انفصـال الوالـدين مـا عـدا بعـد التوافق الانفعالي لصالح غير المنفصلين.
5. انه لا توجد علاقة ارتباطية بيـن جميـع ابعـاد التوافـق النفسـي لـدى ذوي صعوبات التعلم و العمر ما عدا بعد التوافـق الشخصـي حيـث توجد علاقة عكسية وبعد التوافق الانفعالي حيث توجد علاقة طردية دالة احصائياً .
6. لا توجد علاقة ارتباطية بين جميع ابعـاد التوافـق النفسـي لـدى ذوي صـعوبات التعلـم و صـعوبات تعلـم القـراءة والكتابـة مـا عـدا بعـد التوافق الانفعالي حيث توجد علاقة طردية بينه وبين صعوبات تعلـم القراءة والكتابة بدرجة دالة احصائياً

7. انه لا توجد علاقة ارتباطية بيـن جميـع ابعـاد التوافـق النفسـي لـدى ذوي صـعوبات التعلـم و المسـتوى الصـفي مـا عـدا بعـد التوافـق الشخصي حيـث وجـدت علاقـة عكسـية و التوافـق الانفعـالي حيـث توجد علاقة طردية بينه وبين المستوى الصفي بدرجة دالة احصائياً .
8. انه لا توجد علاقة ارتباطية بيـن جميـع ابعـاد التوافـق النفسـي لـدى ذوي صعوبات التعلم و الترتيب الميلادي

ثانيا التوصيات:

توصلت الباحث إلى التوصيات التالية:

1. بأن يكون هناك تقييم مبدئي للكشف عن صعوبات التعلم يخضع له كل طالب سجّل بالمدرسة.
2. كل طالب كانت نتيجة تقييمه تدل على احتمالية عالية لكونه من ذوي صعوبات التعلم يجب أن يكون تحت الملاحظة من قبل معلم فصله.
3. تدريب المعلمين على تبني استراتيجيات تدريسية وطرق تعليمية مساعدة للطلاب ذوي صُعوبات التعلم.
4. تطوير المنهج الدراسي، بحيث يراعي رغبات وميول المتعلمين، ويكون متمحوراً حول المتعلم، ويناسب احتياجاته، ويكون هناك متسع من الوقت للعمل الأدائي القائم على اكتساب الخبرات وممارستها.
5. تطوير سياسة المدرسة، بحيث يكون المعلم قادراً على اتخاذ قرارات تختص بمساعدة التلاميذ من ذوي صُعوبات التعلم.
6. تدريب التلاميذ ذوي صُعوبات التعلم بشكل متعمد وغير متعمد على محاكاة نماذج تعليمية إيجابية.
7. عمل دورات ومحاضرات تثقيفية توعوية بهدف حث المجتمع على فهم أفضل لهذه الظاهرة.

8. قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. أبــو مغلــي، ســميح ســلامة، عبــد الحــافظ، 2002، علــم النفــس الاجتماعي، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.
2. أحمد جاد الرب (2003) . المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان .
3. أحمد داهم (2008) . مستويات المهارات الاجتماعية لدى الوالدين وعلاقتها بالنزعات الشخصية لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من اللجلجة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق .
4. أسامه أبو سريع (1986) . اضطراب المهارات الاجتماعية لدي المرضي النفسين، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة .
5. أسامه أبو سريع (1993) . الصداقة من منظور علم النفس، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 179 .
6. أماني عبد المقصود (1993) . مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين مكفوفي البصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس .
7. أمل حسونه ومنى أبو ناشي (2006) . الذكاء الوجداني، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع .
8. آمنه المطوع (2001) . المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدي تلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة .
9. جليلة مرسي (2006) . فعالية برنامج تدريبي لإكساب بعض المهارات الاجتماعية الانفعالية لتخفيف حدة الضغوط النفسية لدي الطالبات المستجدات بكلية التربية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد 16، العدد 51
10. جوزيت عبد الله (1993) . دراسة السلوك التوافقي لدي عينة من أطفال ما قبل المدرسة كدالة على حجم الأسرة، جنس الأطفال، ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي . بحوث المؤتمر السنوي السادس للطفل المصري، القاهرة . مركز دراسات الطفولة بجامعة عين شمس
11. الجيوشــي، فاطمــة، الشــماس، عيســى، 2003، التربيــة العامــة، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
12. الجيوشــي، فاطمــة، الشــماس، عيســى، 2003، التربيــة العامــة، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

13. حسام الدين طوسون (2003) . فاعلية استخدام برنامج خدمة الجماعة للتخفيف من حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي، دراسة تجريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
14. حسن، احمد، 2001، الأسرة وتربية الأبناء، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
15. حسين فايد (2005) . مدخل إلى العلاج النفسي، طنطا، دار التركي للنشر .
16. حلمي، جلال إسماعيل، 2007، دراسات عربية في علم الاجتماع الأسري، ط 1، دار القلم، دبي.
17. حمدان، محمد زياد، 2000الأسرة في المجتمع، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.
18. حمدان، محمد زياد، 2000الأسرة في المجتمع، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.
19. الخشاب، عمر، 2011، المراهقون وأساليب معاملتهم، دار قباء للطباعة، القاهرة.
20. الخطيب، أماني، 2004، المعاملة الوالدية وأثرها على تحصيل الطلبة في الثالث الثانوي، مكتبة النعيم، السويداء.
21. الخطيب، أماني، 2004، المعاملة الوالدية وأثرها على تحصيل الطلبة في الثالث الثانوي، مكتبة النعيم، السويداء.
22. الخطيب، محمد، 2010، الانضباط الصفي وكيفية الحوار، دار النهضة العربية، بيروت.
23. خليل، محمد يوسف، 2011، سيكولوجية العلاقات الأسرية، دار السعادة للنشروالتوزيع، الكويت.
24. خوري، جورج، توما، 2007، سيكولوجية الأسرة، ط 1، دار الجيل، بيروت.
25. خولي، عبد الله، 2009، علم نفس الطفولة والمراهقة، ط 3، جامعة الرياض، السعودية.
26. رجاء أبو علام (1998) . مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة، دار النشر للجامعات .
27. رشاد عبد العزيز (1989) . الاكتئاب النفسي وعلاقته بالترتيب الميلادي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق،
28. زينب العايش (1996) . مدى فاعلية العلاج بالمعنى كأسلوبإرشادي في تخفيض بعض الاضطرابات السلوكية في مرحلة المراهقة، مجلة

الإرشادالنفسي، القاهرة، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد 5، ص ص، 233-253 .
29. زينب شقير (1997) . المهارات الاجتماعية الانفعالية ومستوي الطموح وبعض متغيرات الشخصية الأخرى لدي عينات من ذوى الاضطرابات مختلفة الشدة من السيكوسوماتين، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، القاهرة، جامعة عينشمس.
30. سعد جلال (1986) . الطفولة والمراهقة، القاهرة، دار الفكر العربي .
31. سليمان، علي، 2007، دور الأسرة في تربية الأبناء، جزيـرة العـرب، القاهرة ص 13-14.
32. سناد، جلال، الأحمد، عدنان، 2008، علم الاجتماع التربوي، جامعـة دمشق، كلية التربية.
33. السيد أبو هاشم (2002) . سيكولوجية المهارات، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق .
34. السيد السمادوني (1991) . مقياس المهارات الاجتماعية، كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
35. السيد السمادوني (1994) . مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين، مجلة دراسات نفسية، القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد 4، العدد 3.
36. شـــحيمي، محمـــدأيوب، 2007، الإرشـــاد النفســـي والـــتربوي والاجتماعي لدى الأطفال، ط 1، دار الفكر، بيروت.
37. الشربيني، زكريا، 2006، تنشئة الطفـل وسـبل الوالـدين لمعـاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر، القاهرة.
38. طريف شوقي (2003) . المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث نفسية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .
39. طلعت منصور وأنور الشرقاوي وعادل عز الدين و فاروق أبو عوف (1989) . علم النفس العام، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
40. عبد الحميد رجيعه وإبراهيم الشافعي (2002) . المهارات الاجتماعية والتوافق الدراسي وعلاقتهما بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، دراسة تنبؤية، المؤتمر السنوي التاسع، القاهرة، مركز الإرشادالنفسي، جامعة عين شمس، ص ص، 312 – 340.
41. عبد اللطيف، محمد، 2009، العلاقـات الأسـرية وأثرهـا فـي تكـوين شخصية الطفل، دار الشروق، عمان،
42. عبد المطلب القريطى (2003) . في الصحة النفسية، الطبعة الثالثة، القاهر ة، دار الفكر العربي .
43. عبـد المعطـي، عبـد الباسـط، 2004، الأسـرة العربيـة المتغيـرة والتنشئة، مجلة التربية، العدد 202، مطابع قطر الوطنية، قطر.

44. عبد المنعم الحفنى (1978) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الطبعة الرابعة، القاهرة، دار مدبولي للنشر .
45. عبد المنعم حسيب (2001) . المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لدى طلاب الجامعة المتفوقين و العاديين والمتأخرين دراسياً، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 59.
46. علاء الين كفافي (1997) . علم النفس الارتقائي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، القاهرة، مؤسسة الأصالة
47. علي عبد السلام (2001) . السلوك التوكيدى والمهارات الاجتماعية وعلاقتهما بالسلوك الانفعالي للغضب بين العاملين والعاملات، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد 3، العدد 57.
48. عماد مخيمر (2003) . الرفض الوالدي ورفض الأقران والشعور بالوحدة النفسية في المراهقة، مجلة دراسات نفسية، القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد 13، العدد 1، ص ص، 59-105 .
49. عمرو عمر (2004) . العلاقة السببية بين متغيرات إدارة الحياة وحالة القلق والشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين المكفوفين، المؤتمر الثانوي الحادي عشر، مركز الإرشاد النفسي، القاهرة، جامعة عين شمس.
50. عياد، مواهب، 2005، إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة، دار الملايين للنشر، بيروت.
51. غالب، مصطفى، 1999، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مكتبة الهلال، بيروت.
52. غالب، مصطفى، 1999، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مكتبة الهلال، بيروت، ص 55-56.
53. غالب، مصطفى، 1999، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مكتبة الهلال، بيروت.
54. غالب، مصطفى، 1999، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مكتبة الهلال، بيروت.
55. فؤاد السيد (1981) . علم النفس الاجتماعي، الطبعة 3، القاهرة، دار الفكر العربي .
56. فاتن أمين (2006) أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية في المرحلة العمرية من (13–17 سنه)، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
57. كريمه العيدانى (1996) . مدى فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في تخفيف الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات في

دولة الإمارات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس .
58. محمد عبد الرحمن (1998) . دراسات في الصحة النفسية والمهارات الاجتماعية والاستقلال النفسي والهوية، الجزء 2، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع
59. مزاهرة، أيمن، العواملة، حابس، 2003، سيكولوجيةالطفل علم النفس النمو، ط 1، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن.
60. معتز عبد الله (2000) . بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .
61. ممدوحة سلامة (1993) . قراءات مختارة في علم النفس، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
62. ممدوحة سلامة (2000) . علم النفس الاجتماعي "أنا وأنت والآخرين"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
63. ممدوحة سلامة (2009) . مقدمة في علم النفس، القاهرة، دار النصر للتوزيع والنشر.
64. ممدوحةسلامة (1984) . أساليب التنشئة وعلاقتها بالمشكلات النفسية في مرحلة الطفولة الوسطي، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، مركز الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
65. ممدوحةسلامة (1985) . الإرشاد النفسي منظور إنمائي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
66. منصور، علي، 2003، علم النفس التربوي، ط 8، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
67. منصور، علي، 2003علم النفس التربوي، ط 8، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
68. منصور، علي، 2003، علم النفس التربوي، ط 8، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
69. منى الدهان (2001) . الوحدة النفسية لدي الطفل العادي والمتخلف عقلياً والأصم، دراسات نفسية، القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد 11، العدد 1، ص ص، 97–126 .
70. منى الزيتوني (2005) . اختلاط المراهقين في التعليم وأثره على مهاراتهم الاجتماعية، القاهرة، دار الكتاب الجامعي العين .
71. منى كامل (1992). المتغيرات الشخصية والاجتماعية المرتبطة بالإحساس بالوحدة النفسية لدى طلاب المدن الجامعية بجامعة الإسكندرية، دراسة وصفية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
72. منير البعلبكي (2001) . قاموس المورد، بيروت، دار القلم اللبناني .

73. منيره حلمي (1979) . مشكلات الفتاة المراهقة وحاجتها الإرشادية ، القاهرة، دار النهضة العربية .
74. المهايني، 1985، نمو الطفل في الطفولة والمراهقة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
75. موسى، علي، 2004، علم النفس التربوي، ط 3، دار الملايين للنشر، بيروت.
76. ناجيه مصطفي (2004) . فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
77. ناصر، معن، 2004، التنشئة الاجتماعية، ط 1، دار الشروق، عمان، ص 72.
78. نجلاء صوفي (2005) . تصميم برنامج أنشطة لعب لإكساب أطفال الرياض الصم بعض المهارات الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان .
79. نشوى إبراهيم (2002) . الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الأطفال المحرومين وغير المحرومين من الرعاية الأسرية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
80. نفين زهران (1999) . مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
81. هاني عتريس (1997) . المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق .
82. وطفة، علي، 2004، علم الاجتماع التربوي، منشورات كلية التربية، دمشق.
83. وليم إبراهيم (2006) . أثر تنمية بعض المهارات الاجتماعية على تحسين الأداء والتوافق المهني والرضا الوظيفي لدى المرضى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس .
84. يحي عبد العال (2002) . تقدير الشخصية والمهارات الاجتماعية وارتباطهما بالاضطرابات السيكوسوماتية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق .
85. يوسف أسعد (1997) . رعاية المراهقين، القاهرة، دار غريب .

المراجع الإنجليزية:

1. Branfubomnes، 2009، psychological factors in aalcohohe women.n.y.americam journal of paycliology.
2. Merton، Robert، 2004، social structure and anomi .american sociological val.

ملحق رقم (1)
قائمة المحكمين

رقم	اسم المحكم	اسم الجامعه
1	د . ياسر جبريل	جامعة السودان
2	د . الرشيد اسماعيل	جامعة النيلين
3	د . محمد يوسف ابراهيم	جامعة الفاشر
4	د . هاديه مبارك	جامعة السودان
5		

ملحق رقم (2)
مقياس التوافق النفسى

البيانات الأولية:

2. الحلقة الثانية- الصف	1. اسم الطالب / الطالبة

3. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المعلومات العائلية:

1. الوالدين على قيد الحياة؟ نعم لا

2. أحد متوفي؟ ☐ نعم ☐ لا

3. أعيش مع (سمي العلاقة)؟ أعيش مع ( )

4. الوالدين منفصلين؟ ☐ نعم ☐ لا

معلومات أخرى:

السنه	يوم / شهر	العمر الزمنى
		تاريخ تطبيق الإختبار
		تاريخ الميلاد
		العمر

مقياس التوافق النفسى

(1) التوافق الشخصى				
رقم	العباره	نعم	أحيانا	لايحدث
1	أشعر بعدام الطمأنينة والأمن فى دواخلى			
2	أخطط لنفسى أهدافا اسعى لتحقيقها			
3	عندما أفشل فى موقف ما فاننى أعيد المحاوله من جديد			
4	أتردد فى اتخاذ القرارات حتى فى أبسط المسائل			
5	أخاف من الفشل عند القيام بعمل ما			
6	أمارس فى كل يوم من حياتى نشاطاتى التى أفضلها فقط			
7	كثيراً أشعر فى دواخلى بأننى أقل شأن من الآخرين			
8	أكون سهلا فى التعامل مع أمورى حياتى الشخصية			
9	أواجه مشكلاتى الشخصيه بنفسى ولا أخاف تقديم الحلول			
10	أحوال الطقس من حولى سيئة مما ينعكس سلبا على نفسيتى			
	مجموع درجات الإجابات =			

(2) التوافق الإجتماعى				
رقم	العباره	نعم	أحيانا	لايحدث
1	يصعب على الإختلاط بالعامة			
2	أظن أن أصدقائى يكرهوننى			
3	أتقبل نقد الآخرين بصدر رحب			
4	أتعمد إلى جرح شعور أصدقائى			
5	أشارك فى الأنشطه المجتمعية العديدة			
6	أشعر بأننى وحيدا حتى عند جلوسى مع أصدقائى			
7	لا أستطيع التصرف بصورة لائقه فى المواقف			

	المحرجة			
8	أساعد المحتاجين وأتطوع لعمل الخير حيثما يكون			
9	علاقتى حسنه مع أصدقائي			
10	أكون فى قمة الهدوء عندما أتعامل مع الجنس الآخر			
	مجموع درجات الإجابات =			

(3) التوافق الأسرى

رقم	العباره	نعم	أحيانا	لايحدث
1	انا أجتهد واسعى لكل شى يؤدى لإسعاد أسرتى			
2	أشعر بالغرب هوانا بين أفراد أسرتى			
3	انا أسبب مشاكل لأسرتى فى كثير من الأحيان			
4	أتشاور مع بقية أفراد أسرتى إن أردت إتخاذ قرار هام بحياتى			
5	أحب البعض من أفراد أسرتى			
6	أقضى كثيراً من الوقت مع أفراد أسرتى			
7	ترهقنى مطالب أسرتى الكثيرة			
8	تتدخل أسرتى فى شئونى الخاصة			
9	أشعر بأن أسرتى مفككه.			
10	هناك أحترام متبادل بينى وبين أفراد أسرتى			
	مجموع درجات الإجابات =			

(4) التوافق الإنفعالى

رقم	العباره	نعم	أحيانا	لايحدث
1	تمر على فترات أكره فيها نفسى وحياتى			
2	لم يحدث أن نقصت حياتى مشكله إنفعالية			
3	يتسم سلوكى بالإندفاع			
4	أشكو من القلق معظم الوقت			
5	أجد نفسى أحس بالإكتئاب			
6	لا يستطيع أحد أن يجرح شعورى بسهوله			
7	أستطيع ضبط نفسى عند الإنفعال			
8	قد يتقلب مزاجى دونما سبب يذكر أو ظاهر			

9	أكون هادى المزاج أحس بالإستقرار			
10	مـن الصـعب أن أغضـب حـتى لـو تعرضـت لمـا بثيرنى .			
	مجموع درجات الإجابات =			

(5) التوافق الدينى

رقم	العباره	نعم	أحيانا	لايحدث
1	انا إلتزم بآداء فرائضى الدينية			
2	أرى أن الأمانه أساس للحياة المستقرة ومقيـاس التزام المسلم			
3	إيمانى قوى بالله			
4	لا الوم القدر أن فشلت فـى شـى، فليـس القـدر هو السبب دائما			
5	أشكو من الخوف من يوم القيامه			
6	لا أحب مساعدة الآخرين			
7	لا أسعى للخير ولا يهمنى إن قام به الآخرين .			
8	لا أفضل أن أقوم بإلقـاء السـلام علـى النـاس أن لم يبادرون أولا			
9	أن رأيت أحدهم فى مصيبة أحاول أن أبتعـد حـتى لا أقع مثله			
10	لا أزور أقربائى فمعظمهم لدى مشاكل معهم			
	مجموع درجات الإجابات =			

ملحق رقم (3)
مقياس الكشف عن الديسلكسيا
(صعوبة تعلم القرأة والكتابة)
للفئة العمرية من 5 سنوات إلى 13 سنة

المدرسة :...

اســـم الطالب :..

الصـف :..

العمر :..

مســـــــــــــــــــــــــــتوى تعلـــــــــــــــــــــــــــم الاب:..

مســـــــــــــــــــــــــــتوى تعليـــــــــــــــــــــــــــم الام :..

الـــــــترتيب الميلادى :..

الوحدة الأولىإختبار صعوبة التمييز بين الإتجاهات -- اليمين -- واليسار – الوسط

أولاً – أرفع يدك اليمين . (2 نقطة)
ثانيا – أرفع يدك اليسار . (2 نقطة)
:ثالثاً –عاين جيد للصور الورود التي قدامك ومن ثم حدد التالي
أ – ما لون الوردة على يدك اليمين؟
ب – ما لون الوردة على يدك اليسار؟
ت –ما لون الوردة في الوسط؟

1 ( )

(2 نقطة)

2 ( )

(2نقطة)

3 ( )

(2 نقطة)

الدرجة الكلية للوحدة = 10 نقاط	الدرجة التى تحصل عليها المفحوص = ____ نقطة

الوحدة الثانية إختبار معرفة الوقت

أولاً – متين بتطلع الشمس ؟
إجابة الطالب: ..... (2 نقطة)
ثانياً – متين بتغرب الشمس أو متين بتشوف القمر والنجوم ؟
إجابة الطالب: ..... (2 نقطة)

ثالثاً – الساعة كم رقم 1 ,رقم 2 ورقم 3 ؟ (نقطتان على كل إجابة صحيحة)

الساعة رقم 1 ( ) الساعة رقم 2 ( ) الساعة رقم 3 ( )

الدرجة الكلية للوحدة = 10 نقاط	الدرجة التى تحصل عليها المفحوص = _____ نقطة

الوحدة الثالثةإختبار مهارة تعلم ربط شريط الحذاء

أولاً– يقوم الأخصائي بعرض الحذاء ذو الأربطة على المفحوص ويسأله
إن كان المفحوص يعلم كيف يربط الحذاء يطلب منه الأخصائي ربط شريط الحذاء _
* إذا نجح الطالب في ربط شريط الحذاء = 4 نقطة
* إذا فشل المفحوص في ربط الحذاء = صفر نقطة
ثانياً –في حالة فشل المفحوص يحاول الفاحص تدريبه على كيفية ربط شريط الحذاء _
*إذا إستجاب الطالب لتعلم كيفية ربط شريط الحذاء , يتحصل على = 4 نقاط

الدرجة التى تحصل عليها المفحوص = _____ نقطة	الدرجة الكلية للوحدة = 4 نقاط

الوحدة الرابعة إختبار صعوبة المقدرة على التعامل مع الأشكال والمجسمات

. يتكون الإختبار من عدد 1 صندوق به عدد 10 من المجسمات , وصندوق آخر فارغ
* يطلب الأخصائي من الطالب نقل المجسمات من مكانها بالصندوق الى الصندوق
. الفارغ
إذا نجح الطالب في التعامل مع المجسمات ونقلها كاملة يتحصل على = 5 نقاط +
إذا نجح الطالب في معرفة عدد المجسمات بالصندوق يتحصل على = 5 نقطة +

الدرجة الكلية للوحدة = 10 نقاط	الدرجة التى تحصل عليها المفحوص = _____ نقطة

الوحدة الخامسة إختبار الصعوبة في إتباع التعليمات

يطلب الأخصائي من الطالب المفحوص الإستماع جيداً لجملة التعليمات التالية وتنفيذها _

رقم	صيغة المطلب	الإستجابة = نقطة 1,50	عدم إلإستجابة = صفر نقطة
1	يطلب الأخصائي من الطالب المفحوص الوقوف ثم الجلوس مرة أخرى .		
2	يطلب الأخصائي من الطالب المفحوص كتابة العدد واحد.		
3	يطلب الأخصائي من الطالب المفحوص التصفيق.		
4	يطلب الأخصائي من الطالب المفحوص رفع يده الى الأعلى		

الدرجة الكلية للوحدة = 6 نقاط	الدرجة التى تحصل عليها المفحوص = ____ نقطة

الوحدة السادسة إجابة الإعتقاد الخاطئ

يعطي الأخصائي للطالب خطان يحملان عددا متساوياً من النقاط، ولكن احد الخطين اطول من الاخرلتباعد النقاط فيه , ثم يعتقد الطالب خطأً بأنه هناك نقاطاً أكثر في الخط الأطول.

● + + + + + + + + + + + + + +

● + + + + + + + + + + + + + +

الدرجة الكلية للوحدة = 4 نقطة	الدرجة التى تحصل عليها المفحوص = ____ نقطة

الوحدة السابعة الخلط بين أصوات الحروف والكلمات المتشابهه

رقم	الحرفأو الكلمة	ضع علامة / على الحرف أو الكلمة المشابهه
1	خ	( ) ح ( ), خ ( ), ج
2	ع	( ) ع ( ) , غ
3	ر	( ) ر ( ) , ز
4	د	( ) د ( ) , ذ
5	ص	( ) ص ( ) , ض
6	حروف	( ) خروف ( ) حروف ( )جروف

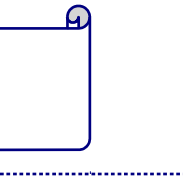
الدرجة الكلية للوحدة = 6 نقاط	الدرجة التى تحصل عليها المفحوص = ____ نقطة

الدرجة الكلية للإختبار = 50 نقطة

درجة الإختبارالكلية التي حصل عليها الطالب = ____

نسبة إصابة الطالب بالديسلكسيا = ___ %

الوحدة الثامنة أكتب أسماء الصور

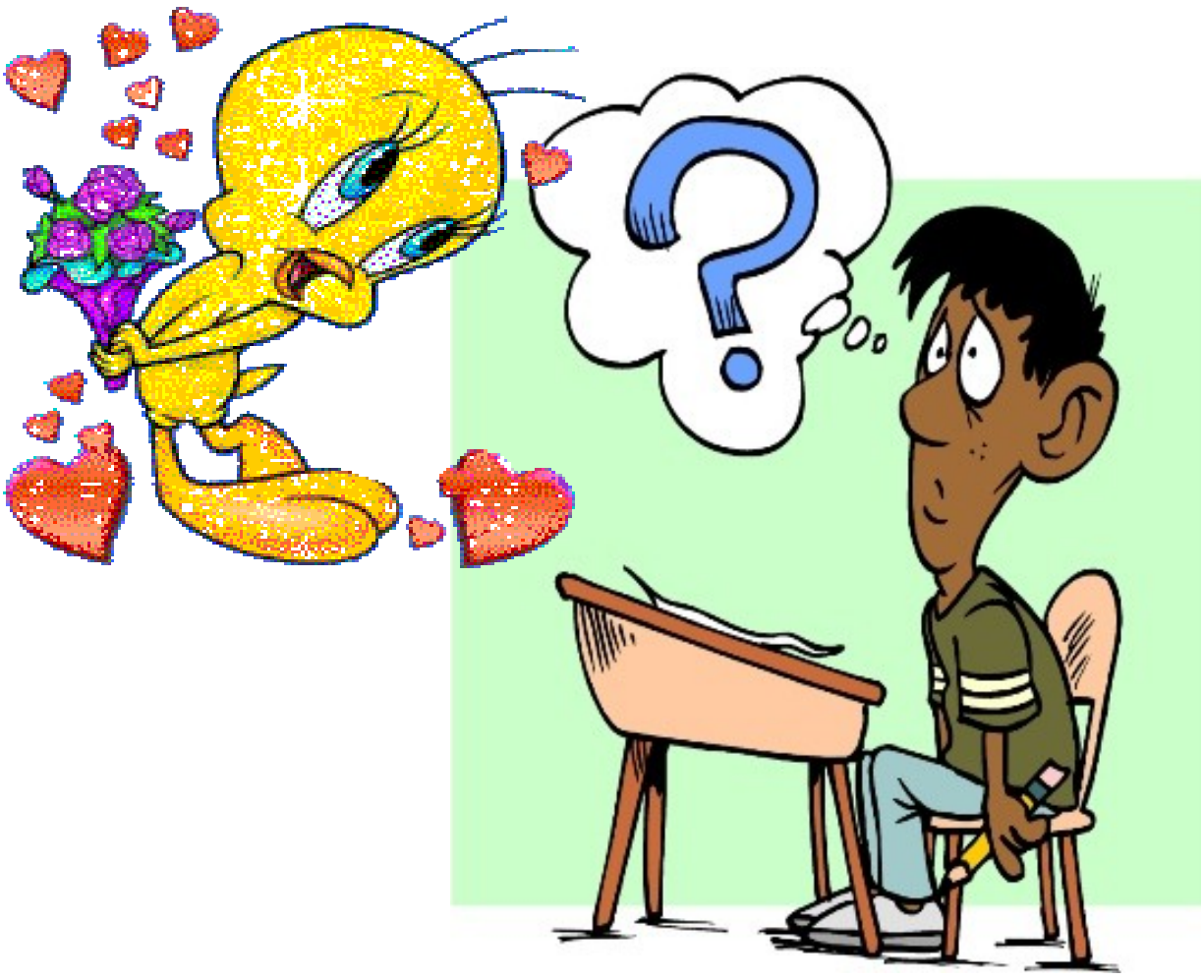


مقياس الكشف عن
صعوبات التعلم عند الأطفال

إعداد - الأخصائية هويدا
سعيد ذكي

كتكوت يسأل الطالب _ انظر الى صورتي جيداً وقل لي كم عدد القلوب إللي تتمنالك النجاح؟

الإجابة :.....قلب .



نسخة المقياس خاصة بالأخصائية هويدا وفقاً للأحكام العامة لمقاييس علم النفس
للتواصل 00971554073329