بناء مقياس تشخيص صعوبات التعلم والتحقق من دلالات صدقه وثباته وتقنينه في البيئة الأردنية

إعداد

عبدالله أحمد عبدالله حسين

المشرف

الأستاذ الدكتور فاروق الروسان

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

كانون ثاني ٢٠١٠

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع ..... التاريخ ٢٠١٠/٢/٢٤

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الجامعة الأردنية

نمـــوذج تفـــويض

أنا عبدالله أحمد عبدالله حسين ، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نـــسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

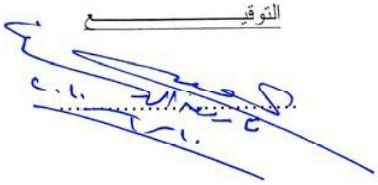
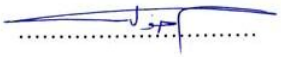
التوقيع:

التاريخ: ١٤/ ١/ ٢٠١٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (بناء مقياس تشخيص صعوبات التعلم والتحقق من دلالات صدقه وثباته وتقنينه في البيئة الأردنية) وأجيزت بتاريخ ٢٠١٠/١/٣

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور فاروق فارع الروسان ، مشرفا أستاذ التربية الخاصة	
الدكتورة خولة أحمد يحيى ، عضوا أستاذة التربية الخاصة	
الدكتور إبراهيم عبدالله زريقات، عضوا أستاذ مشارك التربية الخاصة	
الدكتور يوسف عبد الوهاب أبوحميدان ، عضوا أستاذ علم النفس (جامعة مؤتة)	

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع.....التاريخ.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهـــــــداء

أقدم إهدائي لمن شعاره "هل أتبعك على أن تعلمني مما علمت رشداً" سائراً في طريق العلم، باحثاً عن المعرفة، ومنقباً في سطور الكتب، وبين رفوف المكتبات، متمثلاً قول الإمام أحمد بن حنبل رضي الله عنه: "سمعت ان قلَّ رجلٌ يأخذُ كتاباً ينظرُ فيه إلاَّ استفادَ منه شيئاً".

وإلى من ساعدني على التعلم وغرس في داخلي حب التعلم – والدي الفاضل.

ولمن أجلستني في حجرها وعلمتني منطق الحروف وعد الأرقام، و رعتني أجمل رعاية في طفولتي وشبابي– والدتي الأثيرة.

ولزوجتي العزيزة وابنتاي، غنى: أغنت حياتي نشاطاً وحيوية
جود: جادت عليَّ سروراً وبهجة

وإليك أخي سندي وعضدي، وأخواتي الرائعات.

أهديكم جميعاً هذا البحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر و تقدير

أشكر الله تعالى الذي أمدني بالجد والاجتهاد كي أصل إلى ما وصلت إليه من إعداد لهذه الأطروحة، وتقديمها بأفضل صورة ممكنة، فبداية العمل فيها كانت مضنية محرقة، وإني لأرجو الله أن تكون نهاية العمل فيها مشرقة لي ولكل طالب علم أراد أن يستفيد منها.

وإني لأشكر من علمني البحث، وأشرف على عملي بتوجيهات صائبة وإرشادات متميزة ومستمرة، أستاذي الدكتور فاروق الروسان، فبارك الله لك بعلمك ووقتك.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي الأكارم أعضاء لجنة المناقشة: أ. د. خولة يحيى، د. إبراهيم زريقات، أ. د. يوسف أبو حميدان، لتفضلهم بقراءة أطروحتي ومناقشتها و تقديم المقترحات البناءة.

كما إنني أشكر الدكتور محمد صلاح و الأستاذ أنور أبو شرخ و الأستاذ إيهاب العيسى لدعمهم الفني و التقني و الدكتور حيدر ظاظا على مشورته الإحصائية و صديقاي الكريمين الأستاذ مأمون الرفاعي، و الأستاذ أحمد مسالمة لمساعدتهما لي في التطبيق الميداني، و أشكر كذلك جميع المدارس ممثلة بالمدراء والمديرات و المعلمين والمعلمات لما وفروه لي من تسهيلات في تطبيق الأطروحة في مدارسهم.

وأخيرا أتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساهم في مساندتي وتشجيعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ح
قائمة الأشكال	ط
الملخص باللغة العربية	ي
الفصل الأول : مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها	
المقدمة	١
مشكلة الدراسة وأسئلتها	٣
أهداف الدراسة	٤
أهمية الدراسة	٥
مبررات الدراسة	٦
مصطلحات الدراسة الإجرائية	٧
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة	
المفاهيم الأساسية لتعريف صعوبات التعلم	٩
أسباب صعوبات التعلم	١٢
الوقاية من صعوبات التعلم	١٣
نسبة انتشار صعوبات التعلم	١٤
خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم	١٥
صعوبات في التحصيل الدراسي	١٥
الصعوبات الخاصة بالقراءة	١٥
الصعوبات الخاصة بالكتابة	١٨
الصعوبات الخاصة بالحساب	١٩
صعوبات التعلم في اللغة المنطوقة	٢٠
صعوبات التعلم الإدراكية والحركية	٢٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المشكلات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	٢٣
صعوبات التعلم في العمليات المعرفية	٢٤
قياس وتقييم صعوبات التعلم	٢٦
هدف قياس وتقييم صعوبات التعلم	٢٦
خطوات قياس وتقييم صعوبات التعلم	٢٦
مجالات قياس وتقييم صعوبات التعلم	٢٧
استراتيجيات قياس وتقييم صعوبات التعلم	٢٨
التوجهات الحالية في قياس وتقييم صعوبات التعلم	٣٢
المتطلبات اللازمة لقياس وتقييم صعوبات التعلم	٣٤
الدراسات العربية	٣٥
الدراسات الأجنبية	٣٩
الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات	
مجتمع الدراسة	٥١
عينة الدراسة الاستطلاعية	٥١
عينة الدراسة الرئيسية	٥٢
أداة الدراسة	٥٦
تصميم الدراسة	٥٩
الفصل الرابع : نتائج الدراسة	
نتائج السؤال الأول	٦٢
نتائج السؤال الثاني	٦٨
نتائج السؤال الثالث	٦٩
الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة نتائج السؤال الأول	١٠٩
مناقشة نتائج السؤال الثاني	١١٢
مناقشة نتائج السؤال الثالث	١١٢
التوصيات البحثية والتربوية	١١٤
قائمة المراجع	١١٥
الملاحق	١٢٢
الملخص باللغة الإنجليزية	١٦٧

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية	٥٢
٢	توزيع عينة الدراسة الرئيسية	٥٣
٣	أسماء المدارس التي طبق فيها المقياس على الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٥٤
٤	أسماء المدارس التي طبق فيها المقياس على الطلبة العاديين	٥٥
٥	نتائج تحكيم المقياس	٦٢
٦	متوسط درجات كل فئة على الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية	٦٣
٧	نتائج تحليل التباين الثلاثي لكل بعد فرعي على أفراد العينة الكلية	٦٥
٨	قيم التباين المفسرة قبل وبعد التدوير للمقياس	٦٧
٩	قيم معاملات الارتباط للمقياس بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني	٦٨
١٠	قيم معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدلم معادلة كرونباخ ألفا على أفراد العينة الكلية	٦٩
١١	المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة العاديين على أبعاد المقياس	٧٠
١٢	المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أبعاد المقياس	٧١
١٣	الرتب المئينية لدرجات الاستماع الكلي للطلبة العاديين	٧٢
١٤	الرتب المئينية لدرجات الكلام الكلي للطلبة العاديين	٧٣
١٥	الرتب المئينية لدرجات القراءة الكلي للطلبة العاديين	٧٤
١٦	الرتب المئينية لدرجات الكتابة الكلي للطلبة العاديين	٧٥
١٧	الرتب المئينية لدرجات الحساب الكلي للطلبة العاديين	٧٦
١٨	الرتب المئينية لدرجات الفهم الكلي للطلبة العاديين	٧٧
١٩	الرتب المئينية للدرجة الكلية للطلبة العاديين	٧٨
٢٠	الرتب المئينية لدرجات الاستماع الكلي للطلبة ذوي صعوبات التعلم	٨١
٢١	الرتب المئينية لدرجات الكلام الكلي للطلبة ذوي صعوبات التعلم	٨٣
٢٢	الرتب المئينية لدرجات القراءة الكلي للطلبة ذوي صعوبات التعلم	٨٥
٢٣	الرتب المئينية لدرجات الكتابة الكلي للطلبة ذوي صعوبات التعلم	٨٧
٢٤	الرتب المئينية لدرجات الحساب الكلي للطلبة ذوي صعوبات التعلم	٨٩
٢٥	الرتب المئينية لدرجات الفهم الكلي للطلبة ذوي صعوبات التعلم	٩١
٢٦	الرتب المئينية للدرجة الكلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	٩٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
١	قائمة رصد خصائص ومظاهر صعوبات التعلم	١٢٢
٢	خلاصة نتائج تحكيم مقياس تشخيص صعوبات التعلم للطبة الأردنيين من الصف (٣-١٠)	١٢٤
٣	مقياس تشخيص صعوبات التعلم للطبة الأردنيين من الصف (٣-١٠) بصورته النهائية	١٢٩
٤	كتاب تسهيل من الجامعة الأردنية	١٦٢
٥	كتاب رسمي من وزارة التربية والتعليم لمديرات التربية والتعليم التابعة لها في عمان	١٦٣
٦	كتاب رسمي من مديرات التربية والتعليم في عمان للمدارس التابعة لها	١٦٤
٧	خصائص الفاحصين وفترة التطبيق	١٦٦

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الأشكال

الرقم	اسم الشكل	الصفحة
١	جدول درجات الأداء الصحيحة على فقرات المقياس	٩٥
٢	الصفحة البيانية لأداء الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم على الأبعاد الرئيسية للمقياس وعلى الدرجة الكلية (EQ)	٩٧-١٠٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بناء مقياس تشخيص صعوبات التعلم والتحقق من دلالات صدقه وثباته وتقنينه في البيئة الأردنية

إعداد

عبدالله أحمد عبدالله حسين

المشرف

الأستاذ الدكتور فاروق الروسان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس لتشخيص صعوبات التعلم لدى الطلاب الأردنيين في المرحلة الدراسية الأساسية من الصف الثالث إلى العاشر، تتوفر فيه دلالات صدق وثبات ومستويات الأداء على المقياس بصورته الأردنية من أجل الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم في مهارات ستة أساسية هي مهارات : الاستماع ، الكلام ، القراءة ، الكتابة ، الحساب ، الفهم.

تكونت عينة الدراسة من (٦٦٢) طالبة وطالبة من الصف الثالث إلى العاشر الأساسي ، منهم (٤٢٢) طلبة صعوبات تعلم الملتحقون في غرف المصادر، و (٢٤٠) طلبة عاديون، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من المدارس التابعة لمديرية عمان الأولى والثانية والتعليم الخاص ، وقد تم التوصل إلى دلالات صدق المقياس بصورته الأردنية من خلال دلالات صدق المحتوى ، إذ أشارت نتائج التحكيم أن الدرجة الكلية للصياغة اللغوية لأبعاد المقياس وفقراته بلغت (٩٠%) والدرجة الكلية لارتباط المقياس بأبعاده بلغت (٩٠%) ، كما تم الكشف عن دلالات صدق المقياس من خلال دلالات الصدق التمييزي حسب متغير الفئة الصفية للمقياس (٣-٥) و (٦-٨) و (٩-١٠) والحالة (صعوبات تعلم، عاديون) والجنس (ذكر، أنثى) وعلى الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية الستة للمقياس عند مستوى (α = ٠,٠٥) ، وقد أشارت النتائج أن المقياس له القدرة على التمييز باختلاف الحالة والفئة الصفية والجنس، كما كشفت نتائج الصدق التمييزي أن أداء الطلبة العاديين أفضل من أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأن أفضل أداء بالنسبة لمتغير الفئة الصفية كان على النحو المتسلسل التالي (٩-١٠) ثم (٦-٨) ثم (٣-٥).

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

كما تم التوصل إلى دلالات ثبات عن المقياس، فقد بلغت قيمة الثبات (٠,٩٥) باستخدام كرونباخ ألفا للدرجة الكلية (ن = ٦٦٢) وتراوحت قيم الثبات بين (٠,٧٣) على بعد الكلام، و (٠,٩١) على بعد الاستماع ، كما تم التعرف إلى الثبات من خلال طريقة الإعادة واستخراج معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني و بلغت قيمة الثبات (٠,٨٨) للدرجة الكلية، (ن=٨٠) طالبا وطالبة، منهم (٤٠) طلبة عاديون، و (٤٠) طلبة صعوبات تعلم، تراوحت بين (٠,٨١) لبعدي الكلام والقراءة ، و(٠,٩٣) لبعدي الفهم والحساب.

وللتوصل إلى معايير عن مستويات الأداء على المقياس فقد تم حساب الدرجة المعيارية بمتوسط (١٠٠) وانحراف معياري (١٥) وما يقابلها من درجات معيارية محولة لكل فئة صفية وعلى كل بعد من أبعاد المقياس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول
مشكلة الدراسة و أهميتها و أهدافها

المقدمة

يلاحظ في المملكة الأردنية الهاشمية اهتماما متزايدا بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال ذوي صعوبات التعلم، إذ صدرت القوانين والتشريعات الخاصة بالمعوقين عموما، منها القانون الذي عرف بقانون **رعاية المعوقين رقم ١٢ لعام ١٩٩٣**، والقانون **رقم ٣١ لعام ٢٠٠٧**، وتؤكد هذه القوانين على جملة من المبادىء منها: حق المعاقين ومنهم ذوي صعوبات التعلم في الاندماج في الحياة العامة، وفي التربية والتعليم، وفي حصولهم على التقييم المناسب لحاجاتهم وقدراتهم، كما تشير هذه القوانين إلى أهم الخدمات التي يجب على الحكومة توفيرها لهذه الفئة من المجتمع بما في ذلك التقييم التربوي والسلوكي والاجتماعي اللازم لتحديد طبيعة الصعوبات وبيان درجتها، إضافة إلى غيرها من الواجبات والخدمات في مجال الرعاية الصحية والتدريب والتعليم (الروسان، ٢٠٠٩)، ومن مظاهر الاهتمام بفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم زيادة أعداد الطلبة الذين يتلقون الخدمات التربوية والتعليمية من خلال غرف المصادر الموجودة في المدارس الحكومية والخاصة المنتشرة في معظم محافظات المملكة، ويبلغ عدد غرف المصادر في تلك المدارس حاليا ما يقرب من (٥١٠) غرفة تقدم خدمات تربوية خاصة لما يزيد عن (١٠٢٠٠) طالب وطالبة ممن يعتقد أن لديهم صعوبات تعلم، ويقوم على تقديم هذه الخدمات معلمين ومعلمات معظمهم من ذوي التخصص، وتحرص وزارة التربية والتعليم في الأردن على تقديم الدورات التدريبية والتأهيلية لمعلمي غرف المصادر وعلى توفير أدوات قياس مناسبة ووسائل تدريس متنوعة وفعالة (وزارة التربية و التعليم الأردنية، ٢٠٠٨). كما يظهر اهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن بهذه الفئة من الطلبة بما تقدمه لهم من خدمات تربوية وتعليمية من خلال غرف المصادر الموجودة في مدارسها، وقد أصدرت الوزارة وبالتعاون مع كلية الأميرة ثروة اختبارات لتشخيص التحصيل الأكاديمي والمهارات المرتبطة به، وقد زودت الوزارة جميع غرف المصادر التابعة لها بتلك الاختبارات.

يعتبر مبحث التربية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من المباحث التي تنمو بتسارع قد لا يدانيه أي مبحث آخر من مباحث التربية الخاصة، إذ بدأ الاهتمام بهذا المبحث فقط منذ عقود قليلة، مقارنة بمجالات التربية الخاصة الأخرى، ذلك أن الأغلبية من المربين لم يكونوا على علم بهذا المبحث، اذا يعد مصطلح الصعوبات التعلمية مصطلحا تربويا جديدا نسبيا، وعند ظهوره

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وشيوعه أعطى المختصون والباحثون ومن جميع التخصصات والمجالات العلمية اهتمامهم وانتباههم له بشكل واضح وملموس، ومن الأمور التي ساعدت في توجيه اهتمام هؤلاء الباحثين هو ما أثبتته بعض الدراسات وجود فئة من الطلبة المقبولين في المدارس العادية يمتلكون قدرات عقلية عادية أو متميزة، ولا يعانون من فقدان للسمع أو البصر، ولكن واقع تحصيلهم الأكاديمي أقل مما هومتوقع منهم وفقا لقدراتهم وأقل أيضا من أقرانهم، كما أنهم يواجهون مشكلات في مواكبة المهمات التعليمية التي تطرحها البرامج والمناهج التعليمية العادية والتي يدرسونها في صفوفهم العادية، كما يظهر لدى هذه الفئة من الطلبة صعوبات واضحة في اكتساب مهارات اللغة والكلام والاستماع، أو مهارات القراءة أو الكتابة أو أداء العمليات الحسابية،مما يسبب لهم انخفاضا واضحا في تحصيلهم الأكاديمي، وقد أثارت هذه القضية بهذه المدلولات والمعطيات الأسئلة والاستفسارات لدى الباحثين مما دفعهم للبحث عن إجابات منطقية وعلمية لتلك الأسئلة والأسباب التي تفسر وتعلل هذه الظاهرة الغامضة، وما زال ميدان صعوبات التعلم يشهد الكثير من الجدل من المختصين فيما يتعلق بتعريف دقيق لهذا المفهوم وتحديد طبيعة الفئة المعنية به وأفضل الطرق التعليمية واتجاهات العلاج التربوي لهذه الفئة وما هي أنسب النماذج المفسرة لها ولأسبابها وما هي أفضل طرق تشخيصهم وقياس الصعوبة لديهم.

يتزايد انتشار ظاهرة صعوبات التعلم من خلال تزايد أعداد الطلبة الذين يتلقون حاليا الخدمات والبرامج التربوية المناسبة لهم، وإصدار القوانين الرسمية التي تضمن حقوقهم، ففي عام ١٩٧٥ أصدرت حكومة الولايات المتحدة الأمريكية القانون العام ١٤٢/٩٤ والمعروف باسم **قانون التربية لكل الأطفال المعوقين The Education for All Handicapped Act, (1975)** هو القانون الذي كفل حق التعليم لكافة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تضمن هذا التعريف أحد أبرز تعريفات صعوبات التعلم حتى وقتنا الراهن، وقد نص تعريف صعوبات التعلم في هذا القانون على النحو التالي: "صعوبات التعلم المحددة تعني الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية، ويتضمن المصطلح حالات الاعاقات الإدركية وإصابات الدماغ، والخلل الدماغي البسيط، والدسلكسيا، والحبسة الكلامية النمائية، لكن المصطلح لا يشمل مشكلات التعلم الناتجة أساسا عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي"

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Hallahan, Kauffman, and Pullen, 2009)، ثم أصدرت الحكومة الأمريكية في عام ١٩٩٧ **القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة**، وهو ما عرف ب **(The Individuals With Disabilities Education Act, IDEA)** والذي ينص على تقديم التعليم المجاني والتقييم المناسب للأطفال ذوي الحاجات الخاصة ومنهم طلبة صعوبات التعلم، والتوسع في تقديم الخدمات التربوية والعلاجية للطلبة في مرحلة ما قبل المدرسة وجميع المراحل الدراسية (Lerner, 2003).

وقد وضعت القوانين والتشريعات محددات واضحة لتعريف صعوبات التعلم والمعايير اللازمة للحكم على الفرد بأن لديه صعوبة تعلم أم لا، و حاجته إلى خدمات تربية خاصة ضمن فئة صعوبات التعلم أم لا (Hallahan *et al.*, 2009)، ولعل أبرز تلك المعايير والشروط كما أشارت إليها ليرنر (Lerner, 2003):

١. أن يظهر الطالب انخفاضا في التحصيل الأكاديمي بما لا يتناسب مع عمره الزمني أو قدرته وذلك بعد تزويده بالخبرات التعليمية المناسبة .

٢. أن يظهر الطالب تباينا واضحا بين تحصيله الأكاديمي وبين قدراته في واحدة أو أكثر من المجالات التالية: الاستيعاب السمعي، الاستيعاب القرائي،القراءة،الكتابة التعبير الشفهي، التحليل الرياضي، العمليات الحسابية .

كما أشارت تلك القوانين إلى المحكات الرئيسية التي يجب أن يتضمنها تعريف صعوبات التعلم، واعتبرتها معاييراً أساسية لتقييم وتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، واشترطت كذلك ضرورة توفر فريق عمل متخصص يلعب دوراً رئيسياً في التأكد من أن التدني في التحصيل لدى هؤلاء الأطفال لم ينتج عن إي إعاقات أو اضطرابات أخرى أي التحقق من محك الاستبعاد، ويساهم هذا الفريق أيضاً في تحديد جوانب القوة والضعف التي ستوظف في إعداد الخطة التربوية فيما بعد (Bradley, Danielson, and Hallahan, 2002).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي: ما فاعلية بناء مقياس تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الدراسية من الصف الثالث الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي من إعداد الباحث؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما دلالات صدق المقياس في صورته الأردنية؟

٢. ما دلالات ثبات المقياس في صورته الأردنية؟

٣. ما مستويات الأداء (معايير أولية) على الصورة الأردنية لمقياس تشخيص صعوبات التعلم؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.5$) بين أداء الطلبة العاديين و الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أدائهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.5$) بين أداء الطلبة العاديين و الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم تعزى لمتغير الصف الدراسي؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.5$) بين أداء الطلبة العاديين و الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس؟

٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.5$) بين أداء الطلبة العاديين و الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم تعزى للتفاعل بين كل من متغيري الصف الدراسي والجنس؟

أهداف الدراسة

تهدف عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى جمع المعلومات عن الطلبة وتحليلها للوصول إلى عملية تخطيط تربوية ناجحة، تتضمن تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة، ومن هنا تحاول هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

١. بناء مقياس تشخيص صعوبات التعلم للطلبة الأردنيين في المرحلة الدراسية من الصف الثالث الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي، تتوفر فيه دلالات صدق وثبات ومعايير أردنية مقبولة.

٢. الكشف عن الطلبة الأردنيين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الدراسية من الصف الثالث الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي في مهارات نمائية وأكاديمية هي : الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الحساب، الفهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. تشخيص جوانب القوة والضعف النمائية والأكاديمية لدى الطلبة الأردنيين ذوي صعوبات التعلم.

٤. تطوير البرنامج التربوي الفردي، إذ يتم إعداد هذا البرنامج عند وجود فجوة بين أداء الطالب والمستوى الأدنى المطلوب من المهارات، ومن ثم يصار إلى ترجمة هذه الفجوة إلى أهداف تربوية وتعليمية فردية ينبغي للطالب أن يتقنها لتحسين المستوى الأدنى الضروري لتلك المهارات.

أهمية الدراسة

أهمية الدراسة الحالية في توفير أداة قياس تساعد الأخصائيين ومعلمي غرف المصادر والمعلمين العاديين في الكشف عن الطلبةالأردنيين ذوي صعوبات التعلم، وتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم في مهارات نمائية وأكاديمية، ويمكن إبراز أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والعملية.

<u>الأهمية النظرية</u>

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في:

١. تطويرأداة قياس وتشخيص صعوبات التعلم، تتمع بدلالات صدق وثبات ومعايير مقبولة في البيئة الأردنية في المرحلة الدراسية من الصف الثالث الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي.

٢. الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي في المرحلة الدراسية الأساسية من الصف الثالث إلى الصف العاشر.

٣. تشخيص جوانب القوة والضعف لدى طلبة صعوبات التعلم في المهارات التالية: مهارات الاستماع، ومهارات الكلام، ومهارات القراءة، ومهارات الكتابة، ومهارات العمليات الحسابية، ومهارات التفكير.

٤. تعريف المعلمين العاديين ومعلمي غرف المصادر وأولياء الأموربالخصائص النمائية والأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم للتعامل معهم ومساعدتهم في التدريس.

٥. دعم البحث العلمي في هذا المجال.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأهمية العملية

يتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية من الناحية العملية والتطبيقية في العديد من الأمور أهمها:

١. تصنيف الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى فئات بحسب درجة وشدة الصعوبة التعلمية، ومن ثم إعداد البرنامج التربوي الفردي المناسب لحاجاته وقدراته.

٢. توظيف نتائج التشخيص باستخدام المقياس في إعداد البرامج التربوية والتعليمية الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٣. تزويد المعلمين العاديين بمعلومات أساسية عن خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتعامل معهم ومساعدتهم في التدريس داخل الصف العادي.

٤. توفير أداة قياس وتشخيص للطلبة الأردنيين ذوي صعوبات التعلم تتصف بأنها سهلة التطبيق والتصحيح، ولا يتطلب تطبيقها وقتا طويلا.

مبررات الدراسة

١. حاجة أخصائيي التربية الخاصة ومعلمي الصعوبات في الأردن إلى أدوات قياس وتشخيص صعوبات التعلم، تتمتع بدلالات صدق وثبات ومعايير مقبولة في البيئة الأردنية، وتتصف بسهولة التطبيق والتصحيح، ولا يتطلب تطبيقها وقتا طويلا.

٢. توظيف نتائج التشخيص في إعداد البرامج التربوية والتعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٣. تحديد مظاهر صعوبات التعلم لدى الطلبة الأردنيين في مجالات أكاديمية ونمائية متنوعة هي: مهارات الاستماع، مهارات الكلام، مهارات القراءة، مهارات الكتابة، مهارات العمليات الحسابية، مهارات التفكير.

٤. مساعدة المعلم العادي الكشف المبكر عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية أو الطلبة الذين يشك أو يتوقع بأن لديهم صعوبات تعلمية باستخدام مقياس تشخيص صعوبات التعلم الذي أعده الباحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مصطلحات الدراسة الإجرائية

توصل الباحث إلى التعريفات الاجرائية التالية لمصطلح صعوبات التعلم وما يتضمنه من مكونات ومصطلحات أخرى:

- الطلبة ذوي صعوبات التعلم: هم الطلبة الذين لديهم تباين شديد وواضح بين قدراتهم العقلية والحسية وتحصيلهم الأكاديمي في واحدة أو أكثر من المجالات والمهارات التالية: الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الحساب، الفهم، و تراوحت درجاتهم الخام من (٧٩) إلى (١٧٧) على مقياس تشخيص صعوبات التعلم الذي أعده الباحث .
- الطلبة ذوي صعوبات الاستماع: هم الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التمييز السمعي وفي فهم التراكيب اللغوية المختلفة وفهم الضمائر وفهم كلام الآخرين واتباع التعليمات اللفظية، و تراوحت درجاتهم الخام من (١٦) إلى (٤٥) على مقياس تشخيص صعوبات التعلم الذي أعده الباحث.
- الطلبة ذوي صعوبات الكلام: هم الطلبة الذين يواجهون صعوبات شديدة في استخدام اللغة المنطوقة، و تراوحت درجاتهم الخام من (٩) إلى (٤٧) على مقياس تشخيص صعوبات التعلم الذي أعده الباحث.
- الطلبة ذوي صعوبات القراءة: هم الطلبة الذين يواجهون صعوبات شديدة في تعلم القراءة بالأساليب العادية داخل الصف العادي، ويظهرون صعوبات في القدرة على القراءة، أو القدرة على تحليل وتركيب الكلمات المقروءة، ويظهرون أخطاء قرائية مثل إبدال وحذف وإضافة الحروف والكلمات، و تراوحت درجاتهم الخام من (٠) إلى (٣٩) على مقياس تشخيص صعوبات التعلم الذي أعده الباحث.
- الطلبة ذوي صعوبات الكتابة: هم الطلبة الذين يواجهون صعوبات شديدة في الكتابة والخط والتهجئة، ويظهرون أخطاء كتابية مثل إبدال وحذف وإضافة وعكس الحروف والكلمات، و تراوحت درجاتهم الخام من (٠) إلى (٣٨) على مقياس تشخيص صعوبات التعلم الذي أعده الباحث.
- الطلبة ذوي صعوبات الحساب: هم الطلبة الذين يواجهون صعوبات شديدة في قراءة وكتابة الأرقام ومقارنتها وفي أداء العمليات الحسابية، و تراوحت درجاتهم الخام من (٣) إلى (٤٥) على مقياس تشخيص صعوبات التعلم الذي أعده الباحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الطلبة ذوي صعوبات الفهم: هم الطلبة الذين يواجهون صعوبات شديدة في فهم العلاقة السببية، والتوصل إلى استنتاجات مهمة، والقدرة على حل المشكلات، و تراوحت درجاتهم الخام من (٤) إلى (٢٧) على مقياس تشخيص صعوبات التعلم الذي أعده الباحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني
الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة

تعتبر فئة صعوبات التعلم إحدى الفئات الرئيسية في مجال التربية الخاصة، إذ تعددت العلوم واهتمت بدراستها والبحث فيها، وعلى الرغم من هذا الاهتمام الواسع إلا أنه لم يتشكل تعريف لهذه الفئة بصورة مناسبة، إذ أنه بحاجة إلى مراجعة مستمرة وتنقيح متواصل، ويمكن اعتبار هذه الفئة أيضا من الفئات التي يكتنفها الغموض من حيث التعريف والأسباب، لذلك كثيرا ما توصف هذه الإعاقة بأنها محيرة أو أنها إعاقة غير مرئية، إضافة لذلك فإن الأدبيات التربوية تزخر بالتسميات التي تصف الصعوبات التعلمية ومنها: متلازمة النشاط الزائد، الإعاقة التعلمية، الإعاقة الإدراكية، اضطراب عجز الانتباه، التلف الدماغي البسيط، عسر القراءة (الدسلكسيا)، وعلى هذا الأساس، يبدو أن تلك التعقيدات التي تضمنتها هذه المصطلحات وغيرها قد تم تركيزها في مصطلح واحد هو صعوبات التعلم، وقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة عندما ألقى صامويل كيرك (Kirk, 1963) خطابه الشهير أمام مجلس الآباء في مدينة شيكاغو عام ١٩٦٣، وقدم تعريفه على النحو التالي : صعوبات التعلم هي تأخر أو اضطراب أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو أي مادة دراسية أخرى تنتج عن إعاقة نفسية، وتنشأ عن كل من أو على الأقل من واحدة من اختلال الأداء الوظيفي للمخ أو الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية، وهي ليست في ذات الوقت ناتجة عن التخلف العقلي أو الإعاقة الحسية أوالعوامل الثقافية أو التدريسية أو التعليمية (Learner, 2003). وفيما يلي عرض لبعض التعريفات التي ظهرت في هذا المجال منذ أن قدم كيرك هذا المصطلح:

- تعريف الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٦٨ (The National Advisery Committee on Handicapped Children, NACHC) وهو من التعريفات الأكثر قبولا واستخداما، إذ عرفت هذه الفئة على أنها تلك الفئة من الأطفال التي تعاني من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطراب التفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، والتي تعود لأسباب تتعلق بإصابة الدماغ البسيطة الوظيفية، ولكنها لا تعود لأسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعيـــــة أو البصريـــة أو غيرها من الإعاقات (Lerner, 2003).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم عام ١٩٨١

(National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD): صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من تلك الاضطرابات التي تظهر على هيئة مشكلات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية، وتعتبر مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، كما أنها ترجع إلى اختلال الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من أن صعوبة التعلم قد تتزامن مع حالات أخرى للإعاقة كالإعاقة الحسية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الإنفعالي أو السلوكي أو مع العوامل البيئية كالفروق الثقافية أو التعليم غير الكافي وغير الملائم أو العوامل النفسية الجينية مما يعني أنها لاتعتبرنتيجة مباشرة لتلك الحالات أو العوامل كما أنها لاترجع لها مطلقا (Bradley *et.al.*, 2002).

- تعريف الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم

(Learning Disabilities Association of America, LDAA): تعد صعوبات التعلم المحددة بمثابة حالة مزمنة ذات أصل نيورولوجي تؤثر سلبا وبشكل انتقائي على النمو والتكامل، كما أنها تؤثر على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية أو على أحدها فقط، وتنشأ صعوبات التعلم المحددة كحالة إعاقة مميزة وتختلف في مظهرها ودرجة حدتها، ويمكن لمثل هذه الحالة على امتداد حياة الفرد أن تؤثر على تقديره لذاته وعلى مستوى تعليمه وأدائه الوظيفي والمهني وتنشئته الاجتماعية وأنشطة الحياة اليومية (Bradley *et al.*, 2000).

و يلاحظ مما سبق أن هناك جدلا يدور حول تعريف صعوبات التعلم، وعلى الرغم من هذا الجدل فقد ظل التعريف المفاهيمي ثابتا نسبيا، أما الجدل فهو مرتبط بالتعريف الإجرائي للمصطلح، بمعنى كيف يمكن أن يطبق هذا المصطلح عمليا في المدارس والمؤسسات التربوية التي تعنى بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويمكن اعتماد التعريف الإجرائي للمصطلح وفقا للقانون العام رقم (١٤٢/٩٤) الذي صدر في الولايات الأمريكية عام ١٩٧٥، وفقا لما يلي:

١. من الناحية العملية: صعوبات التعلم هي اضطراب في واحدة أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية التي تشمل فهم أو استخدام اللغة الشفوية أو المكتوبة، ويظهر هذا الاضطراب على شكل قصور في القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢. الصعوبات المتضمنة في التعريف: صعوبات الإدراك، الدسلكسيا، الحبسة الكلامية، خلل وظيفي في الدماغ.

٣. الصعوبات غير المتضمنة : صعوبات التعلم الناتجة عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو العقلية أو الإنفعالية أو أسباب بيئية أو أسرية أو ثقافية (Lerner, 2003).

وحتى يصبح هذا التعريف إجرائيا أدخلت وزارة التربية والتعليم الأمريكية في عام ١٩٩٩ على قانون تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (IDEA) عددا من النقاط أشار إليها كل من – هلالاهان و آخرون (Hallahan, *et al.*, 2009) هي:

١. أن ينخفض تحصيل الطالب الأكاديمي بما لا يتناسب مع عمره الزمني أو قدرته وذلك بعد تزويده بالخبرات التعليمية المناسبة.

٢. أن يظهر الطالب تباينا واضحا بين تحصيله الأكاديمي وبين قدراته في واحدة أو أكثر من المجالات التالية: الاستيعاب السمعي، الاستيعاب القرائي،القراءة،الكتابة، التعبير الشفهي، التحليل الرياضي، العمليات الحسابية.

٣. ألا يرجع هذا التفاوت في الأساس إلى: إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية، أوإضطراب انفعالي، أو أسباب بيئية أو تعليمية أو إقتصادية أو ثقافية .

ويلاحظ من استعراض مجموعة التعريفات المقدمة للصعوبات، وما تتصف هذه التعريفات من خصائص مشتركة، أنها تضم المكونات التالية وذلك كما أشار إليها كل من كوردني (Cordoni, 1990) وهاميل وبراينت (Hammill and Bryant, 1998)

انخفاض مستوى التحصيل (Achievement Deficits)

يعتبرانخفاض التحصيل ذو أهمية بالغة كمحدد أساسي من محددات الصعوبات، ويظهر الانخفاض في التحصيل على شكل اضطراب يصيب التفكير أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، وعلى الرغم من أن ذكاء الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية متوسطا أو فوق المتوسط إلا أنهم يواجهون مشكلات تعوق قدرتهم على التعلم المبكر، وتنتج لديهم انخفاضا في التحصيل الأكاديمي مستقبلا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفروق الفردية الذاتية (Intra-Individual Differences)

قد يظهر لدى الطالب انخفاضاً في التحصيل الأكاديمي في مادة دراسية أو أكثر، أما الأطفال المعاقون عقليا فيظهر لديهم انخفاض تحصيلي في كل المواد الدراسية، ومن خلال ذلك نستطيع أن نميز الطفل ذي صعوبات التعلم من الطفل المعاق عقليا.

وجود مشكلات في العمليات النفسية (Psychological Processing Problems)

يشير هذا المفهوم إلى الكيفية التي يقوم بها الأطفال باستقبال المعلومات الحسية وتنظيمها والتعبير عنها، ويبدو أن مثل هذا القصور وثيق الصلة بمشكلات التعلم. إن فكرة هذه العمليات فكرة قد تم نبذها، وعاد الحديث عنها مجددا،إذ أضيف إليها مهارات جديدة لها مثل الإدراك الفونيمي وهو ما يعرف بالوعي بالوحدات، وهي مهارة مهمة في تعلم القراءة والتهجئة.

الاستبعاد (Exclusion)

تضمنت معظم التعريفات عبارات تعرف الصعوبات باستبعاد الإعاقات أو المشكلات الأخرى مثل: الإعاقة العقلية، الإعاقات الحسية، الإعاقة السلوكية، الشلل الدماغي.

استمرار الصعوبات التعلمية مدى الحياة (Life Span Problems)

توضح الدراسات العلمية أنه بالرغم من استخدام البرامج العلاجية التدريسية والتدريبية الناجحة والفعالة مع أفراد صعوبات التعلم إلا أن تلك الصعوبات تستمر معهم خلال مرحلة المراهقة وما بعدها.

وجود مشكلات في العلاقات الاجتماعية (Social Relation Problems)

تشير هذه المشكلة إلى أن العديد من الطلبة ذوي الصعوبات أقل شعبية من أقرانهم الذين لا تظهر لديه تلك الصعوبات، كما أنهم يتواصلون مع غيرهم بأساليب عدائية، ويفتقرون للتوافق الاجتماعي.

أسباب صعوبات التعلم

تتنوع أسباب صعوبات التعلم، وبوجه عام تتدرج هذه الأسباب تحت العناوين التالية:

الأسباب الوراثية: إذ أن الوراثة تلعب دورا مهما في العديد من الصعوبات، فنتائج الدراسات تشير إلى انتشار أوسع للصعوبات بين الأقارب، وإذا حدثت في أسرة معينة فإن هذا يزيد من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

احتمال حدوثها في تلك الأسرة قياسا بمعدل حدوثها في أسرة عادية (Samuelsson and Lundberg, 1996).

الأسباب الطبية: تشير هذه الأسباب إلى بعض الحالات الطبية أو الأمراض التي من شأنها أن تسهم في حدوث صعوبات التعلم، ومن أهم هذه الحالات الولادة المبكرة أو المبسترة أو ما يعرف بالخداج، مرض السكري خصوصا عند الأطفال، التهاب السحايا، توقف ضربات القلب المفاجئ، فقد المناعة المكتسبة "مرض الإيدز" (Lyon, Shaywitz, and Shaywitz, 2003).

الأسباب البيئية: تلعب البيئة دورا مهما وملحوظا في حدوث الصعوبات، منها أساليب التربية الأسرية، أساليب التعليم المدرسي، سوء التغذية، سوء الرعاية الصحية، وسائل الإعلام، نقص الدافعية (Samuelsson and Lundberg, 1996).

الأسباب البيوكيماوية: هي العوامل التي تؤدي إلى تشوه في الجنين، بحيث تؤدي إلى نمو غير عادي أو نمو شاذ له، أو حدوث تشوهات مختلفة في تكوينه، وقد يكون من أهم هذه العوامل المواد الاصطناعية المضافة إلى الطعام، الكحوليات وما يشابهها من مواد أو أدوية مخدرة ، الرصاص (Siegel, 1999).

الوقاية من صعوبات التعلم

هناك ثلاثة مستويات من الوقاية من صعوبات التعلم و هي:

المستوى الأول (Primary Prevention): تهدف هذه الوقاية إلى منع حدوث الصعوبات وذلك من خلال جملة من الإجراءات الوقائية التي تتضمن الرعاية الصحية الأولية للأم والطفل و تطبيق الممارسات التربوية الأكثر فاعلية مثل برنامج القراءة المبكرة أولا.

المستوى الثاني (Secondary Prevention): تهدف هذه الوقاية إلى التدخل المبكر ووقف تطور الحالة، وتركز الجهود هنا على الكشف المبكر ومن ثم التدخل المبكر من خلال تزويد الطالب بالخدمات العلاجية والتعليمية والتربوية والإرشادية والأدوات المساندة .

المستوى الثالث (Tertiary Prevention): تهدف هذه الوقاية إلى التعامل مع الحالة وتقليل النتائج المترتبة على الصعوبات أو وقف تطورها للأسوأ، فهي وقاية توازي العلاج، ومن أبرز

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وسائلها: الخدمات المساندة (العلاج الطبيعي والفيزيائي والنطقي)، الخدمات الإرشادية، البرامج التعليمية والتدريبية (Macintyre and Deponio, 2003) .

وقد أشار كل من الروسان، الخطيب و الناطور (٢٠٠٤) إلى اختلاف الدراسات في تقديرها لأعداد ونسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، وفي المدارس الابتدائية بشكل خاص، و يعود ذلك لأسباب متنوعة، إلا أن السبب الرئيسي منها يعود إلى التشخيص الخاطئ، واختلاف المعايير المستخدمة في تحديد أهلية الطلبة لتلقي الخدمات التربوية الخاصة تحت مظلة صعوبات التعلم، وعموما تتراوح التقديرات حول نسبة انتشار صعوبات التعلم ما بين (١%- ٣٠%)، وعند استعراض الدراسات نجد أن بعض الدراسات أشارت إلى أن حوالي (٥,٥%) من الطلبة الذين تتراوح أعمارهم من (٦-١٧) سنة هم طلبة صعوبات تعلم، وفي تقرير المكتب الأمريكي للتربية لعام ٢٠٠١ أشار إلى أن (٥١%) من أطفال المدارس الأمريكية لديهم صعوبات تعلم، ويبدو أن صعوبات التعلم منتشرة بين الذكور بنسب أعلى، إذ أشارت بعض الدراسات أن عدد البنين ذوي صعوبات التعلم يتجاوز عدد البنات بمعدل ٣ أو ٤ في مقابل ١، وفي دراسة أخرى وجد أن (٧٣%) من طلبة صعوبات التعلم هم من البنين .(Savage, 2007)

أما في الدول العربية فقد ذكر أبو نيان (٢٠٠١) أن معدل الطلبة الذين يرتادون برنامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية يصل إلى حوالي (٧%) من بين طلبة المدارس الموجود فيها برامج صعوبات تعلم على مستوى المرحلة الإبتدائية، وفي دراسة البيلي (١٩٩١) أوضحت أن هناك (١٤%) من طلبة الصف السادس الإبتدائي في دولة الإمارات العربية لديهم صعوبات في تعلم اللغة العربية أو الحساب أو في كليهما، بينما أظهرت الدراسة التي قام بها أحمد (١٩٩٣) أن نسبة الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم في سلطنة عمان تبلغ (١٠,٨%)، وفي الأردن قام كوافحة (١٩٩٠) بدراسة حول انتشار ظاهرة صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الإبتدائية في مدينة إربد في الأردن، أشار فيها أن النسبة لدى الذكور (٩,٢٠%) والإناث (٦,٨٨%) والنسبة العامة (٨,١٠%) .

وبناء على نتائج الدراسات والأبحاث التي تشير إلى نسبة انتشار صعوبات التعلم في المدارس، ولجميع المراحل الدراسية، كان لا بد من تركيز الضوء على هذه المشكلة بين طلبتنا في المدارس الأردنية، من خلال تطوير أداة قياس وتشخيص يتوفر لها دلالات صدق وثبات ومعايير مقبولة، تساعد كلاً من المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة في الكشف عن الطلبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة لهم، وتحويلهم إلى المكان المناسب لتلقي مثل تلك الخدمات.

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

تصنف صعوبات التعلم إلى فئتين رئيسيتين هما: صعوبات التعلم الأكاديمية، وصعوبات التعلم النمائية، وترتبط صعوبات التعلم الأكاديمية بالأداء في المجالات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والحساب، أما صعوبات التعلم النمائية فترتبط بضعف القدرة على الانتباه أو الإدراك أو التذكر أو الفهم والاستيعاب أو القدرة على حل المشكلات. ويمكن تصنيف الخصائص الرئيسة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن خمس مجموعات، وهي:

١. صعوبات في التحصيل الدراسي (Underachievement)

يعد التأخر الدراسي صفة من الصفات المميزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ يمكن القول بأن التأخر الدراسي أو الانخفاض في التحصيل المدرسي مرتبط ارتباطا وثيقا بالصعوبات التعلمية، إذ يظهر لدى بعض الطلبة انخفاض دراسي في جميع المواد الدراسية، أو في بعض المواد، أو في مادة دراسية واحدة فقط، ويمكن الإشارة إلى أبرز جوانب القصور في المواضيع الدراسية كما يلي:

أ. الصعوبات الخاصة بالقراءة: تعد القراءة واحدة من المهارات المهمة في حياة الفرد، فهي تلعب دورا مهما وأساسيا في التعلم ونمو المعرفة، وذلك من خلال دراسة الأدب والتاريخ وغيرها من العلوم، كما أنها تؤثر في حياة الفرد من جوانب أخرى. ويمكن تعريف القراءة بأنها عملية تعرف الرموز المكتوبة التي تستدعي معانيا تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارىء، وتشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي سبقت في حوزته، وتنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارىء بوضوح وعلى ذلك فإن القراءة تتضمن كلا من الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب وإسهام القارىء نفسه في صياغة تفسير هذه المعاني وتقويمها وانعكاساتها (الناقة، ٢٠٠٤). وللقراءة ثلاث وظائف هامة:

أولا: مساهمتها في النمو المعرفي للفرد.

ثانيا: مساعدتها الفرد في التكيف النفسي وتنمية ميوله واهتماماته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثا: مساعدتها الفرد في فهم النظام الاجتماعي الذي يتفاعل معه وإعـــداده للحيـــاة الاجتماعيـــة (حبيب الله، ١٩٩٧).

وتقسم مهارة القراءة من حيث أنواعها إلى:

١. مهارة القراءة الجهرية.

٢. مهارة القراءة الصامتة.

٣. مهارة القراءة الاستيعابية.

٤. مهارة القراءة التطبيقية (حبيب الله، ١٩٩٧).

أما عن أهم المهارات اللازمة للقراءة فهي كما أشار إليها الناقة (٢٠٠٤):

١. التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة والتمييز بينهما بصريا وسمعيا ونطقهـــا نطقـــا صحيحا.

٢. فهم المعاني والتوصل إلى الأفكار العامة والجزئية والصريحة والضمنية على ضوء خبراته ومعارفه.

٣. التفاعل مع المقروء عن طريق تحليله ونقده وتقويمه.

٤. تطبيق الأفكار والاتجاهات ووجهات النظر المكتسبة من القراءة في المواقف الحياتية.

والطلبة الذين يواجهون مشكلات في تعلم القراءة سيواجهون مـــشكلات فـــي مختلـــف مجالات التعليم المدرسي، إذ تتأثر قدرتهم في تعلم المواد الأكاديميـــة، واكتـــسابهم المعلومـــات والمعارف مقارنة بزملائهم الآخرين، مما يزيد من الفجوة بينهما، كما أنهم غالبا مـــا يقومـــون بتطوير آراء سلبية حول مدى كفاءتهم، ويفقدون اهتمامهم بالمواد الأكاديميـــة، ويميلـــون لكـــره المدرسة،ومحاولة تجنب الدراسة أو القراءة (Lindstrom, 2007) .

<u>مشكلات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم</u>

لقد عرفت الجمعيـــة الأمريكيـــة لـــصعوبات الـــتعلم (LDAA) **صـــعوبات القـــراءة (Dyslexia)** بأنها: صعوبة تعلم دقيقة ذات منشأ عصبي عضوي، تتميـــز بـــصعوبة قـــراءة الكلمات وتهجئتها و فهم وإدراك معناها، وصعوبة في الاستيعاب القرائي وفي التعبير اللغـــوي، وقلة في عدد المفردات، وضعف في التحصيل والمعرفة، وتظهر هذه الصعوبات بسبب مشكلات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في المكونات الصوتية (الفونولوجية) في لغة الطالب (Lindstrom, 2007). ويمكن القول بأن تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعا عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أن الخبراء في مجال الصعوبات غالبا ما يطلقون على التحصيل في القراءة العامل الحاسم في صعوبات التعلم، وقد يواجه هؤلاء الطلبة أكثر من مشكلة مرتبطة بالقراءة منها:

المشكلات الصوتية: إذ أشارت البحوث التي أجريت حول مشاكل القراءة أن المهارات الفونولوجية ترتبط بالأساس بمهارة القراءة، والفونيم هو أصغر وحدة في الصوت أو الكلام، والتي يمكن تمثيلها عن طريق الرموز الموجودة في الحروف الهجائية، ومن الواضح أن الطلبةذوي المشاكل القرائية لا يدركون أن الكلمات المقروءة يمكن أن تتم تجزئتها إلى فونيمات، أي إلى مقاطع صوتية (Siegel, 1999).

المشكلات المرتبطة بفك الرموز: تتضح هذه المشاكل عند الاستماع لقراءة الطالب صاحب المشكلة بصوت مرتفع، إذ يبدو على الطالب وكأنه يبذل جهدا غير عادي، فهو يقرأ بصعوبة بالغة جدا، وفي هذا السياق، يرتكب العديد من الأخطاء القرائية كالإبدال، والحذف، والإضافة (Lyon *et al.*, 2003).

المشكلات المرتبطة بالطلاقة: إذا لم يتمكن الطالب من القراءة بسهولة وسلاسة فإن قراءته ستتعرض للعديد من الوقفات، وهذا بدوره سيؤدي إلى عدم وضوح معنى القطعة أو الفقرة لديه، إذ أن الطلاقة في القراءة تسمح للقارئ بفك الرموز بطريقة آلية، مما يسمح بمزيد من الفهم، والطلاقة في القراءة تعني القدرة على القراءة بشكل صحيح، والقدرة على التعبير، وتغيير نغمة الصوت، ومراعاة الوقفات في أثناء القراءة (Cordoni, 1990).

المشكلات المرتبطة بالفهم: يتضح من خلال سردنا السابق لمشكلات القراءة، أن مشكلة الفهم للمادة المقروءة ناتجة عن تلك المشكلات مجتمعة أو منفردة، ومشكلة الفهم تشير إلى صعوبة قدرة الطالب على ربط أفكار النص بعضها ببعض، وقلة امتلاكه لمعاني المفردات (Cordoni ,1990).

المشكلات المرتبطة بالتراكيب اللغوية: التركيب اللغوي هو جزء أساسي في أي لغة يساعد القارىء على فهم المعنى المقصود، فالطالب الذي لديه مشكلة في فهم التركيب اللغوي لن يستطيع فهم الأفكار والمعاني والقيم والاتجاهات الواردة في أي نص ولو كانت قراءته دون تردد أو توقف (Hay, Elias, Barnsley, Homel, and Freiberg, 2007).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المشكلات المرتبطة بالدلالات اللفظية: تشير الدلالات إلى معاني اللغة، فالإشارات الدلالية هي تلميحات تساعد الطالب على فهم أفكار ما يقرأ، وهذه مهارة أو قدرة يفتقر إليها الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Cordoni ,1999).

ومن الجدير ذكره أن صعوبات التعلم في القراءة تنتشر بنسب ومعدلات كبيرة نسبيا بين الطلبة في مراحل الدراسة المبكرة والمتأخرة، وتختلف الدراسات في تقدير نسب صعوبات القراءة، وهذا الاختلاف يعتمد على المتغيرات نفسها التي تؤثر على تقدير نسب صعوبات التعلم بشكل عام، والتي تضم الاختلاف في أسلوب التشخيص، والاختلاف في التعريفات، وعلى كل حال، تشير الدراسات إلى أن نسبة انتشار صعوبات القراءة تتراوح ما بين (١٥-٢٠%) أو أكثر بين الطلبة في المدارس الأمريكية (محمد، ٢٠٠٧)، وتمثل الفروق بين معدلات انتشار صعوبات القراءة بين الجنسين جانبا آخر من جوانب الاهتمام، وتختلف كذلك الدراسات في تحديدها لهذه النسب، فبعض الدراسات تكشف عن وجود أعداد متساوية من البنين والبنات الذين يتم تصنيفهم كذلك، وبعض الدراسات تؤكد أن أعداد البنين تفوق أعداد البنات، حيث تصل النسبة بين الطرفين ٢:١ (محمد، ٢٠٠٧) .

ب. الصعوبات الخاصة بالكتابة: يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم، مشكلات تتعلق بالكتابة، حيث تعتبر عملية الكتابة مهمة جدا في التواصل، وفي بناء الأفكار والمشاعر، إذ أننا نستطيع أن نعبر عن أنفسنا وعن أفكارنا ومشاعرنا من خلال التعبير الكتابي، والكتابة أسلوب معقد من التواصل، ولكي تتم عملية الكتابة والتعبير الكتابي بشكل آلي، فلا بد أن يتوفر لدى الكاتب ثلاث مهارات أساسية، هي: الخط والتهجئة والإنشاء (سعد، خليفة، ٢٠٠٧) .

<u>مشكلات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم</u>

المشكلات المرتبطة بالخط: تتمثل هذه المشكلات فيما يلي:

١. مشكلات مرتبطة بتكوين الحروف، مثل: كتابة الحروف بشكل معكوس فتظهر كما لو أنها في المرآة، وأحيانا يعكس بعض الطلبة مقاطع وكلمات، وقد يخطئ الطالب في ترتيب أحرف الكلمات، فكلمة (سعيد) يكتبها (عيسد)، كما أن الطالب يخطئ في كتابة الحروف المتشابهة مثل (ب، ت، ث) و (ج، ح، خ)، وقد يجد الطالب صعوبة في الالتزام بالكتابة على الخط، كما أنه عادة ما يكتب بشكل رديء وغير مفهوم (سعد، خليفة، ٢٠٠٧).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢. المشكلات المرتبطة بالطلاقة: تتصف كتابة الطلبة ذوي صعوبات الكتابة بالبطء الشديد،والمشقة الشديدة، فيفقدون نتيجة ذلك موضع كتابتهم بشكل مستمر، مما يؤثر سلبا على قدرتهم في التعبير الكتابي (Learner, 2003).

المشكلات المرتبطة بالتهجئة: تتطور قدرة الطالب على تهجئة وكتابة الحروف والكلمات من خلال فهمه لنمط العلاقة بين أصوات لغته وبين ما يقابلها كتابة، وتتضح هذه الأخطاء من خلال كتابة الطلبةلكلمات يصعب إدراكها أو قراءتها، كما أنهم يجدون صعوبة في تهجئة كلمات تكثر فيها الحروف الساكنة، وفي تجزئة الكلمات إلى المقاطع الصوتية المقابلة لها (Houck and Billingsley, 1989).

المشكلات المرتبطة بالتعبيرالكتابي: مهارة التعبير الكتابي مهارة يكتسبها الطلبة ويتعلمونها من خلال التدريب والممارسة، وهي مهارة تأتي بعد أن يتعلم الطلبة الخط والتهجئة، و تفيد في التواصل مع الآخرين، وقد تشهد هذه المهارة بعض المشكلات التي يمكننا التعرف إليها من خلال كتابات الطالب، ومن هذه المشكلات قلة عدد الكلمات التي يستخدمها الطالب في كتابته لموضوع معين أو قصة، كذلك الضعف الواضح في دقة الدلالات اللفظية التي يستخدمها الطالب في تعبيره، والضعف في استخدامه التجريد، كما أنهم يستخدمون مفردات وتراكيب لغوية بسيطة جدا،إضافة إلى أنهم يفتقرون في تعبيرهم وإنشائهم إلى النضج في الأفكار، وقلة في استخدام علامات الترقيم (Houck and Billingsley, 1989).

ج. الصعوبات الخاصة بالحساب: تتضمن المهارات الحسابية كيفية القيام بعملية الحساب، وكيفية تطبيق ما يتعلمه الطلبة في التفكير وحل المشكلات، بأن فهم وتطبيق مفاهيم الحساب مثل الأعداد والكسور والهندسة، وغيرها جوانب مهمة من جوانب تعلم الطالب للحساب، وهناك مهارات أخرى لها أهميتها مثل عد النقود وقياس الأحجام والأوزان والمسافات والأطوال، وجميع هذه المهارات التي يتعلمها الطالب تعد مفيدة جدا له في حياته العادية.

<u>مشكلات الحساب لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم</u>

تعرف صعوبات الحساب على أنها **عسر الحساب (Dyscalculia)** وهو اضطراب يعني العجز عن القيام بالعمليات الحسابية، وتمثل صعوبات الحساب مدى واسعا ومتنوعا، إذ يواجه الطلبة ذوو صعوبات الحساب عددا كبيرا من المشكلات، والتي تستمر معهم بشكل دائم (Montague, 2008)، وتقدر نسبة الطلبة الذين يواجهون مشكلات في الحساب ب (٦-٧%)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من طلبة المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية (Bryant and Bryant, 2008) وقد يواجه هؤلاء الطلبة أكثر من مشكلة مرتبطة بالحساب، هي:

المشكلات المرتبطة بالنمو المعرفي: يشير مونتاجيو (Montague, 2008) إلى أن العديد من مشاكل الطلبة في الحساب تندرج ضمن فئة المشكلات النمائية، فهم يواجهون ضعفا في فهم الحقائق والقواعد والعلاقات الرياضية، وتتضح هذه النوعية من المشكلات أكثر في المسائل الحسابية الكلامية .

المشكلات المرتبطة بالأداء في الحساب: وهي مشكلات مرتبطة بمهارات معينة مثل: مهارة العد المتسلسل أو العد العكسي، قراءة وكتابة الأرقام بطريقة خاطئة، عكس الأرقام الموجودة في الخانات العشرية وأكثر، فقد يقرأ الرقم (٤٣) أو يكتبه (٣٤) (Chard, Baker, Clarke, Jungjohann, Davis, and Smolkowski, 2008).

المشكلات المرتبطة بأداء المهام الحسابية: تظهر هذه المشكلات وكما أشار إليها كل من براينت وبراينت وهاميل (Bryant, Bryant, and Hammill, 2000) من خلال: صعوبة إتقان الطلبة مفاهيم العمليات الحسابية الأساسية كجمع الأرقام وضربها وطرحها والقسمة عليها، وهنا نصف الطالب أنه لا يملك المفهوم الرياضي، لذلك فهو لا يعرف كيف يجمع أو يطرح أو يضرب أو يقسم الأرقام، وبغض النظر عن عدد الخانات، ونلاحظ أن الطالب قد يخلط بين الخانات (آحاد وعشرات ومئات)، وقد يبدأ العملية الحسابية من اليسار بدلا من اليمين، وقد يقوم بإجراء عمليتي الجمع والضرب في المسألة نفسها.

٢. صعوبات التعلم في اللغة المنطوقة (Spoken Language Disorder)

اللغة هي رموز اجتماعية مشتركة، تستخدم لتمثيل المفاهيم عن طريق استخدام رموز معينة،مترابطة فيما بينها، وتحكمها قواعد متفق عليها،وهي وسيلة مهمة في التواصل بين الناس، ومهمة في اكتساب المهارات الأخرى مثل القراءة والكتابة، هذا وتركز معظم تعريفات صعوبات التعلم على أشكال القصور في اللغة والكلام، إذ نجد أن تعريف الصعوبات يشير إلى اضطراب في فهم أو استخدام اللغة الشفوية أو المكتوبة، ويمكن أن نميز بين فئتين رئيسيتين من فئات اللغة هما اللغة الاستقبالية والتعبيرية، إضافة إلى فئات أخرى لا بد من معرفتها وهي : إصدار الأصوات (phonology) و تكوين الكلمات (morphology) و التراكيب اللغوية (syntax)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والدلالات اللفظية (semantics)، وجدير بالذكر أن صعوبات التعلم المرتبطة باللغة تظهر لدى الطلبة من خلال تلك الفئات اللغوية جميعها.

أ. مشكلات اللغة الاستقبالية و التعبيرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Receptive and Expressive Language Disorders)

يواجه طلبة صعوبات التعلم مشاكل تتعلق باللغة الاستقبالية والتعبيرية، ولكن المشكلات المرتبطة باللغة التعبيرية أكثر انتشارا، ومن أمثلة هذه المشكلات، ما يعرف بمشكلة عسر التعرف إلى الكلمات (Dysnomia)، وتبدو مظاهر هذه المشكلة في التلعثم أثناء الكلام، والتردد في الكلام وخصوصا في بدايته، وإعادة الكلام، ومن مشكلات اللغة التعبيرية أيضا مشكلة عسر الصوت (Dysarthia) وهي تعني إصدار الصوت بشكل غير واضح، ومشكلة عمه الكلام (Apraxia) والتي تعني التحدث ببطء شديد وخاصة في البدء بالكلام (فارع، حمدان، عمايرة، العناني، ٢٠٠٦).

ب. المشكلات المرتبطة بإصدار الأصوات (Problems with Phonology)

عادة ما يشار إلى هده المشكلات كما وضحها بريزنتز (Breznitz, 2003) بأنها مشكلات في النطق، وتعتبر مشكلتا عسر الصوت وعمه الكلام من أمثلة هذه المشكلة وتعتبر مشكلة التمييز السمعي مشكلة أخرى من مشكلات إصدار الصوت، وهي مشكلة تشير إلى قدرة الطالب على سماع الصوت أم لا.

ج. المشكلات المرتبطة بتصريف الكلام (Problems with Morphology)

علم الصرف هو العلم الذي يمثل نسق القواعد داخل الكلمة نفسها والذي يؤثر على معاني الكلمات الأخرى المختلفة، ويظهر لدى طلبة صعوبات التعلم مشكلات في هذا المجال، تتمثل في استخدام الضمائر، وصيغ المؤنث والمذكر، وصيغ المفرد والمثنى والجمع (فارع وآخرون، ٢٠٠٦) .

د. المشكلات المرتبطة بالدلالات اللفظية (Problems with Semantics)

تهتم الدلالات اللفظية بحسب ما أوضح بريزنتز (Breznitz, 2003) بدراسة معاني الكلمات، وتمثل الكلمات والمفردات مجالا للمشكلات بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن أمثلة هذه المشكلات قلة عدد الكلمات التي يعرفونها، وصعوبة فهم الجمل التي تضم كلمات غامضة، وصعوبة فهم الكلمات التي تشمل أكثر من معنى، وصعوبة معرفة ضد الكلمة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هـ. المشكلات المرتبطة بالتراكيب اللغوية النحوية (Problems with Syntax)

تمثل التراكيب اللغوية أو النحوية القواعد التي نستخدمها لتنظيم الكلمات معا من أجل تكوين جمل ذات معنى(فارع وآخرون، ٢٠٠٦)، والمشكلات التي يقع بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم في هذا المجال متنوعة، ويشير هاي وزملاؤه (Hay, *et al*., 2007) إلى أن قدرة الطلبة قد تقل في فهم الجمل التي تضم كلمات غامضة، أو تفسيرها بأكثر من طريقة، كما أنهم يواجهون مشكلة في فهم الضمائر المستخدمة في الجملة، كما أنهم يخطئون في القواعد النحوية.

٣. صعوبات التعلم الإدراكية و الحركية (Motor and Perception Disorder)

تتمثل هذه الصعوبات في:

أ. صعوبات في الادراك البصري (Visual Perception Disorder): يشير الروسان وآخرون (٢٠٠٤) إلى أن مشكلات الادراك البصري تلاحظ على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال صعوبة ترجمة ما يرونه، وصعوبة تمييز العلاقات بين الأشياء من حيث أحجامها وأشكالها والمسافات بينها، كما أنه يلاحظ عليهم صعوبة تمييز الشكل عن الأرضية، أوعقد مقارنات بصرية، أو إيجاد الشيء المختلف عن المجموعة، وغيرها من المشكلات الشبيهة.

ب. صعوبات في الادراك السمعي (Auditory Perception Disorder): تبدو هذه الصعوبات كما تشير إليها ليرنر (Lerner, 2003) في فهم الطالب لما يسمع، أو من خلال تحدثه بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحوار، أو أنه يجيب إجابة لا تتناسب مع السؤال، وقد يخلط الطالب بين موضوع الكلمات ذات الأصوات المتشابهة في النطق، كما أنه يواجه صعوبة في التعرف على أضداد الكلمة وتعلم الأيام والأشهر والفصول الأربعة والأرقام .

ج. صعوبات في الادراك الحركي (Motor Perception Disorder): يوصف الطالب ذو صعوبات التعلم عادة بأنه غير متوازن، أي أنه كثيرا ما يتعثر في أثناء مشيه ويرتطم بالأشياء، كما أنه يجد صعوبة في أثناء المشي أو الجري أو اللعب بالكرة، أو استخدام أصابعه مما يجعله يواجه صعوبة في الكتابة أو التلوين أو القص، وقد يخلط بين الاتجاهات : (يمين، يسار)، (فوق، تحت)، (أمام، خلف) (Cordoni, 1990).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤. المشكلات الاجتماعية والانفعالية و السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (Social, Emotional and Behavioral Problems)

تبدي الغالبية العظمى من الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشكلات سلوكية في المدرسة أو في البيت، وقد يصل الأمر إلى أن حوالي (٣٠%) من هؤلاء الطلبةيصنفون على أنهم من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والاجتماعية (Daly, 2004) ومن هذه المشكلات:

أ. المشكلات السلوكية: تظهر المشكلات السلوكية لدى طلبة صعوبات التعلم بشكل سلوك مضاد للمجتمع وأفراده ومن أمثلته: السلوك العدواني ضد الغير وضد ممتلكاتهم وممتلكات المجتمع، السرقة، الفوضى، الكذب، وغيره من السلوك الذي يستدعي ضرورة التدخل العلاجي السلوكي والتربوي و النفسي (Daly, 2004).

ب. المشكلات الاجتماعية: يبدي الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما تشير إلى ذلك مونتاجيو (Montague, 2008) نظرة سلبية عن أنفسهم وعن ذاتهم، فهم يظهرون انخفاضا في مفهوم الذات، ولديهم عدد أقل من الأصدقاء مقارنة بأقرانهم العاديين، ويفتقرون إلى اللباقة الاجتماعية في تعاملهم مع أقرانهم ومع الآخرين، ولا يعرفون كيفية التصرف السليم في مواقف النقد أو المديح الموجه لهم، ولا توجد لديهم القدرة على مقاومة الضغوط النفسية فيستسلمون بسهولة ويتصرفون بسلبية.

ج. المشكلات الانفعالية: يظهر لدى طلبة صعوبات التعلم مجموعة من المشكلات الانفعالية أشار إليها ديلي (Daly, 2004) منها: القلق والاكتئاب والحزن والاحباط وفقدان الأمل والغضب.

من الجدير ذكره أن هذه المشكلات السلوكية والاجتماعية والانفعالية ترجع إلى مجموعة متنوعة من الأسباب تؤثر كل منها بطريقة مختلفة في الطالب، ومن هذه الأسباب افتقار الطالب إلى المهارات الاجتماعية الضرورية في تكوين الصداقات والحفاظ عليها، وقلة تدريبه وتوجيهه، وقد ترجع المشكلات إلى أنماط تنشئته الأسرية أو أنماط الثقافة المجتمعية المختلفة، أو قد يكون التعليم المدرسي أحد تلك الأسباب، أو أن تحصيل الطالب الأكاديمي المنخفض وتكرار فشله يساهم في خلق حالة من الاحباط المستمرلديه أو الغضب أو العدوان أو أي مشكلة أخرى (Montague, 2008).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥. صعوبات التعلم في العمليات المعرفية (Cognition Processing Problems)

لقد ظهرت مجموعة من النظريات حاولت تفسير ظاهرة صعوبات التعلم ومن هذه النظريات نظرية معالجة المعلومات (Information-Processing Theory) وهي نظرية تصف العديد من المكونات التي تتعلق بالتعلم والذاكرة والدافعية والتفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات والتوصل إلى الاستنتاجات، واستخدام استراتيجيات التخطيط والمراقبة والتنظيم الذاتي، إذ تشير هذه النظرية إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون عجزا شديدا في تلك المكونات منفردة أو مجتمعة (خطاب ،٢٠٠٦)، وفيما يلي عرض لأبرز تلك المكونات وما يرافقها من صعوبات.

أ. صعوبات الذاكرة (Memory Problems)

توضح نظرية معالجة المعلومات أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يعرفون الكثير من الاستراتيجيات المعرفية الفاعلة لاكتساب ومعالجة وتخزين المعلومات، مما يؤدي إلى قلة الفهم، فضعف الذاكرة لديهم يؤثر سلبا على فهمهم لمجموعة من الأسئلة من مثل : متى وأين ولماذا يستخدمون استراتيجية معينة دون غيرها، ومدى أهميتها، كما أن ضعفهم هذا يؤثر سلبا في كفاءتهم في انتقاء ومراقبة الاستراتيجية التي اختاروها لموقف معين (الكيال ،٢٠٠٦). وتشيرالنظرية إلى أن المشكلة لديهم تكمن في التعلم والتذكر باستخدام استراتيجيات غير مناسبة للمهمات الأكاديمية ذات المطالب المعقدة أو المركبة مما يشعرهم بالعجز، فنلاحظ أن الطالب يجد صعوبة في إحدى مراحل العمليات فهو إما أن يواجه صعوبة في تخزين المعلومة أو في معالجتها أو في استدعائها مما تسبب له صعوبة في تعلمها، وفي هذا إشارة إلى وجود قصور أو اضطراب لدى الطالب في واحدة أو أكثر من عمليات معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة (Working Memory)، لذلك يعتبر الضعف الموجود في الذاكرة العاملة إحدى الخصائص المهمة التي تميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Lerner, 2003).

وأشار كل من الكاشف،المرسي (٢٠٠٦) إلى أنماط أخرى من اضطرابات الذاكرة لدى طلبة صعوبات التعلم، منها: اضطرابات سعة الذاكرة وكفاءة المعالجة، واضطراب التوظيف الصوتي في الذاكرة المسؤولة عن الاحتفاظ أو فقدان المعلومة المقروؤة أو المسموعة، وهذا النوع من الاضطراب في الذاكرة يلعب دورا هاما في صعوبات تعلم القراءة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب. صعوبات الدافعية (Motivation Problems)

يواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشكلات تتعلق بالدافعية، وتتبع هذه المشكلات من ثلاثة مجالات متداخلة تتمثل فيما يلي:

موقع الضبط الخارجي (External Locus Control)

يشير موقع الضبط كما بينه برادلي وزملاؤه (Bradley *et. al.*, 2000) إلى القوى الداخلية أو الخارجية المسيطرة على أداء الفرد وسلوكه، وعند المقارنة بين الطالب العادي والطالب ذي صعوبات التعلم نجد أن الطالب ذا صعوبة التعلم يكون من ذوي الضبط الخارجي، أي أنه عادة ما ينتظر الآخرين كالمعلمين والآباء ليقوموا بدفعهم وحثهم للدراسة أو أداء المهمات المطلوبة منه، وهذا بعكس ما يظهره الطالب العادي الذي يكون عادة من ذوي الضبط الداخلي.

العزو السلبي (Negative Attributions)

يعرف العزو بأنه اعتقاد الطالب حول الأسباب التي تكمن خلف نجاحه أو فشله، وهو نمط من أنماط التفكير أو الأفكار الدافعة والمحفزة، وعند البحث عن خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم نجد أن نمط التفكير لديهم هو أحد أنماط التفكير السلبي والذي يسمى العزو السلبي، وهو المصطلح الذي يشير إلى أن هؤلاء الطلبة لا يفاخرون بنجاحهم بل يميلون إلى التقليل من انجازاتهم، وأنهم كثيرا ما يبنون من الأمور السلبية التي تحصل معهم جبالا من المستحيل عليهم تجاوزها، وأنهم كثيرا ما يركزون على السلبيات ويغفلون عن الايجابيات، ولا بد للطالب من تحدي هذا النمط من التفكير إن كان يريد زيادة دافعيته نحو الدراسة وزيادة شعوره بالرضا عن نفسه، إذ أن العزو السلبي يؤثر وبشكل كبير في احترام الطالب لذاته، وقد تنتابه مشاعر الإحباط واليأس والكآبة والتي من الممكن أن تودي إلى آثار مدمرة بالنسبة لفاعلية الذات الأكاديمية (Martin,2003).

العجز المتعلم (Learned Helplessness)

عرف مارتن (Martin,2003) العجز المتعلم بأنه: اعتقاد الفرد بأن ما سيبذله من جهد وعمل لن يحقق له النتائج المرجوة، ويبدي طلبة صعوبات التعلم عجزا متعلما بشكل مستمر مما يجعلهم يتوقعون الفشل باستمرار مهما كانت محاولاتهم جادة، وهذا يجعلهم أقرب للفشل الأكاديمي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ج. صعوبات التفكير (Thinking or Reasoning Disorder)

يواجه طلبة صعوبات التعلم مشكلات في نمط التفكير، ويرى الكثير من المهتمين والمختصين بهذا المجال أن مشكلات التفكير تعد واحدة من الخصائص المهمة التي تميز الطلبة ذوي الصعوبات والذين يعانون من مشكلات واضحة في البناء المعرفي لديهم وفي توظيف الاستراتيجيات المعرفية واستنباط العلاقات بين محتوى البناء المعرفي السابق لهم والمعلومات الجديدة المراد تعلمها مما يؤثر سلبا في أدائهم الأكاديمي، والحديث عن مشكلات الطلبة في الانتباه وحل المشكلات والتفكير والتوصل للإستنتاجات المهمة والتوصل إلى فهم سليم للعلاقات السببية وغيرها من المشكلات التي تشكل مظاهر مهمة من خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وما يواجهونه من مشكلات جادة وحاسمة في تفكيرهم (Hammill and Bryant, 1998)

قياس وتقييم صعوبات التعلم

يتصف قياس وتقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأنه تقييم شامل، يمكن من خلاله معرفة تباين بين القدرة العقلية و العمر الزمني و التحصيل الأكاديمي، وما هو حجم هذا التباين، وما هي المجالات التي تظهر فيها مثل هذه الفجوة كمهارات القراءة أو الكتابة أو الحساب وغيرها، ومن الواضح أن هدف التقييم يتمثل في تحديد وجود صعوبة معينة لدى الطالب، وتحديد حاجاته التربوية، وفي سبيل تحقيق هدف التقييم فإنه يتوجب استخدام العديد من أدوات القياس وأساليبه (Greenhill, 2000)، وتهدف عملية القياس و التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم كما تشير إليها ليرنر (Learner, 2003) إلى جمع المعلومات و البيانات عن الطلبة المعنيين و تحليلها للوصول إلى عملية تخطيط تربوي ناجحة، تتضمن تقديم الخدمات التربوية و التعليمية المناسبة من خلال الخطة التربوية الفردية .

خطوات قياس و تقييم صعوبات التعلم

تمر عملية القياس والتقييم بخطوات عديدة، هي:

١. مرحلة ما قبل الإحالة: وتعني الاجراءات والتدخلات الوقائية التي يقوم بها معلمو الصفوف العادية لتلبية حاجات الطلبة الذين يواجهون مشكلات تعليمية في صفوفهم، وتمثل هذه الإجراءات التدابير الوقائية التي تمنع وصول الطالب إلى برامج التربية الخاصة.

٢. مرحلة الإحالة: تأتي الإحالة من مصادرعديدة مثل المعلم العادي، أو ولي أمر الطالب، أو الطالب نفسه إذا كان واعيا لمشكلاته، أو كان عمره يسمح بذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. مرحلة تقييم الفريق متعدد التخصصات: يقوم هذا الفريق بإجراء التقييم النفسي والتربوي وذلك من خلال استخدام أدوات القياس المختلفة لجمع البيانات كالاختبارات التشخيصية، ودراسة الحالة، والملاحظة، وقوائم الشطب وغيرها، وبعد الانتهاء من هذه العملية يقوم فريق التقييم بكتابة تقرير النتائج النهائي .

٤. كتابة الخطة التربوية الفردية: تكتب الخطة التربوية في ضوء تقرير التتقييم، وتشتمل الخطة التربوية الفردية العناصر التالية:

أ- وصف الأداء الحالي للطالب .

ب- كتابة الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى بعبارات قابلة للقياس.

ت- تحديد نوعية الخدمات التربوية الخاصة اللازمة لتلبية احتياجات الطالب وتمكينه من تحقيق الأهداف السنوية.

ث- كتابة التعديلات اللازمة عند تطبيق اختبارات التحصيل على الطالب والطرق التي سيتم استخدامها لقياس تحصيل الطالب.

ج- تحديد زمن البدء بتنفيذ الخطة التربوية الفردية، والخدمات المساندة الأخرى وتكرارها ومدتها والموقع الذي سيتم فيه تنفيذ الخطة.

ح- تحديد الزمن والوقت الذي سيقضيه الطالب خارج صفه العادي مثل غرفة المصادر.

خ- تحديد آلية قياس مدى تقدم الطالب في تحقيق الأهداف السنوية.

د- تنفيذ الخطة التعليمية: يقوم معلم الصف العادي أو معلم التربية الخاصة بترجمة الخطة التربوية الفردية إلى خطة عمل والتي تسمى بالخطة التعليمية الفردية و تشتمل على طرق التدريس المختلفة، وإجراء التعديلات المناسبة سواء على صعيد المنهاج أو البيئة الصفية أو الوسائل التعليمية، وأنواع التعزيز.

٦. مراقبة تقدم الطالب: تقيّم الخطة التربوية الفردية في العادة في ضوء التقدم والتطور الذي أحرزه الطالب، ويمكن استخدام نوعين من التقييم للحكم على مدى تقدم الطالب،هما: التقييم التراكمي، التقييم التلخيصي (Hallahan *et al.*, 2009).

مجالات قياس و تقييم صعوبات التعلم

تتضمن المجالات التي ينبغي تقييمها كما أشار إليها كل من هاميل وبراينت (Hammill and Bryant, 1998) الذكاء والاتجاهات والاستعدادات والقدرات المرتبطة بالإدراك الحسي (البصري والسمعي) والمهارات الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية وجوانب اللغة والقدرات الحسابية والمعرفية وتلك المجالات المرتبطة بالمقررات المدرسية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والصحة والانتباه والذاكرة، ومن الجدير بالذكر أن هذه المجالات تتداخل مع بعضها البعض، وهو ما يعني أن المشكلات التي تظهر في مجال معين قد ترتبط بمشكلات موجودة في مجال آخر، وهذا بدوره يتطلب منا أن نقوم بتقييم شامل لجميع هذه المجالات، وفيما يلي استعراض لتلك المجالات والقدرات:

أ. القدرات اللغوية (Language Abililities): يوضح فارع وآخرون (٢٠٠٦) أن اللغة ذات أهمية خاصة في التفاعل الإنساني، فهي تواصل للأفكار من خلال نسق عفوي للرموز تتطلب قدرة من الفرد على استقبال الرموز وفكها ثم التعبير عنها وإرسالها إلى المستقبل الآخر، وبحسب ما أشارت ليرنر (Lerner,2003) يظهر الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشكلات لغوية إما في استقبال اللغة أو في التعبير عنها، وتكمن المشكلة لديهم في نموهم اللغوي، أي مقدار ما يمتلكونه من محصول لغوي، وقد يواجهون مشكلات واضطرابات في النطق والكلام .

ب. القدرات الحسابية (Mathematics Abililities): تشمل هذه القدرات مدى واسع من المهارات والمفاهيم التي ترتبط بقدرة الطالب على التفكير الرياضي وحل المشكلات الحسابية والتي تتطلب منه الاستدلال والاستنتاج، والتعامل مع الأرقام والكسور الصحيحة والعشرية، والمعادلات الجبرية والهندسة والأنماط المختلفة للقياس كالوزن والطول والحجم وغيرها، كما يواجه هؤلاء الطلبة مشاكل في الحساب مرتبطة باللغة كالتعامل مع المسائل الحسابية الكلامية (Greenhill, 2000)

ج. القدرات المعرفية (Gognitive Abilities): يواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلم مشكلات في قدراتهم المعرفية مثل قدرتهم على الانتباه والإدراك والذاكرة والدافعية والفهم والاستيعاب، ويبدو واضحا أن مثل هذه المشكلات تؤثر في التحصيل الأكاديمي لديهم (Greenhill, 2000).

د. المهارات الاجتماعية (Social Skills): تتأثر المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بحسب ما أشار برادلي وزملاؤه (Bradley *et al.*, 2000) بشكل سلبي، إذ تنخفض مهاراتهم الاجتماعية، ويخبرون مشكلات اجتماعية وانفعالية وسلوكية تؤثر في حياتهم واستقرارهم النفسي وتحصيلهم الأكاديمي.

استراتيجيات قياس وتقييم صعوبات التعلم
(Strategies of Assessment Learning Disabilities)

لتحقيق هدف تقييم وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمتمثل بجمع المعلومات والبيانات الشاملة عنهم للوصول إلى وضع البرنامج التربوي الفردي المناسب لهم،فقد تم استخدام العديد من أدوات واستراتيجيات القياس والتقييم، من أبرزها:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١. دراسة الحالة (Case History)

تهدف دراسة الحالة إلى تزويد الأخصائي بمعلومات متنوعة عن التاريخ النمائي للطفل،وعن تاريخه الصحي والأسري والدراسي، من خلال جمع المعلومات ذات العلاقة من والديه وأسرته (Lerner, 2003).

٢. الملاحظة (Observation)

تشير ليرنر (Lerner, 2003) إلى أن أسلوب الملاحظة من الأساليب المهمة في جمع المعلومات عن الطلبة، فهي تزود الأخصائي بمعلومات عن خصائص الطلبةذوي صعوبات التعلم، ومهاراتهم المتنوعة وأنماط سلوكهم، ويمكن أن يقوم بالملاحظة المعلم العادي أو معلم الصعوبات، والملاحظة إما أن تكون مقصودة أو غير مقصودة.

٣. مقاييس التقدير (Rating Scale)

يساعد هذا النوع من المقاييس الأخصائي بجمع معلومات عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال تسجيل الملاحظات حول أدائهم وسلوكهم وخصائصهم، وهي عبارة عن أسئلة أو فقرات تمثل خصائص الطلبة وتعطى للمعلم العادي أو معلم الصعوبات أو والدي الطالب للإجابة عنها، ويتم قياس الصفة باختيار قيمة رقمية تتراوح من (١-٥)، بحيث تشير النقطة الأولى إلى الأداء المتدني للطالب، والثالثة إلى الأداء المتوسط،والخامسة إلى الأداء المرتفع،ومن الأمثلة عليها: مقاييس السلوك التكيفي، مقياس مايكل بست (Lerner, 2003).

٤. القياس النفس العصبي (Neuropsychological Assessment)

إن الموضوع الرئيسي لهذا النوع من المقياس هو ضمور الدماغ وما ينتج عنه من مشكلات، إذ يربط هذا القياس بين المشكلات العصبية التي تتأثر باختلال و تلف الدماغ والخصائص المعرفية والنفسية والحركية والإدراكية، ويستخدم لتحقيق هذا الغرض الاختبارات التي تقيس توتر العضلات، ووضع الجسم،والمهارات الحركية،والتآزر البصري والحركي، والجري، والإدراك الحسي، والانتباه، والذاكرة، ويمكن القول أن الطبيب الذي حصل على تدريب في علم الأعصاب هو الشخص المؤهل للقيام بهذا النوع من القياس، كما يمكن أن يتم إجراؤه من قبل الأخصائي النفسي الذي يتخصص في دراسة العلاقة بين الدماغ والسلوك (Fletcher, Francis, Morris, and Lyon, 2005).

٥. قياس البيئة المحيطة (Contextual Assessment)

يتحدث فليتشر وزملاؤه (Fletcher *et al.*, 2005) أن قياس البيئة المحيطة يتضمن الانتباه للطالب مع مراعاة البيئات المختلفة التي يعيشها، فمن الأفضل عند القياس النظر إلى جميع هذه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البيئات التي يمكن أن يتواجد فيها الطالب مثل بيئة مدرسته وبيئة صفه وبيئة منزله، ويتطلب هذا النوع من القياس البحث في سجلات الطالب المدرسية ومعرفة تاريخه الأكاديمي وإجراء المقابلات المختلفة مع الطالب ومع والديه ومعلميه وأصدقائه.

٦. الاختبارات المعيارية (Standardized Testing)

يتضمن القياس المعياري اختبارات تضم إجراءات محددة للتطبيق، ومحكات موضوعية لتقدير الدرجات، وإطارا مرجعيا لتفسير الدرجات التي حصل عليها الطالب (Mercer, 1997)، وتقسم الاختبارات المعيارية وفقا لإطارها المرجعي إلى:

أ. **اختبارات معيارية المرجع (Norm-Referenced Test, NRT):** وهي تلك الاختبارات التي تسمح بوصف وقياس أداء الطالب على اختبار معين مقارنة بغيره من الطلبة في الفئة العمرية نفسها (Dwairy, 2004)، ومن أمثلة هذه الاختبارات:

- اختبارات القدرة العقلية (الذكاء) مثل: اختبار ستانفورد بينيه، اختبارات وكسلر للاطفال .
- اختبارات التحصيل الأكاديمي المقننة مثل: اختبار وودكوك جونسون النفس تربوي (Woodcock–Johnson Psycho–Education Battery–Revised Cognitive Scale)، واختبار جوردن (Jordan Dyslexia Assessment–Reading Program) لتشخيص القراءة والكتابة وعلاجها وهو من الاختبارات التي تشخص القراءة السمعية و البصرية وصعوبة الكتابة، والاختبار التحصيلي الواسع (Wide Range Achievment Test) وهو اختبار يقيس التهجئة والقراءة والحساب (Mercer,1997)، و في الأردن تم إعداد اختبارين في المركز الوطني لصعوبات التعلم هما: اختبار تحليل الأخطاء القرائية، واختبار القراءة الصفي (الوقفي، ٢٠٠٣) .
- اختبارت اللغة الاستقبالية أو التعبيرية المقننة مثل : اختبار بيبدي للمفردات المصورة (Peabody Picture Vocabulary) واختبار التقييم الإكلينيكي لأساسيات اللغة (Lerner, 2003).
- اختبارات العمليات النفسية الأساسية مثل: اختبار ماريان فروستج لتطور الإدراك البصري (Marianne Frostig Developmental Test of Visual Perceting)، و اختبار إلينوي للقدرات السيكولغوية (Illinois Test of Psycholinguistic Abilites) (الوقفي، ٢٠٠٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب. اختبارات محكية المرجع (Criterion-Referenced Test, CRT): هي تلك الاختبارات التي تقيس مدى إجادة الطالب لمهارات معينة، ويتم مقارنة الدرجات التي حصل عليها الطالب معيار متوقع ومحدد مسبقا بدلا من مقارنتها بأداء مجموعة أخرى، وتستخدم هذه الاختبارات لتقييم أداء الطالب مع ما هو متوقع منه حسب معيار الهدف التعليمي المناسب مع عمره الزمني (Lerner, 2003)، ومن أمثلة هذه الاختبارات: مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية، ومقياس تشخيص المهارات الأساسية في الرياضيات والتي قام بإعدادهما المركز الوطني لصعوبات التعلم في الأردن (الوقفي، ٢٠٠٣) .

٧. الاختبارات التي يعدها المعلم (Teacher-Made Tests)

وهي اختبارات يقوم معلم الصف العادي أو معلم الصعوبات بإعدادها من أجل قياس مهارة معينة، وتتميز هذه الاختبارات بأنها مرنة، ومنخفضة التكاليف وتقدم معلومات لها علاقة مباشرة بالتعليم داخل الصف، وبالتالي فهي توضح مدى إجادة الطالب للمواد التي يتعلمها ومدى اتقانه للمهارات والمعارف (Siegel, 1999).

٨. التقييم المرتكز على المنهاج (Curriculum-Based Assessment)

يعتمد هذا القياس على ربط عملية القياس بعملية التعليم ربطا واضحا وذا معنى، وهو يقيس أداء الطالب بشكل مباشر من أجل متابعة تقدمه وتطوره على المهمات المعطاة له، ولا يركز هذا النوع من القياس على مقارنة أداء الطالب بغيره، إنما يهتم ويركز على كيفية أداء الطالب نفسه، ومن خلال هذا الأسلوب يتم تحديد مستوى أداء الطالب في المنهج المحدد واتخاذ القرارات المتعلقة بالمواد التعليمية وبناء على ذلك المدى الذي يحققه الطالب فيما يتعلق بتحقيق الأهداف المنشودة (Siegel, 1999)، فلو أن الطالب يقرأ عشرين كلمة في الدقيقة الواحدة من كتاب اللغة العربية، قد يضع المعلم هدفا للطالب بأن يقرأ مئة كلمة في الدقيقة الواحدة (الروسان وآخرون ،٢٠٠٤) ويرتكز هذا النوع من القياس على مجموعة من الأساليب أشار إليها الروسان وآخرون (٢٠٠٤) منها: أخذ عينات من أداء الطالب بشكل منتظم ومستمر، وتسجيل نتائج الطالب بطريقة منتظمة، فلو أن المعلم مهتم بتقييم طريقة قراءة الطالب لكلمة معينة مثل (مدرسة) فإنه يقيم قراءة الطالب لتلك الكلمة بشكل مباشر ثم يسجل ذلك في سجل التقييم الخاص بذلك الطالب.

٩. القياس السلوكي (Behavioral Assessment)

يركز القياس السلوكي كما أشار الدويري(Dwairy, 2004) على المشكلات الانفعالية والسلوكية التي تظهر لدى الطالب، وأنماط سلوكه الأكاديمي والاجتماعي، ويعتبر هذا القياس على درجة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كبيرة من الأهمية، إذ يجب أن يتضمن البرنامج التربوي الفردي للطالب مشكلاته السلوكية والاجتماعية ومن ثم وضع الاستراتيجيات العلاجية والتدخلات السلوكية المناسبة لعلاج مثل هذه المشكلات، ومن أمثلة هذه المقاييس: اختبار فينلاند للنضج الاجتماعي (Vineland Social Maturity Scale) واختبار الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي والخاص بالسلوك التكيفي

(The American Association on Mental Retardation, The Adaptive Behavior Scale).

التوجهات الحالية المستخدمة في تقييم صعوبات التعلم

سيتم عرض أبرز التوجهات الحالية المستخدمة في تقييم وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهي:

١. تقييم العمليات النفسية الأساسية (Assessment of Psycholinguistic Abilities)

تنطلق فكرة تقييم العمليات النفسية الأساسية من التعريف الفدرالي المتضمن في القانون العام (١٤٢/٩٤) والصادر في عام ١٩٧٥، ويفترض التعريف أن مظاهر صعوبات التعلم والمتمثلة بالمشكلات الأكاديمية واللغوية إنما سببها خلل في العمليات النفسية الأساسية، لذا على الباحثين الراغبين بتقييم صعوبات التعلم البحث عن تلك العمليات وتقييمها، ومن الواضح أن هناك اختلافا في معنى وتعريف العمليات النفسية وطرق قياسها والمشكلات السيكومترية المتمثلة بضعف دلالات صدق وثبات المقاييس المستخدمة في قياسها، ويستخدم لذلك مقاييس عديدة منها: مقياس إلنوي للقدرات السيكولغوية (Illinois Test of Psycholinguistic Abilites) (Macintyre and Deponio, 2003).

٢. تقييم صعوبات التعلم باستخدام معيار التباين

(Assessement the Discrepancy between Ability and Achievement)

يستخدم معيار التباين كوسيلة للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو أحد المعايير الإجرائية التي اعتمدتها القوانين في تحديدها لحالات صعوبات التعلم، وهذا المعيار يشير إلى وجود تباين كبير لدى الطالب بين قدرته العقلية وبين تحصيله من أجل الحكم عليه بأن لديه صعوبات تعلم (Hallahan *et al.,* 2009)، ولتطبيق هذا المعيار لا بد من تطبيق اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل واستخراج قيمة التباين بينهما، ويعتبر معيار التباين بحسب ما أشار برادلي وزملاؤه (Bradley *et al.,* 2002x) الأكثر استخداما في تقييم وتشخيص صعوبات التعلم، بل قد يكون هو المعيار الأكثر استخداما في تشخيصهم، وعلى الرغم من ذلك فإنه من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدهش أن يدور جدل واسع حول مفهوم التباين بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل واستخدامه كمعيار في تقييم وتشخيص صعوبات التعلم، ومن أبرز نقاط الجدل ما يتعلق بمفهوم الذكاء ووسائل قياسه عن طريق اختبارات الذكاء وما يرتبط بها من مشكلات وكذلك الاختبارات التحصيلية، ومن نقاط الجدل أيضا ما يرتبط باختبارات الذكاء من مشكلات في ذاتها، إذ أنها تقيس مهارات وقدرات مرتبطة بالتحصيل أي بما تعلمه الطالب، وعند استخدام اختبارات الذكاء في تقييم طلبة صعوبات التعلم عندها نكون كأننا نقارن أداء الطالب على اختبار تحصيلي باختبار تحصيلي آخر، ومن المشاكل الأخرى المرتبطة بمعيار التباين صعوبة استخدامه في الكشف المبكر عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أن صعوبات التعلم مرتبطة بالتقدم الأكاديمي للطالب، وهذا مؤشر يصعب قياسه قبل دخول الطالب للمدرسة وتعرضه للمواد الأكاديمية والخبرات التربوية، وكأن استخدام معيار التباين يعني انتظار حدوث الصعوبة أو المشكلة لدى الطالب ثم تقديم الخدمات التربوية له، وهذا يتعارض مع مبدأ الكشف المبكر والتدخل المبكر .

٣. المعيار المستخدم لتحديد مدى قابلية الطالب للاستفادة من التربية الخاصة

(Criteria Used to Determine Eligibilty for Special Education)

يركز هذا المحك كما أوضحت ليرنر(Lerner, 2003) على مدى قابلية الطالب للاستفادة من خدمات التربية الخاصة وبرامج المعالجة وبرامج التدريس، ويعتمد هذا المعيار على عنصرين مهمين، الأول : تقديم نوعية تدريس متميزة، والثاني : المراقبة المستمرة لأداء الطالب ومدى تقدمه، وقد أوضح – هلالاهان وآخرون (Hallahan *et al.* ,2009) أن هذا المعيارقد أضيف إلى القانون العام في عام ٢٠٠٤ و يتضمن النقاط التالية :

١. تزويد الطالب بطرق تدريس متميزة.
٢. مراقبة تطور أداء الطالب.
٣. استخدام أساليب تدريس جديدة وبطريقة مكثفة في حال لم تنجح الطرق السابقة مع الطالب.
٤. الطالب الذي لا يستفيد من هذه التعديلات يكون مؤهلا للحصول على خدمات التربية الخاصة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتطلبات اللازمة لإجراءات القياس

- استخدام مجموعة متنوعة ومختلفة من أدوات وأساليب القياس حتى نستطيع جمع أكبر عدد من المعلومات النمائية والأكاديمية والسلوكية عن الطالب.
- توظيف جميع المعلومات التي تقدمها جميع المقاييس التي استخدمت في القياس بدلا من توظيف معلومات يقدمها مقياس وحيد.
- توظيف أدوات القياس التي تعتمد على التكنولوجيا وذلك قد يساهم في قياس الخصائص المعرفية والسلوكية والجسمية والنمائية (Hammill and Bryant, 1998)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم بصفة عامة وموضوع قياس وتشخيص صعوبات التعلم بصفة خاصة، وقد قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بقياس وتشخيص الصعوبات التعلمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وهي الدراسات التي تسنى للباحث الاطلاع عليها، وقد قسمها إلى قسمين، الدراسات العربية، والدراسات الأجنبية.

أولا: الدراسات العربية

أجرى سالم (١٩٨٨) دراسة هدفت إلى تطوير وإعداد صورة أردنية من اختبار مايكل بست للكشف عن الطلبة الذين يعانون من مشاكل أو صعوبات في التعلم في المرحلة الإبتدائية، واستخراج دلالات صدق وثبات له، بهدف وضع برامج تعليمية وتدريبة خاصة بهم للتخفيف من حدة تلك الصعوبات، شملت عينة الدراسة (٤٣٢) طالبا وطالبة (٢١٦) طالبا وطالبة لديهم صعوبات تعلم نصفهم من الذكور، و(٢١٦) طالبا وطالبة ليس لديهم صعوبات نصفهم من الذكور، تم اختيار العينة من (١٢) مدرسة في مدينة عمان الكبرى من الصف الأول الأساسي إلى الصف السادس الأساسي، وقد حاول الاختبار أن يكشف عن صعوبات التعلم في خمس جوانب أساسية هي : الاستيعاب، اللغة، المعرفة العامة، التناسق الحركي، السلوك الشخصي والاجتماعي، وأشارت النتائج إلى القدرة التمييزية العالية للاختبار في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم إذ تبين وجود مشاكل لدى هذه الفئة من الطلبة في الجوانب الخمسة للدراسة، كما أشارت الدراسة إلى أن أداء الطالبات من ذوي صعوبات التعلم على الاختبار كان أفضل من أداء الطلبةالذكور من ذوي الصعوبات مما يعني أن الصعوبات التعلمية تظهرلدى الطلبةالذكور بنسب أعلى من الطالبات الإناث.

كما أجرت سالم (١٩٩١) دراسة هدفت إلى تشخيص القدرات السيكولغوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في المرحلة الإبتدائية في منطقة عمان الكبرى باستخدام اختبار إلينوي للقدرات السيكولغوية، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة صورة أردنية من الاختبار واستمارة لخصائص الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية، شملت عينة الدراسة (١٠٠) طالبا وطالبة موزعين على عينتين، العينة الأولى تضم (٢٥) طالبا وطالبة صعوبات التعلم و(٢٥) طالبا وطالبة من العاديين من الفئة العمرية من (٩-١٠) سنوات، العينة الثانية تضم (٥٠) طالبا وطالبة صعوبات تعلم من الفئة العمرية (٩-١٠) (١٠-١١) سنة، وقد أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على كافة الاختبارات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفرعية الاثنى عشر لاختبار إلينوي، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائة للعمر الزمني على جميع الاختبارت الفرعية وأن أكثر هذا الاختبارت تأثرا بالعمر الزمني هي: اختبارات الاستقبال السمعي، الترابط السمعي، التذكر السمعي المتسلسل، الاكمال القواعدي.

وأجرت النجداوي (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى مقارنة الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبةالعاديين، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبة وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (٨-١٣) عاما، وقد قسمت الباحثة العينة مناصفة بين الصعوبات والعاديين والذكور والإناث، استخدمت الباحثة في دراستها اختبار القدرات النفس لغوية والمكون من (٩) اختبارات فرعية، واستخدمت أيضا مستوى التحصيل المدرسي في المواد الأساسية التالية : اللغة العربية، الحساب، العلوم، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين لصالح ذوي الصعوبات وعلى جميع الاختبارات الفرعية، أي أن أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم أقل مستوى من أقرانهم من الطلبة العاديين، كما أشارت النتائج إلى وجود تفاعلا ذا دلالة إحصائية بين نوع الطلبةوالجنس على متغير الادراك السمعي.

وأجرى الحجات (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى التعرف إلى خصائص الكتابة التي تميز بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي في مدينة عمان الكبرى، وبين أقرانهم من الطلبة متوسطي التحصيل، وقد شملت عينة الدراسة (٢٦٠) طالبا وطالبة، منهم (١٣٠) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات و(١٣٠) طالبا وطالبة متوسطي التحصيل، ومن أجل الدراسة قام الباحث بتطوير أداة دراسة تكونت من قسمين : الأول تعتمد على الفاحص نفسه، إذ يقوم بملاحظة المفحوص أثناء كتابته ومن ثم يسجل ملاحظاته، القسم الثاني اختبار كتابة يقدم للمفحوص، أشارت النتائج أن خصائص الكتابة التي ميزت بين الطلبة ذوي الصعوبات عن الطلبةمنخفضي التحصيل كانت في : تكرار بعض الحروف والمقاطع أثناء الكتابة، أخطاء في ترتيب حروف الكلمة، أخطاء في كتابة التنوين والتنقيط، أخطاء في حروف العلة، الكتابة بشكل معكوس، عدم مراعاة وصل الحروف المراد وصلها، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فقرة واحدة فقط ولصالح الذكور هي: مستمر في الكتابة حتى بعد انتهاء السطر .

وأجرى حسين (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى التعرف إلى خصائص القراءة التي تميز بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر للصف الرابع الأساسي في مدينة عمان الكبرى، وبين أقرانهم الطلبة متوسطي التحصيل الأكاديمي، وتكونت عينةالدراسة من (١١٠)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طالبا وطالبة، (٥٧) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات منهم (٤٠) طالبا، و(٥٣) طالبا وطالبة متوسطي التحصيل، منهم (٣٧) طالبا، ومن أجل الدراسة طور الباحث أدة قياس مكونة من جزأين، الأول عبارة عن قائمة للخصائص القرائية مكونة من (٢٩) فقرة، يقوم الفاحص بملاحظة المفحوص أثناء قراءته ومن ثم يقوم بتسجيل ملاحظاته حول قراءته، الجزء الثاني اختبار للقراءة مكون من (١١) سؤال يجيب عنها المفحوص، وقد تم استخراج دلالات صدق وثبات للأداة، وأشارت النتائج أن أهم خصائص القراءة التي تميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم متوسطي التحصيل كانت على التوالي في : يتثاءب أثناء القراءة، يحذف حرف أو كلمة من النص المقروء، قراءته التفسيرية ضعيفة أو معدومة، يشوه الكلمات أثناء القراءة، قراءته بطيئة وتعتمد على التعرف على الكلمة نفسها وعدم معرفة الفكرة، صعوبة التعرف إلى علامات الترقيم، وأشارت النتائج إلى أنه لم يكن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم على فقرات المقياس.

كما قام الدبس (٢٠٠٠) بدراسة بدراسة هدف منها التعرف إلى صعوبات التعلم الأكاديمية عند الطلبة الأذكياء ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، شملت عينة الدراسة (٦٢) طالبا وطالبة، منهم (٢٠) طالبا، واستخدم الباحث اختبار الذكاء المصور في قياس وتشخيص ذكاء العينة، والذي أشارت نتائجه أن نسبة الأذكياء من مجتمع العينة بلغت (١١,٥٨%)، صمم الباحث استبانة مكونة من (٣٢) فقرة للتعرف إلى الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة، إذ تقيس هذه الاستبانة مهارات القراءة والكتابة، وقد تمتعت هذه الأداة بدلالات صدق وثبات، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصعوبات في مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء من ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي تعزى للجنس ولدرجة الذكاء، فيما تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل عند الأذكياء من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع وبين مستوى الصعوبات التي لديهم في مهارتي القراءة والكتابة، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصعوبة في مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع، وأظهرت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصعوبات في مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى أفراد العينة تعزى لموقع المدرسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و قام أبو تمام (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى المشكلات القرائية لدى طلبة غرف المصادر وعلاقتها ببعض المتغيرات كالجنس والمستوى الصفي، شملت عينة الدراسة (١٨٤) طالبا وطالبة من الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي من ذوي الصعوبات التعلمية، منهم (٩٦) طالبا و (٨٨) طالبة، ولأغراض الدراسة طور الباحث أداة لقياس المشكلات القرائية، موزعة على أربعة أبعاد رئيسية هي: مشكلات في الفهم والاستيعاب، مشكلات في العادات القرائية، مشكلات في التعرف على الحروف والكلمات، مشكلات في اللفظ القرائي، أشارت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات القرائية لدى طلبة غرف المصادر في مجال مشكلات الفهم والاستيعاب كانت ذات درجة كبيرة، وفي مجال المشكلات المرتبطة بالتعرف على الحروف والكلمات، ومشكلات اللفظ القرائي فكانت ذات درجة متوسطة، أما في مجال مشكلات العادات القرائية فكانت ذات درجة ضعيفة، وأما عن نتائج الدراسة ذات العلاقة بمتغيرات الجنس والصف، فقد أشارت إلى ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة الأربعة تعزى لمتغير الجنس باستثناء المشكلات المرتبطة بالعادات القرائية ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف باستثناء مشكلات الفهم والاستيعاب، ومشكلات اللفظ القرائي لصالح الصفين الثاني والرابع.

كما أجرت سالم (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي مصمم بناء على تشخيص صعوبات القراءة والكتابة باستخدام صورتين معربتين من مقياس جوردن لتشخيص صعوبات القراءة والكتابة، ومقياس إلينوي للقدرات السيكولغوية في عينة أردني، بلغ عدد أفراد عينة تطوير أدوات الدراسة (٣٠٠) طالبا وطالبة منهم (١٥٠) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، في الفئة العمرية من (٩-١٠) (١٠-١١) (١١-١٢) سنة، ولتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد صورة أردنية من مقياس إلينوي للقدرات السيكولغوية، الإصدار الثالث (٢٠٠١) وصورة أردنية من مقياس جوردن لتشخيص صعوبات القراءة البصرية والسمعية والكتابة، توفرت فيها دلالات صدق وثبات، وقد أظهرت نتائج تطبيق اختبار جوردن وجود مشكلات تعلمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المهارات التالية : كتابة الأحرف، كتابة أيام الأسبوع والأشهر، النسخ عن اللوح، مطابقة الكلمات المتشابهة، إعادة الطالب لما سمع، تناغم في الأصوات، مطابقة الكلمات الشفوية مع الكلمات المكتوبة، كتابة الحرفين الأول والأخير وأول حرفين وآخر حرفين، التهجئة، النسخ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيا: الدراسات الأجنبية

أجرى هوك وبيلينجسلي Houck and Billingsley (1989) دراسة هدفت إلى مقارنة أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالطلبة العاديين الذين ليس لديهم صعوبات تعلم فيما يتعلق بميكانيكيات الكتابة والطلاقة والتماسك في كتابة النصوص، شملت عينة الدراسة (٤٨) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات نصفهم ذكور، و(٥٠) طالبا وطالبة من العاديين منهم (٢٨) ذكر، وكانت العينة كلها من طلبة الصف السادس الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بإعداد مقياس يتكون من مجموعة من النصوص الكتابية والمفردات والمهمات، يجب على الطالب القيام بها، وقد أظهرت النتائج أن أداء الطلبة ذوي الصعوبات أضعف من أداء الطلبة العاديين وعلى جميع فقرات المقياس، وأشارت النتائج أيضا أن أبرز مظاهر صعوبات الكتابة لدى الطلبة ذوي الصعوبات كانت: صعوبة التهجئة، أخطاء في الكتابة كأخطاء إبدال وحذف وإضافة وعكس الحروف والكلمات، البطء في الكتابة، وأشارت النتائج أيضا أن أخطاء الكتابة ظهرت عند الذكور أكثر من الإناث .

وأجرى أكيرمان ودايكمان Ackerman and Dykman (1993) دراسة هدفت إلى بناء مقياس لقياس وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات القراءة وذلك في المجالات التالية: التمييز السمعي للحروف والكلمات المتشابهة في النطق، الذاكرة قصيرة المدى، العمليات الصوتية، شملت عينة الدراسة (٤٢) طالبا وطالبة من الطلبةالذين شخصوا بأنهم ذوي العسر القرائي، و (٢١) طالبا وطالبة لديهم ضعف قرائي، و (٥٦) طالبا وطالبة ليس لديه صعوبات أو ضعف في القراءة، في الفئة العمرية من (٧-١٢) سنة، أشارت النتائج إلى قدرة المقياس في الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي، إذ تبين وجود مشاكل لدى هذه الفئة في المهارات السابقة مقارنة بالطلبة العاديين.

وأجرى موسبيرج وجون Mossberg and June (1994) دراسة حول القدرة على القراءة الاستيعابية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي، إذ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين الاستيعاب القرائي والاستيعاب السماعي لدى طلبة الكليات المتوسطة الذين تم تشخيصهم على أنهم من ذوي الصعوبات التعلمية، شملت عينةالدراسة (٨٠) طالبا وطالبة من طلبة الكليات المتوسطة من مستوى السنة الدراسية الأولى نصفهم من الطلبةالذكور، ولتحقيق هدف الدراسة طور الباحثان أداة دراسة على شكل قائمة تقدير، أشارت النتائج إلى وجود ضعف في الاستيعاب القرائي والسماعي لدى هذه الفئة من الطلبة، وأن الاستيعاب السماعي لديهم أفضل من الاستيعاب القرائي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أجرى براينت و براينت وهاميل Bryant, Bryant and Hammill (2000) دراسة هدفت إلى التعرف إلى صعوبات الحساب وقياسها بشكل دقيق لدى الطلبة الذين تم تشخيصهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق هدف الدراسة طور الباحثون أداة قياس على شكل سلم تقدير يتضمن (٣٠) فقرة، تمثل كل فقرة منها مظهر من مظاهر صعوبات الحساب، وتم استخراج دلالات صدق وثبات للأداة، وقد طبق أداة القياس (٤) معلمين من معلمي صعوبات التعلم على عينة شملت (١١٢) طالبا وطالبا من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الرابع والخامس والسادس والسابع الأساسي، وتم اختيارهم من (٤) مدارس مختلفة، وأشارت النتائج أن أبرز صعوبات الحساب التي تواجه هؤلاء الطلبة هي: التعامل مع المسائل الحسابية متعددة الخطوات، كتابة وقراءة الأرقام، القيام بالعمليات الحسابية الأساسية.

وأجرى ماثيو Mathew (2001) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية مقياس صعوبات التعلم في تشخيص هذه الفئة من الطلبة وهو المقياس الذي أعده مك كارني McCarney في عام ١٩٩٦ بعنوان مقياس تشخيص صعوبات التعلم Learning Disability Evaluation Scale (LDES) ويهدف المقياس – وهو مقياس تشخيصي– إلى مساعدة الأخصائيين في تشخيص طلبة صعوبات التعلم وتقديم المعلومات حول أدائهم الأكاديمي وقدراتهم ومهاراتهم الأخرى، ويقوم هذا المقياس على الملاحظة، إذ يقوم المعلم العادي أو معلم الصعوبات بملاحظة أداء الطالب أكاديميا وشخصيا ثم يرصد تقديره في سلم التقدير الذي أعده لهذا الغرض مؤلف المقياس، ويتألف المقياس من (٨٨) فقرة، موزعة على (٧) أبعاد رئيسية تشخص مظاهر وخصائص الصعوبات التعلمية التي يواجهها الطلبة وهي صعوبات: الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، الحساب، وقد تألف المقياس من (٤) درجات تتدرج من (٠) وتعني الصفة لا تظهر نهائيا، و(٣) الصفة تظهر باستمرار، شملت عينة الدراسة (٦١٦٠) طالبا وطالبة من (٢٦) ولاية أمريكية، من الصف الأول الأساسي إلى الثاني عشر، منهم (٤٤٧٣) طلبة صعوبات تعلم نصفهم من الذكور، وقد تم استخراج دلالات صدق وثبات للمقياس والذي أشارت نتائجه إلى مايلي :

١. يمكن الاعتماد في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم على ملاحظة وتقدير المعلمين العاديين أو معلمي صعوبات التعلم.
٢. يميز هذا المقياس بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ أظهر الطلبة ذوي الصعوبات أداء منخفضا على جميع فقرات المقياس مقارنة بأقرانهم العاديين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. تظهر صعوبات التعلم بشكل أوضح في الأعمار أو الصفوف الدراسية الدنيا، وتبدأ تقل مظاهرها مع تقدم الطالب في الصف الدراسي.

٤. أظهر طلبة صعوبات التعلم ضعفا واضحا في المهارات التالية:

- مهارات القراءة مثل: البطء في القراءة، عدم القدرة على القراءة، صعوبة تركيب الحروف وتحليل الكلمات .
- مهارات الكتابة مثل: البطء في الكتابة، عدم القدرة على الكتابة، صعوبة التهجئة.
- مهارات الاستماع مثل: صعوبة التمييز السمعي، صعوبة فهم كلام الآخرين وصعوبة فهم الضمائر.
- مهارات الكلام مثل: البطء في الكلام، صعوبة القدرة على إعطاء أوامر شفوية.
- مهارات التفكير مثل: صعوبة القدرة على حل المشكلات والتوصل إلى استنتاجات مهمة.
- مهارات الحساب مثل: صعوبة القدرة على أداء العمليات الحسابية، وصعوبة المقارنة بين الأرقام وقراءتها وكتابتها.

أجرى بريزنتز Breznitz (2003) دراسة بعنوان "نمط الكلام والتهجئة للطلبة ذوي تشتت الانتباه المصاحب للحركة الزائدة مقارنة بالطلبة ذوي العسر القرائي و الطلبة الاخرين الذين ليس لديهم صعوبات تعلم" والتي هدفت إلى المقارنة بين ثلاث مجموعات من الطلبة، المجموعة الأولى تضم طلبة لديهم مشكلات في الكلام والنطق ممن لديهم اضطراب في الانتباه مصاحب للحركة الزائدة لا يتناولون الأدوية وليس لديهم صعوبات في القراءة والحساب، والمجموعة الثانية هم طلبة لديهم مشكلات في الكلام والنطق والقراءة والحساب من ذوي صعوبات التعلم أو العسر القرائي وليس لديهم اضطراب في الانتباه، وقد اعتبر الباحث هاتين المجموعتين كمجموعة تجريبية، أما المجموعة الثالثة والتي اعتبرها الباحث مجموعة ضابطة فهم طلبة ليس لديهم صعوبات تعلم أو اضطراب في الانتباه، شملت عينة الدراسة (١٠٥) طالبا وطالبة، أعمارهم من (٨-١٠) سنوات، وفي كل مجموعة (٣٥) طالبا ذكرا، استخدم الباحث لأغراض الدراسة أسلوبين من أساليب القياس، الأول : مقابلة الطالب، الثاني : تم في مختبراللغات والصوتيات استخدم فيه الباحث أجهزة تكنولوجية لقياس وفحص أسلوب الكلام لجميع أفراد العينة، فاحصا طول الموجة الصوتية وترددها، ودرجة الارتباط بين الكلام وتوقف الكلام Pause، ثم قام الباحث بفحص الخصائص الفيزيائية للصوت والكلام من خلال درجة الكلام وتكراره، أشارت الدراسة إلى النتائج التالية: المجموعة الثانية أقل وأضعف في القراءة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من حيث الوقت (الطلاقة) والاستيعاب والتمييز السمعي من باقي المجموعات، يظهر لدى المجموعة الثانية مشاكل في الكلام تمثلت في التوقف أثناء الكلام، البطء في التعامل مع المسائل الحسابية الكلامية، يظهر لدى المجموعة الأولى والثانية مشاكل في الكلام مثل إعادة وتكرار ما يقول، إعادة وتكرار بعض الألفاظ غير المفيدة، صعوبة التعامل مع الضمائر، لم يظهر في الدراسة وجود فروق بين المجموعة الأولى والثالثة من حيث القراءة وتحليل الكلمات .

وأجرى سكاربوروف وباركر Scarborough and Parker (2003) دراسة هدفت إلى قياس مستوى القراءة ومعدل الذكاء والمشاكل السلوكية لعينة من الطلبة من الصف الثاني الأساسي و الصف الثامن الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (٥٧) طالبا وطالبة منهم (٢٩) طالب وطالبة صعوبات تعلم و (٢٨) طالبا وطالبة من الطلبةالعاديين، وقد قارن الباحثان في هذه الدراسة الجوانب الثلاثة والتي هي القراءة والذكاء والمشاكل السلوكية، وتمت المقارنة بين فئتين من الطلبة، فئة الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة والحساب، تم تشخيصهم سابقا إما من خلال مؤسسة رسمية أو من خلال المعلمين، والفئة الثانية طلبة ليس لديهم مثل تلك الصعوبات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان أدوات القياس التالية : الملاحظة الصفية، اختبار تشخيصي فردي للقراءة والحساب، اختبار وكسلر لذكاء الأطفال (WISC)، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق كبير في معدل الذكاء بين طلبة صعوبات تعلم الحساب وبين أقرانهم العاديين، إذ تبين أن الطلبة ذوي صعوبات الحساب لديهم مشاكل في الذكاء تتمثل في القدرة على حل المشكلات، والقدرة عل فهم العلاقات السببية، وأن الطلبة ذوي صعوبات تعلم الحساب أكثر اضطرابا سلوكيا من أقرانهم ذوي صعوبات القراءة.

أجرى شان وصك هان هو وصك هان لي وشونك (2003) Chan, Suk-Han Ho, Suk-Han He, and Chung دراسة بعنوان "مدى الترابط بين نمط السلوك الشخصي للقراءة لدى طلبة الصين ذوي العسر القرائي (الدسلكسيا) من خلال استخدام المعلمين لقوائم تقدير السلوك" والتي هدفت إلى معرفة أنماط وخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال تقديرات المعلمين، وقد قام الباحثون بتطوير أداة قياس على شكل قائمة تقدير، تضمنت (٦٥) فقرة، وزعت على (١٢) بعد، تعبر عن مظاهر وخصائص صعوبات التعلم، وتألفت هذه القائمة من (٥) درجات تبدأ ب (١) وتعني أن الصفة غير موجودة وتتدرج لتصل إلى (٥) وتعني أن الصفة دائما ما تظهر، وتكونت القائمة من الأبعاد التالية : القراءة وشمل (١٠) فقرات، التهجئة وشمل (٥) فقرات، الكتابة وشمل (٧) فقرات، الفهم وشمل (٥) فقرات، الحساب وشمل (٥) فقرات، الكلام وشمل (٤) فقرات، التذكر وشمل (٧) فقرات، الانتباه وشمل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(٥) فقرات، وقدرات متسلسلة وشمل (٥) فقرات، التآزر الحركي وشمل (٧) فقرات، التوجه المكاني وشمل (٢) فقرة، التكيف الاجتماعي والانفعالي وشمل (٥) فقرات، شملت عينة الدراسة (٥٥٤) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات التعلمية من الصف الأول الأساسي إلى السادس الأساسي، تم اختيارهم من (١٤٨) مدرسة حكومية من الصين ومن كافة الأعراق والأجناس، وقد أشارت الدراسة أن جميع هذه الصفات تظهر لدى الطلبة ذوي الصعوبات، وأن أكثر الخصائص وضوحا هي الخصائص الستة الأولى: القراءة، التهجئة، الكتابة، الفهم، الحساب، الكلام،كما أشارت الدراسة أن مشاكل القراءة والكتابة هي الأكثر وضوحا وانتشارا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأن صعوبات التعلم أكثر انتشارا في الصفوف الدنيا، وأشارت الدراسة أيضا أنه يمكن الاعتماد في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم على ملاحظة وتقدير المعلمين العاديين أو معلمي صعوبات التعلم.

وهدفت الدراسة التي قام بها الدويري Dwairy (2004) إلى بناء مقياس لتشخيص طلبة صعوبات التعلم وذلك في المجالات التالية : القراءة والكتابة والعمليات المعرفية، شملت عينة الدراسة (٥٦) طالبا وطالبة من الطلبة العاديين، منهم (٢٩) ذكر، و(٤٨) طالبا وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، منهم (٢٥) ذكر، من طلبة الصف الرابع الأساسي، وقد اختار الباحث الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الطلبة الملتحقين بغرف المصادر، طبق الباحث على أفراد الدراسة اختبار كوفمان للذكاء واختبار تشخيصي لصعوبات التعلم وذلك كقياس قبلي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة صعوبات التعلم أظهروا أداء منخفضا على المقياس الدي طوره الباحث مقارنة بأداء الطلبة العاديين، إذ أظهر الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضعفا في مهارات القراءة تمثلت في : البطء أثناء القراءة، صعوبات في تحليل وتركيب الكلمات، أخطاء في أثناء القراءة، كما أظهر الطلبة ضعفا في مهارات الكتابة تمثلت في: صعوبة التهجئة، البطء في الكتابة، عدم القدرة على الكتابة، كما أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في الفهم والتفكير تمثلت في: ضعف القدرة على حل المشكلات، وضعف القدرة على التعامل مع العلاقات السببية وعمل المقارنات، كما أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعفا في القدرة على التعلم كتعلم لغة جديدة.

وأجرى هاي و إليس وبارنسلي وهومل وفريبيرج (2007) Hay, Elias, Barnsley, Homel, and Freiberg دراسة هدفت إلى معرفة ودراسة خصائص ومظاهر التأخر اللغوي والتأخر القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثون مقياسا خاصا يستطيع أن يطبقه معلمو صعوبات التعلم،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شملت عينة الدراسة (٥٩) طالبا من ذوي الصعوبات التعلمية، و (٥٧) طالبا عاديا، من طلبةالصف الأول الأساسي والذين ينتمون لطبقة إجتماعية واقتصادية فقيرة من مدارس أستراليا، وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة تؤكد وجود علاقة قوية بين صعوبات التعلم والتأخر اللغوي والقرائي، وأن بالإمكان التنبؤ بوجود هذين النوعين من التأخر عند الطفل أو الطالب الذي يظهر لديه صعوبات تعلم، وأشارت الدراسة إلى أن أبرز أشكال التأخر اللغوي لدى هؤلاء الطلبة تمثلت في: قلة المفردات، وضعف الطلاقة اللغوية أي البطء في أثناء الكلام، وصعوبة فهم المفردات أو الجمل الكلامية، أما عن أبرز مظاهر التأخر القرائي التي أشارت إليها الدراسة لدى الطلبةذوي صعوبات التعلم فهي : ضعف القدرة على القراءة أي عدم القدرة على القراءة، ضعف الطلاقة في القراءة أي التوقف المستمر في أثناء القراءة، وكثرة الأخطاء القرائية.

أجرت ناثانسون و سيوتز و ريوج (Nathanson, Saywitz, and Ruegg (2007 دراسة هدفت إلى التعرف إلى أشكال الكلام الشفوي الخاطىء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأثره في تحصيلهم الأكاديمي وكفاءتهم الاجتماعية، شملت عينة الدراسة (٩٣) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات، منهم (٥٦) طالبا و (٣٧) طالبة، من بيئة اجتماعية واقتصادية متوسطة، تراوحت أعمارهم من (٧-١٢) سنة، طبق الفاحصون كاختبارات قبلية على عينة الدراسة اختبار وكسلر لذكاء الأطفال، واختبار وكسلر الفردي للتحصيل الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثون اختبارا يقيس القدرة الكلامية الشفوية لدى الطلبة، ويطبق الاختبار بشكل فردي، ويستطيع معلم غرفة المصادر تطبيقه بعد أن يتدرب على ذلك، ويتطلب تطبيق الاختبار من (٤٠-٦٠) دقيقة، وتم استخراج دلالات صدق وثبات للمقياس بصورته الأصلية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن القدرة الكلامية الشفوية الجيدة لدى طلبة الصعوبات التعلمية تؤثر بشكل جيد على تحصيلهم الأكاديمي وكفائتهم الاجتماعية والعكس بالمثل، وتوصلت الدراسة أيضا إلى نتيجة تؤكد وجود علاقة قوية بين صعوبات التعلم والتأخر اللغوي، إذ يعتبر التأخر اللغوي مؤشر قوي لوجود صعوبات تعلم عند الطالب، وأن من أبرز مظاهر صعوبات الكلام لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تمثلت في: القدرة على الكلام بطلاقة وحرية، القدرة على التعبير الكلامي للأحداث من حولهم، القدرة على إعادة سرد ما يملكون من معلومات وأفكار وخبرات، القدرة على فهم كلام الآخرين.

وأجرى سافاج (Savage (2007، دراسة هدفت إلى المقارنة بين الطلبة ذوي صعوبات القراءة والكتابة والطلبةذوي الإعاقة العقلية والفروق بينهما على مقياس وضعه لهذه الغاية، تألف المقياس من بعدين، الأول يقيس الوظائف العقلية، والثاني يقيس مهارات القراءة والكتابة، شملت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عينةالدراسة (٤٣) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم من (٧-١٣) سنة، (١٨) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة العقلية معدل ذكاؤهم أقل من (٧٠) على اختبار وكسلر لذكاء الأطفال، منهم (١٥) طالبا و(٣) طالبات، و(٢٥) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم معدل ذكاؤهم (٩٠) على اختبار وكسلر لذكاء الأطفال، منهم (١٨) طالبا و(٧) طالبات، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق في الأداء بين المجموعتين من الطلبة على البعدين، الأول: الوظائف العقلية والثاني : القراءة والكتابة، وأوضحت الدراسة أن أبرز الصعوبات التي تظهر لدى المجموعتين تمثلت في : ضعف القدرة على حل المشكلات وفهم العلاقات السببية، صعوبة التهجئة، مشكلة الطلاقة في القراءة والكتابة.

وأجرت جاكوبسون وككاس Jakobson and Kikas (2007)، دراسة هدفت إلى المقارنة بين ثلاث مجموعات من الأطفال، المجموعة الأولى الأطفال الذين لديهم تشتت انتباه مرافق للحركة الزائدة ليس لديهم صعوبات تعلم، المجموعة الثانية الأطفال الذين لديهم تشتت انتباه مرافق للحركة الزائدة لديهم صعوبات تعلم، وقد اعتبرت الباحثتان هاتين المجموعتين كمجموعة تجريبية، أما المجموعة الثالثة والتي اعتبرتها الباحثتان مجموعة ضابطة فهم الأطفال العاديين الذين ليس لديهم تشتت انتباه أو صعوبات تعلم وقد تم تشخيص هؤلاء الطلبة جميعا من خلال: المقابلة لهم وللآبائهم ولمعلميهم، دراسة التاريخ الدراسي والمرضي لهم، الملاحظة الإكلينيكية لسلوكهم، شملت عينة الدراسة (١٥٢) طالبا وطالبة وزعت على المجموعات الثلاث، المجموعة الأولى تضم (٢٦) طالبا وطالبة، منهم (٢٥) طالبا، المجموعة الثانية تضم (٢٤) طالبا وطالبة، منهم (٢٣) طالبا، المجموعة الثالثة تضم (١٠٢) طالبا وطالبة، متوسط أعمارعينة الدراسة ما بين(٧-١٠) سنوات، ولتحقيق هدف الدراسة طبقت الباحثتان على عينة الدراسة بطارية من المهمات بلغ عددها (١٥) مهمة متنوعة تشمل الجوانب التالية: الوعي الفراغي، الذاكرة، المهارات الحركية الدقيقة، القدرات المعرفية، وقد أشارت نتائج الدراسة أن أداء المجموعتين الأولى والثانية على تلك المهمات أضعف من المجموعة الثالثة (الضابطة)، وأن أداء المجموعة الثانية على المهمات أضعف من أداء المجموعة الأولى، وأن أبرز الصعوبات التي تواجهها المجموعة الأولى و الثانية على مهمات القدرات المعرفية فتمثلت في الجوانب التالية: صعوبة فهم علاقة السبب بالنتيجة، صعوبة التوصل إلى الإستنتاجات، صعوبة حل المشكلات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أجرى براينت و براينت (2008) Bryant and Bryant دراسة بعنوان "المدخل إلى سلسلة خاصة: الحساب وصعوبات التعلم" أشارا من خلالها أن هناك اهتمام متزايد بالطلبة الذين يواجهون صعوبات في تعلم الحساب، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتحقق هدفين، الأول: معرفة أشكال صعوبات الحساب التي تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والهدف الثاني هو جمع معلومات عن الطلبة ذوي صعوبات تعلم الحساب في المراحل العمرية الكبيرة، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثان مقياسين اثنين لقياس وتشخيص صعوبات الحساب، شمل كل منهما (٢٩) فقرة تقيس مهارة حسابية متدرجة في الصعوبة، المقياس الأول طبق على عينة مكونة من (٨٠) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات في المرحلة الدراسية من الروضة إلى الصف الثاني الأساسي، والمقياس الثاني طبق على عينة مكونة من (١٢٠) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات في المرحلة الدراسية من الصف الثاني الأساسي إلى الصف الثاني عشر، وأشارت النتائج إلى أن معظم الطلبة الذين صنفوا على أنهم طلبة ذوي صعوبات تعلم يظهر لديهم مشاكل في تعلم الحساب ومهاراته، وأن هذه المشكلات تظهر بشكل أوضح في عمر زمني مبكر، ما بين التاسع من العمر وحتى الرابعة عشر والخامسة عشر، وقد يتأخر ظهور هذه المشكلات إلى مرحلة البلوغ وبعدها، وأشارت الدراسة أن أبرز أشكال صعوبات الحساب التي تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الروضة وحتى الصف الثاني فهي: إجابة الأسئلة الحسابية مثل (٨+٩)، التعامل مع الأرقام من حيث قراءتها وكتابتها والمقارنة فيما بينها، أما عن طلبة الصف الثاني الأساسي إلى الصف الثاني عشر فقد أشارت الدراسة أن أبرز صعوبات الحساب التي تظهر لديهم قد تمثلت في قدرتهم على استخدام استراتيجيات فعالة لإجراء العمليات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح والضرب والقسمة.

وفي دراسة أعدها شارد وبيكر وسكوت وكلارك وجنكشهان وديفز وسمولكوسكي Chard, Baker, Scott, Clark, Jungjohann, Davis, and Smolkowski (2008) هدفت إلى تقييم أثر مناهج الحساب المقدمة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في نمو وتطور المفاهيم الحسابية لديهم، والجوانب التي شملها تقييم هذه المفاهيم هي: إحساس الطلبةالمبكر بالأرقام، الأشكال الهندسية، نظام المقاييس، المفردات الحسابية، شملت عينة الدراسة (١١٠٠) طالبا وطالبة من الطلبة الذين يظهر لديهم مشكلات في الحساب، تم اختيارهم من (١٤) روضة، استخدم الباحثون في المعاجة الإحصائية نموذج تحليل التباين، وتطبيق اختبار قبلي وبعدي لمعرفة أثر المنهج التجريبي في تحصيل الطلبةفي مادة الحساب، وأشارت نتائج الدراسة من خلال تحليل التباين وآراء المعلمين أن صعوبات التعلم المرتبطة بالحساب تظهر لدى الطلبة في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مراحل عمرية مبكرة، بسبب قلة الإهتمام المبكر في تدريسهم، وإهمالهم كـذلك فـي المراحـل الدراسية اللاّحقة، وأن أبرز تلك الصعوبات تتمثل في: عد الأرقام، قراءة وكتابة الأرقام، كمـا أشارت نتائج الدراسة حاجة الطلبة في المراحل النمائية المبكرة إلى مناهج تدريس مبكرة للوقاية من ظهور صعوبات تعلم الحساب أو منع تطورها لاحقا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خلاصة وتعقيب

يتضح من خلال الاستعراض السابق لهذه الدراسات أن الباحثين تناولوا موضوع قياس وتشخيص صعوبات التعلم من زوايا مختلفة ومتنوعة، ويمكن أن نوضح ما تناولته هذه الدراسات من خلال النقاط التالية:

١. ركزت بعض الدراسات في تشخيص صعوبات التعلم على الجانب الأكاديمي، وتحديدا مهارات القراءة والكتابة والحساب، فبعض الدراسات تناولت تشخيص صعوبات القراءة لوحدها مثل دراسة حسين (١٩٩٩) وأبو تمام (٢٠٠٤) وشان وآخرون (٢٠٠٣) و أكيرمان ودايكمان (١٩٩٣)، أو تشخيص القراءة الاستيعابية مثل دراسة موسبيرج وجون (١٩٩٤)، وبعض الدراسات تناولت تشخيص صعوبات الكتابة لوحدها مثل دراسة حجات (١٩٩٩) وهوك وبيلينجسلي (١٩٨٩) ودراسات أخرى شخصت صعوبات الحساب لوحدها مثل دراسة براينت وبراينت وهاميل (٢٠٠٠) و براينت وبراينت (٢٠٠٨)، كما توجد دراسات شملت في تشخيصها الصعوبات الثلاثة السابقة مثل دراسة النجداوي (١٩٩٥) والدبس (٢٠٠٠) وسالم (٢٠٠٦).

٢. تناولت بعض الدراسات جوانب نمائية في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل الدراسة التي قام بها بريزنز (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى تشخيص نمط الكلام لدى الطلبة، والدراسة التي قامت بها جاكوبسون وككاس (٢٠٠٧) بهدف تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين لديهم تشتت انتباه مصاحب للحركة الزائدة، ودراسة الدويري (٢٠٠٤) التي هدفت إلى تشخيص صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والقدرات المعرفية، ودراسة هاي وآخرون (٢٠٠٧) والتي تناولت مظاهر التأخر اللغوي والقرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ودراسة ناثانسون وآخرون (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى معرفة أشكال الكلام الشفوي الخاطئ لدى طلبة صعوبات التعلم .

٣. تناولت بعض الدراسات في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم الجوانب الأكاديمية والنمائية معا مثل الدراسة التي قام بها كل من: سالم (١٩٨٨)، شان وآخرون (٢٠٠٣)، ماثيو (٢٠٠١).

٤. اعتمد بعض الباحثون في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم على اختبارات القدرات النفس لغوية مثل الدراسة التي قام بها كل من: سالم (١٩٩١) والنجداوي (١٩٩٥) وسالم (٢٠٠٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥. اعتمد بعض الباحثون في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استخدام الملاحظة المباشرة من خلال قوائم التقدير مثل الدراسة التي قام بها كل من: سالم (١٩٨٨)، براينت وبراينت وهاميل (٢٠٠٠)، شان وآخرون (٢٠٠٣)، ماثيو(٢٠٠١) .

٦. اعتمد بعض الباحثون في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استخدام اختبار تشخيصي يتم إعداده من قبل الباحث لهذا الغرض، ومن أمثلة هذه الدراسات: حسين(١٩٩٩)، الحجات (١٩٩٩)، أبو تمام (٢٠٠٤)، الدويري (٢٠٠٤)، هوك وبيلينجسلي (١٩٨٩)، هاي وآخرون (٢٠٠٧)، ناثانسون وآخرون (٢٠٠٧)، جاكوبسون وككاس (٢٠٠٧)، سافاج (٢٠٠٧)، براينت وبراينت (٢٠٠٨) .

٧. اعتمدت بعض الدراسات منحى التباين بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي وتشخيص صعوبات التعلم مثل الدراسات التي قام بها كل من: الدبس (٢٠٠٠)، سكاربورف وباركر (٢٠٠٣)، سافاج (٢٠٠٧).

٨. تناول بعض الباحثون في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم صفا دراسيا واحدا مثل: حسين (١٩٩٩)، الدبس (٢٠٠٠)، هوك وبيلينجسلي (١٩٨٩)، هاي وآخرون (٢٠٠٧)، وبعض الدراسات تناولت مدى أوسع من الصفوف تراوحت ما بين صفين إلى سبع أو ثمان صفوف مثل: سالم (١٩٨٨)، الحجات (١٩٩٩)، براينت وبراينت وهاميل (٢٠٠٠)، سكاربورف وباركر (٢٠٠٣)، شان وآخرون (٢٠٠٣)، أبو تمام (٢٠٠٤)، ناثانسون وآخرون (٢٠٠٧)، براينت وبراينت (٢٠٠٨)، وبعض الدراسات تناولت الصفوف من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر مثل: ماثيو(٢٠٠١) .

أما عن الجديد أو الاختلاف في هذه الدراسة عن الدراسات السابقة فيتضح من خلال النقاط التالية:

١. بناء مقياس يتناول مهارات أكاديمية هي: القراءة، الكتابة، الحساب، ومهارات نمائية هي: الاستماع، الكلام، الفهم، ومعظم الدراسات تناولت مهارة واحدة أو اثنتين فقط، ونادرة هي الدراسات وتحديدا العربية منها تلك التي تناولت هذه المهارات الستة معا.

٢. تناولت هذه الدراسة مدى واسع من الصفوف الدراسية مقارنة بالدراسات السابقة، إذ تناولت هذه الدراسة الصفوف الدراسية الأساسية من الثالث إلى العاشر، ونادرة جدا الدراسات وتحديدا العربية التي تناولت هذا المدى من الصفوف الدراسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث اشتقاق معايير أولية للمقياس علـــى عينة أردنية، إضافة لاستخراج دلالات صدق وثبات له، في حين ركزت معظم الدراســـات السابقة فقط على استخراج دلالات صدق وثبات للمقياس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفا للمنهج الذي سارت عليه الدراسة من حيث مجتمع وعينة الدراسة والأدوات المستخدمة وإجراءات صدق وثبات الأداة واستخراج المعايير الأولية، إضافة إلى إجراءات تطبيق أداة الدراسة وتصحيحها والأساليب الإحصائية المستخدمة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من:

١. جميع الطلبة العاديين الملتحقين بالمدارس الحكومية والخاصة للذكور والإناث التابعة لمديريات التربية والتعليم التابعة لمنطقة عمان الكبرى وذلك للمراحل الدراسية الممتدة من الصف الثالث الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي ويقدر عددهم (١،٠٣٦،٢٣٠) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨).

٢. جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصف الثالث الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي الملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة (برنامج صعوبات التعلم) التابعة لمديريات التربية والتعليم الحكومية والخاصة التابعة لمنطقة عمان الكبرى للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، ويقدر عددهم (٤٣٢٠) طالبا وطالبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨).

عينة الدراسة

أولا: الدراسة الإستطلاعية

تكونت العينة الإستطلاعية من (٥٠) طالبا وطالبة طبق عليهم الباحث المقياس الذي أعده (مقياس تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلبةالأردنيين في المرحلة الدراسية الأساسية من الصف الثالث إلى العاشر)، منهم (٣٩) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، و (١١) طالبا وطالبة عاديين ليس لديهم صعوبات تعلم، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة من (٤) مدارس حكومية تابعة لمديرية عمان الأولى والثانية، تتوافر فيها غرف مصادر صعوبات تعلم وعددها (٦٣) مدرسة للذكور والإناث، ومدرستين خاصة تابعة لمديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة تتوافر فيها غرف مصادر صعوبات تعلم وعددها (١٦) مدرسة، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد العينة الإستطلاعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هدفت الدراسة الإستطلاعية التعرف إلى مدى وضوح فقرات المقياس لدى الفاحص و الطلبة ومدى فاعلية الفقرات وسهولة تطبيقها وتصحيحها.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ٥٠)

الصف	الحالة		مجموع الحالة	الجنس		مجموع الجنس
	صعوبات	عادي		ذكر	أنثى	
٣	٦	٢	٨	٤	٤	٨
٤	٦	٢	٨	٤	٤	٨
٥	٦	٢	٨	٤	٤	٨
٦	٦	١	٧	٤	٣	٧
٧	٦	١	٧	٤	٣	٧
٨	٣	١	٤	٣	١	٤
٩	٣	١	٤	٢	٢	٤
١٠	٣	١	٤	٢	٢	٤
المجموع	٣٩	١١	٥٠	٢٧	٢٣	٥٠

ثانيا: العينة الرئيسية

تكونت عينة الدراسة الرئيسية من (٦٦٢) طالبا وطالبة في المراحل الدراسية الممتدة من الصف الثالث إلى الصف العاشرالأساسي من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف مصادر التعلم والطلبة العاديين، وتم اختيارأفراد هذه العينة من مديرية تربية عمان الأولى والثانية ومديرية التعليم الخاص في منطقة عمان الكبرى، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة من (١٢) مدرسة حكومية تتوافر فيها غرف مصادر صعوبات تعلم وعددها (٦٣) مدرسة للذكور والإناث و (٦) مدارس خاصة تتوافر فيها غرف مصادر صعوبات تعلم وعددها (١٦) مدرسة، وشملت عينة الدراسة (٤٢٢) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات رئيسية، المجموعة الأولى تضم الصفوف الثالث والرابع والخامس الأساسي، منهم (٧٥) طالبا و (٧٠) طالبة، والمجموعة الثانية تضم الصفوف السادس والسابع والثامن الأساسي منهم (٧٥) طالبا، و (٧٥) طالبة، أما المجموعة الثالثة فتضم الصفين التاسع والعاشر الأساسي، شملت على (٥١) طالبا و(٧٦)طالبة، وشملت عينة الدراسة للطلبة العاديين (٢٤٠) طالبا وطالبة، في كل صف (١٥) طالبا وطالبة، ويوضح الجدول (٢) توزيع عينة الدراسة الرئيسية على متغيرات الحالة والجنس والصف الدراسي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة على متغيرات الحالة و الصف الدراسي و الجنس (ن = ٦٦٢)

الحالة	الصف	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	المجموع
صعوبات تعلم	ذكور	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٦	٢٠١
	اناث	٢٥	٢٥	٢٠	٢٥	٢٥	٢٥	٣٨	٣٨	٢٢١
عاديون	ذكور	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٢٠
	اناث	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	١٢٠
المجموع		٨٠	٨٠	٧٥	٨٠	٨٠	٨٠	٩٣	٩٤	٦٦٢

إجراءات اختيار عينة الدراسة

١. قام الباحث بالحصول على قائمة بأسماء المدارس الحكومية في منطقة عمان الكبرى والمدارس الخاصة التابعة لمديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة بحيث تتوافر في كلا المدارس الحكومية والخاصة غرف مصادر صعوبات تعلم.

٢. تم اختيار مديرية عمان الأولى والثانية من مديريات عمان الأربعة بطريقة عشوائية بسيطة، إذ تمثل هاتين المديريتين جميع البيئات الاجتماعية والثقافية والتعليمية.

٣. تم اختيار (١٢) مدرسة حكومية و (٦) مدارس خاصة بطريقة عشوائية بسيطة بحسب البيئات الثقافية والاجتماعية التالية (عال، متوسط، متدن) تتوافر فيها غرف مصادر صعوبات تعلم، ويوضح الجدول (٣) أسماء المدارس التي تم فيها التطبيق على الطلبة ذوي الصعوبات، كما يوضح الجدول (٤) أسماء المدارس التي تم فيها التطبيق على الطلبة العاديين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٣)

أسماء المدارس التي طبق فيها المقياس على ذوي صعوبات التعلم

المنطقة التعليمية	اسم المدرسة	الجنس	عدد الطلاب	موقع المدرسة
عمان الأولى	يعقوب هاشم	ذكور	٢٣	عرجان
	الشميساني الغربي	مختلط	١٧	الشميساني
	بلاط الشهداء	مختلط	١٥	اللويبدة
	الإسراء	إناث	٢٠	عرجان
	سمير الرفاعي	إناث	٢٠	اللويبدة
	سودة بنت زمعة	إناث	٢٠	الأشرفية
عمان الثانية	الأمين	ذكور	٢٢	المدينة الرياضية
	علي الركابي	ذكور	٢٠	صويلح
	بيادر وادي السير	ذكور	٣٠	وادي السير
	جويرية أم المؤمنين	إناث	٣٠	أبونصير
	إسكان الجامعة	إناث	٢٥	الجبيهة
	ضاحية الرشيد	إناث	٢٨	ضاحية الرشيد
التعليم الخاص	الصفوة	ذكور	١٥	أم أذينة
	الحصاد التربوي	مختلط	٣٠	البنيات
	المعارف	مختلط	٢٨	خلدا
	الإتفاق	مختلط	٢٣	أبونصير
	العصرية	مختلط	٢٨	خلدا
	سدرة المنتهى	مختلط	٢٧	الهاشمي الشمالي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٤)

أسماء المدارس التي طبق فيها المقياس على الطلبة العاديين

المنطقة التعليمية	اسم المدرسة	الجنس	عدد الطلاب	موقع المدرسة
عمان الأولى	يعقوب هاشم	ذكور	١٥	عرجان
	الشميساني الغربي	مختلط	١٣	الشميساني
	بلاط الشهداء	مختلط	١٢	اللويبدة
	الإسراء	إناث	١٣	عرجان
	سمير الرفاعي	إناث	١٣	اللويبدة
	سودة بنت زمعة	إناث	١٤	الأشرفية
عمان الثانية	الأمين	ذكور	١٣	المدينة الرياضية
	علي الركابي	ذكور	١٢	صويلح
	بيادر وادي السير	ذكور	١٥	وادي السير
	جويرية أم المؤمنين	إناث	١٥	أبونصير
	إسكان الجامعة	إناث	١٤	الجبيهة
	ضاحية الرشيد	إناث	١٤	ضاحية الرشيد
التعليم الخاص	الصفوة	ذكور	١٢	أم أذينة
	الحصاد التربوي	مختلط	١٥	البنيات
	المعارف	مختلط	١٤	خلدا
	الإتفاق	مختلط	١٢	أبونصير
	العصرية	مختلط	١٣	خلدا
	سدرة المنتهى	مختلط	١٢	الهاشمي الشمالي

٤. تم تحديد الطلبة العاديين الذين لا تظهر لديهم صعوبات تعلم ضمن الصفوف الثالث إلى العاشر الأساسي من خلال الاطلاع على كشوفات علاماتهم للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩) وكان تحصيلهم العام فوق معدل (٨٠%) .

٥. تم تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن الصفوف الثالث إلى العاشر الأساسي الملتحقين وغير الملتحقين بغرف المصادر من خلال عدة طرق، أولا: سؤال معلمو الصف العادي وغرف المصادر عن الطالب وتاريخه الدراسي وتحصيله الأكاديمي وقدراته الأخرى مثل الاجتماعية والمعرفية واللغوية، ثانيا: الاطلاع على كشوفاتهم الدراسية للفصل الدراسي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأول ممن كان تحصيلهم الأكاديمي يعادل أو يقل عن (٥٠%)، ثالثا: الاعتماد على نتائج تشخيص معلمي غرف المصادرباستخدام نوعين من المقاييس، النوع الأول: مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات والتي أعدتها وزارة التربية والتعليم في المملكة بالتعاون مع كلية الأميرة ثروت، والتي تكشف عن ضعف الطالب في المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب ومهارات أخرى مثل الكلام والاستماع، النوع الثاني : مجموعة الإختبارات الإدراكية والتي أعدتها كلية الأميرة ثروت وعددها سبعة اختبارات تشخص الجوانب التالية: التمييز السمعي، التحليل السمعي، سعة الذاكرة السمعية، الذاكرة السمعية التتابعية، التداعي البصري الحركي، التكامل البصري الحركي، التحليل البصري.

٦. طلب الباحث من معلم / معلمة غرفة المصادر في كل مدرسة حكومية أو خاصة من ضمن مدارس عينة الدراسة، طلب منهم إعداد قائمة بأسماء الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين حاليا بغرفة المصادر لديهم للمرحلة الدراسية من الصف الثالث إلى العاشر، والطلبة الذين كانوا ملتحقين في السابق في غرفة المصادر أو الطالب الذي لم يلتحق مسبقا بغرفة المصادر ولكن تنطبق عليه الشروط الموضحة في النقطة الخامسة مسبقا، ثم طلب الباحث من معلم / معلمة الصف العادي اختيار طالبا عاديا ليس لديه صعوبات تعلم ضمن الشروط الموضحة في النقطة الرابعة مسبقا، ويفضل أن يكون في نفس صف (شعبة) الطالب ذا صعوبة التعلم.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء المقياس **(مقياس تشخيص صعوبات التعلم لدى الطلبةالأردنيين للمرحلة الدراسية الأساسية من الصف الثالث إلى العاشر)**، إذ تم بناء المقياس وفقا للخطوات التالية:

١. قام الباحث بدراسة الأدب النظري لخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم و ذلك بالرجوع إلى مجموعة متنوعة من المراجع العلمية و المقاييس التشخيصية، و من أمثلة هذه الكتب: كتاب – هلالاهان و كوفمان و بولين (٢٠٠٩) و كتاب ليرنر (٢٠٠٣) و كتاب ميرسر (١٩٩٧) وكتاب الروسان و الخطيب و الناطور (٢٠٠٤)، و من أمثلة المقاييس التشخيصية: مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية و الرياضيات و مجموعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاختبارات الإدراكية (إعداد كلية الأميرة ثروت)، مقياس التقييم الذاتي للذكاء (إعداد فيكتور سيريبرياكوف)، و مقياس التقييم الذاتي للذكاء العاطفي (إعداد مارك دانيال).

٢. قام الباحث بتصنيف تلك الخصائص إلى فئات رئيسية ستة تشير إلى أبرز الصعوبات التي يواجهها الطلبة، وهذه الصعوبات هي : صعوبات الاستماع، صعوبات الكلام، صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات الحساب، صعوبات الفهم والاستيعاب.

٣. قام الباحث بتحديد الصعوبات التي يريد قياسها لكل فئة من الفئات الستة الرئيسية.

٤. قام الباحث بإعداد قائمة بالفئات الستة الرئيسية لصعوبات التعلم والخصائص الفرعية التي تمثلها، ويوضح الملحق (١) تلك القائمة.

٥. قام الباحث ببناء فقرات المقياس، إذ تمثل تلك الفقرات الخصائص والصعوبات المتضمنة في القائمة التي أعدها الباحث.

٦. قام الباحث بعرض المقياس على (١٠) محكمين من حملة شهادة الدكتوراة في التربية الخاصة والقياس والتقويم النفسي والتربوي، وأساتذة مختصين من ذوي الخبرة في العمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من أجل مراجعة المقياس من الناحية اللغوية ومدى ملائمة فقراته للبيئة الأردنية ومدى وضوح تعليمات تطبيقه وتصحيحه وفق استمارة أعدها الباحث لهذا الغرض، يملؤها المحكم بنفسه، وقد أخذ الباحث بملاحظات هؤلاء المختصين، ويوضح الملحق (٢) نموذج التحكيم.

٧. قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية (عينة تجريبية أولية)، شملت (٣٩) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات، للصفوف الدراسية من الصف الثالث إلى العاشر الأساسي، ذكورا وإناثا، من المدارس الحكومية والخاصة، و(١١) طالبا وطالبة من الطلبة العاديين للصفوف الدراسية من الصف الثالث إلى العاشرالأساسي، ذكورا وإناثا ومن المدارس الحكومية والخاصة، وقد هدفت الدراسة الاستطلاعية التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليمات تطبيقه وتصحيحه، وأشارت نتائج تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية إلى وضوح فقراته وفهمها من قبل الفاحص والمفحوص، ومدى سهولتها وصعوبتها للمفحوص، ومدى فهم الفاحص لطريقة تطبيق المقياس وتصحيحه وإمكانية تطبيق بعض فقراته بشكل فردي أو جماعي، كما أشارت النتائج إلى وجود صعوبة في فهم بعض فقرات المقياس لدى الطلبة ذوي الصعوبات تمثلت في الفقرات: رقم (٣ و ٨) من اختبار الاستماع،فقرة: فهم الجمل، والفقرة رقم (٥) من اختبار الكلام، فقرة: تركيب الكلمات غير المرتبة، والفقرات (٤ و ٥ و ٨) من اختبار الفهم والاستيعاب، فقرة: القدرة على حل المشكلات، ولم يقم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الباحث بتعديل هذه الفقرات إذ وجد أن عددها قليل جدا مقارنة بالعدد الكلي لفقرات المقياس والتي بلغت (١٢٢) فقرة.

٨. قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الرئيسية، ويوضح الملحق (٣) المقياس بصورته النهائية.

إجراءات تطبيق المقياس على العينة الرئيسية

١. حصل الباحث على كتاب رسمي من الجامعة الأردنية من أجل الموافقة الرسمية للتطبيق الميداني في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمنطقة عمان الكبرى، والملحق (٤) يوضح نموذج الموافقة.

٢. تم توجيه كتاب رسمي من وزارة التربية والتعليم إلى مديريات التربية والتعليم الأربعة للمدارس الحكومية ذكورا وإناثا، التابعة لمنطقة عمان الكبرى، ومديرية التعليم الخاص في عمان ذكورا وإناثا ويوضح الملحق (٥) نموذج الكتاب الرسمي.

٣. حصل الباحث على كتب رسمية من المديريات السابقة موجهة للمدارس التابعة لها لغايات التطبيق، ويوضح الملحق (٦) نماذج لتلك الكتب الرسمية.

٤. اختار الباحث مديرية عمان الأولى والثانية للتطبيق بطريقة عشوائية بسيطة، ومديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان.

٥. اختار الباحث من مديرية عمان الأولى والثانية والتعليم الخاص المدارس التي سيطبق فيها المقياس، وتم الاختيار بطريقة عشوائية بسيطة.

٦. استعان الباحث بفاحصين اثنين لتطبيق المقياس، إذ شرح لهما الباحث تعليمات التطبيق والتصحيح، ودربهما على التطبيق العملي للمقياس، إذ طبق كل منهما المقياس وبوجود الباحث على طالبين اثنين من الطلبةذوي صعوبات التعلم وطالب واحد من الطلبةالعاديين، ومن ثم قام الباحث بتقديم التغذية الراجعة الفورية لهما حول أدائهما على المقياس، وزودهما بالملاحظات المتعلقة بالأداء الممتاز للمقياس، ويوضح الملحق (٧) وصفا لخصائص الفاحصين وفترة التطبيق.

٧. أعد الباحث للفاحصين المساعدين قائمة بأسماء المدارس التي سيطبق فيها كل على حدة، إذ تشمل هذه القائمة المدارس الحكومية والخاصة للذكور والإناث.

٨. اجتمع الباحث مع عدد من مديري ومديرات المدارس التي سيطبق فيها المقياس، ومع معلم / معلمة غرفة المصادر وبعض معلمي الصفوف العادية وأطلعهم على المقياس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأهدافه ومحتوياته، وأجاب على بعض تساؤلاتهم حول المقياس، وهذا سهل من مهمة التطبيق

٩. بدأ الباحث والفاحصين المساعدين له بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الرئيسية بتاريخ ٢٠٠٩/٤/١ واستمر إلى تاريخ ٢٠٠٩/٦/٤، وفي أثناء ذلك تابع الباحث عمل الفاحصين المساعدين، وذلك من خلال زيارات ميدانية مستمرة للوقوف على سير عملية التطبيق ومساعدتهما.

١٠. قام الباحث بعد مرور (١٥-٢٠) يوم من بدء التطبيق بإعادة تطبيق أداة الدراسة(المقياس) على عدد معين من الطلبة من أجل حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة، إذ شملت عينة الإعادة على (٨٠) طالبا وطالبة، منهم (٤٠) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات، و (٤٠) طالبا وطالبة عاديين، ووزعت العينة على (٤) مدارس حكومية، و(٢) مدرسة خاصة.

١١. قام الباحث بنفسه بتصحيح إجابات الطلبة على المقياس وفقا لتعليمات التصحيح الموجودة في كتاب الفاحص، بحيث يمنح المفحوص الدرجات لكل اختبار فرعي، والدرجة الكلية للإختبار الرئيسي.

١٢. قام الباحث بتفريغ بيانات كل مفحوص وإجاباته على المقياس حاسوبيا، وذلك بالنسبة للحالة (صعوبات تعلم، عاديون)، والجنس (ذكر، أنثى)، والمدرسة (حكومية، خاصة)، والصف الدراسي، ثم قام باستخراج درجة لكل مفحوص على كل بعد من أبعاد المقياس، ودرجة كلية، كما هو موضح في تعليمات تصحيح المقياس والواردة في ملحق رقم (٣).

تصميم الدراسة

تهدف الدراسة إلى بناء مقياس تشخيصي يساعد في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأردنيين للمرحلة الدراسية الممتدة من الصف الثالث إلى العاشر الأساسي ومعرفة جوانب القوة والضعف في أدائهم، تتوفر في المقياس دلالات صدق وثبات ومعايير أولية أردنية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخراج دلالات صدق وثبات المقياس على العينة النهائية (ن=٦٦٢) ومن ثم تم اشتقاق معايير الأداء الأولية للمقياس.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول والمتعلق بصدق المقياس بصورته الأردنية، فقد تم استخراج دلالات الصدق بعدة طرق:

١. **دلالات صدق المحتوى (Content Validity):** تم التوصل إلى دلالات عن صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الخاصة وعلم النفس التربوي في الجامعة الأردنية وجامعة البلقاء التطبيقية ومن العاملين في الميدان وعددهم (١٠) للتحقق من مدى مناسبة الصياغة اللغوية لأبعاد المقياس وفقراته، ومدى ارتباط الفقرات بالأبعاد التي تنتمي إليها ، وبناء على توصياتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة عليها، ومن ثم اعتمد المقياس بصورته النهائية .

٢. **دلالات صدق البناء (Construct Validity):** تم التحقق من دلالات صدق البناء للمقياس كما يلي:

- الصدق التمييزي (Discriminate Validity): تم التوصل إلى دلالات عن الصدق التمييزي للمقياس بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وباستخدام تحليل التباين الثلاثي لمعرفة دلالة الفروق في الأداء على كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية تبعا لمتغير الحالة (صعوبات/عاديين) والجنس والصف الدراسي، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الخام على جميع الأبعاد تبعا لمتغير الحالة (صعوبات/عاديين) والجنس والصف الدراسي.
- الصدق العاملي (Factor Validity): تم التوصل إلى دلالات عن صدق البناء للمقياس باستخدام اسلوب الصدق العاملي من خلال حساب معاملات تمييز الفقرة، إذ تم دراسة العلاقة الارتباطية بين الدرجة على الفقرة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية وتحليل العوامل المكونة للمقياس.

و للإجابة عن السؤال الثاني والمتعلق بالتوصل إلى دلالات عن ثبات المقياس بصورته الأردنية محسوباً بالطرق التالية:

١. **طريقة الإختبار وإعادة الإختبار (Test-Retest Reliability):** وايجاد معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني باستخدام معادلة بيرسون (Pearson Formula)، إذ كان الفاصل الزمني بين التطبيقين (١٥-٢٠) يوما، على عينة مكونة من (٨٠) طالبا وطالبة، (٤٠) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات، و(٤٠) طالبا وطالبة من العاديين.

٢. **طريقة الاتساق الداخلي للإختبار:** واحتساب معامل الاتساق الداخلي (Coefficient of Internal Consistency)، باستخدام طريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على نفس عينة الدراسة الكلية (ن=٦٦٢).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما خطوات الإجابة عن السؤال الثالث والمتعلق باشتقاق معايير أولية للصورة الأردنية من المقياس فقد تم من خلال الخطوات التالية:

١. إعداد المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الخام لجميع أفراد عينة الدراسة (ن=٦٦٢).

٢. تحويل درجات أفراد العينة إلى أقرب توزيع طبيعي بمتوسط (١٠٠) وانحراف معياري (١٥) لتوزيع الدرجات الخام.

٣. تحويل العلامة الخام إلى توزيع معياري متوسطه (١٠٠) وانحرافه المعياري (١٥).

٤. استخراج الدرجات المعيارية التائية والرتب المئينية المناظرة للعلامات الخام .

٥. حساب الرتب المئينية المناظرة لمتوسطات الدرجات الخام لكل فئة من أفراد العينة (عاديون/صعوبات) والصفوف الدراسية.

٦. وضع جداول الرتب المئينية المناظرة للدرجة الكلية الخام تبعا لمتغيري فئات الأفراد (عاديون/صعوبات) والصفوف الدراسية والجنس.

٧. إعداد الصفحة البيانية للأداء على المقياس، وتحديد درجات الأداء المتوقع من كل من فئات الدراسة وحسب متغير الصف الدراسي ومتغير الحالة (عاديون/صعوبات).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة والتي هدفت إلى بناء مقياس تشخيص صعوبات التعلم في الصف الثالث إلى العاشر الأساسي في عينة أردنية، كما هدفت إلى التوصل إلى دلالات صدق وثبات ومعايير أردنية أولية للمقياس، وفيما يلي عرض نتائج كل سؤال من أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الأول: ما دلالات صدق المقياس في صورته الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الاستعانة بأكثر من طريقة، وهي:

١. صدق المحتوى (Content Validity)

توفرت دلالات عن صدق المحتوى للمقياس من خلال عرض المقياس على (١٠) محكمين من الأساتذة والمختصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، ويشير الملحق رقم (٢) إلى قائمة بأسماء المحكمين،وبناءً على ملاحظاتهم تم تبديل بعض الفقرات والتي تحمل نفس المضمون، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وبلغت نسبة الاتفاق الكلي بين المحكمين من حيث الصياغة اللغوية لأبعاد المقياس وفقراته (٩٠%)، ومن حيث ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتمي إليه (٩٠%)، ويشير الجدول (٥) إلى نتائج تحكيم المقياس من حيث مناسبة الصياغة اللغوية لأبعاد المقياس وفقراته، ومدى ارتباط الفقرات بالأبعاد التي تنتمي إليها .

الجدول (٥)

نتائج تحكيم المقياس

البعد	الصياغة اللغوية للبعد وفقراته	ارتباط الفقرات بالبعد
الاستماع	%٩٠	%٩٠
الكلام	%٩٠	%٩٠
القراءة	%٩٠	%٨٠
الكتابة	%٩٠	%٩٠
الحساب	%٩٠	%٩٠
الفهم	%٩٠	%٩٠
الكلي	%٩٠	%٩٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢. الصدق التمييزي (Discriminate Validity)

توفرت دلالات عن الصدق التمييزي للمقياس وذلك باستخراج متوسطات علامات كل فئة على المقياس، إضافة إلى التعرف على قدرة المقياس على التمييز حسب متغير الحالة (صعوبات تعلم، عاديون) والفئة الصفية (٣-٥) و (٦-٨) و (٩-١٠) والجنس (ذكر، أنثى)، ويوضح الجدول (٦) متوسط علامات كل فئة على الابعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية .

جدول (٦)

متوسط درجات كل فئة على الابعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية (ن=٦٦٢)

البعد الفرعي	الحالة	الفئة الصفية	المتوسط		
			ذكور	إناث	الكلي
الاستماع	صعوبات تعلم	٣ - ٥	٢٨,٩٦	٣٠,٦٠	٢٩,٧٥
		٦ - ٨	٣٠,١٥	٢٩,٤٩	٢٩,٨٢
		٩ - ١٠	٣٣,٥٦	٣٠,٧٩	٣١,٨٩
		٣ - ١٠	٣٠,٥٦	٣٠,٢٨	٣٠,٤١
	عاديون	٣ - ٥	٤٨,٧٦	٤٩,٤٣	٤٩,٠٤
		٦ - ٨	٥١,٠٤	٥١,٠٧	٥١,٣٦
		٩-١٠	٥١,٩٣	٥٢,٤٠	٥٢,١٧
		٣-١٠	٥٠,٣٨	٥١,٠٣	٥٠,٧٠
الكلام	صعوبات تعلم	٣-٥	١٢,٨١	١٢,٧٩	١٢,٨٠
		٦-٨	١٢,٥٥	١٢,٤٣	١٢,٤٩
		٩-١٠	١١,٨٠	١٣,٢٩	١٢,٦٥
		٣-١٠	١٢,٤٦	١٢,٨٢	١٢,٦٥
	عاديون	٣-٥	١٦,٦٥	١٦,٦١	١٦,٣٦
		٦-٨	١٦,٤١	١٥,٢٧	١٥,٨٤
		٩-١٠	١٥,٠٤	١٥,٤٩	١٥,٣١
		٣-١٠	١٦,١٦	١٥,٧٧	١٥,٩٥
القراءة	صعوبات تعلم	٣-٥	١٣,٦٨	٩,٧٤	١١,٧٨
		٦-٨	١٤,٦٤	١٥,٣٥	١٥,٠٠
		٩-١٠	١٦,٣٨	١٨,٨٩	١٧,٩٠
		٣-١٠	١٤,٧١	١٤,٨٠	١٤,٧٦
	عاديون	٣-٥	١٣,٥٦	١٤,٧٧	١٤,١٦
		٦-٨	١٤,٨٠	١٥,٧٢	١٥,٢٥
		٩-١٠	١٥,٧٠	١٦,٥٠	١٦,١٠
		٣-١٠	١٤,٥٦	١٥,٥٦	١٥,٠٥
الكتابة	صعوبات تعلم	٣-٥	٧,٣٣	١١,٣١	٩,٢٦
		٦-٨	٨,٣٦	١٣,١٦	١٠,٧٩
		٩-١٠	١١,٤٢	١٢,٩٣	١٢,٣٣
		٣-١٠	٨,٧٤	١٢,٥٠	١٠,٧٢
	عاديون	٣-٥	١٠,٨٠	١٠,٧٥	١٠,٧٨
		٦-٨	١٠,٦٣	١١,٤٠	١١,٠٠
		٩-١٠	١١,٤٧	١١,١٧	١١,٣٢
		٣-١٠	١٠,٩٠	١١,٠٩	١١,٠٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحساب	صعوبات تعلم	٣- ٥	١٨,٦٤	١٩,٥٠	١٩,٠٦
		٦- ٨	٢١,٨٨	٢٥,٤٥	٢٣,٦٩
		٩- ١٠	٢٧,١٦	٢٨,٤٣	٢٧,٩٣
		٣- ١٠	٢١,٩٩	٢٤,٦٠	٢٣,٣٦
	عاديون	٣- ٥	٤١,٣٥	٤١,٧٥	٤١,٦٤
		٦- ٨	٤٤,٢٤	٤٦,٠٠	٤٥,٠٩
		٩- ١٠	٤٥,٨٣	٤٧,٢٧	٤٦,٥٥
		٣- ١٠	٤٣,٦٣	٤٤,٧٣	٤٤,١٧
الفهم	صعوبات تعلم	٣- ٥	١١,٨٨	١٣,٠١	١٢,٤٣
		٦- ٨	١٣,٧٧	١٤,٠٦	١٣,٩٢
		٩- ١٠	١٦,١٨	١٤,٣٩	١٥,١٠
		٣- ١٠	١٣,٦٧	١٣,٥٨	١٣,٧٦
	عاديون	٣- ٥	٢١,١١	٢١,٨٤	٢١,٤٧
		٦- ٨	٢٣,٠٤	٢٤,٠٠	٢٣,٥١
		٩- ١٠	٢٤,٤٧	٢٤,٦٠	٢٤,٥٣
		٣- ١٠	٢٢,٦٨	٢٣,٣٤	٢٣,٠٠

يلاحظ من الجدول (٦) ما يلي:

- توجد فروق بين متوسطات الفئات الصفية الثلاث (٣-٥) و(٦-٨) و(٩-١٠) للطلبة ذوي صعوبات التعلم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم إذ أشارت النتائج أن أفضل أداء كان لصالح الفئة (٩-١٠) ثم (٦-٨) ثم (٣- ٥).
- سجل الطلبة العاديين درجات أعلى على معظم أبعاد المقياس الفرعية وعلى الدرجة الكلية.
- توجد فروق واضحة بين أداء الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين على أبعاد المقياس الفرعية التالية: الاستماع، الكلام، الحساب، الفهم والاستيعاب.
- يوجد تقارب بين أداء الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على أبعاد المقياس الفرعية التالية : القراءة والكتابة، مع أفضلية بسيطة للطلبة العاديين.
- لم يظهر فروق واضحة بين الذكور والإناث في الفئات الصفية الثلاث عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أبعاد المقياس الفرعية وعلى الدرجة الكلية.

وللكشف عن دلالة الفروق بين الفئات الصفية (٣-٥) و(٦- ٨) و(٩-١٠) والحالة (صعوبات تعلم، عاديون) والجنس (ذكر، أنثى)، استخدم اسلوب تحليل التباين الثلاثي ANOVA (٢×٢×٣)، ويوضح الجدول (٧) نتائج تحليل التباين الثلاثي لكل بعد فرعي على أفراد العينة الكلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الثلاثي ANOVA (٢×٢×٣) لكل بعد فرعي على أفراد العينة الكلية (ن=٦٦٢)

البعد الفرعي	مصدر التباين	مستوى الدلالة
الاستماع	الفئة الصفية	٠,٠٠٠
	الحالة	٠,٠٠٠
	الفئة * الجنس	٠,٠٤٧
	الفئة * الحالة	٠,٠٢٩
	الجنس * الحالة	٠,١٠٦
	الفئة * الجنس * الحالة	٠,٠٠٥
الكلام	الفئة الصفية	٠,٠٠٧
	الحالة	٠,٠٠٠
	الفئة * الجنس	٠,٦٨٥
	الفئة * الحالة	٠,٠٢٤
	الجنس * الحالة	٠,١٨٨
	الفئة * الجنس * الحالة	٠,٦٣٢
القراءة	الفئة الصفية	٠,٠٠٠
	الحالة	٠,٥٤١
	الفئة * الجنس	٠,٠٤٢
	الفئة * الحالة	٠,٠٤٦
	الجنس * الحالة	٠,٣٤٦
	الفئة * الجنس * الحالة	٠,٠٤٠
الكتابة	الفئة الصفية	٠,٠٠٨
	الحالة	٠,٦٢٨
	الفئة * الجنس	٠,٣٣١
	الفئة * الحالة	٠,٢٨٥
	الجنس * الحالة	٠,٠٠٥
	الفئة * الجنس * الحالة	٠,٦٩٦
الحساب	الفئة الصفية	٠,٠٠٠
	الحالة	٠,٠٠٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	الفئة * الجنس	٠,٢٣٢
	الفئة * الحالة	٠,٠١٩
	الجنس * الحالة	٠,٤٨٢
	الفئة * الجنس * الحالة	٠,٠٠٣
الفهم والاستيعاب	الفئة الصفية	٠,٠٠٠
	الحالة	٠,٠٠٠
	الفئة * الجنس	٠,٠٠٥
	الفئة * الحالة	٠,٥٣٤
	الجنس * الحالة	٠,١٠٦
	الفئة * الجنس * الحالة	٠,٠٠٢

*** معاملات الارتباط عند مستوى الدلالة الإحصائية** $(\alpha \leq 0.5)$

يلاحظ من الجدول (٧) ما يلي:

- أشارت نتائج التحليل أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية $(\alpha \leq 0.5)$ بين الفئات الصفية الثلاث على جميع الابعاد الفرعية للمقياس.
- أشارت نتائج التحليل أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية $(\alpha \leq 0.5)$ حسب الحالة على ابعاد الاستماع و الكلام والحساب والفهم، ولا يوجد فروق ذات دلالة احصائية على ابعاد القراءة والكتابة.
- أشارت نتائج التحليل أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية $(\alpha \leq 0.5)$ حسب الفئة والجنس على ابعاد الاستماع والقراءة والفهم، ولا يوجد فروق ذات دلالة احصائية على ابعاد الكلام والكتابة والحساب.
- أشارت نتائج التحليل أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية $(\alpha \leq 0.5)$ حسب الفئة والحالة على ابعاد الاستماع والكلام والقراءة والحساب، ولا يوجد فروق ذات دلالة احصائية $(a \leq 0.5)$ على ابعاد الكتابة والفهم.
- أشارت نتائج التحليل أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية $(\alpha \leq 0.5)$ حسب الجنس والحالة على بعد الكتابة فقط.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أشارت نتائج التحليل أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية ($\alpha \leq 0.5$) حسب الفئة والجنس والحالة على ابعاد الاستماع والقراءة والحساب والفهم، ولا يوجد فروق ذات دلالة احصائية($\alpha \leq 0.5$) على ابعاد الكلام والكتابة.
- تشير النتائج إلى أن بعدي الكتابة والكلام أضعف في الكشف عن الفروق بين المتغيرات، وأن أفضل تلك الابعاد هو بعد الاستماع ثم القراءة والحساب والفهم معا.

٣. الصدق العاملي (Factorial Validity)

تم الكشف عن الصدق العاملي للمقياس على أفراد العينة الكلية (ن = ٦٦٢) من خلال إجراء التحليل العاملي لأبعاد المقياس وهي : الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الحساب، الفهم، وقد أشارت النتائج أن قيمة التباين المفسر للعامل الأول أكثر من ضعف التباين المفسر للعامل الثاني وفي جميع الابعاد الفرعية الستة، وهذا يشير إلى أحادي البعد، مما يعني أن فقرات كل بعد تقيس الخاصية أو الصفة التي بني الاختبار من أجلها، وتعني هذه النتيجة أن المقياس يقيس ما وضع من أجله أي أنه يقيس ظاهرة صعوبات التعلم، ويبين الجدول (٨) قيم التباين المفسر للمقياس.

الجدول (٨)

قيم التباين المفسرة قبل وبعد التدوير للمقياس (ن = ٦٦٢)

البعد	العوامل	قيمة التباين المفسر للعامل	نسبة التباين المفسر للعامل
الاستماع	العامل الأول	١,٨٢٢	٤,٠٩٢
	العامل الثاني	١٠,٠٨٥	٢١,٩٢٤
الكلام	العامل الأول	١,٠٢٠	١٢,٧٤٩
	العامل الثاني	٣,٤٦٠	٤٣,٢٤٥
القراءة	العامل الأول	١,٣٨١	٧,٦٧٠
	العامل الثاني	٦,٣٦٩	٣٥,٣٨٢
الكتابة	العامل الأول	١,٢١٩	٦,٧٧٤
	العامل الثاني	٦,٣٦٩	٣٥,٣٨٢
الحساب	العامل الأول	١,٦٢٧	٨,٥٦٥
	العامل الثاني	٨,٧٥١	٤٦,٠٥٦
الفهم	العامل الأول	١,٤٣٩	٥,٥٣٤
	العامل الثاني	٥,٦٧٠	٢١,٨٠٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج السؤال الثاني: ما دلالات ثبات المقياس في صورته الأردنية؟

توفرت دلالات عن ثبات المقياس بصورته الأردنية محسوبة بالطرق التالية:

١. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار

تم إعادة تطبيق مقياس تشخيص صعوبات التعلم على عينة مكونة من (٨٠) طالبا وطالبة من الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، منهم (٤٠) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات، و(٤٠) طالبا وطالبة من العاديين، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين (١٥-٢٠) يوما، ويوضح الجدول (٩) معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (ن = ٨٠).

الجدول (٩)

قيم معاملات الارتباط لمقياس تشخيص صعوبات التعلم محسوباً بطريقة الإعادة (ن = ٨٠)

		معامل الارتباط (الثبات)
البعد الفرعي	الاستماع	٠,٩٣
	الكلام	٠,٨١
	القراءة	٠,٨١
	الكتابة	٠,٨٤
	الحساب	٠,٩٣
	الفهم	٠,٨٥
المقياس		٠,٨٨

و يظهر الجدول (٩) أن معاملات الارتباط بين التطبيقين مرتفعة، إذ بلغت قيمة الثبات (٠,٨٨) للدرجة الكلية، و تراوحت بين (٠,٨١) لبعدي الكلام والقراءة، و(٠,٩٣) لبعدي الاستماع والحساب.

٢. طريقة معادلة كرونباخ ألفا

تم التوصل إلى دلالات عن ثبات المقياس بصورته الأردنية من خلال حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على أفراد العينة الكلية (ن = ٦٦٢)، ويبين الجدول (١٠) قيم الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (معادلة كرونباخ ألفا) على أفراد العينة الكلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (١٠)

قيم الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (معادلة كرونباخ ألفا) على أفراد العينة الكلية (ن = ٦٦٢)

		معامل كرونباخ ألفا
البعد الفرعي	الاستماع	٠,٩١
	الكلام	٠,٧٣
	القراءة	٠,٨٧
	الكتابة	٠,٨٤
	الحساب	٠,٨٣
	الفهم	٠,٨٥
المقياس		٠,٩٥

و يلاحظ من الجدول (١٠) أن قيم معامل كرونباخ ألفا مرتفعة، إذ بلغت قيمة الثبات (٠,٩٥) للدرجة الكلية، إذ تراوحت بين (٠,٧٣) لبعد الكلام، و (٠,٩١) لبعد الاستماع.

نتائج السؤال الثالث: ما مستويات الأداء على الصورة الأردنية للمقياس؟

تم التوصل إلى مستويات الأداء (معايير أولية) على الصورة الأردنية لمقياس تشخيص صعوبات التعلم من خلال تطبيقه على أفراد عينة الدراسة وعددها (٦٦٢) طالبا وطالبة من الصف (٣-١٠) الأساسي، حيث تم التوصل إلى درجات خام لكل مفحوص على كل بعد من أبعاد المقياس الستة الرئيسية لكل فئة صفية، وتم في ضوء هذه المعايير تفسير ومقارنة أداء الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على المقياس، ويمكن معرفة الدرجة الكلية لكل مفحوص على المقياس أو معرفة درجته على كل بعد من الأبعاد الستة الرئيسية من المقياس.

وتم التوصل إلى معايير للمقياس بصورته الأردنية وفق المراحل التالية:

١. حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة العاديين وللطلبة ذوي صعوبات التعلم على الابعاد المختلفة والدرجة الكلية حسب الفئة الصفية و جنس الطالب، تم تحويل درجات افراد العينة الى اقرب توزيع طبيعي (Normalization) بنفس المتوسط والانحراف المعياري لتوزيع البيانات الخام وذلك باستخدام طريقة (Blom's Method)، ويوضح الجدول (١١) المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة العاديين على أبعاد المقياس وللدرجة الكلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة العاديين على أبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن=٢٤٠)

الفئة الصفية		ذكور			إناث		
		٣-٥	٦-٨	٩-١٠	٣-٥	٦-٨	٩-١٠
الاستماع الكلي	المتوسط الحسابي	٤٨,٧	٥١,٠	٥١,٩	٤٩,٥	٥١,٦	٥٢,٤
	الانحراف المعياري	٢,٦	١,٨	١,٤	٣,٣	١,٩	١,٣
الكلام الكلي	المتوسط الحسابي	٤٣,٣	٤٤,١	٤٤,٥	٤٢,٦	٤٣,٤	٤٣,٩
	الانحراف المعياري	٢,٤	١,٩	١,١	٣,٤	٣,٤	٢,٧
القراءة الكلي	المتوسط الحسابي	٣١,١	٣٣,٨	٣٥,٣	٣٢,٦	٣٤,٥	٣٥,٤
	الانحراف المعياري	٢,٩	٢,٢	١,٣	٢,٨	١,٨	١,٦
الكتابة كلي	المتوسط الحسابي	٢٨,٠	٢٩,٤	٢٩,٥	٢٨,٢	٢٩,٥	٢٩,٩
	الانحراف المعياري	٢,٨	١,٩	٢,١	٣,٢	١,٩	١,٧
الحساب الكلي	المتوسط الحسابي	٤١,٨	٤٤,٦	٤٦,٢	٤٢,٦	٤٦,٢	٤٧,٣
	الانحراف المعياري	٣,٤	٣,١	٢,٠	٤,٠	٢,٠	١,٧
الفهم الكلي	المتوسط الحسابي	٢١,٢	٢٣,٣	٢٤,٧	٢١,٨	٢٣,٩	٢٤,٦
	الانحراف المعياري	٢,٢	١,٥	٠,٨	٢,٦	١,٣	١,١
الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	٢١٤,٠	٢٢٦,٢	٢٣٢,٠	٢١٧,٣	٢٢٩,١	٢٣٣,٥
	الانحراف المعياري	١٢,٥	٨,٨	٤,٥	١٤,٠	٨,٥	٥,٨

ويوضح الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة صعوبات التعلم على أبعاد المقياس وللدرجة الكلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة صعوبات التعلم على أبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن=٤٢٢)

الفئة الصفية		ذكور			إناث		
		٣-٥	٦-٨	٩-١٠	٣-٥	٦-٨	٩-١٠
الاستماع الكلي	المتوسط الحسابي	٢٨,٣	٣٠,٢	٣٣,٣	٢٩,٤	٢٩,٤	٣٠,٨
	الانحراف المعياري	٤,٣	٦,١	٥,٣	٤,٩	٤,٥	٤,٨
الكلام الكلي	المتوسط الحسابي	٢٧,٧	٢٨,٧	٣٠,٢	٢٨,٠	٢٩,٤	٢٩,٧
	الانحراف المعياري	٧,٠	٦,٥	٥,٦	٧,٩	٧,٦	٥,٦
القراءة الكلي	المتوسط الحسابي	١٦,٤	١٦,٥	١٧,٩	٢٠,٤	١٨,٤	١٦,٠
	الانحراف المعياري	٧,٧	٧,٢	٧,٣	٨,٠	٨,٣	٧,٤
الكتابة كلي	المتوسط الحسابي	١٦,٤	١٦,٧	١٥,٣	١٣,٢	١٢,٩	١٣,٢
	الانحراف المعياري	٨,١	٨,٠	٨,٨	٩,٠	٧,٧	٨,١
الحساب الكلي	المتوسط الحسابي	١٨,٧	٢٣,٤	٢٨,٣	١٨,٣	٢٥,٣	٢٩,٥
	الانحراف المعياري	٧,٠	٦,٨	٦,٥	٥,٨	٦,٤	٧,٢
الفهم الكلي	المتوسط الحسابي	١٢,٠	١٥,٣	١٦,٧	١٣,٣	١٤,٤	١٥,٧
	الانحراف المعياري	٣,٢	٤,٣	٤,٢	٣,٢	٢,٨	٤,١
الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	١١٩,٦	١٣٠,٩	١٤١,٧	١٢٢,٧	١٢٩,٩	١٣٤,٩
	الانحراف المعياري	١٤,٣	١٨,٣	١٧,٣	١٩,٧	٢٢,٣	١٧,٤

٢. حسبت الرتب المئينية لكل درجة من الدرجات الخام للطلبة العاديين وطلبة صعوبات التعلم على الابعاد المختلفة للمقياس والدرجة الكلية حسب الفئة و الصفية وجنس الطالب ويوضح الجدول (١٣) الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد الاستماع للطلبة العاديين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (١٣)

الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد الاستماع للطلبة العاديين (ن = ٢٤٠)

الدرجة الخام	ذكور				إناث				المجموع			
	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع
≤ ٤١	%٠				%٠				%٠			
٤٢	%١				%١				%١			
٤٣	%١				%٣				%٢			
٤٤	%٤			%٠	%٥			%٠	%٥			%٠
٤٥	%٨			%١	%٩			%١	%٩			%١
٤٦	%١٥	%٠		%٤	%١٥	%٠		%٣	%١٥	%٠		%٣
٤٧	%٢٦	%١	%٠	%٨	%٢٣	%١		%٧	%٢٤	%١		%٨
٤٨	%٤٠	%٤	%١	%١٧	%٣٣	%٣	%٠	%١٣	%٣٦	%٤	%٠	%١٥
٤٩	%٥٥	%١٢	%٢	%٢٩	%٤٤	%٩	%١	%٢٣	%٤٩	%١١	%١	%٢٦
٥٠	%٧٠	%٢٨	%٨	%٤٤	%٥٦	%٢٠	%٣	%٣٥	%٦٢	%٢٤	%٥	%٣٩
٥١	%٨٢	%٤٩	%٢٥	%٦٠	%٦٧	%٣٨	%١٤	%٥٠	%٧٤	%٤٣	%١٩	%٥٥
٥٢	%٩٠	%٧٠	%٥٢	%٧٥	%٧٧	%٥٩	%٣٨	%٦٤	%٨٤	%٦٥	%٤٥	%٦٩
٥٣	%٩٥	%٨٦	%٧٨	%٨٦	%٨٥	%٧٧	%٦٨	%٧٧	%٩١	%٨٢	%٧٣	%٨١
٥٤	%٩٨	%٩٥	%٩٤	%٩٣	%٩١	%٩٠	%٨٩	%٨٦	%٩٥	%٩٣	%٩١	%٩٠
٥٥	%٩٩	%٩٩	%٩٩	%٩٧	%٩٥	%٩٦	%٩٨	%٩٣	%٩٨	%٩٨	%٩٨	%٩٥
٥٦	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%٩٩	%٩٧	%٩٩	%١٠٠	%٩٧	%٩٩	%٩٩	%١٠٠	%٩٨
≤ ٥٧				%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠		%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠		%١٠٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يوضح الجدول (١٤) الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد الكلام للطلبة العاديين.

جدول (١٤)

الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد الكلام للطلبة العاديين (ن = ٢٤٠)

الدرجة الخام	ذكور				إناث				المجموع			
	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع
≤ ٣٥					%١	%١		%٠	%٠			
٣٦					%٣	%٢	%٠	%١	%١	%٠		%٠
٣٧	%٠				%٥	%٣	%١	%٣	%٢	%١		%١
٣٨	%١			%٠	%٩	%٦	%١	%٥	%٤	%٢	%٠	%٢
٣٩	%٣	%٠		%١	%١٤	%١٠	%٤	%١٠	%٩	%٤	%١	%٥
٤٠	%٨	%١		%٣	%٢٢	%١٦	%٨	%١٦	%١٦	%٩	%٢	%٩
٤١	%١٧	%٥	%٠	%٧	%٣٢	%٢٤	%١٤	%٢٥	%٢٥	%١٦	%٦	%١٧
٤٢	%٢٩	%١٤	%١	%١٧	%٤٣	%٣٤	%٢٤	%٣٥	%٣٧	%٢٦	%١٥	%٢٨
٤٣	%٤٥	%٢٨	%١٠	%٣٣	%٥٥	%٤٥	%٣٧	%٤٧	%٥١	%٣٩	%٢٩	%٤٢
٤٤	%٦٢	%٤٨	%٣٤	%٥٢	%٦٦	%٥٧	%٥٢	%٥٩	%٦٤	%٥٤	%٤٧	%٥٦
٤٥	%٧٧	%٦٨	%٦٨	%٧١	%٧٦	%٦٨	%٦٦	%٧١	%٧٦	%٦٧	%٦٦	%٧٠
٤٦	%٨٨	%٨٤	%٩١	%٨٦	%٨٤	%٧٧	%٧٩	%٨٠	%٨٥	%٧٩	%٨١	%٨٢
٤٧	%٩٤	%٩٤	%٩٩	%٩٤	%٩٠	%٨٥	%٨٨	%٨٨	%٩٢	%٨٨	%٩١	%٩٠
٤٨	%٩٨	%٩٨	%١٠٠	%٩٨	%٩٥	%٩١	%٩٤	%٩٣	%٩٦	%٩٤	%٩٧	%٩٥
٤٩	%٩٩	%١٠٠		%١٠٠	%٩٧	%٩٥	%٩٧	%٩٦	%٩٨	%٩٧	%٩٩	%٩٨
٥٠					%٩٩	%٩٧	%٩٩	%٩٨	%٩٩	%٩٩	%١٠٠	%٩٩
≤ ٥١					%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠		%١٠٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يوضح الجدول (١٥) الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد القراءة للطلبة العاديين.

جدول (١٥)

الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد القراءة للطلبة العاديين (ن = ٢٤٠)

الدرجة الخام	ذكور				إناث				المجموع			
	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع
≤ ٢٤	%١								%٠			
٢٥	%٢			%٠	%٠				%١			
٢٦	%٤			%١	%١				%٢			%٠
٢٧	%٨	%٠		%٢	%٢			%٠	%٥			%١
٢٨	%١٤	%١		%٤	%٥			%١	%٩	%٠		%٢
٢٩	%٢٣	%٢		%٧	%١٠	%٠		%٢	%١٦	%١		%٤
٣٠	%٣٥	%٤		%١٣	%١٧	%١	%٠	%٥	%٢٦	%٢		%٩
٣١	%٤٨	%١١	%٠	%٢٢	%٢٨	%٣	%١	%١١	%٣٩	%٦	%٠	%١٧
٣٢	%٦٢	%٢١	%١	%٣٤	%٤١	%٩	%٢	%٢٠	%٥٢	%١٥	%١	%٢٨
٣٣	%٧٤	%٣٦	%٤	%٤٨	%٥٦	%٢١	%٧	%٣٤	%٦٦	%٢٩	%٥	%٤١
٣٤	%٨٤	%٥٤	%١٦	%٦٢	%٦٩	%٣٩	%١٩	%٥٠	%٧٧	%٤٨	%١٨	%٥٦
٣٥	%٩١	%٧١	%٤١	%٧٤	%٨١	%٦١	%٤١	%٦٦	%٨٦	%٦٦	%٤١	%٧٠
٣٦	%٩٦	%٨٥	%٧٠	%٨٤	%٨٩	%٧٩	%٦٦	%٧٩	%٩٢	%٨٢	%٦٨	%٨٢
٣٧	%٩٨	%٩٣	%٩٠	%٩١	%٩٤	%٩١	%٨٥	%٨٩	%٩٦	%٩٢	%٨٨	%٩٠
٣٨	%٩٩	%٩٧	%٩٨	%٩٦	%٩٧	%٩٧	%٩٥	%٩٥	%٩٨	%٩٧	%٩٧	%٩٥
٣٩	%١٠٠	%٩٩	%١٠٠	%٩٨	%٩٩	%٩٩	%٩٩	%٩٨	%٩٩	%٩٩	%٩٩	%٩٨
≤ ٤٠		%١٠٠		%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يوضح الجدول (١٦) الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد الكتابة للطلبة العاديين .

جدول (١٦)

الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد الكتابة للطلبة العاديين (ن = ٢٤٠)

الدرجة الخام	ذكور				إناث				المجموع			
	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع
≤ ٢٠	٠%				٠%				٠%			
٢١	١%				١%				١%			
٢٢	٢%			٠%	٣%			٠%	٢%			٠%
٢٣	٤%		٠%	١%	٦%			١%	٥%			١%
٢٤	٨%	٠%	١%	٢%	١٠%	٠%		٢%	٩%	٠%	٠%	٢%
٢٥	١٥%	١%	٢%	٥%	١٦%	١%	٠%	٥%	١٥%	١%	١%	٥%
٢٦	٢٤%	٤%	٥%	١٢%	٢٥%	٣%	١%	١١%	٢٥%	٣%	٣%	١١%
٢٧	٣٧%	١٠%	١٣%	٢٢%	٣٦%	٩%	٥%	٢٠%	٣٦%	١٠%	٨%	٢١%
٢٨	٥١%	٢٣%	٢٥%	٣٦%	٤٨%	٢٢%	١٤%	٣٣%	٤٩%	٢٢%	١٩%	٣٤%
٢٩	٦٥%	٤١%	٤١%	٥٢%	٦٠%	٤٠%	٣٠%	٤٨%	٦٢%	٤١%	٣٦%	٥٠%
٣٠	٧٧%	٦٢%	٦٠%	٦٨%	٧١%	٦١%	٥٢%	٦٤%	٧٤%	٦٢%	٥٦%	٦٦%
٣١	٨٦%	٨٠%	٧٦%	٨١%	٨١%	٧٩%	٧٤%	٧٧%	٨٤%	٨٠%	٧٥%	٧٩%
٣٢	٩٣%	٩١%	٨٨%	٩٠%	٨٨%	٩١%	٨٩%	٨٧%	٩٠%	٩١%	٨٨%	٨٩%
٣٣	٩٦%	٩٧%	٩٥%	٩٦%	٩٣%	٩٧%	٩٦%	٩٤%	٩٥%	٩٧%	٩٦%	٩٥%
٣٤	٩٨%	٩٩%	٩٨%	٩٨%	٩٦%	٩٩%	٩٩%	٩٧%	٩٨%	٩٩%	٩٩%	٩٨%
≤ ٣٥	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يوضح الجدول (١٧) الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد الحساب للطلبة العاديين

جدول (١٧)

الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد الحساب للطلبة العاديين (ن = ٢٤٠)

الدرجة الخام	ذكور					إناث					المجموع				
	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع		٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع		٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	
≤ ٣٥	%٢			%٠		%٣					%٣			%٠	
٣٦	%٥	%٠		%١		%٥			%٠		%٥			%١	
٣٧	%٨	%١		%٢		%٨			%١		%٨			%٢	
٣٨	%١٣	%٢		%٤		%١٣			%٢		%١٣	%٠		%٣	
٣٩	%٢١	%٤		%٨		%١٨			%٤		%٢٠	%١		%٦	
٤٠	%٣٠	%٧	%٠	%١٣		%٢٦	%٠		%٧		%٢٨	%٢		%١٠	
٤١	%٤١	%١٢	%١	%٢٠		%٣٤	%١		%١٢		%٣٧	%٦	%٠	%١٦	
٤٢	%٥٢	%٢٠	%٢	%٢٩		%٤٤	%٢	%٠	%١٨		%٤٨	%١١	%١	%٢٤	
٤٣	%٦٤	%٣١	%٦	%٣٩		%٥٤	%٦	%١	%٢٧		%٥٩	%١٩	%٣	%٣٣	
٤٤	%٧٤	%٤٣	%١٤	%٥١		%٦٤	%١٤	%٣	%٣٧		%٦٩	%٣١	%٨	%٤٤	
٤٥	%٨٢	%٥٥	%٢٨	%٦٢		%٧٣	%٢٨	%٩	%٤٨		%٧٧	%٤٥	%١٩	%٥٥	
٤٦	%٨٩	%٦٧	%٤٧	%٧٢		%٨٠	%٤٦	%٢٣	%٦٠		%٨٥	%٥٩	%٣٥	%٦٦	
٤٧	%٩٤	%٧٨	%٦٦	%٨١		%٨٦	%٦٦	%٤٣	%٧٠		%٩٠	%٧٢	%٥٥	%٧٦	
٤٨	%٩٦	%٨٦	%٨٢	%٨٨		%٩١	%٨٢	%٦٦	%٧٩		%٩٤	%٨٣	%٧٤	%٨٤	
٤٩	%٩٨	%٩٢	%٩٢	%٩٣		%٩٤	%٩٢	%٨٤	%٨٧		%٩٧	%٩١	%٨٨	%٩٠	
٥٠	%٩٩	%٩٦	%٩٧	%٩٦		%٩٧	%٩٧	%٩٤	%٩٢		%٩٨	%٩٥	%٩٥	%٩٤	
٥١	%١٠٠	%٩٨	%٩٩	%٩٨		%٩٨	%٩٩	%٩٨	%٩٥		%٩٩	%٩٨	%٩٩	%٩٧	
≤ ٥٢		%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠		%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠		%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يوضح الجدول (١٨) الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد الفهم للطلبة العاديين.

جدول (١٨)

الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد الفهم للطلبة العاديين (ن = ٢٤٠)

الدرجة الخام	ذكور				إناث				المجموع			
	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع
≤ ١٧	%٣			%٠	%٣			%٠	%٣			%٠
١٨	%٧			%١	%٧			%١	%٧			%١
١٩	%١٦	%٠		%٤	%١٤			%٢	%١٥	%٠		%٣
٢٠	%٣٠	%١		%٩	%٢٤	%٠		%٦	%٢٧	%١		%٨
٢١	%٤٧	%٦	%٠	%١٩	%٣٧	%١	%٠	%١٤	%٤٢	%٣	%٠	%١٧
٢٢	%٦٥	%١٨	%١	%٣٤	%٥٢	%٧	%١	%٢٧	%٥٨	%١٣	%١	%٣١
٢٣	%٨٠	%٤١	%٢	%٥٢	%٦٧	%٢٤	%٦	%٤٤	%٧٣	%٣٣	%٤	%٤٨
٢٤	%٩٠	%٦٧	%١٩	%٧٠	%٧٩	%٥٢	%٢٨	%٦٢	%٨٥	%٦٠	%٢٤	%٦٦
٢٥	%٩٦	%٨٧	%٦٥	%٨٤	%٨٩	%٧٩	%٦٣	%٧٧	%٩٣	%٨٣	%٦٤	%٨١
٢٦	%٩٩	%٩٦	%٩٥	%٩٢	%٩٤	%٩٤	%٩٠	%٨٩	%٩٧	%٩٥	%٩٢	%٩١
٢٧	%١٠٠	%٩٩	%٩٩	%٩٧	%٩٨	%٩٩	%٩٩	%٩٥	%٩٩	%٩٩	%٩٩	%٩٦
٢٨		%١٠٠	%١٠٠	%٩٩	%٩٩	%١٠٠	%١٠٠	%٩٨	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%٩٩
≤ ٢٩				%١٠٠	%١٠٠			%١٠٠				%١٠٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يوضح الجدول (١٩) الرتب المئينية للدرجات الخام الكلية للطلبة العاديين على المقياس.

جدول (١٩)

الرتب المئينية للدرجات الخام الكلية للطلبة العاديين (ن = ٢٤٠)

الدرجة الخام	ذكور					إناث					المجموع				
	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع		٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع		٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	
≤ ١٨٦	٠%										٠%				
١٨٧	١%					٠%					١%				
١٨٨	٢%					١%					٢%				
١٨٩	٢%					٢%					٢%				
١٩٠	٣%					٣%					٣%				
١٩١	٣%					٣%					٣%				
١٩٢	٤%					٣%					٤%				
١٩٣	٥%					٤%					٤%				
١٩٤	٦%					٥%					٥%				
١٩٥	٧%			٠%		٦%					٦%				
١٩٦	٨%			١%		٦%					٧%				
١٩٧	٩%			٢%		٧%					٨%			٠%	
١٩٨	١٠%			٢%		٨%					٩%			١%	
١٩٩	١٢%			٢%		٩%			٠%		١١%			٢%	
٢٠٠	١٣%			٣%		١١%			١%		١٢%			٢%	
٢٠١	١٥%			٣%		١٢%			٢%		١٤%			٣%	
٢٠٢	١٧%			٤%		١٤%			٣%		١٥%			٣%	
٢٠٣	١٩%			٥%		١٥%			٣%		١٧%			٤%	
٢٠٤	٢١%			٦%		١٧%			٤%		١٩%			٥%	
٢٠٥	٢٤%			٧%		١٩%			٤%		٢١%			٦%	
٢٠٦	٢٦%			٨%		٢١%			٥%		٢٣%			٧%	
٢٠٧	٢٩%	٠%		٩%		٢٣%			٦%		٢٦%			٨%	
٢٠٨	٣٢%	١%		١١%		٢٥%			٧%		٢٨%	٠%		٩%	
٢٠٩	٣٥%	٢%		١٢%		٢٨%	٠%		٩%		٣١%	١%		١٠%	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢١٠	%٣٧	%٣		%١٤	%٣٠	%١		%١٠	%٣٤	%٢		%١٢
٢١١	%٤١	%٤		%١٦	%٣٣	%٢		%١١	%٣٦	%٣		%١٤
٢١٢	%٤٤	%٥		%١٨	%٣٥	%٢		%١٣	%٣٩	%٤		%١٥
٢١٣	%٤٧	%٧		%٢٠	%٣٨	%٣		%١٥	%٤٢	%٥		%١٧
٢١٤	%٥٠	%٨		%٢٣	%٤١	%٤		%١٧	%٤٥	%٦		%٢٠
٢١٥	%٥٣	%١٠		%٢٥	%٤٣	%٥		%١٩	%٤٨	%٧		%٢٢
٢١٦	%٥٦	%١٢		%٢٨	%٤٦	%٦		%٢١	%٥١	%٩		%٢٤
٢١٧	%٥٩	%١٥		%٣١	%٤٩	%٨		%٢٤	%٥٤	%١١		%٢٧
٢١٨	%٦٣	%١٧		%٣٤	%٥٢	%١٠		%٢٦	%٥٧	%١٣		%٣٠
٢١٩	%٦٥	%٢٠		%٣٧	%٥٥	%١٢		%٢٩	%٦٠	%١٦		%٣٣
٢٢٠	%٦٨	%٢٤		%٤٠	%٥٨	%١٤	%٠	%٣٢	%٦٣	%١٩	%٠	%٣٦
٢٢١	%٧١	%٢٨	%٠	%٤٣	%٦٠	%١٧	%١	%٣٥	%٦٦	%٢٢	%١	%٣٩
٢٢٢	%٧٤	%٣١	%١	%٤٦	%٦٣	%٢٠	%٢	%٣٨	%٦٨	%٢٦	%٢	%٤٢
٢٢٣	%٧٦	%٣٦	%٢	%٥٠	%٦٦	%٢٤	%٣	%٤١	%٧١	%٣٠	%٣	%٤٥
٢٢٤	%٧٩	%٤٠	%٤	%٥٣	%٦٨	%٢٧	%٥	%٤٤	%٧٤	%٣٤	%٥	%٤٨
٢٢٥	%٨١	%٤٤	%٦	%٥٦	%٧١	%٣١	%٧	%٤٧	%٧٦	%٣٨	%٧	%٥٢
٢٢٦	%٨٣	%٤٩	%٩	%٥٩	%٧٣	%٣٦	%١٠	%٥٠	%٧٨	%٤٣	%١٠	%٥٥
٢٢٧	%٨٥	%٥٣	%١٣	%٦٣	%٧٦	%٤٠	%١٣	%٥٤	%٨٠	%٤٧	%١٣	%٥٨
٢٢٨	%٨٧	%٥٨	%١٩	%٦٦	%٧٨	%٤٥	%١٧	%٥٧	%٨٢	%٥٢	%١٨	%٦١
٢٢٩	%٨٨	%٦٢	%٢٥	%٦٩	%٨٠	%٥٠	%٢٢	%٦٠	%٨٤	%٥٦	%٢٣	%٦٤
٢٣٠	%٩٠	%٦٧	%٣٣	%٧٢	%٨٢	%٥٤	%٢٧	%٦٣	%٨٦	%٦١	%٣٠	%٦٧
٢٣١	%٩١	%٧١	%٤١	%٧٤	%٨٤	%٥٩	%٣٣	%٦٦	%٨٨	%٦٥	%٣٧	%٧٠
٢٣٢	%٩٢	%٧٤	%٥٠	%٧٧	%٨٥	%٦٣	%٤٠	%٦٩	%٨٩	%٦٩	%٤٤	%٧٣
٢٣٣	%٩٣	%٧٨	%٥٨	%٧٩	%٨٧	%٦٨	%٤٧	%٧٢	%٩٠	%٧٣	%٥٢	%٧٦
٢٣٤	%٩٤	%٨١	%٦٧	%٨٢	%٨٨	%٧٢	%٥٤	%٧٥	%٩٢	%٧٧	%٦٠	%٧٨
٢٣٥	%٩٥	%٨٤	%٧٤	%٨٤	%٩٠	%٧٦	%٦٠	%٧٧	%٩٣	%٨٠	%٦٧	%٨٠
٢٣٦	%٩٦	%٨٧	%٨١	%٨٦	%٩١	%٧٩	%٦٧	%٧٩	%٩٤	%٨٣	%٧٣	%٨٣
٢٣٧	%٩٧	%٨٩	%٨٦	%٨٧	%٩٢	%٨٢	%٧٣	%٨٢	%٩٥	%٨٦	%٧٩	%٨٥
٢٣٨	%٩٧	%٩١	%٩١	%٨٩	%٩٣	%٨٥	%٧٨	%٨٤	%٩٥	%٨٨	%٨٤	%٨٧
٢٣٩	%٩٨	%٩٣	%٩٤	%٩١	%٩٤	%٨٨	%٨٣	%٨٦	%٩٦	%٩٠	%٨٩	%٨٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٤٠	%٩٨	%٩٤	%٩٦	%٩٢	%٩٥	%٩٠	%٨٧	%٨٧	%٩٧	%٩٢	%٩٢	%٩٠
٢٤١	%٩٨	%٩٥	%٩٨	%٩٣	%٩٦	%٩٢	%٩٠	%٨٩	%٩٧	%٩٤	%٩٤	%٩١
٢٤٢	%٩٩	%٩٦	%٩٩	%٩٤	%٩٦	%٩٤	%٩٣	%٩٠	%٩٨	%٩٥	%٩٦	%٩٢
٢٤٣	%١٠٠	%٩٧	%١٠٠	%٩٥	%٩٧	%٩٥	%٩٥	%٩٢	%٩٨	%٩٦	%٩٨	%٩٣
٢٤٤		%٩٨		%٩٦	%٩٧	%٩٦	%٩٧	%٩٣	%٩٨	%٩٧	%٩٩	%٩٤
٢٤٥		%٩٨		%٩٦	%٩٨	%٩٧	%٩٨	%٩٤	%٩٩	%٩٨	%١٠٠	%٩٥
٢٤٦		%٩٩		%٩٧	%٩٨	%٩٨	%٩٩	%٩٥	%١٠٠	%٩٨		%٩٦
٢٤٧		%١٠٠		%٩٨	%٩٨	%٩٨	%١٠٠	%٩٦		%٩٩		%٩٧
٢٤٨		%١٠٠		%٩٩	%٩٩	%٩٩		%٩٦		%١٠٠		%٩٧
٢٤٩				%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠		%٩٧				%٩٨
٢٥٠								%٩٧				%٩٨
٢٥١								%٩٨				%٩٨
٢٥٢								%٩٨				%٩٩
٢٥٣								%٩٩				%١٠٠
≤ ٢٥٤								%١٠٠				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يوضح الجدول (٢٠) الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد الاستماع لطلبة صعوبات التعلم.

جدول (٢٠)

الرتب المئينية لدرجات الاستماع لطلبة صعوبات التعلم (ن = ٤٢٢)

الدرجة الخام	ذكور				إناث				المجموع			
	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع
≤ ١٦		٠%										
١٧	٠%	١%		٠%	٠%				٠%	٠%		٠%
١٨	١%	٢%		١%	١%	٠%		٠%	١%	١%		١%
١٩	٢%	٣%		٢%	٢%	١%	٠%	١%	٢%	٢%	٠%	٢%
٢٠	٣%	٥%	٠%	٣%	٣%	٢%	١%	٢%	٣%	٣%	١%	٣%
٢١	٤%	٦%	١%	٥%	٤%	٣%	٢%	٣%	٥%	٥%	٢%	٤%
٢٢	٧%	٩%	٢%	٧%	٧%	٥%	٣%	٥%	٧%	٧%	٣%	٦%
٢٣	١١%	١٢%	٣%	١٠%	١٠%	٨%	٥%	٧%	١٠%	١٠%	٤%	٩%
٢٤	١٦%	١٥%	٤%	١٣%	١٤%	١٢%	٨%	١١%	١٥%	١٤%	٦%	١٢%
٢٥	٢٢%	١٩%	٦%	١٧%	١٨%	١٧%	١١%	١٥%	٢٠%	١٩%	٩%	١٦%
٢٦	٣٠%	٢٤%	٨%	٢٢%	٢٤%	٢٣%	١٦%	٢١%	٢٧%	٢٤%	١٣%	٢٢%
٢٧	٣٨%	٣٠%	١٢%	٢٨%	٣١%	٣٠%	٢١%	٢٧%	٣٥%	٣٠%	١٧%	٢٨%
٢٨	٤٧%	٣٦%	١٦%	٣٤%	٣٩%	٣٨%	٢٨%	٣٥%	٤٣%	٣٧%	٢٣%	٣٥%
٢٩	٥٧%	٤٢%	٢١%	٤١%	٤٦%	٤٧%	٣٥%	٤٣%	٥١%	٤٤%	٢٩%	٤٢%
٣٠	٦٦%	٤٩%	٢٦%	٤٨%	٥٥%	٥٦%	٤٤%	٥١%	٦٠%	٥٢%	٣٦%	٥٠%
٣١	٧٤%	٥٥%	٣٣%	٥٥%	٦٢%	٦٤%	٥٢%	٥٩%	٦٨%	٥٩%	٤٤%	٥٧%
٣٢	٨١%	٦٢%	٤٠%	٦٢%	٧٠%	٧٢%	٦٠%	٦٧%	٧٥%	٦٦%	٥٢%	٦٥%
٣٣	٨٦%	٦٨%	٤٧%	٦٩%	٧٦%	٧٩%	٦٨%	٧٤%	٨٢%	٧٣%	٥٩%	٧٢%
٣٤	٩١%	٧٣%	٥٥%	٧٥%	٨٢%	٨٥%	٧٥%	٨١%	٨٧%	٧٨%	٦٧%	٧٨%
٣٥	٩٤%	٧٩%	٦٢%	٨٠%	٨٧%	٨٩%	٨١%	٨٦%	٩١%	٨٤%	٧٣%	٨٣%
٣٦	٩٦%	٨٣%	٦٩%	٨٥%	٩١%	٩٣%	٨٦%	٩٠%	٩٤%	٨٨%	٧٩%	٨٧%
٣٧	٩٨%	٨٧%	٧٦%	٨٩%	٩٤%	٩٥%	٩٠%	٩٣%	٩٦%	٩١%	٨٥%	٩١%
٣٨	٩٩%	٩٠%	٨١%	٩٢%	٩٦%	٩٧%	٩٤%	٩٦%	٩٨%	٩٤%	٨٩%	٩٤%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣٩	%١٠٠	%٩٣	%٨٦	%٩٤	%٩٧	%٩٨	%٩٦	%٩٧	%٩٩	%٩٦	%٩٢	%٩٦
٤٠		%٩٥	%٩٠	%٩٦	%٩٨	%٩٩	%٩٧	%٩٨	%٩٩	%٩٧	%٩٥	%٩٧
٤١		%٩٦	%٩٣	%٩٧	%٩٩	%١٠٠	%٩٨		%٩٩	%٩٨	%٩٦	%٩٨
٤٢		%٩٧	%٩٥	%٩٨	%١٠٠		%٩٩	%١٠٠	%٩٩	%١٠٠	%٩٨	%٩٩
٤٣		%٩٨	%٩٧	%٩٩			%١٠٠			%١٠٠	%٩٩	%١٠٠
٤٤		%٩٩	%٩٨	%١٠٠							%١٠٠	
≤ ٤٥		%١٠٠	%١٠٠									

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يوضح الجدول (٢١) الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد الكلام لطلبة صعوبات التعلم.

جدول (٢١)

الرتب المئينية لدرجات الكلام لطلبة صعوبات التعلم (ن = ٤٢٢)

الدرجة الخام	ذكور				إناث				المجموع			
	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع
≤ ٩	٠%				٠%							
١٠	١%				١%	٠%			٠%			
١١	١%				٢%	١%			١%			
١٢	١%				٢%	١%		٠%	٢%	٠%		
١٣	٢%	٠%		٠%	٣%	٢%		١%	٢%	١%		٠%
١٤	٢%	١%		١%	٤%	٢%		٢%	٣%	٢%		١%
١٥	٣%	٢%		٢%	٥%	٣%	٠%	٢%	٤%	٢%		٢%
١٦	٥%	٢%		٣%	٦%	٤%	١%	٣%	٦%	٣%	٠%	٣%
١٧	٦%	٤%	٠%	٤%	٨%	٥%	١%	٤%	٧%	٤%	١%	٤%
١٨	٨%	٥%	١%	٥%	١٠%	٧%	٢%	٦%	٩%	٦%	٢%	٦%
١٩	١١%	٧%	٢%	٧%	١٣%	٩%	٣%	٨%	١٢%	٨%	٣%	٧%
٢٠	١٣%	٩%	٣%	٩%	١٦%	١١%	٤%	١٠%	١٥%	١٠%	٤%	١٠%
٢١	١٧%	١٢%	٥%	١٢%	١٩%	١٣%	٦%	١٣%	١٨%	١٣%	٦%	١٢%
٢٢	٢١%	١٥%	٧%	١٥%	٢٢%	١٧%	٨%	١٦%	٢٢%	١٦%	٨%	١٦%
٢٣	٢٥%	١٩%	١٠%	١٩%	٢٦%	٢٠%	١١%	٢٠%	٢٦%	١٩%	١١%	١٩%
٢٤	٣٠%	٢٣%	١٣%	٢٣%	٣١%	٢٤%	١٥%	٢٤%	٣٠%	٢٤%	١٤%	٢٤%
٢٥	٣٥%	٢٨%	١٨%	٢٨%	٣٥%	٢٨%	٢٠%	٢٨%	٣٥%	٢٨%	١٩%	٢٨%
٢٦	٤٠%	٣٤%	٢٣%	٣٤%	٤٠%	٣٣%	٢٥%	٣٣%	٤٠%	٣٣%	٢٤%	٣٤%
٢٧	٤٦%	٣٩%	٢٨%	٤٠%	٤٥%	٣٨%	٣١%	٣٩%	٤٥%	٣٨%	٣٠%	٣٩%
٢٨	٥٢%	٤٥%	٣٥%	٤٦%	٥٠%	٤٣%	٣٨%	٤٤%	٥١%	٤٤%	٣٧%	٤٥%
٢٩	٥٧%	٥٢%	٤٢%	٥٢%	٥٥%	٤٨%	٤٥%	٥٠%	٥٦%	٥٠%	٤٤%	٥١%
٣٠	٦٣%	٥٨%	٤٩%	٥٨%	٦٠%	٥٣%	٥٢%	٥٥%	٦١%	٥٥%	٥١%	٥٦%
٣١	٦٨%	٦٤%	٥٦%	٦٤%	٦٥%	٥٨%	٥٩%	٦١%	٦٦%	٦١%	٥٨%	٦٢%
٣٢	٧٣%	٦٩%	٦٣%	٦٩%	٦٩%	٦٣%	٦٦%	٦٦%	٧١%	٦٦%	٦٥%	٦٨%
٣٣	٧٨%	٧٤%	٦٩%	٧٤%	٧٤%	٦٨%	٧٢%	٧١%	٧٦%	٧١%	٧١%	٧٣%
٣٤	٨٢%	٧٩%	٧٥%	٧٩%	٧٨%	٧٣%	٧٨%	٧٦%	٨٠%	٧٦%	٧٧%	٧٧%
٣٥	٨٥%	٨٣%	٨٠%	٨٣%	٨١%	٧٧%	٨٣%	٨٠%	٨٣%	٨٠%	٨٢%	٨١%
٣٦	٨٨%	٨٧%	٨٥%	٨٧%	٨٤%	٨١%	٨٧%	٨٤%	٨٦%	٨٤%	٨٦%	٨٥%
٣٧	٩١%	٩٠%	٨٩%	٩٠%	٨٧%	٨٤%	٩٠%	٨٧%	٨٩%	٨٧%	٩٠%	٨٨%
٣٨	٩٣%	٩٢%	٩٢%	٩٢%	٩٠%	٨٧%	٩٣%	٩٠%	٩١%	٩٠%	٩٣%	٩١%
٣٩	٩٥%	٩٤%	٩٤%	٩٤%	٩٢%	٩٠%	٩٥%	٩٢%	٩٣%	٩٢%	٩٥%	٩٣%
٤٠	٩٦%	٩٦%	٩٦%	٩٦%	٩٤%	٩٢%	٩٧%	٩٤%	٩٥%	٩٤%	٩٧%	٩٥%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤١	%٩٧	%٩٧	%٩٧	%٩٨	%٩٨	%٩٧	%٩٥	%٩٤	%٩٨	%٩٥	%٩٦	%٩٨	%٩٦
٤٢	%٩٨	%٩٨	%٩٨	%٩٨	%٩٥	%٩٦	%٩٨	%٩٥	%٩٩	%٩٧	%٩٧	%٩٩	%٩٧
٤٣	%٩٩	%٩٩	%٩٩	%٩٩	%٩٦	%٩٧	%٩٩	%٩٦	%٩٩	%٩٨	%٩٨	%١٠٠	%٩٨
٤٤	%٩٩	%٩٩	%٩٩	%٩٩	%١٠٠	%٩٧	%٩٨	%٩٨	%٩٨	%٩٩	%٩٨		%٩٩
٤٥	%٩٩	%٩٩	%١٠٠	%٩٩	%٩٨	%٩٨	%٩٩	%٩٨	%٩٩	%١٠٠	%٩٩		%١٠٠
٤٦	%١٠٠	%١٠٠		%١٠٠	%٩٩	%٩٩	%١٠٠		%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠		
≤ ٤٧	%١٠٠				%١٠٠	%١٠٠							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يوضح الجدول (٢٢) الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد القراءة لطلبة صعوبات التعلم.

جدول (٢٢)

الرتب المئينية لدرجات القراءة لطلبة صعوبات التعلم (ن = ٤٢٢)

الدرجة الخام	ذكور					إناث					المجموع				
	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع		٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع		٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	
٠	%٢	%٠		%٠			%٠	%٠	%٠		%٠	%٠	%٠	%٠	
١	%٢	%١	%٠	%١			%١	%١	%١		%١	%١	%١	%١	
٢	%٣	%٢	%١	%٢		%٠	%٢	%٣	%٢		%٢	%٢	%٢	%٢	
٣	%٤	%٣	%٢	%٣		%١	%٣	%٤	%٣		%٣	%٣	%٣	%٣	
٤	%٥	%٤	%٣	%٤		%٢	%٤	%٥	%٤		%٤	%٤	%٤	%٤	
٥	%٧	%٦	%٤	%٦		%٣	%٥	%٧	%٥		%٥	%٥	%٦	%٥	
٦	%٩	%٧	%٥	%٧		%٤	%٧	%٩	%٦		%٦	%٧	%٧	%٧	
٧	%١١	%٩	%٧	%٩		%٥	%٨	%١١	%٨		%٨	%٩	%٩	%٩	
٨	%١٤	%١٢	%٩	%١٢		%٦	%١٠	%١٤	%١٠		%١٠	%١١	%١٢	%١١	
٩	%١٧	%١٥	%١١	%١٥		%٨	%١٣	%١٧	%١٣		%١٢	%١٤	%١٥	%١٤	
١٠	%٢٠	%١٨	%١٤	%١٨		%١٠	%١٥	%٢١	%١٥		%١٥	%١٧	%١٨	%١٧	
١١	%٢٤	%٢٢	%١٧	%٢٢		%١٢	%١٨	%٢٥	%١٨		%١٨	%٢٠	%٢٢	%٢٠	
١٢	%٢٨	%٢٧	%٢١	%٢٦		%١٥	%٢٢	%٣٠	%٢٢		%٢٢	%٢٤	%٢٦	%٢٤	
١٣	%٣٣	%٣١	%٢٥	%٣٠		%١٨	%٢٦	%٣٤	%٢٦		%٢٥	%٢٨	%٣١	%٢٨	
١٤	%٣٨	%٣٦	%٣٠	%٣٥		%٢١	%٣٠	%٣٩	%٣٠		%٢٩	%٣٣	%٣٦	%٣٢	
١٥	%٤٣	%٤٢	%٣٥	%٤٠		%٢٥	%٣٤	%٤٥	%٣٤		%٣٤	%٣٧	%٤١	%٣٧	
١٦	%٤٨	%٤٧	%٤٠	%٤٦		%٢٩	%٣٨	%٥٠	%٣٩		%٣٩	%٤٢	%٤٦	%٤٢	
١٧	%٥٣	%٥٣	%٤٥	%٥١		%٣٣	%٤٣	%٥٦	%٤٤		%٤٣	%٤٧	%٥٢	%٤٧	
١٨	%٥٨	%٥٨	%٥١	%٥٦		%٣٨	%٤٨	%٦١	%٤٩		%٤٨	%٥٣	%٥٧	%٥٢	
١٩	%٦٣	%٦٣	%٥٦	%٦٢		%٤٣	%٥٣	%٦٦	%٥٤		%٥٣	%٥٨	%٦٢	%٥٧	
٢٠	%٦٨	%٦٨	%٦٢	%٦٧		%٤٨	%٥٨	%٧١	%٥٩		%٥٨	%٦٣	%٦٧	%٦٢	
٢١	%٧٢	%٧٣	%٦٧	%٧١		%٥٣	%٦٢	%٧٥	%٦٣		%٦٣	%٦٧	%٧٢	%٦٧	
٢٢	%٧٦	%٧٨	%٧٢	%٧٦		%٥٨	%٦٧	%٧٩	%٦٨		%٦٧	%٧٢	%٧٦	%٧٢	
٢٣	%٨٠	%٨١	%٧٦	%٨٠		%٦٣	%٧١	%٨٣	%٧٢		%٧٢	%٧٦	%٨٠	%٧٦	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٤	%٨٤	%٨٥	%٨٠	%٨٣	%٦٧	%٧٥	%٨٦	%٧٦	%٨٠	%٨٤	%٨٠	%٨٠
٢٥	%٨٧	%٨٨	%٨٤	%٨٦	%٧٢	%٧٩	%٨٩	%٨٠	%٨٣	%٧٩	%٨٧	%٨٣
٢٦	%٨٩	%٩٠	%٨٧	%٨٩	%٧٦	%٨٢	%٩١	%٨٣	%٨٣	%٨٦	%٩٠	%٨٦
٢٧	%٩١	%٩٣	%٩٠	%٩١	%٨٠	%٨٥	%٩٣	%٨٦	%٨٦	%٨٩	%٩٢	%٨٩
٢٨	%٩٣	%٩٤	%٩٢	%٩٣	%٨٣	%٨٨	%٩٥	%٨٩	%٨٨	%٩١	%٩٤	%٩١
٢٩	%٩٥	%٩٦	%٩٤	%٩٥	%٨٦	%٩٠	%٩٦	%٩١	%٩١	%٩٣	%٩٥	%٩٣
٣٠	%٩٦	%٩٧	%٩٥	%٩٦	%٨٩	%٩٢	%٩٧	%٩٣	%٩٢	%٩٥	%٩٦	%٩٤
٣١	%٩٧	%٩٨	%٩٦	%٩٧	%٩١	%٩٤	%٩٨	%٩٤	%٩٤	%٩٦	%٩٧	%٩٦
٣٢	%٩٨	%٩٨	%٩٧	%٩٨	%٩٣	%٩٥	%٩٨	%٩٦	%٩٥	%٩٧	%٩٨	%٩٧
٣٣	%٩٨	%٩٩	%٩٨	%٩٩	%٩٤	%٩٦	%٩٩	%٩٧	%٩٦	%٩٨	%٩٩	%٩٨
٣٤	%٩٩	%١٠٠	%٩٩	%١٠٠	%٩٦	%٩٧	%١٠٠	%٩٧	%٩٧	%٩٨	%١٠٠	%٩٨
٣٥	%٩٩		%١٠٠		%٩٧	%٩٨		%٩٨	%٩٨	%٩٩		%٩٩
٣٦	%٩٩				%٩٧	%٩٨		%٩٩	%٩٩	%١٠٠		%١٠٠
٣٧	%١٠٠				%٩٨	%٩٩		%١٠٠	%١٠٠			
٣٨					%٩٩	%١٠٠						
≤ ٣٩					%١٠٠							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يوضح الجدول (٢٣) الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد الكتابة لطلبة صعوبات التعلم.

جدول (٢٣)

الرتب المئينية لدرجات الكتابة لطلبة صعوبات التعلم (ن = ٤٢٢)

الدرجة الخام	ذكور				إناث				المجموع			
	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع
٠	%٢	%٠	%٤	%٢	%٧	%٥	%٥	%٦	%٤	%٣	%٥	%٤
١	%٣	%١	%٥	%٣	%٩	%٦	%٧	%٧	%٦	%٤	%٦	%٥
٢	%٤	%٣	%٧	%٤	%١١	%٨	%٨	%٩	%٧	%٦	%٨	%٧
٣	%٥	%٤	%٨	%٥	%١٣	%١٠	%١٠	%١١	%٩	%٧	%٩	%٨
٤	%٦	%٥	%١٠	%٧	%١٥	%١٢	%١٣	%١٣	%١١	%٩	%١٢	%١٠
٥	%٨	%٧	%١٢	%٩	%١٨	%١٥	%١٥	%١٦	%١٣	%١١	%١٤	%١٣
٦	%١٠	%٩	%١٤	%١١	%٢١	%١٨	%١٩	%١٩	%١٥	%١٤	%١٧	%١٥
٧	%١٢	%١١	%١٧	%١٣	%٢٤	%٢٢	%٢٢	%٢٣	%١٨	%١٧	%٢٠	%١٨
٨	%١٥	%١٤	%٢٠	%١٦	%٢٨	%٢٦	%٢٦	%٢٧	%٢١	%٢٠	%٢٤	%٢١
٩	%١٨	%١٧	%٢٤	%١٩	%٣٢	%٣٠	%٣٠	%٣١	%٢٥	%٢٣	%٢٧	%٢٥
١٠	%٢٢	%٢٠	%٢٧	%٢٢	%٣٦	%٣٥	%٣٥	%٣٥	%٢٩	%٢٧	%٣١	%٢٩
١١	%٢٥	%٢٤	%٣١	%٢٦	%٤٠	%٤٠	%٣٩	%٤٠	%٣٣	%٣٢	%٣٦	%٣٣
١٢	%٢٩	%٢٨	%٣٥	%٣٠	%٤٥	%٤٥	%٤٤	%٤٥	%٣٧	%٣٦	%٤٠	%٣٨
١٣	%٣٤	%٣٢	%٤٠	%٣٥	%٤٩	%٥٠	%٤٩	%٤٩	%٤١	%٤١	%٤٥	%٤٢
١٤	%٣٨	%٣٧	%٤٤	%٣٩	%٥٣	%٥٦	%٥٤	%٥٤	%٤٦	%٤٦	%٥٠	%٤٧
١٥	%٤٣	%٤١	%٤٨	%٤٤	%٥٨	%٦١	%٥٩	%٥٩	%٥١	%٥١	%٥٤	%٥٢
١٦	%٤٨	%٤٦	%٥٣	%٤٩	%٦٢	%٦٥	%٦٣	%٦٤	%٥٥	%٥٦	%٥٩	%٥٧
١٧	%٥٣	%٥١	%٥٧	%٥٤	%٦٦	%٧٠	%٦٨	%٦٨	%٦٠	%٦١	%٦٤	%٦١
١٨	%٥٨	%٥٦	%٦٢	%٥٨	%٧٠	%٧٤	%٧٢	%٧٢	%٦٤	%٦٥	%٦٨	%٦٦
١٩	%٦٢	%٦١	%٦٦	%٦٣	%٧٤	%٧٨	%٧٦	%٧٦	%٦٨	%٧٠	%٧٢	%٧٠
٢٠	%٦٧	%٦٦	%٧٠	%٦٧	%٧٧	%٨٢	%٨٠	%٨٠	%٧٢	%٧٤	%٧٦	%٧٤
٢١	%٧١	%٧٠	%٧٤	%٧٢	%٨١	%٨٥	%٨٣	%٨٣	%٧٦	%٧٨	%٨٠	%٧٨
٢٢	%٧٥	%٧٥	%٧٨	%٧٦	%٨٣	%٨٨	%٨٦	%٨٦	%٧٩	%٨١	%٨٣	%٨١
٢٣	%٧٩	%٧٨	%٨١	%٧٩	%٨٦	%٩٠	%٨٩	%٨٨	%٨٢	%٨٥	%٨٦	%٨٤

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٤	%٨٢	%٨٢	%٨٤	%٨٣	%٨٨	%٩٢	%٩١	%٩١	%٨٥	%٨٧	%٨٨	%٨٧
٢٥	%٨٥	%٨٥	%٨٦	%٨٦	%٩٠	%٩٤	%٩٣	%٩٣	%٨٨	%٩٠	%٩٠	%٨٩
٢٦	%٨٨	%٨٨	%٨٩	%٨٨	%٩٢	%٩٦	%٩٤	%٩٤	%٩٠	%٩٢	%٩٢	%٩١
٢٧	%٩٠	%٩٠	%٩١	%٩٠	%٩٤	%٩٧	%٩٦	%٩٥	%٩٢	%٩٤	%٩٤	%٩٣
٢٨	%٩٢	%٩٢	%٩٢	%٩٢	%٩٥	%٩٧	%٩٧	%٩٦	%٩٣	%٩٥	%٩٥	%٩٥
٢٩	%٩٤	%٩٤	%٩٤	%٩٤	%٩٦	%٩٨	%٩٧	%٩٧	%٩٥	%٩٦	%٩٦	%٩٦
٣٠	%٩٥	%٩٥	%٩٥	%٩٥	%٩٧	%٩٩	%٩٨	%٩٨	%٩٦	%٩٧	%٩٧	%٩٧
٣١	%٩٦	%٩٦	%٩٦	%٩٦	%٩٨	%١٠٠	%٩٩	%٩٩	%٩٧	%٩٨	%٩٨	%٩٧
٣٢	%٩٧	%٩٧	%٩٧	%٩٧	%٩٨		%١٠٠	%١٠٠	%٩٨	%٩٨	%٩٨	%٩٨
٣٣	%٩٨	%٩٨	%٩٨	%٩٨	%٩٩				%٩٨	%٩٩	%٩٩	%٩٩
٣٤	%٩٨	%٩٨	%٩٨	%٩٨	%١٠٠				%٩٩	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠
٣٥	%٩٩	%٩٩	%٩٩	%٩٩					%١٠٠			
٣٦	%٩٩	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠								
٣٧	%٩٩											
≤ ٣٨	%١٠٠											

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يوضح الجدول (٢٤) الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد الحساب لطلبة صعوبات التعلم.

جدول (٢٤)

الرتب المئينية لدرجات الحساب لطلبة صعوبات التعلم (ن = ٤٢٢)

الدرجة الخام	ذكور				إناث				المجموع			
	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع
≤ ٣	%١								%٠			
٤	%٢				%٠				%١			
٥	%٢			%٠	%١				%٢			%٠
٦	%٣			%١	%٢			%٠	%٣			%١
٧	%٥	%٠		%٢	%٣			%١	%٤			%٢
٨	%٦	%١		%٣	%٤			%٢	%٥			%٢
٩	%٨	%٢		%٤	%٥			%٣	%٧	%٠		%٣
١٠	%١١	%٢		%٥	%٨	%٠		%٣	%٩	%١		%٤
١١	%١٤	%٣		%٦	%١٠	%١		%٤	%١٢	%٢		%٥
١٢	%١٧	%٥		%٨	%١٤	%٢	%٠	%٦	%١٦	%٣		%٧
١٣	%٢١	%٦	%٠	%١٠	%١٨	%٣	%١	%٧	%٢٠	%٤	%٠	%٩
١٤	%٢٥	%٨	%١	%١٣	%٢٣	%٤	%٢	%٩	%٢٤	%٦	%١	%١١
١٥	%٣٠	%١١	%٢	%١٥	%٢٨	%٥	%٢	%١٢	%٢٩	%٨	%٢	%١٣
١٦	%٣٥	%١٤	%٣	%١٩	%٣٤	%٧	%٣	%١٤	%٣٥	%١١	%٣	%١٦
١٧	%٤٠	%١٧	%٤	%٢٢	%٤١	%١٠	%٤	%١٧	%٤١	%١٤	%٤	%٢٠
١٨	%٤٦	%٢١	%٦	%٢٦	%٤٨	%١٣	%٥	%٢١	%٤٧	%١٧	%٦	%٢٣
١٩	%٥٢	%٢٦	%٨	%٣١	%٥٥	%١٦	%٧	%٢٤	%٥٣	%٢١	%٧	%٢٧
٢٠	%٥٧	%٣١	%١٠	%٣٦	%٦١	%٢١	%٩	%٢٨	%٥٩	%٢٦	%١٠	%٣٢
٢١	%٦٣	%٣٦	%١٣	%٤٠	%٦٨	%٢٥	%١٢	%٣٣	%٦٥	%٣١	%١٢	%٣٦
٢٢	%٦٨	%٤٢	%١٧	%٤٦	%٧٤	%٣٠	%١٥	%٣٨	%٧١	%٣٦	%١٥	%٤١
٢٣	%٧٣	%٤٨	%٢١	%٥١	%٧٩	%٣٦	%١٨	%٤٢	%٧٦	%٤٢	%١٩	%٤٦
٢٤	%٧٨	%٥٣	%٢٥	%٥٦	%٨٣	%٤٢	%٢٢	%٤٧	%٨٠	%٤٨	%٢٣	%٥١
٢٥	%٨٢	%٥٩	%٣١	%٦١	%٨٧	%٤٨	%٢٦	%٥٢	%٨٤	%٥٤	%٢٨	%٥٦

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٦	%٨٥	%٦٥	%٣٦	%٦٦	%٩١	%٥٤	%٣١	%٥٧	%٨٨	%٦٠	%٣٣	%٦١
٢٧	%٨٨	%٧٠	%٤٢	%٧٠	%٩٣	%٦١	%٣٦	%٦٢	%٩١	%٦٥	%٣٨	%٦٦
٢٨	%٩١	%٧٥	%٤٨	%٧٥	%٩٥	%٦٦	%٤٢	%٦٧	%٩٣	%٧١	%٤٤	%٧١
٢٩	%٩٣	%٧٩	%٥٤	%٧٩	%٩٧	%٧٢	%٤٧	%٧١	%٩٥	%٧٦	%٥٠	%٧٥
٣٠	%٩٥	%٨٣	%٦٠	%٨٢	%٩٨	%٧٧	%٥٣	%٧٦	%٩٦	%٨٠	%٥٦	%٧٩
٣١	%٩٦	%٨٧	%٦٦	%٨٥	%٩٩	%٨١	%٥٨	%٧٩	%٩٧	%٨٤	%٦١	%٨٢
٣٢	%٩٧	%٩٠	%٧٢	%٨٨	%١٠٠	%٨٥	%٦٤	%٨٣	%٩٨	%٨٧	%٦٧	%٨٥
٣٣	%٩٨	%٩٢	%٧٦	%٩٠		%٨٩	%٦٩	%٨٦	%٩٩	%٩٠	%٧٢	%٨٨
٣٤	%٩٩	%٩٤	%٨١	%٩٢		%٩١	%٧٣	%٨٨	%١٠٠	%٩٣	%٧٦	%٩٠
٣٥	%١٠٠	%٩٦	%٨٥	%٩٤		%٩٤	%٧٨	%٩١		%٩٤	%٨١	%٩٢
٣٦		%٩٧	%٨٨	%٩٦		%٩٥	%٨٢	%٩٣		%٩٦	%٨٤	%٩٤
٣٧		%٩٨	%٩١	%٩٧		%٩٧	%٨٥	%٩٤		%٩٧	%٨٨	%٩٥
٣٨		%٩٨	%٩٣	%٩٧		%٩٨	%٨٨	%٩٦		%٩٨	%٩٠	%٩٦
٣٩		%٩٩	%٩٥	%٩٨		%٩٨	%٩١	%٩٧		%٩٩	%٩٣	%٩٧
٤٠		%١٠٠	%٩٦	%٩٩		%٩٩	%٩٣	%٩٧		%١٠٠	%٩٤	%٩٨
٤١			%٩٧	%١٠٠		%١٠٠	%٩٥	%٩٨			%٩٦	%٩٩
٤٢			%٩٩				%٩٦	%٩٩			%٩٧	%١٠٠
٤٣			%١٠٠				%٩٧	%١٠٠			%٩٨	
٤٤							%٩٩				%٩٩	
≤ ٤٥							%١٠٠				%١٠٠	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يوضح الجدول (٢٥) الرتب المئينية للدرجات الخام على بعد الفهم لطلبة صعوبات التعلم.

جدول (٢٥)

الرتب المئينية لدرجات الفهم لطلبة صعوبات التعلم (ن = ٤٢٢)

الدرجة الخام	ذكور					إناث					المجموع				
	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع		٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع		٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	
≤ ٤	%٠			%٠							%٠			%٠	
٥	%١	%٠		%١		%٠		%٠	%٠		%١	%٠		%١	
٦	%٣	%١	%٠	%٣		%١		%١	%١		%٢	%٠	%٠	%٢	
٧	%٦	%٣	%١	%٤		%٢	%٠	%٢	%٢		%٤	%١	%١	%٣	
٨	%١٠	%٤	%٢	%٧		%٥	%١	%٣	%٣		%٧	%٣	%٢	%٥	
٩	%١٧	%٧	%٣	%١٠		%٩	%٣	%٥	%٦		%١٣	%٥	%٤	%٨	
١٠	%٢٦	%١١	%٦	%١٥		%١٥	%٦	%٨	%١٠		%٢٠	%٩	%٧	%١٣	
١١	%٣٧	%١٦	%٩	%٢١		%٢٣	%١١	%١٢	%١٦		%٣٠	%١٤	%١١	%١٩	
١٢	%٤٩	%٢٢	%١٣	%٢٩		%٣٤	%١٩	%١٨	%٢٤		%٤٢	%٢١	%١٦	%٢٦	
١٣	%٦٢	%٢٩	%١٩	%٣٧		%٤٦	%٣٠	%٢٥	%٣٣		%٥٤	%٣٠	%٢٣	%٣٥	
١٤	%٧٣	%٣٨	%٢٦	%٤٦		%٥٨	%٤٤	%٣٤	%٤٤		%٦٦	%٤٠	%٣٠	%٤٥	
١٥	%٨٣	%٤٧	%٣٤	%٥٥		%٧٠	%٥٨	%٤٣	%٥٥		%٧٧	%٥١	%٣٩	%٥٥	
١٦	%٨٩	%٥٦	%٤٣	%٦٤		%٨٠	%٧١	%٥٣	%٦٦		%٨٥	%٦٢	%٤٩	%٦٥	
١٧	%٩٤	%٦٥	%٥٣	%٧٢		%٨٨	%٨٢	%٦٢	%٧٦		%٩١	%٧٢	%٥٩	%٧٤	
١٨	%٩٧	%٧٤	%٦٢	%٨٠		%٩٣	%٩٠	%٧١	%٨٤		%٩٥	%٨١	%٦٨	%٨٢	
١٩	%٩٩	%٨١	%٧١	%٨٦		%٩٦	%٩٥	%٧٩	%٩٠		%٩٨	%٨٧	%٧٦	%٨٨	
٢٠	%١٠٠	%٨٦	%٧٨	%٩٠		%٩٨	%٩٨	%٨٥	%٩٤		%٩٩	%٩٢	%٨٣	%٩٢	
٢١	%١٠٠	%٩١	%٨٥	%٩٤		%٩٩	%٩٩	%٩٠	%٩٧		%١٠٠	%٩٦	%٨٨	%٩٥	
٢٢	%١٠٠	%٩٤	%٩٠	%٩٦		%١٠٠	%١٠٠	%٩٤	%٩٨		%١٠٠	%٩٨	%٩٢	%٩٧	
٢٣	%١٠٠	%٩٦	%٩٣	%٩٨		%١٠٠	%١٠٠	%٩٦	%٩٩		%١٠٠	%٩٩	%٩٥	%٩٩	
٢٤	%١٠٠	%٩٨	%٩٦	%٩٩		%١٠٠	%١٠٠	%٩٨	%١٠٠		%١٠٠	%١٠٠	%٩٧	%١٠٠	
٢٥	%١٠٠	%٩٩	%٩٨	%١٠٠		%١٠٠	%١٠٠	%٩٩	%١٠٠		%١٠٠	%١٠٠	%٩٨	%١٠٠	
٢٦	%١٠٠	%١٠٠	%٩٩	%١٠٠		%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠		%١٠٠	%١٠٠	%٩٩	%١٠٠	
≤ ٢٧			%١٠٠										%١٠٠		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يوضح الجدول (٢٦) الرتب المئينية للدرجة الخام الكلية لطلبة صعوبات التعلم.

جدول (٢٦)

الرتب المئينية للدرجة الخام الكلية لطلبة صعوبات التعلم (ن = ٤٢٢)

الدرجة الخام	ذكور					إناث					المجموع				
	٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع		٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع		٣-٥	٦-٨	٩-١٠	المجموع	
≤ ٧٩						٠%									
٨٠						١%	٠%								
٨١						٢%	١%								
٨٢						٢%	٢%				٠%				
٨٣						٢%	٢%		٠%		١%				
٨٤						٢%	٢%		١%		٢%				
٨٥						٣%	٢%		٢%		٢%	٠%		٠%	
٨٦						٣%	٢%		٢%		٢%	١%		١%	
٨٧	٠%			٠%		٣%	٣%		٢%		٢%	٢%		٢%	
٨٨	١%			١%		٤%	٣%		٢%		٣%	٢%		٢%	
٨٩	٢%			٢%		٤%	٣%		٢%		٣%	٢%		٢%	
٩٠	٢%	٠%		٢%		٥%	٤%		٣%		٣%	٢%		٢%	
٩١	٢%	١%		٢%		٥%	٤%		٣%		٤%	٣%		٣%	
٩٢	٣%	٢%		٢%		٦%	٤%		٣%		٤%	٣%		٣%	
٩٣	٣%	٢%		٣%		٧%	٥%		٤%		٥%	٣%		٣%	
٩٤	٤%	٢%		٣%		٧%	٥%		٤%		٦%	٤%		٤%	
٩٥	٤%	٢%		٣%		٨%	٦%		٥%		٦%	٤%		٤%	
٩٦	٥%	٣%		٤%		٩%	٦%	٠%	٥%		٧%	٥%		٤%	
٩٧	٦%	٣%		٤%		١٠%	٧%	١%	٦%		٨%	٥%		٥%	
٩٨	٧%	٤%		٥%		١٠%	٨%	٢%	٦%		٩%	٦%	٠%	٥%	
٩٩	٧%	٤%		٥%		١١%	٨%	٢%	٧%		١٠%	٦%	١%	٦%	
١٠٠	٩%	٥%		٦%		١٢%	٩%	٢%	٨%		١١%	٧%	٢%	٧%	
١٠١	١٠%	٥%		٦%		١٤%	١٠%	٣%	٨%		١٢%	٧%	٢%	٧%	
١٠٢	١١%	٦%		٧%		١٥%	١١%	٣%	٩%		١٣%	٨%	٢%	٨%	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٠٣	١٢%	٦%	٠%	٨%	١٦%	١١%	٣%	١٠%	١٥%	٩%	٢%	٩%
١٠٤	١٤%	٧%	١%	٩%	١٧%	١٢%	٤%	١١%	١٦%	١٠%	٣%	١٠%
١٠٥	١٥%	٨%	٢%	١٠%	١٨%	١٣%	٤%	١٢%	١٧%	١١%	٣%	١١%
١٠٦	١٧%	٩%	٢%	١١%	٢٠%	١٤%	٥%	١٣%	١٩%	١٢%	٤%	١٢%
١٠٧	١٩%	١٠%	٢%	١٢%	٢١%	١٥%	٥%	١٤%	٢١%	١٣%	٤%	١٣%
١٠٨	٢١%	١١%	٣%	١٣%	٢٣%	١٦%	٦%	١٥%	٢٢%	١٤%	٥%	١٤%
١٠٩	٢٣%	١٢%	٣%	١٤%	٢٤%	١٨%	٧%	١٦%	٢٤%	١٥%	٥%	١٥%
١١٠	٢٥%	١٣%	٣%	١٥%	٢٦%	١٩%	٨%	١٧%	٢٦%	١٦%	٦%	١٦%
١١١	٢٧%	١٤%	٤%	١٦%	٢٨%	٢٠%	٨%	١٩%	٢٨%	١٧%	٧%	١٧%
١١٢	٣٠%	١٥%	٤%	١٨%	٢٩%	٢١%	٩%	٢٠%	٣٠%	١٨%	٧%	١٩%
١١٣	٣٢%	١٦%	٥%	١٩%	٣١%	٢٣%	١٠%	٢١%	٣٢%	٢٠%	٨%	٢٠%
١١٤	٣٥%	١٨%	٥%	٢١%	٣٣%	٢٤%	١١%	٢٣%	٣٤%	٢١%	٩%	٢٢%
١١٥	٣٧%	١٩%	٦%	٢٢%	٣٥%	٢٥%	١٣%	٢٤%	٣٦%	٢٢%	١٠%	٢٣%
١١٦	٤٠%	٢١%	٧%	٢٤%	٣٧%	٢٧%	١٤%	٢٦%	٣٨%	٢٤%	١١%	٢٥%
١١٧	٤٣%	٢٢%	٨%	٢٥%	٣٩%	٢٨%	١٥%	٢٧%	٤١%	٢٦%	١٢%	٢٦%
١١٨	٤٦%	٢٤%	٨%	٢٧%	٤١%	٣٠%	١٧%	٢٩%	٤٣%	٢٧%	١٣%	٢٨%
١١٩	٤٨%	٢٦%	٩%	٢٩%	٤٢%	٣١%	١٨%	٣١%	٤٥%	٢٩%	١٥%	٣٠%
١٢٠	٥١%	٢٨%	١٠%	٣١%	٤٤%	٣٣%	٢٠%	٣٢%	٤٧%	٣٠%	١٦%	٣٢%
١٢١	٥٤%	٢٩%	١٢%	٣٣%	٤٦%	٣٥%	٢١%	٣٤%	٥٠%	٣٢%	١٧%	٣٤%
١٢٢	٥٧%	٣١%	١٣%	٣٥%	٤٩%	٣٦%	٢٣%	٣٦%	٥٢%	٣٤%	١٩%	٣٥%
١٢٣	٥٩%	٣٣%	١٤%	٣٧%	٥١%	٣٨%	٢٥%	٣٨%	٥٤%	٣٦%	٢٠%	٣٧%
١٢٤	٦٢%	٣٥%	١٥%	٣٩%	٥٣%	٤٠%	٢٧%	٤٠%	٥٧%	٣٨%	٢٢%	٣٩%
١٢٥	٦٥%	٣٧%	١٧%	٤١%	٥٥%	٤١%	٢٨%	٤٢%	٥٩%	٤٠%	٢٤%	٤١%
١٢٦	٦٧%	٣٩%	١٨%	٤٣%	٥٧%	٤٣%	٣٠%	٤٤%	٦١%	٤١%	٢٥%	٤٣%
١٢٧	٧٠%	٤١%	٢٠%	٤٥%	٥٩%	٤٥%	٣٢%	٤٦%	٦٣%	٤٣%	٢٧%	٤٥%
١٢٨	٧٢%	٤٤%	٢١%	٤٧%	٦١%	٤٧%	٣٥%	٤٧%	٦٦%	٤٥%	٢٩%	٤٧%
١٢٩	٧٥%	٤٦%	٢٣%	٤٩%	٦٢%	٤٨%	٣٧%	٤٩%	٦٨%	٤٧%	٣١%	٤٩%
١٣٠	٧٧%	٤٨%	٢٥%	٥١%	٦٤%	٥٠%	٣٩%	٥١%	٧٠%	٤٩%	٣٣%	٥١%
١٣١	٧٩%	٥٠%	٢٧%	٥٣%	٦٦%	٥٢%	٤١%	٥٣%	٧٢%	٥١%	٣٥%	٥٣%
١٣٢	٨١%	٥٢%	٢٩%	٥٦%	٦٨%	٥٤%	٤٣%	٥٥%	٧٤%	٥٣%	٣٧%	٥٥%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٣٣	%٨٣	%٥٤	%٣١	%٥٨	%٧٠	%٥٦	%٤٦	%٥٧	%٧٦	%٥٥	%٤٠	%٥٧
١٣٤	%٨٤	%٥٧	%٣٣	%٦٠	%٧٢	%٥٧	%٤٨	%٥٩	%٧٧	%٥٧	%٤٢	%٥٩
١٣٥	%٨٦	%٥٩	%٣٥	%٦٢	%٧٣	%٥٩	%٥٠	%٦١	%٧٩	%٥٩	%٤٤	%٦١
١٣٦	%٨٧	%٦١	%٣٧	%٦٤	%٧٥	%٦١	%٥٣	%٦٣	%٨١	%٦١	%٤٦	%٦٣
١٣٧	%٨٩	%٦٣	%٣٩	%٦٦	%٧٧	%٦٣	%٥٥	%٦٥	%٨٢	%٦٣	%٤٩	%٦٥
١٣٨	%٩٠	%٦٥	%٤١	%٦٨	%٧٨	%٦٤	%٥٧	%٦٦	%٨٤	%٦٥	%٥١	%٦٧
١٣٩	%٩١	%٦٧	%٤٤	%٧٠	%٨٠	%٦٦	%٥٩	%٦٨	%٨٥	%٦٦	%٥٣	%٦٩
١٤٠	%٩٢	%٦٩	%٤٦	%٧٢	%٨١	%٦٨	%٦٢	%٧٠	%٨٦	%٦٨	%٥٥	%٧١
١٤١	%٩٣	%٧١	%٤٨	%٧٣	%٨٢	%٦٩	%٦٤	%٧٢	%٨٨	%٧٠	%٥٨	%٧٢
١٤٢	%٩٤	%٧٣	%٥١	%٧٥	%٨٤	%٧١	%٦٦	%٧٣	%٨٩	%٧٢	%٦٠	%٧٤
١٤٣	%٩٥	%٧٥	%٥٣	%٧٧	%٨٥	%٧٢	%٦٨	%٧٥	%٩٠	%٧٣	%٦٢	%٧٦
١٤٤	%٩٦	%٧٦	%٥٥	%٧٨	%٨٦	%٧٤	%٧٠	%٧٦	%٩١	%٧٥	%٦٤	%٧٧
١٤٥	%٩٦	%٧٨	%٥٧	%٨٠	%٨٧	%٧٥	%٧٢	%٧٨	%٩٢	%٧٦	%٦٦	%٧٩
١٤٦	%٩٧	%٧٩	%٦٠	%٨١	%٨٨	%٧٧	%٧٤	%٧٩	%٩٣	%٧٨	%٦٨	%٨٠
١٤٧	%٩٧	%٨١	%٦٢	%٨٣	%٨٩	%٧٨	%٧٦	%٨١	%٩٣	%٧٩	%٧٠	%٨٢
١٤٨	%٩٨	%٨٢	%٦٤	%٨٤	%٩٠	%٧٩	%٧٧	%٨٢	%٩٤	%٨١	%٧٢	%٨٣
١٤٩	%٩٨	%٨٤	%٦٦	%٨٥	%٩١	%٨٠	%٧٩	%٨٣	%٩٥	%٨٢	%٧٤	%٨٤
١٥٠	%٩٨	%٨٥	%٦٨	%٨٦	%٩٢	%٨٢	%٨١	%٨٤	%٩٥	%٨٣	%٧٦	%٨٥
١٥١	%٩٩	%٨٦	%٧٠	%٨٨	%٩٢	%٨٣	%٨٢	%٨٦	%٩٦	%٨٤	%٧٨	%٨٧
١٥٢	%١٠٠	%٨٨	%٧٢	%٨٩	%٩٣	%٨٤	%٨٤	%٨٧	%٩٦	%٨٦	%٧٩	%٨٨
١٥٣		%٨٩	%٧٤	%٩٠	%٩٤	%٨٥	%٨٥	%٨٨	%٩٧	%٨٧	%٨١	%٨٩
١٥٤		%٩٠	%٧٦	%٩١	%٩٤	%٨٦	%٨٦	%٨٩	%٩٧	%٨٨	%٨٢	%٩٠
١٥٥		%٩١	%٧٨	%٩١	%٩٥	%٨٧	%٨٨	%٩٠	%٩٨	%٨٩	%٨٤	%٩٠
١٥٦		%٩١	%٨٠	%٩٢	%٩٥	%٨٨	%٨٩	%٩٠	%٩٨	%٩٠	%٨٥	%٩١
١٥٧		%٩٢	%٨١	%٩٣	%٩٦	%٨٩	%٩٠	%٩١	%٩٨	%٩٠	%٨٦	%٩٢
١٥٨		%٩٣	%٨٣	%٩٤	%٩٦	%٩٠	%٩١	%٩٢	%٩٨	%٩١	%٨٨	%٩٣
١٥٩		%٩٤	%٨٤	%٩٤	%٩٧	%٩٠	%٩٢	%٩٣	%٩٩	%٩٢	%٨٩	%٩٣
١٦٠		%٩٤	%٨٥	%٩٥	%٩٧	%٩١	%٩٣	%٩٣	%١٠٠	%٩٣	%٩٠	%٩٤
١٦١		%٩٥	%٨٧	%٩٥	%٩٧	%٩٢	%٩٣	%٩٤		%٩٣	%٩١	%٩٥
١٦٢		%٩٦	%٨٨	%٩٦	%٩٨	%٩٣	%٩٤	%٩٥		%٩٤	%٩٢	%٩٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٦٣		%٩٦	%٨٩	%٩٦	%٩٨	%٩٣	%٩٥	%٩٥		%٩٥	%٩٣	%٩٦
١٦٤		%٩٦	%٩٠	%٩٧	%٩٨	%٩٤	%٩٥	%٩٦		%٩٥	%٩٣	%٩٦
١٦٥		%٩٧	%٩١	%٩٧	%٩٨	%٩٤	%٩٦	%٩٦		%٩٦	%٩٤	%٩٧
١٦٦		%٩٧	%٩٢	%٩٧	%٩٩	%٩٥	%٩٦	%٩٦		%٩٦	%٩٥	%٩٧
١٦٧		%٩٨	%٩٣	%٩٨	%١٠٠	%٩٥	%٩٧	%٩٧		%٩٦	%٩٥	%٩٧
١٦٨		%٩٨	%٩٤	%٩٨		%٩٦	%٩٧	%٩٧		%٩٧	%٩٦	%٩٨
١٦٩		%٩٨	%٩٤	%٩٨		%٩٦	%٩٧	%٩٧		%٩٧	%٩٦	%٩٨
١٧٠		%٩٨	%٩٥	%٩٩		%٩٦	%٩٨	%٩٨		%٩٧	%٩٧	%٩٨
١٧١		%٩٩	%٩٥	%١٠٠		%٩٧	%٩٨	%٩٨		%٩٨	%٩٧	%٩٨
١٧٢		%١٠٠	%٩٦			%٩٧	%٩٨	%٩٨		%٩٨	%٩٧	%٩٩
١٧٣			%٩٦			%٩٧	%٩٩	%٩٨		%٩٨	%٩٨	%١٠٠
١٧٤			%٩٧			%٩٨	%١٠٠	%٩٩		%٩٨	%٩٩	
١٧٥			%٩٨			%٩٩		%١٠٠		%٩٩	%١٠٠	
١٧٦			%٩٩			%١٠٠				%١٠٠		
≤ ١٧٧			%١٠٠									

خطوات تفسير الأداء على المقياس وفق معايير المقياس:

١. يصحح أداء المقياس على الأبعاد الفرعية في كل بعد من أبعاد المقياس ثم تجمع الدرجات الخام للحصول على الدرجة الكلية، وترصد في المكان المخصص لذلك، (شكل ا)، تمهيدا لاجراء عمليات التشخيص، راجع طريقة تصحيح المقياس واعطاء الدرجات (ملحق ٣).

شكل (ا)

جدول درجات الأداء الصحيحة على فقرات المقياس

اسم الطالب:			الجنس:				الصف:
	الاستماع	الكلام	القراءة	الكتابة	الحساب	الفهم	الدرجة الكلية
الدرجة الخام							
التصنيف							
الرتبة المئينية							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢. تم إعداد الصورة البيانية للأداء على المقياس بتحديد الرتبة المئينية وذلك لتشخيصة اذا كان من ذوي صعوبات التعلم ام لا بشكل عام، فاذا كانت درجتة تقع بين الخطوط الثلاث العلوية يصنف انه من ضمن فئة العاديين، واذا وقعت درجتة بين الخطوط الثلاث السفلية يصنف انه من فئة ذوي صعوبات التعلم، ويقيم الطالب بشكل مفصل من خلال الخطوات اللاحقة اذا وقعت درجتة الكلية بين فئتي العاديين وذوي صعوبات التعلم، ويوضح الشكل (٢) الصفحة البيانية لأداء الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم على الأبعاد الرئيسية للمقياس وعلى الدرجة الكلية.

٣. تمثل درجات المفحوص في الابعاد المختلفة على الرسم البياني الخاص بدرجات الابعاد والمطابق لجنسة وفئته الصفية وذلك لتحديد الأبعاد التي لدية فيها صعوبات والتي ليس لدية صعوبات فيها، او ما أشكال الصعوبات التعلمية لدية).

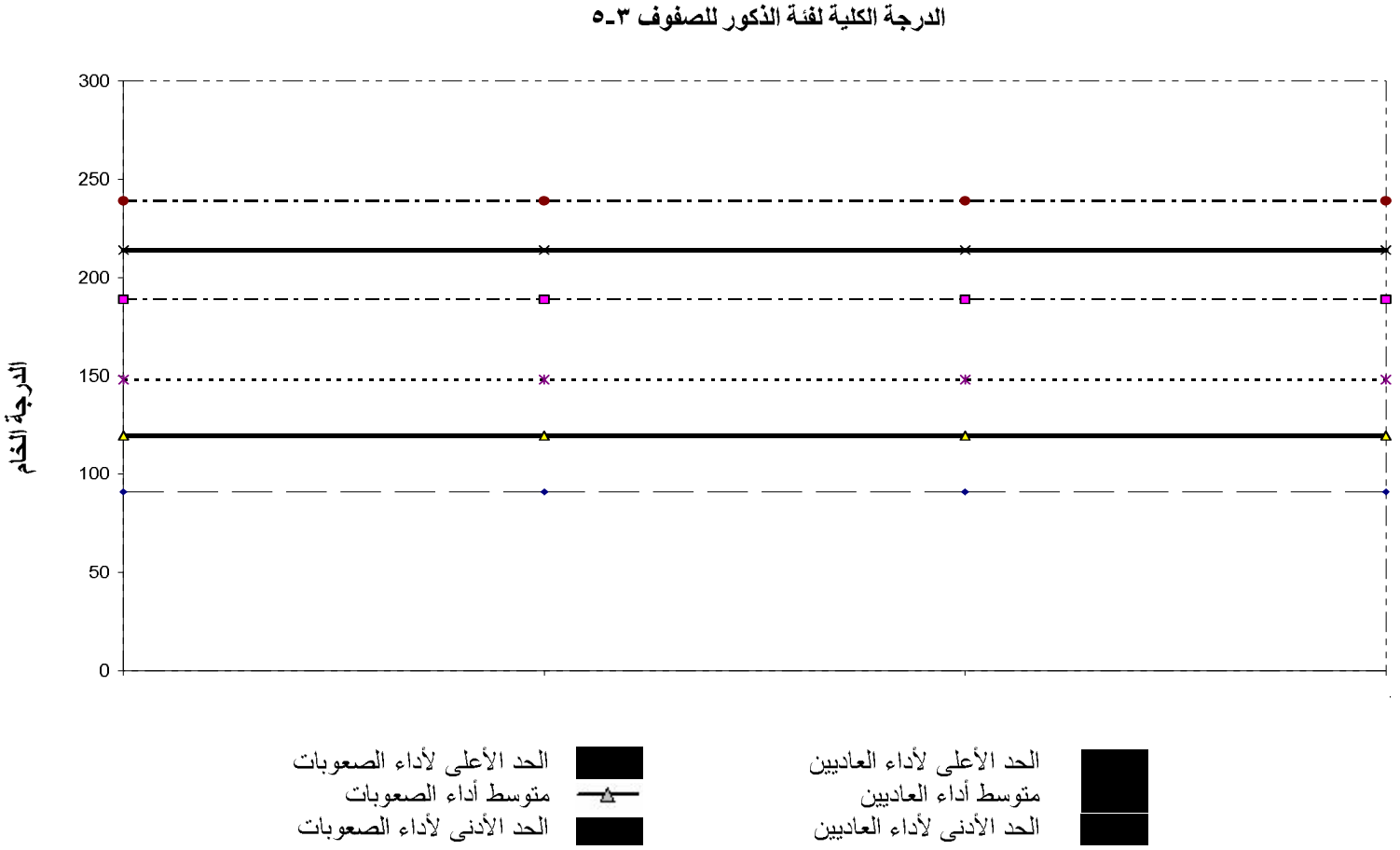
٤. يشخص الطالب على انه من فئة العاديين بعد أن يتم استخراج موقعة النسبي مقارنة بفئتة وذلك باستخراج الرتب المئينية لدرجاتة الخام من الجدول الملائم لجنسه وفئتة الصفية والموجود في الجداول من (١٣-١٩)، ويعتبر الطالب ذو درجة مرتفعة جدا اذا زادت الرتب المئينية لدرجاتة عن ٧٥% و مرتفعة اذا تراوحت رتبة المئينية بين (٥٠% - ٧٥%) ومتوسطة اذا تراوحت بين (٢٥% - ٥٠%) وضعيفة اذا قلت عن ٢٥% وهذه الفئة هي الاكثر اهتماما حيث انها الاقرب الى فئة صعوبات التعلم وربما تكون بحاجة الى عناية خاصة.

٥. يشخص الطالب على أنه من فئة صعوبات التعلم بعد أن يتم استخراج موقعه النسبي مقارنة بفئته و ذلك باستخراج المئينية لدرجاتة الخام من الجدول الملائم حسب جنسة وفئتة الصفية الموجود في الجداول من (٢٠-٢٦)، وتعتبر الحالة شديدة جدا اذا كانت الرتبة المئينية قد قلت عن ٢٥% و شديدة اذا كانت بين (٢٥% - ٥٠%) ومتوسطة اذا تراوحت بين (٥٠% - ٧٥%) وضعيفة اذا زادت عن ٧٥%.

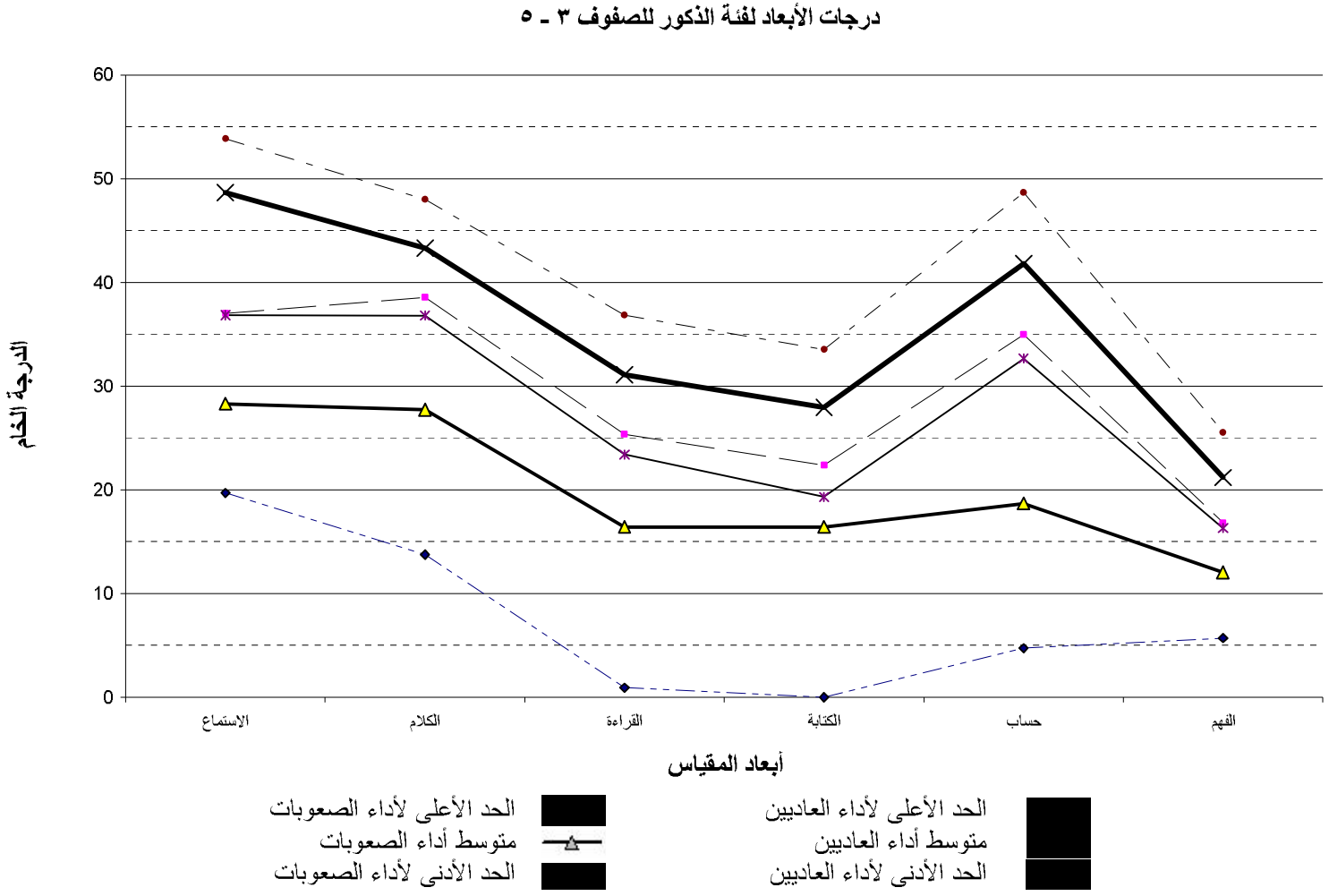
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكل (٢)

الصفحة البيانية لأداء الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم على الأبعاد الرئيسية للمقياس والدرجة الكلية

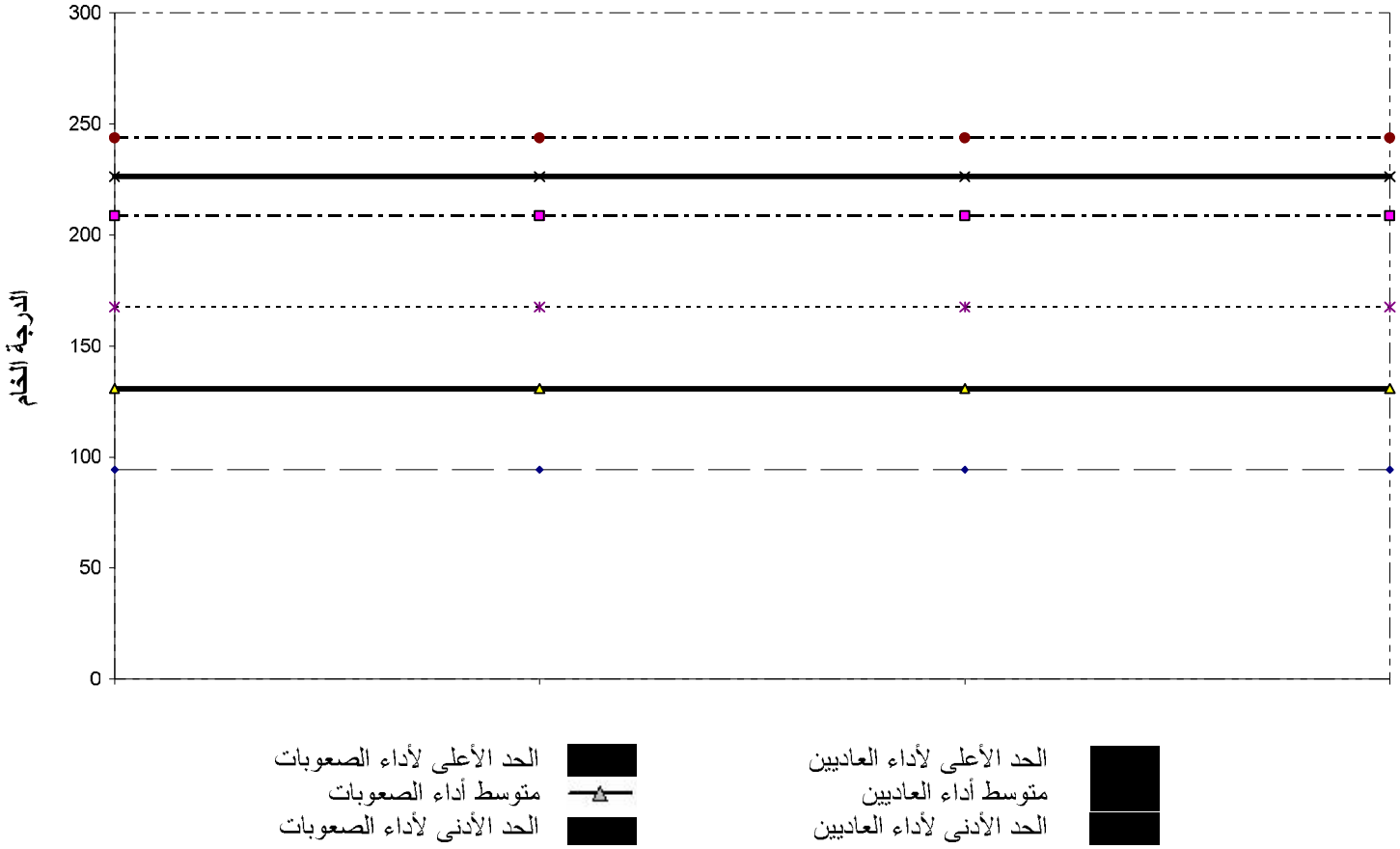


المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



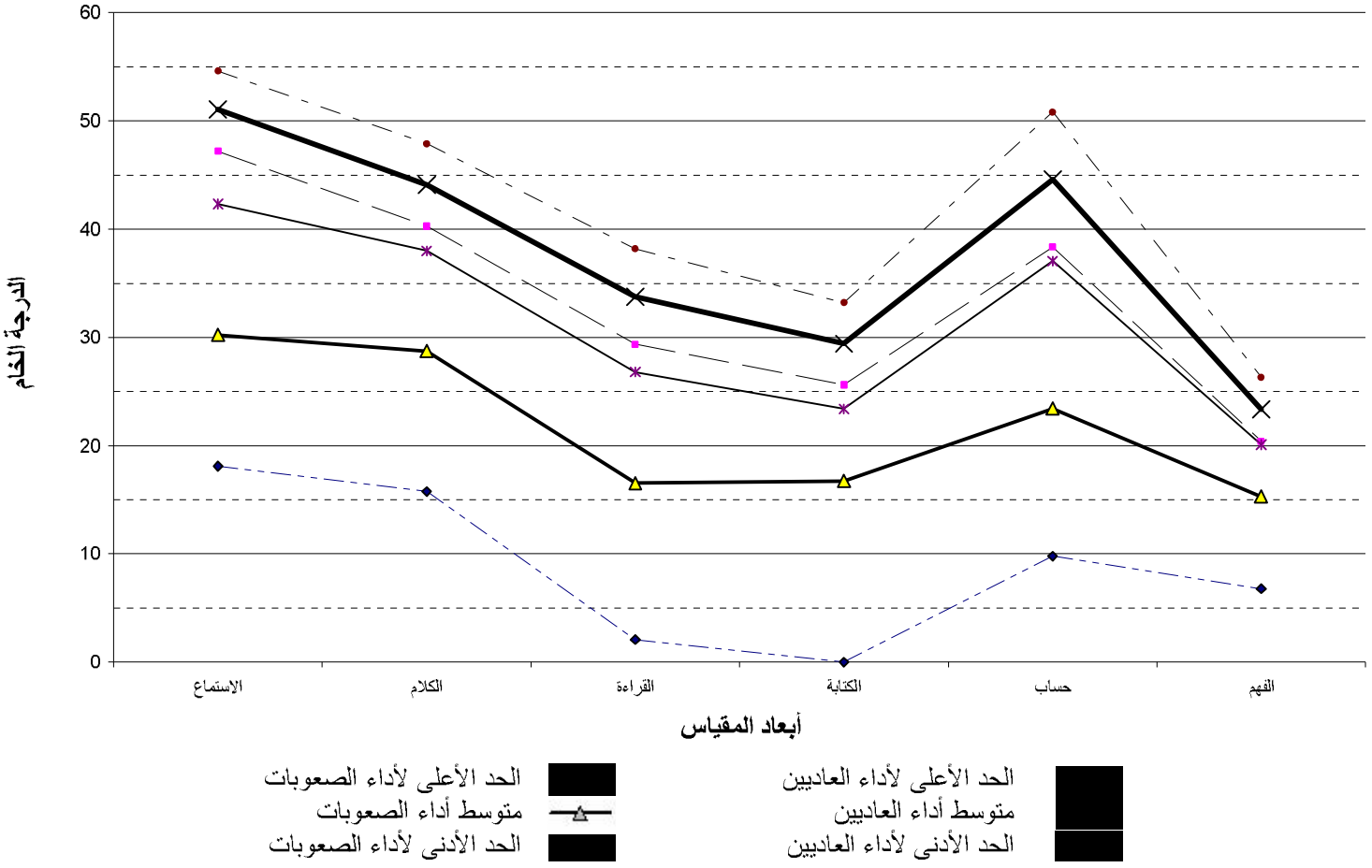
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرجة الكلية لفئة الذكور للصفوف ٦-٨

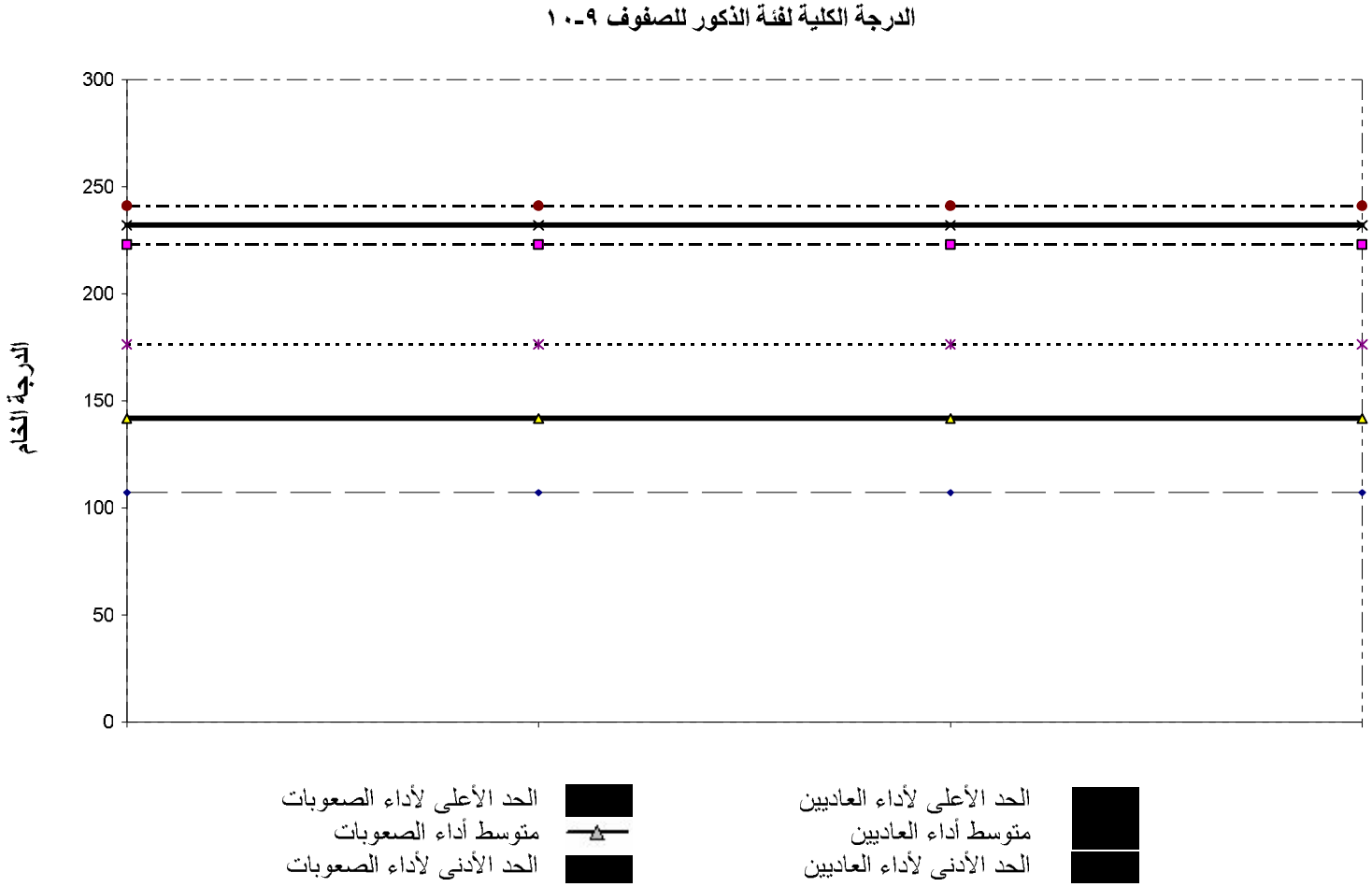


المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

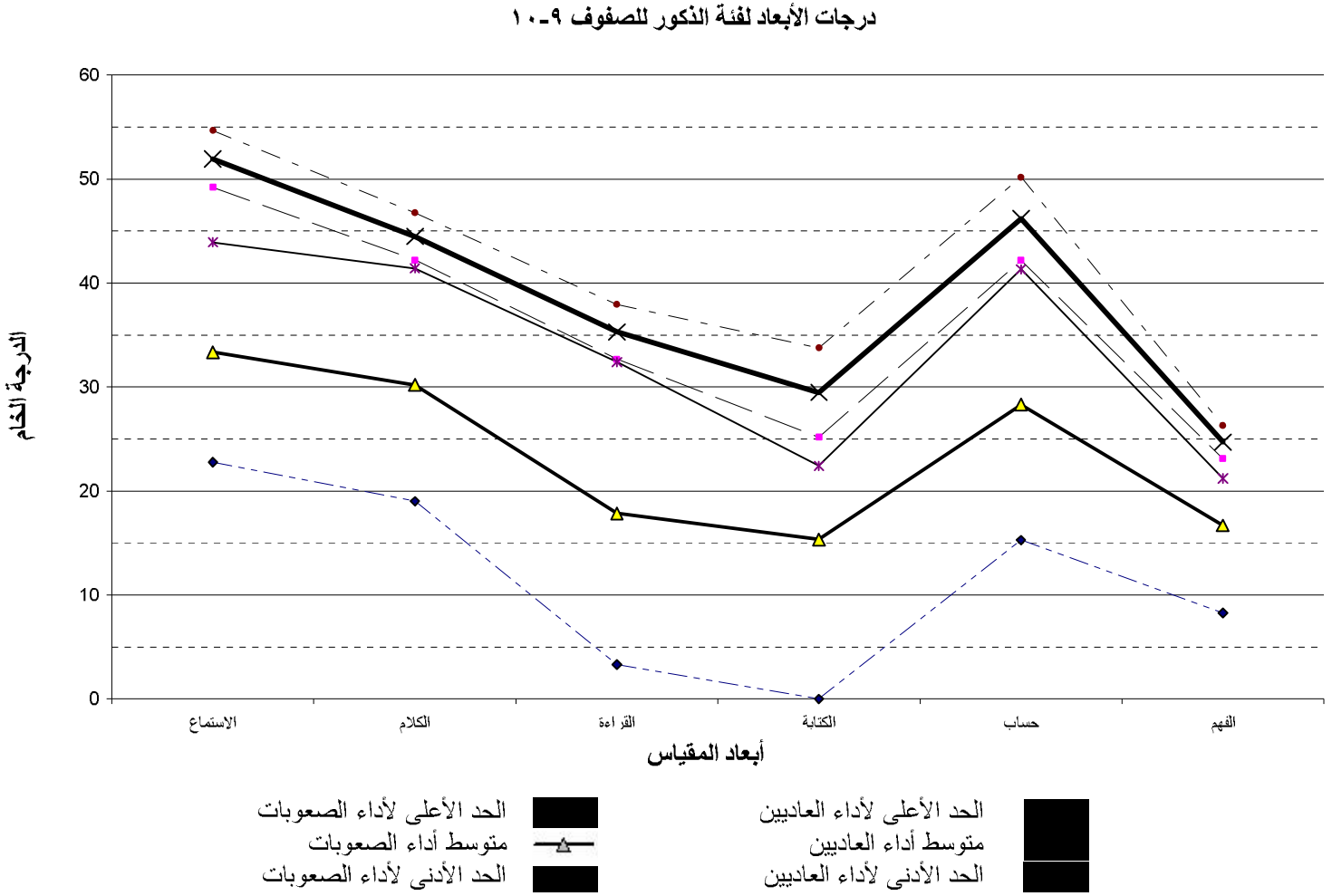
درجات الأبعاد لفئة الذكور للصفوف ٦-٨



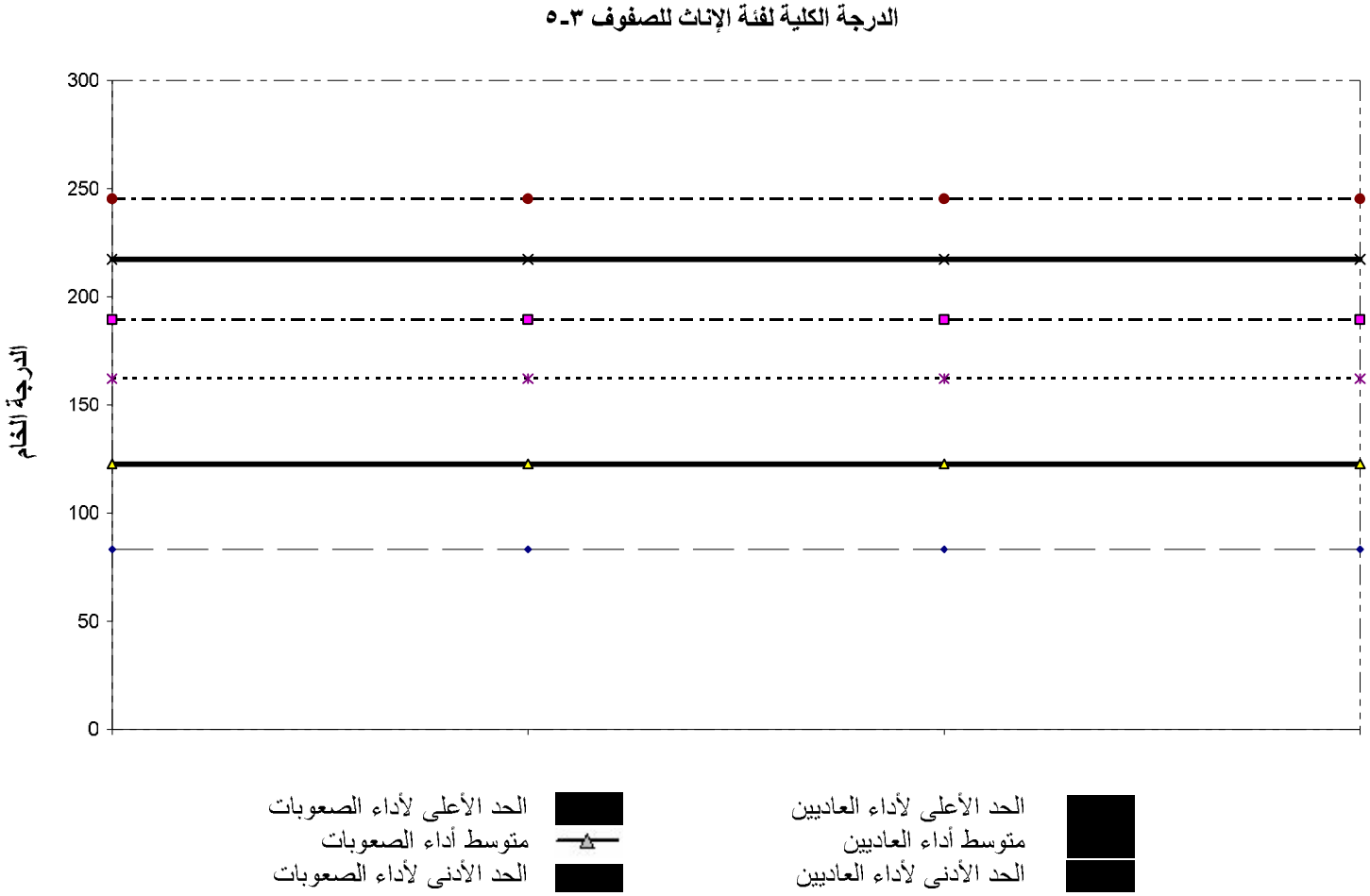
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

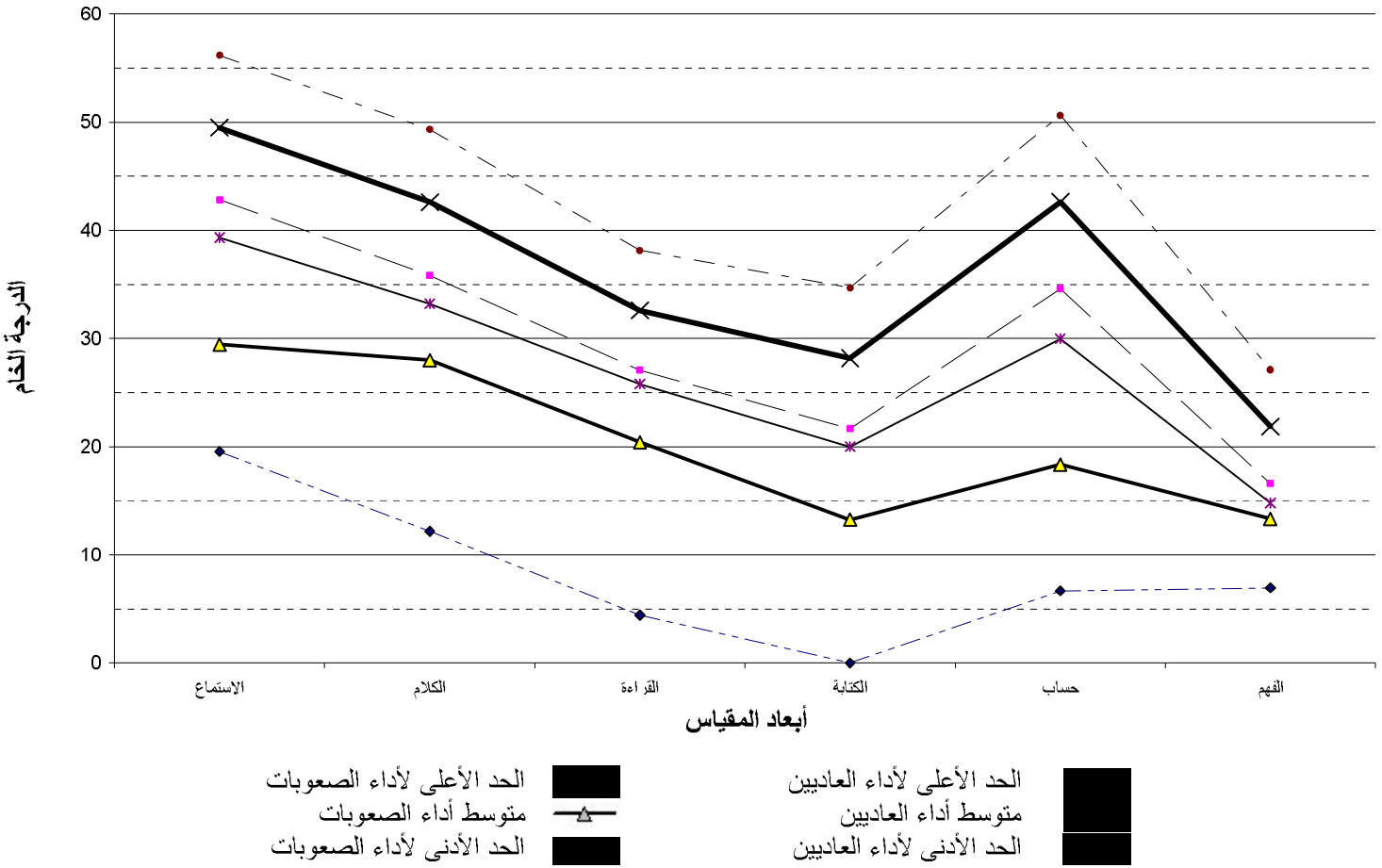


المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

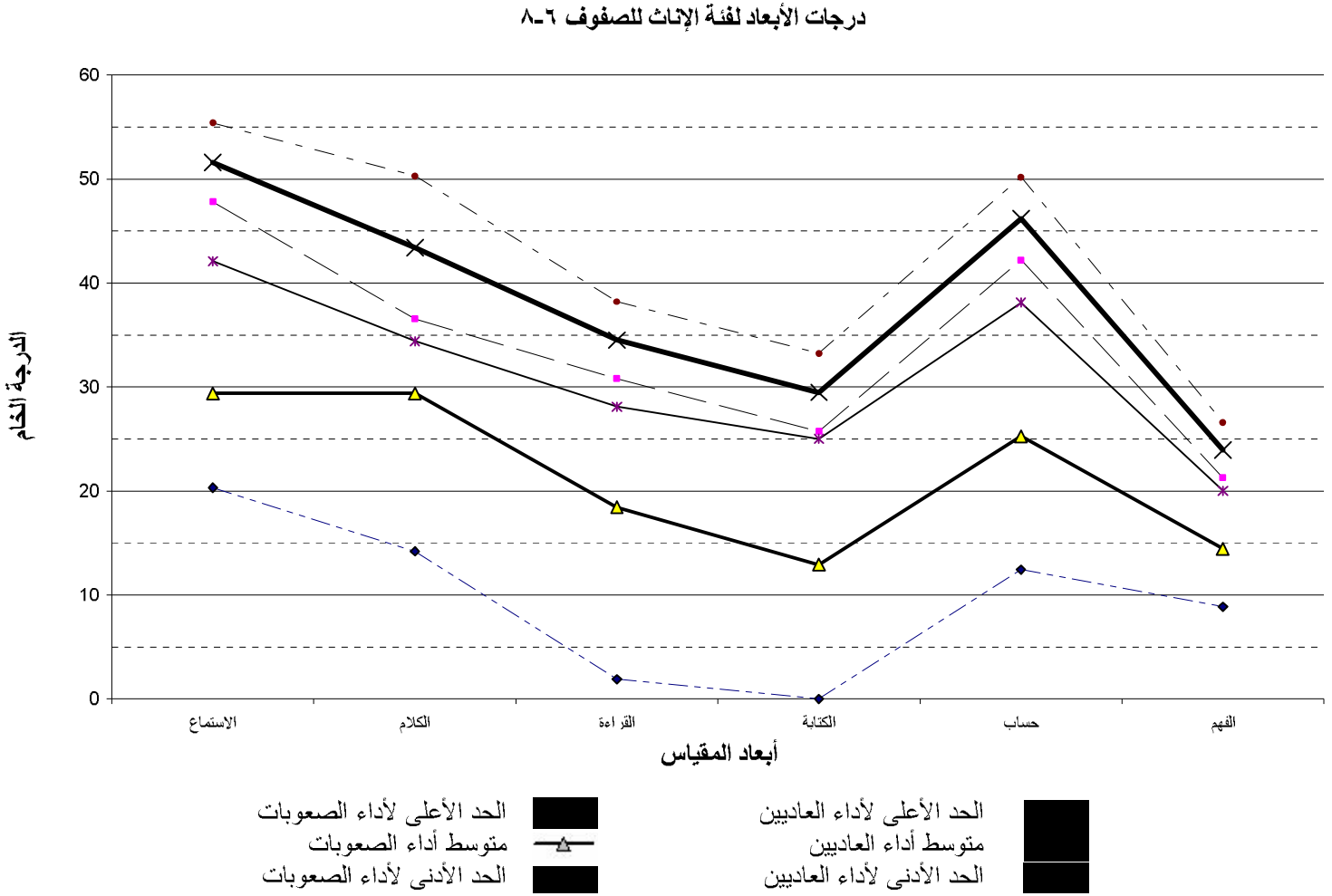
درجات الأبعاد لفئة الإناث للصفوف ٣-٥



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرجة الكلية لفئة الإناث للصفوف ٦-٨

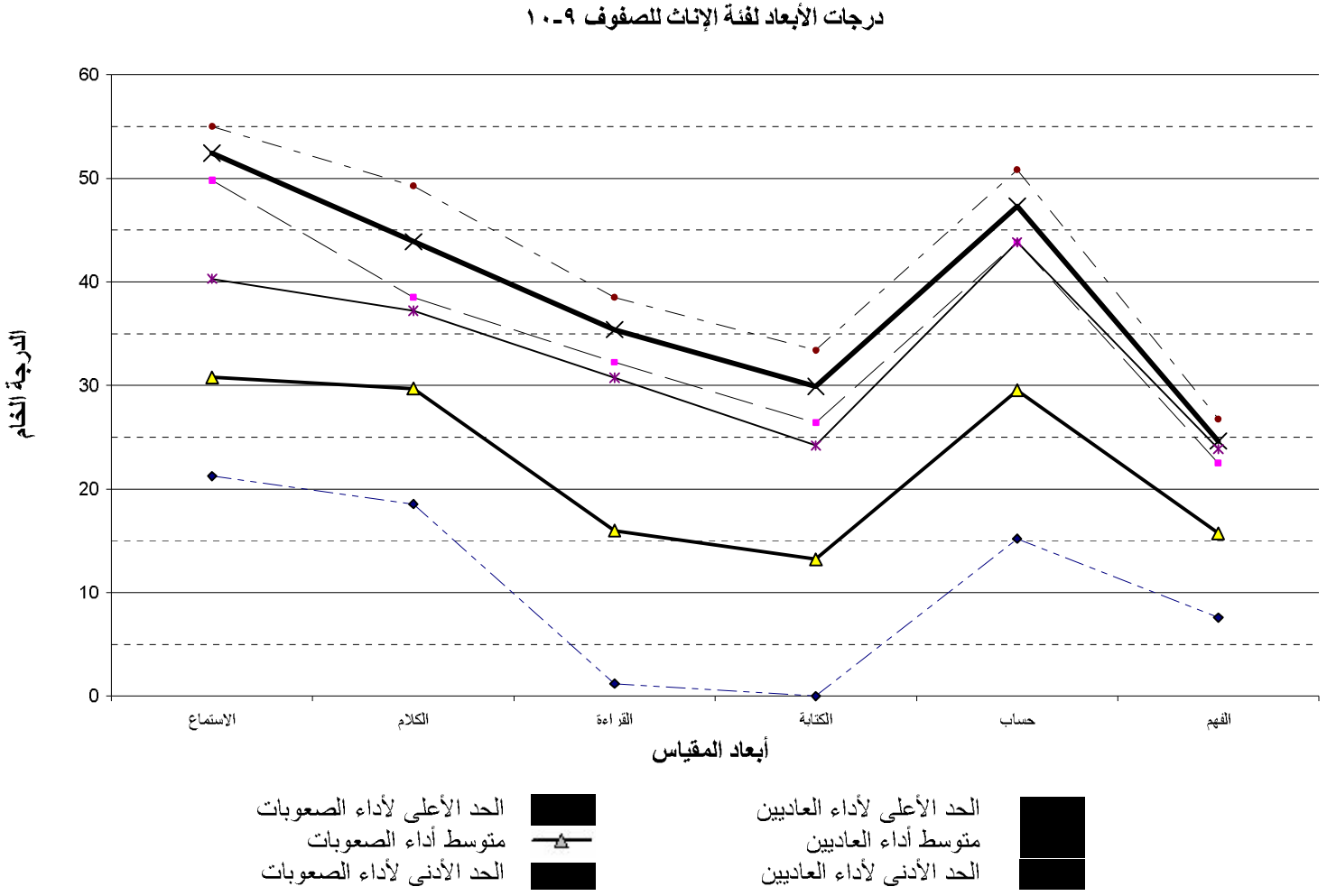
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدرجة الكلية لفئة الإناث للصفوف ٩-١٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمرحلة الدراسية الأساسية من الصف الثالث إلى العاشر على عينة أردنية، ولتحقيق هدف الدراسة تم التحقق من دلالات صدق وثبات المقياس بصورته الأردنية واشتقاق معايير لمستويات الأداء على عينة الدراسة الكلية، إذ أشارت النتائج أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات يمكن من خلالها اشتقاق معايير تصف مستويات الأداء للصفوف الثالث إلى العاشر الأساسي. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أشارت النتائج أن المقياس يتمتع بدلالات صدق تمييزي بدلالة استخراج متوسط أداء كل فئة من الفئات الصفية للدراسة وهي الصفوف من (٣-٥) و (٦-٨) و (٩-١٠)، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس، إضافة إلى تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٣)، وقد أظهرت متوسطات درجات كل فئة على الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية على أبعاد مقياس تشخيص صعوبات التعلم الستة: الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الحساب، الفهم، أن النتائج كانت أعلى لدى الطلبة العاديين، وتوضح النتيجة فاعلية المقياس في التمييز بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت نتائج المتوسطات أن الفروق بين أداء الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت بالتسلسل على النحو التالي: الاستماع، الحساب، الفهم، الكلام، القراءة، الكتابة، ويمكن تفسير هذه الفروق إلى أن الاستماع، الفهم، الكلام إنما هي مهارات تتطور لدى الفرد وتنمو إذا تعرض لتدريب وتدريس مكثف ومتابعة مستمرة وفق خطط تربوية وتعليمية محددة الأهداف والوسائل والأساليب، وهذا قد لايحدث مع هؤلاء الطلبة، إذ قد يهمل تدريس وتدريب هؤلاء الطلبة على هذه المهارات مما يزيد ضعفها ويعمق الفجوة بينهم وبين أقرانهم من الطلبة العاديين، في حين نجد أن جل الاهتمام الذي يتلقاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر ومن ذويهم هو اهتمام أكاديمي موجه نحو تعليمهم القراءة والكتابة مما يقلل الفجوة بينه وبين قرينه الطالب العادي، كما أن تطوير مهارة الاستماع والفهم تتطلب مدربين ذوي اختصاص أو معلمين تلقوا تدريبا خاصا يؤهلهم لتدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومستخدمين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

برامج ووسائل مخصصة لهذا الهدف وهذا الأمر قد يصعب توفره في غرف المصادر مما يقلل الاهتمام بتدريسها وتعلمها فتظهر الفروق واضحة بينهم وبين أقرانهم من الطلبة العاديين.

وأشارت نتائج متوسطات درجات كل فئة على الأبعاد الستة للمقياس ومتغير صعوبات التعلم إلى أن أعلى النتائج سجلتها فئة (٩-١٠) ثم فئة (٦- ٨) ثم فئة (٣- ٥)، وهذا يعني أن المقياس له فاعلية في التمييز بين فئات صعوبات التعلم، فالفروق واضحة بين تلك الفئات عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد يعود ذلك إلى أن أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يتحسن ويتطور إذا تعرضوا لتدريس جيد ومنظم وقائم على الخطط التربوية والتعليمية الفردية والمنطلق من التشخيص الشامل والمناسب، الذي يحدد نقاط القوة والضعف، وبما أن هؤلاء الطلبة ملتحقون بغرف المصادر في مدارسهم ويقوم على تدريسهم معلمين ومعلمات من ذوي التخصص، فيتوقع أن يتحسن أداؤهم وأن يظهر هذا التحسن مع مرور الوقت وتقدم الطالب في صفه الدراسي.

كما أشارت نتائج متوسطات درجات كل فئة على الأبعاد الستة للمقياس ومتغير الجنس إلى أنه لم تظهر فروق واضحة بين الذكور و الإناث في الفئات الصفية الثلاث عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أبعاد المقياس الفرعية و على الدرجة الكلية، و يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الجنس قد لا يلعب دورا مهما في القدرة على أداء المهارات التي يقيسها المقياس، فقد لا ترتبط فقرات الاختبار و أسئلته بجنس المفحوص، إذ أنها فقرات تنطلق من قدرة المفحوص و مهاراته و خصائصه و ليس من جنسه أو لونه أو عرقه، و هذا ما يميز المقياس الذي يخلو من التحيز للجنس أو اللون أو العرق، و تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحجات (١٩٩٩) و حسين (١٩٩٩) و أبو تمام (٢٠٠٤).

أشارت نتائج تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٣) أن هناك فروقا واضحة بين الفئات الصفية الثلاث وعلى جميع أبعاد المقياس، وهذه النتيجة تعني أن المقياس يستطيع أن يميز بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وهذا يعني أن المقياس يحقق هدفه وهو تقييم وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفئات العمرية المختلفة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع في البحث، فتتفق مع نتائج دراسة (سالم، ١٩٨٨) و (النجداوي، ١٩٩٥) و (الحجات، ١٩٩٩) و (حسين، ١٩٩٩) و هوك وبيلينجسلي Houck and Billingsley (1989) و أكيرمان ودايكمان Ackerman and Dykman (1993) و براننت و براينت وهاميل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Bryant, Bryant and Hammill (2000) في القدرة التمييزية العالية للمقياس في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين على أداة القياس المستخدمة.

وكذلك مع دراسة (سالم، ١٩٩١) و ماثيو Mathew (2001) و كل من شارد وبيكر وسكوت وكلارك وجنكشهان وديفز وسمولكوسكي (2008) Chard, Baker, Scott Clark, Jungjohann, Davis, and Smolkowski التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم على أداة القياس المستخدمة، كما أشارت إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائة للعمر الزمني على أداة القياس المستخدمة.

كما تم الكشف عن دلالات صدق بناء المقياس من خلال إجراء التحليل العاملي لأبعاد المقياس جميعها، حيث كشفت النتائج أن المقياس يقيس ستة خصائص رئيسية هي: الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الحساب، الفهم، وهذه النتيجة تبين أن المقياس يقيس ما وضع من أجله، أي أنه يقيس خصائص ومظاهر صعوبات التعلم والتي تتوافق مع المفهوم النظري لصعوبات التعلم، وقد ساهم في هذه النتيجة خطوات البحث التي سار عليها الباحث في بحثه هذا من حيث: خطوات إعداد وبناء المقياس والرجوع إلى خصائص صعوبات التعلم وتعريفاتها وطرق قياسها وتشخيصها، ومن حيث اعتماده على نتائج المحكمين وأخذه بملاحظاتهم وتوصياتهم، ومن حيث استفادته من نتائج الدراسة الاستطلاعية والتي أوضحت أن تعليمات تطبيق وتصليح المقياس سهلة ومفهومة للفاحص والمفحوص وهذا بدوره سهل التعامل لكليهما مع المقياس وأعطى نتائج دقيقة ساعدت في تحقيق الهدف.

وتتفق نتائج الصدق في هذه الدراسة مع نتائج صدق دراسات سابقة انتهجت ذات الأسلوب في القياس المعتمد على أداء الطالب وقيامه بمهمات محددة، فاتفقت نتائج صدق الدراسة الحالية مع نتائج صدق دراسة (سالم، ١٩٨٨) و (النجداوي، ١٩٩٥) و (الحجات، ١٩٩٩) و (حسين،١٩٩٩) و (سالم،١٩٩١) و أبو تمام (٢٠٠٤) و هوك وبيلينجسلي Houck and Billingsley (1989) و أكيرمان ودايكمان (1993) Ackerman and Dykman و براينت و براينت وهاميل (2000) Bryant, Bryant and Hammill و ماثيو Mathew (2001) و كل من شارد وبيكر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وسكـــــــــوت وكـــــــلارك وجنـــكـــشـــهان وديفـــــز وسمولكوســكي (2008) .Chard, Baker, Scott, Clark, Jungjohann, Davis, and Smolkowski

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

تم التعرف على دلالات ثبات المقياس بصورته الأردنية من خـــلال طريقـــة الاختبـــار وإعادة الاختبار، وطريقة معادلة كرونباخ ألفا، وتشير النتائج أن المقياس يتمتع بـــدلالات ثبـــات عالية على جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، و يمكن تفسير القيمة المرتفعة لمعامل ثبات المقياس لعدة أمور، أولا: أن عدد فقرات المقياس كبيرة، تصل إلى (١٢٢) فقرة، وقيمـــة الثبات تتأثر بعدد فقرات المقياس، فكلما زاد عدد الفقرات زادت قيمة الثبات، ثانيـــا: أن فقـــرات المقياس ككل مترابطة مع بعضها، وفقرات كل بعد مترابطة مع بعضها، ثالثا: قيام الباحث نفسه بتطبيق المقياس على عدد كبير من أفراد العينة، وساعده اثنين فقط من الفاحصين الذين دربهمـــا جيدا، وتابع عملهما باستمرار مما سمح له بتقديم التغذية الراجعة الفورية لأدائهما، مما قلل مـــن احتمالية الخطأ في التطبيق.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية والمتعلقة بالثبات مع نتائج ثبات دراسات سابقة، فاتفقت مع نتائج ثبات دراسة كل من (سالم، ١٩٨٨) و (النجداوي، ١٩٩٥) و (الحجات، ١٩٩٩) و(حسين، ١٩٩٩) و (سالم، ١٩٩١) و أبو تمـــام (٢٠٠٤) و هـــــــــوك وبيلينجـــســـلي (1989) Houck and Billingsley و أكيرمان ودايكمان (1993) Ackerman and Dykman و براينت و براينـــت وهاميـــل (2000) Bryant, Bryant and Hammill و مـــاثيو (2001) Mathew و كل من شارد وبيكر وسكوت وكلارك وجنكشهان وديفز وسمولكوســكي (2008) Chard, Baker, Scott, Clark, Jungjohann, Davis, and Smolkowski و براينـــت و براينت (2008) Bryant and Bryant.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

تم اشتقاق معايير لمستويات الأداء باستخدام الدرجات المعيارية المحولة على كل بعد من الأبعاد وعلى الدرجة الكلية للمقياس لكل فئة صفية، وتشير الدرجات المعيارية المحولـــة أن أداء الطلبة العاديين على المقياس أفضل من أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهذا يعود إلى طبيعـــة تأثير الصعوبات على الطلبة وأدائهم في الجوانب الأكاديمية والتحـــصيلية كـــالقراءة والكتابـــة والحساب، والجوانب النمائية لديهم كالاستماع والكلام والفهم، وما ينتج عن ذلك من تدن واضح في التحصيل وضعف في المهارات وصعوبات في التعلم، وقد يرافق هذا كله مشكلات نفـــسية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وانفعالية كالإحباط أو العدوان، مما يزيد من التأثير السلبي في قدراتهم الأكاديمية والنمائية، ومن هنا ظهر الفرق في الأداء على المقياس، كما أشارت معايير أداء الطلبة أن أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفئة الصفية (٩-١٠) أفضل من باقي الفئات، وأن أداء الفئة (٦-٨) أفضل من أداء الفئة (٣-٥) وهذا يعود إلى أن أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتحسن ويتطور إذا حصل الطالب على خدمات التربية الخاصة وروعي في تقديم مثل تلك الخدمات القدرات الفردية والحاجات الفردية للطالب ضمن برنامج تربوي فردي، ينطلق من تشخيص دقيق، وبما أن معظم أفراد الفئة الصفية من (٩-١٠) قد إلتحقوا في سنوات الدراسة السابقة في غرف المصادر، وتلقوا خدمات تدريسية وتربوية خاصة، على يد معلمين أكفاء، وروعي في تدريسهم ما يناسب حاجاتهم وقدراتهم، فإنه من المتوقع أن يظهر هؤلاء الطلبة أداء أفضل من الفئات الصفية الأقل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بإجراء أبحاث تتمثل بالتوصيات التالية:

أولا: التوصيات البحثية

١. إجراء دراسات تجريبية حول توظيف نتائج المقياس في إعداد البرامج التربوية والتعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٢. إجراء دراسات تكشف عن أهلية مقاييس تقدير المعلمين في قياس وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٣. تقنين المقياس على مستوى المملكة بحيث تشمل مناطق جغرافية ممتدة من الشمال إلى الوسط إلى الجنوب، الذي يستلزم ضرورة وجود عينة دراسية أكبر.

٤. إجراء دراسات تقيس مهارات وأبعاد جديدة مثل الإدراك البصري أو السمعي، أو جوانب سلوكية أو انفعالية.

٥. إضافة فقرات جديدة لبعد الكلام والقراءة والكتابة بحيث يتساوى عدد فقرات المقياس في جميع أبعاده.

ثانيا: التوصيات التربوية

١. الاهتمام بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات الاستماع والكلام والفهم في غرف المصادر كما هو حال الاهتمام بتدريس مهارات القراءة والكتابة الحساب.

٢. الاهتمام بتدريب معلمي ومعلمات غرف المصادر أساليب تدريس مهارات الاستماع والكلام والفهم وتوظيف أساليب ووسائل تعليمية حديثة.

٣. التأكيد على تدريب معلمي ومعلمات غرف المصادر على أساليب قياس وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع العربية

- أبو تمام، بسام حسن (٢٠٠٤). **المشكلات القرائية لدى تلاميذ غرف المصادر وعلاقتها ببعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- أبو نيان، إبراهيم (٢٠٠١). **صعوبات التعلم، طرق التريس و الاستراتيجيات المعرفية.** (ط١). الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- أحمد، زكريا توفيق."صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان، دراسة مسحية–نفسية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقاقيق، العدد (٢٠٠)، (١٩٩٣).
- البيلي، محمد. " صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة مسحية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات، العدد (٧)، (١٩٩١).
- الدبس، مازن محمد (٢٠٠٠). **صعوبات التعلم الأكاديمية في اللغة العربية لدى الطلبة الأذكياء في الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في بيت لحم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، بيت لحم، فلسطين.
- الروسان، فاروق (٢٠٠٩). **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**، ط (١)، عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق، الخطيب، جمال، الناطور، ميادة (٢٠٠٤). **صعوبات التعلم**، (ط١)، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.
- الكيال، مختار أحمد. فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **في وقائع المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم**، الرياض، ١٩-٢٢/١١/٢٠٠٦م.
- الناقة، محمود كامل (٢٠٠٤). **مناهج وطرق تدريس اللغة العربية(٢)**، (ط١)، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.
- النجداوي، نسرين (١٩٩٥) . **دراسة مقارنة بين الخصائص السلوكية واللغوية والأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عينة أردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.
- الوقفي، راضي (٢٠٠٣)، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**،ط(١)،منشورات كلية الأميرة ثروة،عمان، الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- حبيب الله، محمد (١٩٩٧). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**، عمـــان، الأردن، دار عمار للنشر والتوزيع.
- حجات، عادل توفيق (١٩٩٩) . **دراسة ظاهرة الكتابة لدى عينة من الطلبـــة الأردنيـــين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.
- حسين، عبدالله أحمد (١٩٩٩). **دراسة ظاهرة القراءة(الدسلكسيا) في عينة أردنية من طلبة الصف الرابع**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.
- خطاب، ناصر. طرق تدريس الاستراتيجيات المعرفية للطبة ذوي صعوبات التعلم (مراجعة للأدب الـــسابق). **فـــي وقـــائع المـــؤتمر الـــدولي لـــصعوبات الـــتعلم**، الريـــاض، ١٩-٢٠٠٦/١١/٢٢.
- سالم، ياسر."دراسة تطوير اختبار تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميـــذ الأردنيـــين فـــي المرحلة الإبتدائية"، **دراسات**(الأردن)، المجلد الخامس عشر،العدد الثامن، (١٩٨٩).
- سعد، مراد، خليفة، وليد (٢٠٠٧). **كيف يتعلم المخ ذو صعوبات الكتابة والعسر الكتـــابي**، ط(١)، الإسكندرية، جمهورية مصر:دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- سلفيا، سالم (٢٠٠٦). **فاعلية برنامج تعليمي فردي مصمم بناء على تشخيص صـــعوبات القراءة والكتابة باستخدام صورتين معربتين من مقياسي جـــوردن لـــصعوبات القـــراءة والكتابة ومقياس إلنوي للقدرات السيكولغوية**، رسالة دكتوراة غيـــر منـــشورة، الجامعـــة الأردنية، عمان، الأردن.
- سلفيا، سالم (١٩٩١)، **تشخيص صعوبات التعلم النفس- لغوية لدى الطلبة الأردنيين فـــي المرحلة الإبتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.
- فارع ،شحدة، حمدان، جهاد، عمايرة، موسى،العناني، محمد (٢٠٠٦). **مقدمة في اللغويات المعاصرة**، ط(٣)، عمان، الأردن، دار وائل للنشر.
- كاشف، إيمان فؤاد ،المرسي ،محمد رشدي. فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهـــارات المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم . **في وقائع المؤتمر الـــدولي لـــصعوبات الـــتعلم**، الرياض، ١٩-٢٠٠٦/١١/٢٢.
- كوافحة، تيسير، (١٩٩٠). **صعوبات التعلم و العوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائيـــة الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- هلالاهان، دانيال، كوفمان، جيمس، لويد، جون، ويس، مارجريت، مـــارتنيز، إليزابيـــث، (٢٠٠٧) **صعوبات التعلم: مفهومها–طبيعتها–التعليم العلاجي**،ترجمة عادل عبدالله محمـــد، عمان: دار الفكر.
- وزارة التربية و التعليم (٢٠٠٨)، www.moe.gov.jo.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع الأجنبية

- Ackerman, P. & Dykman, R (1993). Phonological Processes Confrontational Naming and Immediate Memory in Dyslexia. **Journal of learning Disabilities,** 26(9) 597-609.
- Barbara, Cordoni (1990). **Living with learning Disability,** Board of Trustees: Southern Illinois University, U.S.A.
- Bradley, Renee, Danielson, Louis, Hallahan, Daniel P (2002). **Identification of learning Disabilities, Reserch to Practice**, New Jersey, Lawrence Eribaum Associates.
- Brezintiz, Zvia (2003). The Speech and Vocalization Patterns of Boys with ADHD Compared with Boys with Dyslexia and Boys without learning Disabilities. **Journal of Genetic Psychology,** 164(4), 425-452.
- Bryant, Brian R, Bryant, Diane, Hammill, Donald D (2000). Characteristic Behaviors of Students with learning Disability who have Teacher-Identified Math Weaknesses. **Journal of learning Disabilities,** 33(2), 168-177.
- Bryant, Brian R, Bryant, Diane (2008). Introduction to The Special Series: Mathematics and learning Disabilities. **Learning Disabilities Quarterly,** 31, 3-9.
- Chard, David J , Baker , Scott K , Clark , Ben , Jungjohann , Kathleen , Davis , Karen & Smolkowski , Keith (2008) . Preventing Early Mathematics Difficulties: the Feasibility of a Rigorous: kindergarten Mathematics Curriculum, **Learning Disability Quarterly,** 31, 11-20.
- Chan, David W, Suk-Han Ho, Connie, Suk-Han He,Tsang & Chung, Kevin K.H (2003). Reading Related Behavioral Characteristic of Chinese Children with Dyslexia: the use of the Teacher Behavior Check List in Hong Kong, **Annals of Dyslexia**, 53, 506-522.
- Chordoni, Barbara (1990). **Living with Learning Disability**, Board of Trustees, Sothern Illinio University, USA.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- Daly, Tom (2004). **How to Turn Any Disruptive Child into Your Best Student ,** Smarty Pants Publications , U.S.A.
- Dwairy, Marwan (2004). Dynamic Approach to learning Disability Assessment: DLD test, **Dyslexia**, 10, 1-23.
- Fletcher , Jake M , Francis , David J , Morris , Robin D & Lyon Ried , G (2005). Evidence-Based Assessment of Learning Disabilities in Children and Adolescents , **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology ,**3 , 506-522.
- Greenhill, Laurence L (2000**). Learning Disabilities, Implications for Psychiatric Treatment,** Washington, America Psychiatric Press.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Pullen,P (2009). **Exceptional Learners: Introduction to Special Education** (11Ed). Boston, Pearso Education, Inc.
- Hammill, Donald D, Bryant, Brian R (1998). **Learning Disabilities Diagnostic Inventory,** pro.ed, Shoal Creek Boulevard, U.S.A.
- Hauck, c & Billingsley, B (1989). Written Expression of Students with and without learning Disabilities, **Journal of learning Disabilities,** 22, 561, 572.
- Hay , Ian , Elias , Gordon , Fielding – Barnsley , Ruth , Homel , Ross & Freiberg , Kate (2007) . Language Delays, Reading Delays, and Learning Difficulties, **Journal of learning Disabilities,** 40, 400-409.
- Jakobson, Angela & kikas, Eve (2007). Cognitive Functioning in Children with and without Attention-Deficit \Hyperactivity Disorder with and without Co morbid Learning Difficulties, **Journal of learning Disabilities,** 40, 194-202.
- Lerner, J, w (2003). **Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies.** (8Ed)**.** New York, Houghton, Mifflin Company.
- Lindstrom, Jennifer H (2007). Determining Appropriate Accommodation for Postsecondary Students with Reading and Writing

www.manaraa.com

Expression Disorders, **learning Disabilities Research & Practice,** 22(4), 229-236.

- Lyon Ried, G, Shaywitz, Sally & Shaywitz, Bennett A (2003). Defining Dyslexia, Co morbidity, Teacher's Knowledge of Language and Reading, **Annals of Dyslexia,** 53, 1-14.
- Macintyre, Christine & Deponio, Pamela (2003). **Identifying and Supporting Children with Specific Difficulties**, London, Rotledge Falmer.
- Martin, Andrew (2003). **How to Motivate Your Child for School and Beyond,** Bantam, Australia and New Zealand.
- Mathew, Saramma T (2002). A Review of the learning Disability Evaluation Scale (LDES), **Journal of School Psychology,** 39(3), 279-284.
- Mercer, C.D (1997). **Students with learning Disabilities**. (5th Ed). Columbus, Ohio: Prentice-Hall Inc.
- Montague, Marjorie (2008). Self-Regulation Strategies to Improve Mathematical Problem Solving for Students with learning Disabilities, **Learning Disability Quarterly,** 31, 37-44.
- Nathanson, Rebecca, Crank, Joe N, Saywitz, Karen J & Ruegg, Erica (2007). Enhancing the Oral Narrative of Children with Learning Disabilities, **Reading & Writing Quarterly,** 23,315-331.
- Samuelsson, Stefan & Lundberg, Ingvar (1996) .The Impact of Environment Factors on Component or Reading and Dyslexia, **Annals of Dyslexia,** 46, 201-217.
- Savage, Robert (2007). Cerebellar Tasks do not distinguish between Children with Developmental Dyslexia and Children with Intellectual Disability, **Child Neurophysiology,** 13,389-407.

www.manaraa.com

- Scarborough, Hollis S & Parker, Jennifer D (2003). Mathew Effects in Children with Learning Disabilities: Development in Reading, IQ and Behavior Problems from Grade 2 to 8, **Annals of Dyslexia,** 53, 47-71.
- Siegel, Linda S (1999). Issues in the Definition and Diagnosis of Learning Disabilities, **Journal of learning Disabilities,** 32(4), 304-319.
- Topping, Keith J, Campbell, Jean, Douglas, Walter & Smith, Andrea (2003).Gross-age peer tutoring in Mathematics with Seven and 11 years Olds: Influence on Mathematical Vocabulary Strategic Dialogue and Self-Concept, **Education Research,** 45(3), 287-308.

www.manaraa.com

ملحق رقم (١)
قائمة رصد خصائص ومظاهر صعوبات التعلم

أولا: صعوبات الاستماع

١. يجد صعوبة في التمييز السمعي.
٢. يجد صعوبة في فهم الجمل ذات التراكيب اللغوية التي تحمل نفس المعنى أو تحمل معنى مختلف.
٣. يجد صعوبة في اتباع التعليمات متعددة الخطوات.
٤. يجد صعوبة في فهم كلام الآخرين.
٥. يجد صعوبة في فهم الضمائر المتصلة والمستترة.

ثانيا: صعوبات الكلام

١. يجد صعوبة في التكلم بطلاقة دون توقف.
٢. يعيد في كلامه كلمات أو عبارت غير مفيدة وبشكل متكرر.
٣. يجد صعوبة في إعطاء أوامر شفوية.

ثالثا: صعوبات القراءة

١. يجد صعوبة في القراءة (لا يستطيع أن يقرأ).
٢. يجد صعوبة في القراءة بطلاقة .
٣. يبدل أو يحذف أو يضيف الحروف أو الكلمات أثناء القراءة.
٤. يجد صعوبة في تحليل الكلمات إلى حروفها.
٥. يجد صعوبة في تركيب الحروف إلى كلمات.

رابعا: صعوبات الكتابة

١. يجد صعوبة في الكتابة (لآيستطيع أن يكتب).
٢. يجد صعوبة في الكتابة بطلاقة.
٣. يبدل أو يحذف أو يضيف أو يعكس الحروف أو الكلمات أثناء الكتابة.
٤. يجد صعوبة في التهجئة.

خامسا: صعوبات الحساب

١. يجد صعوبة في قراءة الأعداد.
٢. يجد صعوبة في كتابة الأعداد.
٣. يجد صعوبة في المقارنة بين الأعداد.
٤. يجد صعوبة في القيام بالعمليات الحسابية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سادسا: صعوبات الفهم والاستيعاب

١. يجد صعوبة في فهم علاقة السبب بالنتيجة.

٢. يجد صعوبة في التوصل إلى استنتاجات مهمة.

٣. يجد صعوبة في حل المشكلات.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ملحق (٢)

خلاصة نتائج تحكيم مقياس تشخيص صعوبات التعلم للطلبة الأردنيين من الصف الثالث إلى الصف العاشر الأساسي

عنوان الدراسة: بناء مقياس تشخيصي لصعوبات التعلم والتحقق من دلالات صدقه وثباته في البيئة الأردنية .

المشرف: أ.د. فاروق الروسان .

إعداد: عبدالله أحمد حسين .

عرض مقياس تشخيص صعوبات التعلم للطلبة الأردنيين على مجموعة من المحكمين، تألفت من الأساتذة الأفاضل وهم:

١. د. حاتم الخمرة
٢. د. حيدر ظاظا
٣. د. أحمد المكاحلة
٤. د. صائب الالا
٥. د. سامر سوالمة
٦. د. ناهدة عبدالهادي
٧. أ. زهور بدران
٨. أ. محمد ملحم
٩. أ. إبراهيم أباظة
١٠. أ. يوسف أبو غنيم

قدم المحكمون مجموعة من الملاحظات الخاصة بالمقياس والتي من شأنها دعم المقياس، وقد تمثلت تلك الملاحظات بالآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نموذج تحكيم مقياس تشخيص صعوبات التعلم

رقم الفقرة	البعد الفرعي	الصياغة اللغوية			مدى ارتباطها بالبعد	
		مناسب □	تعدل □	تحذف □	مرتبطة □	غير مرتبطة □
		التعديل المقترح:			تنقل إلى:	
		مناسب □	تعدل □	تحذف □	مرتبطة □	غير مرتبطة □
		التعديل المقترح:			تنقل إلى:	
		مناسب □	تعدل □	تحذف □	مرتبطة □	غير مرتبطة □
		التعديل المقترح:			تنقل إلى:	
		مناسب □	تعدل □	تحذف □	مرتبطة □	غير مرتبطة □
		التعديل المقترح:			تنقل إلى:	
		مناسب □	تعدل □	تحذف □	مرتبطة □	غير مرتبطة □
		التعديل المقترح:			تنقل إلى:	
		مناسب □	تعدل □	تحذف □	مرتبطة □	غير مرتبطة □
		التعديل المقترح:			تنقل إلى:	

نتائج تحكيم تشخيص صعوبات الاستماع

الاختبار الفرعي	رقم الفقرة	الصياغة اللغوية للفقرة	ارتباط الفقرة بالاختبار
١	١ _ ٢٥	١٠	١٠
٢	١	٩	٩
	٢	٩	٩
	٣	٨	٩
	٤	١٠	١٠
	٥	٩	٩
	٦	١٠	١٠
	٧	٧	٩
	٨	٧	١٠
	٩	٨	١٠
	١٠	١٠	١٠
٣	١	١٠	١٠
	٢	٩	٩
	٣	١٠	١٠
٤	١	١٠	٨
	٢	١٠	٨
٥	١	٦	٩
	٢	١٠	١٠
	٣	١٠	١٠
	٤	١٠	١٠
	٥	٨	٩
	٦	١٠	١٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج تحكيم تشخيص صعوبات الكلام

الاختبار الفرعي	رقم الفقرة	الصياغة اللغوية للفقرة	ارتباط الفقرة بالاختبار
١	١	١٠	٩
	٢	٩	٩
٢	١	١٠	٩
	٢	٩	٩
	٣	١٠	٩
	٤	١٠	٩
	٥	١٠	٩

نتائج تحكيم تشخيص صعوبات القراءة

الاختبار الفرعي	رقم الفقرة	الصياغة اللغوية للفقرة	ارتباط الفقرة بالاختبار
١	١	٩	٩
	٢	٩	٩
	٣	٩	٩
٢	١	١٠	١٠
	٢	١٠	١٠
	٣	١٠	١٠
	٤	١٠	١٠
	٥	١٠	١٠
	٦	١٠	١٠
٣	١	١٠	٨
	٢	١٠	٨
	٣	١٠	٨
	٤	١٠	٨
	٥	١٠	٨
	٦	١٠	٧
	٧	١٠	٧
	٨	١٠	٩
	٩	٨	٨
	١٠	١٠	٨

نتائج تحكيم تشخيص صعوبات الكتابة

الاختبار الفرعي	رقم الفقرة	الصياغة اللغوية للفقرة	ارتباط الفقرة بالاختبار
١	١	٨	٨
	٢	١٠	١٠
	٣	١٠	١٠
٢	١	١٠	١٠
	٢	١٠	١٠
	٣	١٠	١٠
	٤	١٠	١٠
	٥	١٠	١٠
	٦	١٠	١٠
	٧	١٠	١٠
	٨	١٠	١٠
	٩	١٠	١٠
	١٠	١٠	١٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج تحكيم تشخيص صعوبات الحساب

الاختبار الفرعي	رقم الفقرة	الصياغة اللغوية للفقرة	ارتباط الفقرة بالاختبار
١	١	١٠	١٠
	٢	١٠	١٠
	٣	١٠	١٠
	٤	١٠	٨
٢	١	١٠	١٠
	٢	١٠	١٠
	٣	١٠	١٠
	٤	١٠	١٠
	٥	٠	١٠
	٦	١٠	١٠
	٧	١٠	١٠
	٨	١٠	٩
٣	١	١٠	١٠
	٢	١٠	١٠
	٣	١٠	١٠
	٤	١٠	١٠
	٥	١٠	١٠
	٦	١٠	١٠
	٧	١٠	١٠
	٨	١٠	١٠
	٩	١٠	١٠
	١٠	١٠	١٠
٤	١	١٠	١٠
	٢	١٠	١٠
	٣	١٠	١٠
	٤	١٠	١٠
	٥	١٠	١٠
	٦	١٠	١٠
	٧	١٠	١٠
	٨	١٠	١٠
	٩	١٠	١٠
	١٠	١٠	١٠
	١١	١٠	١٠
	١٢	١٠	٨
	١٣	٨	١٠
	١٤	٨	١٠
	١٥	١٠	١٠
	١٦	١٠	٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج تحكيم تشخيص صعوبات الفهم والاستيعاب

الاختبار الفرعي	رقم الفقرة	الصياغة اللغوية للفقرة	ارتباط الفقرة بالاختبار
١	١	١٠	١٠
	٢	١٠	١٠
	٣	١٠	١٠
	٤	١٠	١٠
	٥	١٠	١٠
	٦	٨	١٠
	٧	٨	١٠
	٨	٨	١٠
	٩	١٠	١٠
	١٠	١٠	١٠
٧٢	١	١٠	١٠
	٢	١٠	١٠
	٣	١٠	١٠
	٤	١٠	١٠
	٥	١٠	١٠
	٦	١٠	١٠
	٧	١٠	١٠
	٨	١٠	١٠
٣	١	١٠	٨
	٢	١٠	٩
	٣	١٠	٨
	٤	١٠	٨
	٥	١٠	٩
	٦	١٠	٨
	٧	١٠	٩
	٨	١٠	١٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٣)

مقياس تشخيص طلبةصعوبات التعلم للمرحلة الدراسية من الصف الثالث الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي

وصف المقياس

صمم "مقياس تشخيص طلبة صعوبات التعلم للمرحلة الدراسية من الصف الثالث الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي" كأداة فعالة وفردية ومناسبة لتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في صفوف مرحلة التعلم الأساسي من الصف الثالث الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي، كما أنه يعد أداة مساعدة للمعلمين في تقديم الخدمات التربوية للطلبةذوي صعوبات التعلم من خلال تمكينهم من التعرف إلى جوانب القوة والضعف لدى هؤلاء الطلبة، ومن ثم بناء البرنامج التربوي الفردي لكل طالب بما يناسب حاجاته وقدراته.

صمم هذا المقياس من قبل الباحث ليزود المعلمين والأخصائيين والمهتمين بمعلومات أساسية حول أكثر التوقعات والخصائص الموجودة في تعريف الطلبةذوي صعوبات التعلم، لذا، يقيس هذا المقياس أو يحاول أن يكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ستة جوانب أساسية هي: مهارات الاستماع، مهارات الفهم والاستيعاب، مهارات الكلام، مهارات القراءة، مهارات الكتابة، مهارات الحساب، وقد فصلت إجراءات كل تقييم فجاءت تشمل : المهارة المراد قياسها مصاغة على شكل عبارة عامة، فقرات الاختبار، المواد المطلوبة لكل اختبار، تعليمات التطبيق الواجب التقيد بها أثناء التقييم، تعليمات التصحيح، الدرجة أو النتيجة التي يحصل عليها الطالب عند تقييمه.

أهداف المقياس

يهدف المقياس إلى مساعدة المعلمين والمختصين في تحقيق الأهداف التربوية في المجالات التالية:

١. التقييم: يساعد المقياس في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المهارات التالية: الاستماع، الفهم والاستيعاب، الكلام، القراءة، الكتابة، الحساب.
٢. التشخيص: يساعد المقياس فس تشخيص مواطن القوة والضعف لمهارات الاستماع، الفهم والاستيعاب، الكلام، القراءة، الكتابة، الحساب إذ يبين الاختبار مستوى الكفايات الدنيا المتوفرة لدى الطالب، وهل هناك ثمة ثغرة بين أداء الطالب والمستوى الأدنى المطلوب من هذه الكفايات.
٣. تطوير البرنامج التربوي الفردي: من المعلوم أن تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم يسير وفق خطة خاصة بالطالب، ويتم إعداد هذه الخطة عند وجود ثغرة بين أداء الطالب والمستوى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأدنى المطلوب من الكفايات والمهارات، إذ يتم ترجمة هذا التباين إلى أهداف تربوية وتعليمية فردية ينبغي للطالب أن يتقنها لتحصيل المستوى الأدنى الضروري من كفايات تلك المهارات، ويقدم هذا المقياس الأهداف التربوية والتعليمية لتلك الخطة ودرجة اتقانها أو تحصيلها، وماهي المجالات الأكثر أولوية في تدريسها للطالب.

مقياس تشخيص طلبة صعوبات التعلم للمرحلة الدراسية من الصف الثالث إلى العاشر الأساسي

اختبار تشخيص صعوبات الاستماع	
الهدف	يهدف هذا الاختبار إلى: ١. تحديد مستوى مهارات الاستماع لدى الطالب ٢. تشخيص الضعف ذي الدلالة على القصور السمعي لدى الطالب والذي يستوجب تحويله لمزيد من التقييم ٣. التعرف إلى قدرة الطالب على الاستيعاب السمعي
وصف الاختبار	يتضمن الاختبار (٥) اختبارات فرعية هي: ١. التمييز السمعي، وعدد فقراته (٢٥) ٢. فهم الجمل ذات التراكيب اللغوية التي تحمل نفس المعنى أو تحمل معنى مختلف، وعدد فقراته (١٠) ٣. اتباع التعليمات متعددة الخطوات، عدد فقراته (٣) ٤. فهم كلام الآخرين، عدد فقراته (٢) ٥. فهم الضمائر المتصلة والمستترة، عدد فقراته (٦)
تعليمات التطبيق	• يطبق هذا الاختبار على أساس التطبيق الفردي • تسجل استجابة الطالب بعدة طرق منها أن يشير إلى صورة معينة و منها أن يعبر لغويا عن إجابته بالتعبير الشفوي، ومنها أن يجيب بقول نعم أو لا • يراعي في مكان التقييم أن يكون هادئا وأن يتصف بأدنى مستوى من الضجيج • يبدأ الفاحص في تقييمات اختبار الاستماع بالفقرة الأولى لكل تقييم، ثم يتسلسل بالفقرات تباعا • يعفى الطالب من مهمة القراءة
تعليمات التصحيح	• يقيم أداء الطالب بأن يعطى درجة واحدة على كل فقرة من فقرات الاختبار نجح في أدائها، ويعطى درجة صفر لكل فقرة أخطأ في أدائها • تسجل درجات الطالب في كراسة الاستجابة
الدرجات	يعطى المفحوص درجة خام تمثل الدرجة الكلية لجميع فقرات الاختبار .

اختبار تشخيص صعوبات الاستماع

يتضمن اختبار تشخيص صعوبات الاستماع (٥) اختبارات فرعية .

الاختبار الأول : التمييز السمعي

تعليمات التطبيق : يطبق الاختبار تطبيقا فرديا، عند البدء بالتطبيق يجلس الطالب بشكل مواجه للفاحص،يتأكد الفاحص من انتباه الطالب له، ثم يقول للطالب : سأقرأ عليك بعض الكلمات، كلمتين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في كل مرة، وأريد منك أن تقول لي هل هاتين الكلمتين متشابهتين في اللفظ أم مختلفتين، وعلى الفاحص أن يؤكد للطالب أن التشابه والاختلاف بين كل كلمتين في اللفظ وليس في المعنى، إن كانت الكلمتان متشابهتان في اللفظ فيقول الطالب : نعم متشابهتان أو يقول : مثل بعض، وإن كانتا مختلفتين يقول: لا، أو مختلفتين أو غير متشابهتين، يقدم الفاحص للطالب أمثلة قائلا له: دعنا نجرب هذه الأمثلة، اسمع جيدا (عبير، يتوقف الفاحص قليلا ثم يقول: عبير)، ويسأل الطالب: هل قلت نفس الكلمة أم أنني قلت كلمتين مختلفتين، إذا أجاب نعم، قل له: صحيح وانتقل للمثال الثاني، و إن أخطأ، وضح له المطلوب ثانية وأعد عليه التعليمات ثم قدم له المثال الثاني قائلا له دعنا نجرب كلمتين جديدتين (سماء، يتوقف الفاحص قليلا ثم يقول: سناء) ويسأل الطالب: هل قلت نفس الكلمة أم أنني قلت كلمتين مختلفتين، إذا أجاب نعم، قل له: صحيح وابدأ بتطبيق الاختبار معه، وإن أخطأ فيقدم الفاحص أمثلة إضافية لأزواج جديدة من الكلمات مثل (طار، طاب)، بعد الانتهاء من التعليمات وأمثلة التوضيح يقوم الفاحص وبعد أن يخبر الطالب وبطريقة مهذبة بتغطية فهمه (أي الفاحص) بورقة بحيث لا يرى الطالب وجه وفم الفاحص وكذلك ورقة الاختبار ، وعلى الفاحص أن يقرأ الكلمات صوت واضح وبتأن وأن يترك فاصلا زمنيا بين كل كلمة من زوج الكلمات مقداره ثانية او ثانيتين، ثم يبدأ الفاحص بتطبيق فقرات الاختبار والتي عددها (٢٥) فقرة.

الفقرات:

١. نثر، نظر
٢. طبيب، دبيب
٣. سيف، صيف
٤. نم، نم
٥. مال، نال
٦. غيمة، خيمة
٧. دار، نار
٨. رسالة، رسالة
٩. قلم، قلم
١٠. سقط، سكت
١١. خرير، غدير
١٢. سم، نم
١٣. ثاب ، ذاب
١٤. شمال، جمال

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٥. ضباب ، تباب

١٦. حارس ، حارس

١٧. لبن ، لبن

١٨. ظليل ، ذليل

١٩. شارع ، جامع

٢٠. دم ، طم

٢١. ركض، رقد

٢٢. سار، صار

٢٣. ضل، ضل

٢٤. قلب، كلب

٢٥. بريد، مريد

النتيجة: ☐

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ إلى جانب كل فقرة نجح الطالب في أدائها، وإشارة × إلى جانب كل فقرة أخطأ الطالب في أدائها.

الدرجة : تعطى لكل صورة نجح الطالب في تسميتها درجة واحدة، ودرجة صفر في حالة فشل الطالب في تسمية الصورة بشكل صحيح، الدرجة القصوى على هذا الاختبار (٢٥) درجة.

الاختبار الثاني: فهم الجمل ذات التراكيب اللغوية (النحوية) التي تحمل المعنى نفسه أو تحمل معنى مختلف.

تعليمات التطبيق: يقدم الفاحص للطالب مجموعة من الجمل، بعض هذه الجمل يحمل المعنى نفسه على الرغم من احتمالية اختلاف ترتيب كلماتها أو تركيبها النحوي،والبعض الآخر مختلف في المعنى، يتأكد الفاحص من انتباه الطالب له، ثم يخبره بأنه سوف يقدم له مجموعة جمل والمطلوب منك عزيزي الطالب أن تنتبه إلي وأن تستمع جيدا لما أقول، سوف أقدم لك في كل مرة جملتين، والمطلوب منك أن تقول لي : هل تتشابهان في المعنى أم تختلفان، هل هناك فرق في معنى كلا الجملتين أم لا يوجد فرق، ويقدم الفاحص المثال التالي للطالب، قائلا له: انتبه معي للمثال التالي:

- يرتب سامر سريره ترتيبا. - يترك سامر سريره مرتبا.

إذا أجاب الطالب أن هاتين الجملتين تحملان المعنى نفسه ولا يوجد فرق بينهما في المعنى أي أنه أجاب بشكل صحيح يقول له الفاحص ممتاز، وإن أجاب الطالب بشكل خاطىء أي أنه قال أن هاتين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجملتين تختلفان في المعنى يعيد الفاحص تطبيق المثال معه مرة ثانية ويوضح له أكثر المطلوب من هذا التمرين، ثم يبدأ الفاحص بتطبيق فقرات الاختبار والتي عددها (١٠) فقرات.

الفقرات:

١. الأطفال أسرع من القطط

الأطفال يسبقون القطط

٢- يلعب الأب مع ابنه

يلهو الأب مع ابنه

٣- أخذت السماء تمطر

أخذت من صديقي قلمه

٤- اجتهد أحمد بدروسه

الطالب متفوق ومثابر

٥- يحلم الطفل أحلاما مزعجة

يحلم الطفل أحلاما مفرحة

٦- نحمي أوطاننا بالجهاد بالنفس والمال والكلمة

الأوطان نحررها بالقوة

٧- اشتكى المريض من الألم

اشتكى المظلوم على الرجل

٨- المؤمن القوي يحبه الله

الصبر من الصفات التي يحبها الله

٩- أليس العدل أساس الحياة ؟

أيها القاضي اعدل بين الناس لحياة كريمة لهم

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

١٠- أعط الأجير أجره قبل أن يجف عرقه

أعط العامل أجره قبل أن يعمل

النتيجة: ☐

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ إلى جانب كل فقرة نجح الطالب في أدائها، وإشارة × إلى جانب كل فقرة أخطأ الطالب في أدائها .

الدرجة: يعطى لكل فقرة نجح الطالب في الاجابة عليها درجة واحدة، ودرجة صفر في حالة فشل الطالب في معرفة هل هناك فرق في المعنى أم لا، الدرجة القصوى على هذا الاختبار (١٠) درجات

الاختبار الثالث: اتباع التعليمات متعددة الخطوات

المواد: قلم حبر،ورق أبيض،عدد كراسي لا يقل عن ٥، كتاب، لوح صفي، شباك، سلة مهملات

تعليمات التطبيق: يتأكد الفاحص من انتباه الطالب، ويقول له سوف أطلب منك في كل مرة مجموعة من التعليمات المتسلسلة، والمطلوب منك أن تستمع جيدا لهذه التعليمات، وأن تقوم بتنفيذ تلك التعليمات و بالترتيب نفسه التي ذكرتها لك،وأن تبدأ بتنفيذ هذه التعليمات بمجرد أن أنتهي من ذكرها جميعا، على الفاحص أن ينبه الطالب أنه سيذكر تلك التعليمات مرة واحدة فقط لذا عليه أن ينتبه ويستمع جيدا، يقدم الفاحص المثال التالي للطالب، قائلا له : انتبه معي، نفذ التعليمات التالية:

١. خذ قلم الحبر.
٢. ارسم في الورقة التي أمامك.

إذا قام الطالب بتنفيذ تلك التعليمات وبالتسلسل الذي ورد فإنه يكون قد أجاب بشكل صحيح على هذا الاختبارو يقول له الفاحص ممتاز، أما إذا لم يستطع الطالب تنفيذ تلك التعليمات أو أنه نفذ بعضها أو أنه نفذها بغير التسلسل الذي ورد فتعد إجابته خاطئة، يعيد الفاحص تطبيق مثال آخرمعه، يقول الفاحص للطالب:أحضر ورقة بيضاء، ارسم (٣) دوائر مختلفة الحجم في الورقة، إذا أجاب الطالب على المثال الثاني بشكل صحيح يبدأ الفاحص بتطبيق فقرات الاختبار والتي عددها (٣) فقرات،

الفقرات:

الفقرة الأولى:

١. امسح لوح الصف.
٢. افتح شباك الصف.
٣. ضع الورقة التي أمامك في سلة المهملات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفقرة الثانية:

١. قف.
٢. عد ٥ كراسي في الصف .
٣. اجلس .
٤. افتح كتابك .

الفقرة الثالثة:

١. أعطني القلم الذي معك .
٢. حرك مقعدك للأمام قليلا .
٣. ضع كتابك في الدرج .
٤. قل لي ما اسمك .
٥. ضع يدك اليمنى في جيبك .

النتيجة: ☐

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ إلى جانب كل واحدة من التعليمات التي قام الطالب باتباعها، وإشارة × إلى جانب كل تعليمة تجاوزها الطالب أو أخطأ في اتباعها.

الدرجة: يعطى لكل فقرة نجح الطالب في تنفيذها متسلسلة كما وردت درجة واحدة، ودرجة صفر في حالة فشل الطالب في تنفيذها متسلسلة كما وردت،الدرجة القصوى على هذا الاختبار (٣) درجات.

الاختبار الرابع: فهم كلام الآخرين.

تعليمات التطبيق: يطلب الفاحص من الطالب أن ينتبه ويستمع له بشكل جيد،قائلا له سوف أقرأ عليك موضوعا معينا مرتين متتاليتين، بصوت واضح ومسموع، والمطلوب منك عزيزي الطالب أن تلخص لي ذلك الموضوع بلغتك الخاصة، أي أن تذكر لي أهم الأفكار الواردة في ذلك الموضوع ماذا تعلمت منه، ماذا يخبرنا، ماذا نستفيد منه، ويقدم الفاحص المثال التالي للطالب، قائلا له: انتبه معي، سوف أقرأ عليك هذا النص أو الموضوع ولخصه لي بلغتك الخاصة.

العنوان: زيارة المكتبة

زار أحمد مكتبة الجامعة، لكتابة بحث طلبه المعلم منه عن القائد العظيم خالد بن الوليد الذي هزم جيوش المشركين،وقراءة سيرته التي تبعث في نفوسنا الشجاعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهم الأفكار الواردة في هذا الموضوع:

١. عنوان الموضوع (زيارة المكتبة).
٢. قيام أحمد بزيارة مكتبة الجامعة.
٣. كتابة أحمد بحث طلبه المعلم منه.
٤. البحث عن القائد العظيم خالد بن الوليد.
٥. دور خالد في الحروب وأثره في النفوس.

تعد إجابة الطالب صحيحة إذا ذكر واحدة أو أكثر من تلك الأفكار أو ذكرها جميعها، ليس المهم أن يذكرها بالترتيب، لكن المهم أن يذكر أكبر عدد من الأفكار،إذا أجاب الطالب يقول له الفاحص ممتاز وإن أجاب بشكل خاطىء أي أنه لم يذكر جميع الأفكار أو أنه ذكر فكرة غير موجودة يعيد الفاحص تطبيق المثال معه مرة ثانية ويوضح له أكثر المطلوب من هذا التمرين، ثم يبدأ الفاحص بتطبيق فقرات الاختبار والتي عددها (٢) فقرة.

الفقرات:

الفقرة الأولى: الأشجار

الأشجار لها أثر مفيد على الانسان، فهي مفيدة لرئته وتنفسه، وتحميه من الاصابة من الأمراض كمرض الربو، كما أنها تريح العين، وتزين المنظر.

أهم أفكار الموضوع:

١. عنوان الموضوع (الأشجار).
٢. فائدة الشجر للإنسان صحيا.
٣. إراحة العين.
٤. جمال المنظر.

النتيجة: ☐

الفقرة الثانية: البتراء

مسكنها بين الجبال الشامخة، وعلى رمال من عبق الصحراء الجميلة، استحقت أن تكون من عجائب الدنيا السبع، فدخلت التاريخ، ونالت إعجاب العالم أجمع، يا مدينة البتراء الوردية، أنت الأجمل، لك مني كل الحب.

أهم أفكار الموضوع:

١. عنوان الموضوع (البتراء).
٢. موقع البتراء (بين الجبال، على الرمال).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. البتراء من عجائب الدنيا السبع.

٤. دخولها التاريخ.

٥. لونها الوردي.

٦. مشاعرنا نحوها (الحب والإعجاب).

النتيجة: ☐

النتيجة الكلية: ☐

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ إلى جانب كل فكرة نجح الطالب في ذكرها، وإشارة × إلى جانب كل فكرة لم يذكرها.

الدرجة :يعطى الطالب درجة واحدة لكل فكرة قام بذكرها ووردت في الموضوع، ودرجة صفر لكل فكرة تجاوزعنها، الدرجة القصوى على هذا الاختبار (١٠) درجات.

الاختبار الخامس: فهم الضمائر المتصلة والمستترة في الجملة.

تعليمات التطبيق: يقدم الفاحص مجموعة من الجمل، تضم كل منها ضميرا، بعض هذه الجمل تضم ضميرا متصلا، والبعض الآخر ضميرا مستترا، يطلب الفاحص من الطالب أن ينتبه له ويستمع جيدا أثناء القراءة، ويقول له أن المطلوب منك عزيزي الطالب أن تشير إلى من يعود الضمير الموجود في كل جملة، ويقدم الفاحص المثال التالي للطالب، قائلا له : انتبه معي، سوف أقرأ عليك هذه الجملة: لعبتُ كرة القدم.

ثم يخاطب الفاحص الطالب قائلا له : من لعب كرة القدم (نحن، أنا، هم) أي أن الضمير المتصل بكلمة لعبت، يعود على من.

إذا أجاب الطالب بشكل صحيح يقول له الفاحص ممتاز، وإن أجاب الطالب بشكل خاطىء يطبق الفاحص مثالا ثانيا معه قائلا له : انتبه مرة أخرى معي، سأعطيك هذا المثال الجديد: سلمنا على المعلم، إذا يا عزيزي الطالب الضمير المستتر في هذه الجملة يعود على من : هل يعود على (نحن، هما، أنا) إذا أجاب الطالب بشكل صحيح يبدأ الفاحص بتطبيق فقرات الاختبار والتي عددها (٦).

الفقرات:

١. أكلتُ التفاحة

من أكل التفاحة : هو، هي، هما.

٢. ركضنا حول الملعب

من ركض : هن، أنا، نحن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. كتبتَ الدرس

من كتب الدرس : أنتَ، أنتِ، نحن.

٤. كسرَ الزجاج

من كسر الزجاج : هؤلاء، هي، هو.

٥. تحمي أولادها

من تحمي أولادها : هي، هاتان، أنا.

٦. نزرعُ الأشجار :

من زرع الأشجار : أنا، نحن، هم .

النتيجة: ☐

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ إلى جانب كل فقرة نجح الطالب في أدائها، وإشارة × إلى جانب كل فقرة أخطأ الطالب في أدائها .

الدرجة: يعطى الطالب درجة واحدة لكل فقرة أجاب عليها بشكل صحيح، ودرجة صفر في حالة إعطاء إجابة خاطئة أو عدم الاجابة، الدرجة القصوى على هذا الاختبار (٦)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس تشخيص طلبة صعوبات التعلم للمرحلة الدراسية من الصف الثالث إلى العاشر الأساسي

اختبار تشخيص صعوبات الكلام	
الهدف	يهدف هذا الاختبار إلى: ١. تحديد مستوى مهارات الكلام لدى الطالب ٢. تحديد أهداف السلوك الكلامي الذي يحتاجه الطالب ليكون أكثر طلاقة في الكلام ٣. تشخيص الضعف ذي الدلالة على الاضطراب في الكلام لدى الطالب والذي يستوجب تحويله لمزيد من التقييم
وصف الاختبار	يتضمن الاختبار اختبارين فرعيين هما: ١. القدرة على الكلام دون توقف، والقدرة على الكلام دون إعادة كلمات معينة بشكل متكرر، وعدد فقراته (١) فقرة ٢. القدرة على إعطاء تعليمات شفوية، وعدد فقراته (٦) .
تعليمات التطبيق	• يطبق هذا الاختبار على أساس التطبيق الفردي، والاستجابة المطلوبة من الطالب هي الاستجابة الشفوية الفردية • يعطى للطالب في الاختبار الأول الفرصة الكافية للتحدث بحرية • يطلب من الطالب في الاختبار الثاني أن يعطي إجابة على شكل تعليمات شفوية • يراعى في مكان التقييم أن يكون هادئا و أن يتصف بأدنى مستوى من الضجيج يبدأ الفاحص في تطبيق اختبار الكلام بالفقرة الأولى لكل اختبار، ثم يتسلسل بالفقرات تباعا
تعليمات التصحيح	• يقوم الفاحص بالاستماع والانصات للطالب أثناء تكلمه • يرصد في الاختبار الأول قدرات الطالب الكلامية في الجدول المخصص لذلك بأن يضع إشارة(/) في الخانة التي يلاحظ فيها خطأ الطالب في أثناء كلامه • يحصل الطالب في الاختبار الثاني على العلامة المستحقة للاختبار إذا قدم أداء بدقة ١٠٠% على الفقرات
الدرجات	يعطى المفحوص درجة خام تمثل الدرجة الكلية لجميع فقرات الاختبار

اختبار تشخيص صعوبات الكلام

يتضمن اختبار تشخيص صعوبات الكلام اختبارين فرعيين .

الاختبار الأول: القدرة على الكلام دون توقف، والقدرة على الكلام دون إعادة كلمات معينة بشكل متكرر .

تعليمات التطبيق: يطلب الفاحص من الطالب أن يختار أحد المواضيع التالية : هوايتي، برنامجي اليومي، أصدقائي، وأن يتكلم وبحرية (دون أن يوقفه أحد) في أحد تلك المواضيع، وكي يسهل الفاحص على الطالب، يطرح عليه بعض الأسئلة المرتبطة بالموضوع الذي اختاره، ويقدم الأسئلة قبل أن يبدأ الطالب بالتكلم، يعطى الطالب فترة دقيقتين إلى ثلاثة كي يبدأ التكلم، ويستطيع المعلم أن يقدم نموذجا للطالب وذلك بأن يتكلم في موضوع معين مثل مهنته، وهذا يسهل أيضا على الطالب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المهمة، خلال تكلم الطالب يقوم الفاحص بتقييم قدرة الطالب على التكلم دون توقف، وقدرته على الكلام دون إعادة كلمات معينة مثل (إيش، يعني، شو) في جدول خاص، بحيث يضع إشارة (/) في الخانة التي تشير إليها فقرة الاختبار، وعندما تصبح عدد تلك الإشارات في الخانة الواحدة خمس إشارات توضع في حزمة واحدة، يضم هذا الاختبار فقرة واحدة .

الفقرات:

الموضوع المقترح الأول: هوايتي

الأسئلة المقترحة : ما هوايتك؟ لماذا تحبها؟ مع من تمارسها؟ في أي وقت وفي أي مكان؟ ما فوائدها؟ ماذا تحتاج لممارستها ؟ هل هناك أشخاص آخرون يمارسونها ؟ من هم ؟هل تحبهم؟

الموضوع المقترح الثاني: يوم عطلتي

يختار الطالب يوم عطلة مميزا بالنسبة له ويتحدث عنه .

الأسئلة المقترحة : متى كان؟ لماذا هو مميز؟ ماذا عمل فيه؟ مع من كان؟

الموضوع المقترح الثالث: أصدقائي.

يطلب الفاحص من الطالب أن يستعرض عددا من أصدقائه، لا يقل عن (٤، ٥)، ويترك له حرية الحديث عنهم.

الأسئلة المقترحة: مذا يفعل معهم؟ ماذا يحب فيهم؟ من أقربهم له؟ لماذا؟ أين يسكنون؟ هل يدرسون معه؟ هل بينهم مشاكل؟ هل يذهبون معا لأماكن معينة؟ هل يزورون بعضهم في المنازل؟

جدول القدرات الكلامية

التوقف المستمر أثناء الكلام	إعادة كلمات معينة بشكل متكرر

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص إشارة (/) في الخانة التي يخطىء فيها الطالب، ثم يجمع الفاحص عدد تلك الإشارات ويسجل العدد في خانة النتيجة

النتيجة: ☐

الاختبار الثاني: القدرة على إعطاء أوامر شفوية

تعليمات التطبيق: يتأكد الفاحص من انتباه الطالب له، ويقول له: سوف أقول لك مجموعة من العبارات أو المعلومات الشفوية، والمطلوب منك عزيزي الطالب أن تحول هذه المعلومات إلى أوامرشفوية، سأقدم لك المثال التالي: المعلومة الشفوية: أن يلعب خالد بالكرة، حول هذه المعلومة إلى أمرشفوي الجواب: إلعب يا خالد بالكرة، إذا أجاب الطالب بشكل صحيح يقول له الفاحص ممتاز، وإن أجاب الطالب بشكل خاطىء يقول له الفاحص سأقدم لك مثالا ثانيا، المعلومة الشفوية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أن تجلس أمل بهدوء، الأمر الشفوي: اجلسي يا أمل بهدوء، إذا أجاب الطالب بشكل صحيح، يبدأ الفاحص بتطبيق فقرات الاختبار والتي عددها (٦) فقرات.

الفقرات:

١. أن يسمع محمود كلام والده
٢. أن تشرب خولة الحليب
٣. أن يصوم أحمد شهر رمضان
٤. أن يسبح طلبةالصف في البركة
٥. أن تركب طالبات المدرسة في الباص
٦. أن تطبع سعاد وليلى الكتاب

النتيجة: ☐

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ إلى جانب كل فقرة نجح الطالب في أدائها، وإشارة × ألى جانب كل فقرة أخطأ الطالب في أدائها.

الدرجة: يعطى الطالب درجة واحدة لكل فقرة أجاب عليها بشكل صحيح، ودرجة صفر في حالة إعطاء إجابة خاطئة أو عدم الاجابة، الدرجة القصوى على هذا الاختبار (٦) درجات.

مقياس تشخيص طلبة صعوبات التعلم للمرحلة الدراسية من الصف الثالث إلى العاشر الأساسي

اختبار تشخيص صعوبات القراءة	
الهدف	يهدف هذا الاختبارإلى: ١. التعرف إلى قدرة الطالب على أن يقرأ نصا قراءة جهرية صحيحة أو أن يقرأ دون توقف مستمرا أي دون بطء أو أن يقرأ دون أخطاء قرائية ٢. تقييم قدرة الطالب على تحليل الكلمة وتركيبها
وصف الاختبار	يتضمن الاختبار (٣) اختبارات فرعية هي: ١. القدرة على القراءة، القدرة على القراءة بطلاقة، القدرة على القراءة دون أخطاء قرائية، عدد فقراته (١) ٢. القدرة على تحليل الكلمات إلى حروفها، عدد فقراته (٦) ٣. القدرة على تركيب الحروف إلى كلمات، عدد فقراته (١٠)
تعليمات التطبيق	• يطلب الفاحص من الطالب أن يقرأ قراءة جهرية، بصوت مسموع وواضح نصا قرائيا من مستوى مناسب لصفه الحالي. • يطلب الفاحص من الطالب إذا واجه صعوبة شديدة وواضحة في قراءة النص أن يقرأ نصا في مستوى أقل من مستواه الصفي • يطلب الفاحص من الطالب أن يقرأ حروف الكلمات التي قام بتركيبها أو تحليلها
تعليمات التصحيح	• في الاختبار الأول إذا واجه الطالب صعوبة شديدة في قراءة النص القرائي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	في مستوى أقل من مستوى صفه،فهذا مؤشر لقدرة الطالب على القراءة أي أنه لايستطيع القراءة، فيضع الفاحص إشارة (/) في جدول القدرات القرائية، خانة القدرة على القراءة، أما تقييم قدرة الطالب على القراءة بطلاقة فنستدل عليها من خلال توقف الطالب المستمر أثناء قراءته للنص القرائي في مستوى صفه، فكل كلمة يتوقف الطالب عند قراءتها فترة طويلة من الوقت يضع الفاحص في جدول القدرات القرائية إشارة (/) في خانة القدرة على القراءة بطلاقة،ويتم تصحيح قدرة الطالب على القراءة دون أخطاء قرائية بأن نضع إشارة (/) في جدول القدرات القرائية، خانة القراءة دون أخطاء قرائية لكل كلمة أخطأ الطالب في قراءتها كما هي مكتوبة أمامه وبحركاتها وتشكيلها. • في الاختبار الثاني والثالث يعطى الطالب درجة صحيحة إذا استطاع أن يقرأ حروف الكلمات التي قام بتركيبها أو تحليلها بشكل صحيح، ويراعى في إجابة الطالب شكل الحرف وحركته • في الاختبار الأول والثاني والثالث إذا ساعد الفاحص الطالب في قراءة الكلمة تحسب خطأ • في الاختبار الأول والثاني والثالث تعد الإجابة صحيحة إذا صحح الطالب نفسه
الدرجات	يعطى المفحوص درجة خام تمثل الدرجة الكلية لجميع فقرات الاختبار

اختبار تشخيص صعوبات القراءة

يتضمن اختبار تشخيص صعوبات القراءة (٣) اختبارات فرعية

الاختبار الأول: القدرة على القراءة، القدرة على القراءة بطلاقة، القدرة على القراءة دون أخطاء

تعليمات التطبيق: يطلب الفاحص من الطالب أن يقرأ الموضوع أو النص القرائي الذي أمامه بصوت مرتفع وبتأن دون استعجال، يرصد الفاحص قدرات الطالب القرائية والتي هي: القدرة على القراءة، القدرة على القراءة بطلاقة (دون وقفات أو فواصل أثناء القراءة)، والقدرة على القراءة دون أخطاء مثل (أخطاء الحذف أو الإبدال أو الإضافة) سواء للحروف أوللكلمات، وذلك في الجدول المخصص لذلك،تم إعداد(٤) نصوص قرائية تتفاوت في صعوبتها، النص الأول يناسب الصف الثالث والرابع، النص الثاني يناسب الصف الخامس والسادس، النص الثالث يناسب الصف السابع والثامن، والنص الرابع يناسب الصف التاسع والعاشر، يقدم الفاحص لكل طالب النص القرائي الذي يتناسب ويتلاءم مع مستواه الصفي، الطالب الذي لايستطيع أن يقرأ ضمن مستواه الصفي، يقدم له الفاحص النص القرائي الذي يسبق صفه، أما طلبةالصف الثالث والرابع الذين لايستطيعون قراءة النص الذي يناسب صفهم، فيقدم لهم الفاحص نصا قرائيا من مستوى الصف الأول الأساسي من ضمن منهاج الوزارة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفقرات:

الفقرة الأولى: نِعْمَ الصديق

لي صديقٌ لا يؤْذي صاحباً، ولا يُلحق مكروهاً إلى جليس، أقضي معه كلَّ يومٍ ساعاتٍ من غير أن اشعرَ بملل، لأن حديثه عذب، فهو يثيرُ عقلي بروائع حِكمه، وما يحكي لي من الأخبار السّارة النافعة

وصديقي هذا يُسمعني أجملَ الأشعار، وأطرفَ القصص والحكايات عن الأمم السابقةِ لما في ذلك من أي متعةٍ، وتفكرٍ، واعتبار. فاسعدُ بذلك أيّيَّ سعادة، وأتعلّم كثيراً، لأبْنيَ وطني عزيزاً، قوياً.

وصديقي هذا جواد، كريم، لا يبخلُ عليّ بجَواب، ولا يتقوّلُ ولا يغتاب، وإذا أعطيته أعطاني، وإذا طالعْته أغناني.

الفقرة الثانية: في المسجد الأقصى

أشرفت على القدس، قادما من عمان، فبدتْ لي تُحيط بها الجبالُ، والهضابُ،والمآذنُ، والقبابُ، والمساجدُ والكنائسُ.

أردْت الذهابَ إلى المسجد الأقصى،لصلاة الجمعة، والخشوعُ يملأ جوانحَي .فبيْتُ المقدس أولى القبلتيْن،وثالثُ الحرمين الشريفين.

دَلفْت إلى المسجد الأقصى،بعد مشقةٍ وعناء،لكثرة ما يؤُمُّه من المصلين .وكان الإمام رائعاً في خطبته، ومؤثراً في أسلوبه.

وبقيتُ في المسجد بعد أن انتهتْ الصلاة، وسرتُ متمهلاً أتأملُّ هذا الأثرَ العظيم. ووقفت عند المحرابِ الدقيق الصنع، الرائع الفنّ، والذي يعُدُّ بحقٍ من أجمل المنابر، وأدقّها صنعةً.

هذا المحراب الذي جاء به البطلُ صلاحُ الدين الأيوبي من حلب، وعهد بصُنعه إلى أمهر الفنانين والصّناع، فصنعوه من خشبِ الأرز، ورصّعوه بالعاج والصَّدف، وفي واجهة المنبر، على يمين الخطيب ويساره نُقشتْ آياتٌ من القرآن الكريم.

ويبلغ طولُ هذا المسجد ثمانين متراً وعرضُه خمسةً وخمسين متراً، وترتفع قبّتُه سبعةً وعشرين متراً. وقد فُرش بالسجّاد العجمي، وزُخرفَ سقفُه بأوراق الذهب،وتدلّتْ منه الثريّاتُ العديدةُ الفاخرةُ وله مئةٌ وسبعٌ وثلاثون نافذةً،كلُّها من الزجاج الملون الجذاب .وله أحدَ عشرَ باباً تضيق – على سَعتها – بالمصلين وهم يحتشدون داخلين أو خارجين لأداء الصلوات.

الفقرة الثالثة: حكاية أعجبتني

ضلَّ أحد المسافرين طريقه في الصحراء، وشعر بالتعب الشديد، وخارت قواه، ومشى يجرُّ رجليه جرّاً، حتى وصل في النهاية إلى واحة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كانت الواحة محاطة برمال مبلّلة، إذا وضع فيها قدمه غاصت خطوة بعد أخرى، فخاف من الاستمرار في السير على هذه الرمال، و خشي أن يتعذّر عليه الخروج منها؛ فيغرق فيها. ولكن لم تكن هناك طريقة للوصول إلى الماء إلاّ بالسير فوق تلك الرمال الخَطِرة، فحار في أمره. وبينما هو كذلك لا يدري ما يفعل، لمح غزالاً مُقبلاً من الجانب الآخر من الواحة، فاختبأ بين الأشجار؛ ليرى كيف سيحصل الغزال على جرعة الماء؟

تقدَّم الغزال ببطءٍ وحذرٍ فوق الرمال، فبدأتْ قوائمُه تغوص عند كلِّ خطوة يخطوها باتّجاه الواحة، حتى وصل إلى نقطةٍ لا يستطيع التقدم بعدها، فعاد أدراجه إلى مكانه الأول، ووقف يراقب مواضعَ حوافره.

بعد قليل بدأتْ المياه تبرز ببطءٍ في كل مكان ترك فيه الغزالُ أثرَ حوافره، فرجع الغزالُ إلى تلك الأحواض التي صنعها بحوافره، فشربَ منها حتى ارتوى.

فقال الرجل: "سبحان الله!!"

الفقرة الرابعة: مروءَة وكرم

سعى رجلٌ في إفسادِ دولة المهدىّ، فلمّا علم به الخليفةُ المهديُّ أهْدر دمه، وجعل لمن دلَّ عليه جائزةً سنيّة، فأقام الرجل متنكراً متوارياً، ثم ظهر في بغداد، فبصُر به رجلٌ يعرفه، فأخذ بمجامع طوقه ونادي: "هذا بُغيةُ أمير المؤمنين".

فبينما هو على هذه الحالة، سمع وقع حوافر الخيل من ورائه، فالتفت فإذا- بمعنُ بن زائد- فقال له الرجل: "أجرني أجارك الله". فقال معنٌ للرجل: " ما شأنك وهذا؟ " فقال له: "إنه بغية أمير المؤمنين، وجعل لمن دلّ عليه مئة ألف درهم. فقال له معنٌ:" خلِّ سبيله، ثم قال لخادمه: إنزلْ عن دابتك، واحملْ الرجلَ عليها' وانطلقْ به إلى منزلي".

فأخذ الرجل يصيح. يا معشر الناس، حال معنٌ بيني وبين بُغية أمير المؤمنين. فقال له معنٌ:" إذهب، وقل لأمير المؤمنين إن بُغيته عندي".

انطلق الرجل إلى المهديّ، وأخبره بالقصة. فوجّه المهديّ إلى معنَ مَن يُحضره في الحال. فلمّا أتته رسلُ الأمير، دعا أولاده، وأقاربَه وجميعَ من يلوذون به وقال لهم:" أُقسم عليكم بألاّ يصلَ إلى هذا الرجل مكروه".

فلمّا دخل على المهديّ وسلّم عليه فلم يردَّ عليه، وقال له: " يا معنُ، أتُجيرُ علينا عدونا؟ قال: نعم، يا أميرَ المؤمنين، فقال له المهديُّ: ونعم أيضاً!! واشتدَّ غضبُه. فقال معن: لقد قضيت في طاعتك الكثير، الكثيرَ، وكم من مرةٍ خاطرتُ بروحي ودمي في سبيلكم، ومن أجلكم!! أفما رأيْتموني أهلاً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أنْ أُجيرَ رجلاً واحداً، استجار بي، وهْماً منه أنني من أصحاب الحُظْوةَ عنده؟ فمرْ بما شئت، وها أنا بين يديْك.

أطرق- المهديُّ- مليّاً، ثم رفع رأسه، وقد سُرِّي عنه وقال: قد أجرْنا من أجرت يا أبا الوليد. ثم انصرف معنٌ إلى الرجل وقال له: انصرفْ آمناً، وإياك ومخالفة الخلفاءِ، والتعرّضَ لغضبهم ووهبه مالاً موفوراً، فانصرف الرجلُ شاكراً لمعن حُسْنَ صنيعهِ.

جدول القدرات القرائية

صعوبة القراءة (عدم القدرة على القراءة)	التوقف المستمر أثناء القراءة (عدم الطلاقة)	أخطاء قرائية (حذف/إضافة/إبدال)

تعليمات التصحيح: يطلب الفاحص من الطالب أن يقرأ بصوت مسموع النص القرائي الذي يناسب صفه، إذا واجه الطالب صعوبة في القراءة، أي أنه لم يستطع القراءة (عجز عن القراءة)، يضع الفاحص إشارة (/) في خانة صعوبة القراءة في الجدول المخصص، أما إذا تمكن الطالب من القراءة، ولكنه واجه مشكلة التوقف المستمر (عدم الطلاقة أثناء القراءة) فيضع الفاحص إشارة(/) في خانة التوقف المستمر أثناء القراءة، ويسجل الفاحص كذلك الأخطاء القرائية لدى الطالب(حذف أو إضافة أو إبدال) في خانة الأخطاء القرائية.

كل كلمة لا يقرؤها الطالب، أو يخطىء في قراءتها أو يقرؤها له المعلم تحسب خطأ، ولا يحسب التصحيح الذاتي خطأ.

الاختبار الثاني: القدرة على تحليل الكلمات إلى حروفها

تعليمات التطبيق: يقدم الفاحص للطالب قائمة من الكلمات، ويقول له المطلوب منك عزيزي الطالب أن تقرأ هذه الكلمات قراءة صامتة، ثم تحلل (تقطع) هذه الكلمات إلى حروفها، ثم تقرأ كل كلمة بصوت مسموع، يقدم الفاحص المثال التالي للطالب : إقرأ هذه الكلمة (حَمَدْ) قراءة صامتة، ثم قم بتحليلها إلى حروفها ثم إقرأها،إذا أجاب الطالب بشكل صحيح يبدأ بتطبيق فقرات الاختبار وعددها (٦) فقرات.

الفقرات:

قط		لعب		سمكة	
معتمر		اصْطَدَمَت		الأبطال	

النتيجة: [ ]

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ إلى جانب كل فقرة نجح الطالب في أدائها، أي أنه نحج في قراءة الكلمة بعد تحليلها، وإشارة × إلى جانب كل فقرة أخطأ الطالب في أدائها.

الدرجة: يعطى الطالب درجة واحدة لكل فقرة أجاب عليها بشكل صحيح، ودرجة صفر في حالة إعطاء إجابة خاطئة أو عدم الاجابة، الدرجة القصوى على هذا الاختبار (٦) درجات.

الاختبار الثالث: القدرة على تركيب الحروف إلى كلمات

تعليمات التطبيق: يقدم الفاحص للطالب قائمة من الحروف المقطعة ،وقد قسمت هذه القائمة إلى مجموعتين من، المجموعة الأولى تضم حروفا مرتبة ومنظمة،يقول الفاحص للطالب المطلوب منك عزيزي الطالب أن تقرأ هذه الكلمات قراءة صامتة، وأن تركب هذه الحروف إلى كلماتها المكونة لها، ثم تقرؤها، أما المجموعة الثانية فتضم حروف للكلمات ولكن بشكل غير مرتب،وهنا الفاحص يطلب من الطالب أن يركز جيدا وأن يركب هذه الحروف ليكون منها كلمات ذات معنى، ثم يطلب من الطالب أن يقرأ الكلمة.

الفقرات:

المجموعة الأولى: حروف الكلمات المرتبة

١. أ ق ا م ت
٢. ن ص ح ن ي
٣. ا ل ب ا س ل ا ت
٤. م س ت أ ن س ي ن
٥. آ ي ت ي ن

النتيجة: ☐

المجموعة الثانية: حروف الكلمات غير المرتبة

١. ف، د، ع، آ
٢. ط، و، ن، آ، م
٣. ج، ه، و، م، د
٤. ت، م، ر، ي، ح
٥. ل، ب، م، ا، س، ق، ت، ل

النتيجة: ☐

النتيجة الكلية: ☐

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ إلى جانب كل فقرة نجح الطالب في أدائها، أي أنه نجح في قراءتها بعد تركيبها، وإشارة × إلى جانب كل فقرة أخطأ الطالب في أدائها.

الدرجة: يعطى الطالب درجة واحدة لكل كلمة قام بتركيبها وقراءتها بشكل صحيح، ودرجة صفر إذا أخطأ الطالب بأن حذف حرفا أو أبدل حرفا أو لم يستطع القراءة، الدرجة القصوى لهذا الاختبار (١٠) درجات.

مقياس تشخيص طلبة صعوبات التعلم للمرحلة الدراسية من الصف الثالث إلى العاشر الأساسي

اختبار تشخيص صعوبات الكتابة	
الهدف	يهدف هذا الاختبار إلى: ١. التعرف إلى قدرة الطالب على أن يكتب نصا كتابيا صحيحا أو أن يكتب دون توقف مستمر أي دون بطء أو أن يكتب دون أخطاء كتابية ٢. تقييم قدرة الطالب على تهجئة الكلمات والجمل (إملاء غير منظور)
وصف الاختبار	يتضمن الاختبار إختبارين فرعيين هما: ١. القدرة على كتابة، القدرة على الكتابة بطلاقة، القدرة على الكتابة دون أخطاء، عدد فقراته (١) فقرة ٢. القدرة على التهجئة (الإملاء غير المنظور)، عدد فقراته (١٠)
تعليمات التطبيق	• يطبق هذا الاختبار تطبيقا فرديا أو جمعيا • يطبق الاختبار الأول بأن يطلب الفاحص من الطالب أن ينسخ النص المكتوب أمامه والذي يناسب مستوى صفه، وأن يكتب الطالب بأحسن خط لديه بحيث يشبه ما هو مكتوب أمامه • يطبق الاختبار الثاني بأن يملي الفاحص الطالب كلمات وجمل، و يطلب الفاحص من الطالب أن يحاول قدر جهده كتابتها بشكل صحيح، على الفاحص أن يملي الطالب الكلمات بصوت واضح ومسموع وأن يكون الفاصل بين كل كلمة يمليها وأخرى مقداره (٢٠ ثانية) كما أنه يستطيع أن يعيد إملاء الكلمة أكثر من مرة إذا طلب منه الطالب
تعليمات التصحيح	• في الاختبار الأول إذا واجه الطالب صعوبة شديدة في كتابة النص المكتوب أمامه في مستوى مستوى صفه،فهذا مؤشر لقدرة الطالب على الكتابة أي أنه لايستطيع الكتابة، فيضع الفاحص إشارة (/) في جدول القدرات الكتابية، خانة القدرة على الكتابة، أما تقييم قدرة الطالب على الكتابة بطلاقة فنستدل عليها من خلال توقف الطالب المستمر أثناء كتابته للنص المكتوب أمامه في مستوى صفه، فكل كلمة يتوقف الطالب عند كتابتها فترة طويلة من الوقت يضع الفاحص في جدول القدرات الكتابية إشارة (/) في خانة القدرة على الكتابة بطلاقة،ويتم تصحيح قدرة الطالب على الكتابة دون أخطاء كتابية بأن يضع إشارة (/) في جدول القدرات الكتابية، خانة الكتابة دون أخطاء كتابية لكل كلمة أخطأ الطالب في كتابتها كما هي مكتوبة أمامه وبحركاتها وتشكيلها • في الاختبار الثاني تعتمد إجابة الطالب على أنها إجابة صحيحة إذا استطاع أن يتهجأ الكلمة او الجملة بدقة ١٠٠% ، ومن صعوبات التهجئة التي تعتبر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	من الأخطاء: إبدال أو حذف الحروف، الخلط بين الحروف المتشابهة شكلا أو صوتا،صعوبة التمييز بين همزة القطع وهمزة الوصل، والتاء المربوطة والتاء المبسوطة، وغيرها من المهارات الكتابية المتشابهة، أما تشكيل الحرف وحركته فلا تؤخذ في التصحيح • في الاختبار الأول والثاني إذا ساعد الفاحص الطالب في كتابة الكلمة تحسب خطأ • في الاختبار الأول والثاني تعد الإجابة صحيحة إذا صحح الطالب نفسه
الدرجات	يعطى المفحوص درجة خام تمثل الدرجة الكلية لجميع فقرات الاختبار.

اختبار تشخيص صعوبات الكتابة

يتضمن اختبار تشخيص صعوبات الكتابة (٢) اختبارات فرعية:

الاختبار الأول: القدرة على الكتابة، القدرة على الكتابة بطلاقة، القدرة على الكتابة دون أخطاء .

تعليمات التطبيق: يقدم الفاحص الموضوع أو النص المكتوب للطالب، ويقول له: عزيزي الطالب أريد منك أن تنقل أو أن تكتب هذا الموضوع في هذه الورقة، يرصد الفاحص قدرات الطالب الكتابية والتي تتضمن: القدرة على الكتابة، والقدرة على الكتابة بطلاقة (دون وقفات أو فواصل أثناء الكتابة)، والقدرة على الكتابة دون أخطاء كتابية مثل (أخطاء الحذف أو الإبدال أو الإضافة أو العكس) سواء للحروف أوللكلمات، وذلك في الجدول المخصص لذلك، تم إعداد موضوعين يتفاوتان في صعوبتهما، النص الأول (القوة في الاتحاد) يناسب الصف الثالث والرابع والخامس والسادس، النص الثاني (الرحمة) يناسب الصف السابع والثامن و التاسع والعاشر، يتضمن هذا الاختبارفقرة واحدة .

الفقرات:

الموضوع الأول: القوّة في الاتحاد

اشرف رئيس إحدى القبائل على الوفاة استدعى أبناءَه وبذل لهم النصائح التي تنفعهم في الدنيا والآخرة، ثم أمرهم بإحضار حزمة من العصيّ، وطلب منهم أن يكسروها مجتمعة فلم يقدروا على ذلك. ثم قال لهم، فرقوها وليكسرْ كلُّ واحدٍ منكم عصاً فكسروها بدون تعب أو عناء.

قال لهم: " اعلموا أنَّ مثلكم مِثلُ هذه العصيّ. فما دمتم مجتمعين، يساعد بعضكم بعضاً لا تنال منكم أعداؤكم غرضاً، أما إذا تفرقتم، فانه يهون أمرُكم على أعدائكم ويصيبكم ما أصاب هذه العصيّ المتفرقات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموضوع الثاني: الرحمة

أيّها الإنسان إذا أردت أن تكون سعيداً فكن عطوفاً رحيماً. فأطعم الجائع وفرّج كربة البائس المحزون، والإنسان ذو المروءَة والكرم لا يعرف للسعادة طعماً ولا معنىً حتى يرى جودَه وسخاءَه عمَّ فئة كبيرة من المحتاجين والفقراء.

أخي الإنسان! ارحم الطير ولا تحبسها، أطلقها، لتسمعَ تغريدها فوق الأشجار وعلى شواطئ الأنهار.

أيّها السعداء! أحسنوا إلى البائسين والفقراء. وهنيئاً لمن يبعث في قلوبهم الدفْء والسعادة . وارحموا من في الأرض يرحمْكم من في السماء.

جدول القدرات الكتابية

صعوبة الكتابة (عدم القدرة على الكتابة)	التوقف المستمر أثناء الكتابة (عدم الطلاقة)	أخطاء كتابية (حذف/إضافة/إبدال/عكس)

تعليمات التصحيح: يطلب الفاحص من الطالب أن يكتب النص الكتابي الذي يناسب صفه، إذا واجه الطالب صعوبة في الكتابة، أي أنه لم يستطع الكتابة، يضع الفاحص إشارة (/) في خانة صعوبة الكتابة في الجدول المخصص، أما إذا تمكن الطالب من الكتابة، ولكنه واجه مشكلة التوقف المستمر أو البطء (عدم الطلاقة أثناء الكتابة) فيضع الفاحص إشارة (/) في خانة التوقف المستمر أثناء الكتابة، ويسجل الفاحص كذلك الأخطاء الكتابية(حذف/إضافة/إبدال/عكس) لدى الطالب في خانة الأخطاء الكتابية.

كل كلمة لا يكتبها الطالب، أو يخطىء في كتابتها تحسب خطأ، ولا يحسب التصحيح الذاتي خطأ.

الاختبار الثاني: القدرة على تهجئة الكلمات والجمل.

تعليمات التطبيق: يقول الفاحص للطالب : سأملي عليك بعض الكلمات أو الجمل، وأريد منك أن تكتبها، حاول أن تتهجأ الكلمات تهجئة صحيحة.

الفقرات:

١. جرس
٢. قميص

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. معجون
٤. الفاكهة
٥. يُكَفْكفُ
٦. نهرٌ جارٍ
٧. مالتِ الشجرةُ مُستسلمةً للريح
٨. رحلة ابنُ جُبيْرٍ إلى جزيرة صِقِليّة
٩. تُزَخْرفُ النجومُ السماء و تملأ أعيننا ليلا
١٠. يَميل الأطفالُ إلى اللهو والضحك

النتيجة: ☐

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ إلى جانب كل كلمة نجح الطالب في تهجئتها، وإشارة × إلى جانب كل كلمة أخطأ الطالب فيها.

الدرجة: يعطى الطالب درجة واحدة لكل كلمة قام بكتابتها بشكل صحيح، ودرجة صفر لكل كلمة عجز الطالب عن كتابتها، أو قام بكتابتها بشكل خاطئ كإبدال للحروف أو حذفها أو عدم معرفة الصلة بين صوت الحرف ورمزه.

مقياس تشخيص طلبة صعوبات التعلم للمرحلة الدراسية من الصف الثالث إلى العاشر الأساسي

اختبار تشخيص صعوبات المهارات الحسابية الأساسية	
الهدف	يهدف هذا الاختبار إلى التعرف إلى مستوى اتقان الطالب لمهارات حسابية أساسية متنوعة
وصف الاختبار	يتضمن الاختبار (٤) اختبارات فرعية و هي: ١. القدرة على قراءة الأعداد، عدد فقراته (٤) ٢. القدرة على كتابة الأعداد، عدد فقراته (٨) ٣. القدرة على المقارنة بين الأعداد، عدد فقراته (١٠) ٤. القدرة على القيام بالعمليات الحسابية الأساسية، عدد فقراته (١٦)
تعليمات التطبيق	• يطبق هذا الاختبار تطبيقا فرديا أو جمعيا باستثناء الاختبار الأول الذي يجب أن يطبق فرديا • يطبق الاختبار الأول بأن يطلب الفاحص من الطالب أن يقرأ بصوت مسموع الأعداد ابتداء من الفقرة الأولى، ويستمر في القراءة حتى يعجز عن ذلك • يطبق الاختبار الثاني بأن يملي الفاحص على الطالب الأعداد ابتداء من الفقرة الأولى ويستمر حتى يعجز الطالب عن ذلك • يطبق الاختبار الثالث بأن يطلب الفاحص من الطالب أن يحدد من هو العدد الأكبر أو الأصغر، ويبدأ الفاحص من الفقرة الأولى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	• يطبق الاختبار الرابع بأن يطلب الفاحص من الطالب أن يحسب الإجابة لأكبر عدد من الفقرات وأن يحاول حلها بشكل صحيح
تعليمات التصحيح	• يعطى الطالب العلامة المستحقة عن تلك الاختبارات الأربعة إذا حقق ١٠٠% من الدقة في الأداء • لا يهم في كتابة الأعداد الجانب اللغوي لها • تعد الإجابة صحيحة إذا صحح الطالب نفسه
الدرجات	يعطى المفحوص درجة خام تمثل الدرجة الكلية لجميع فقرات الاختبار

اختبار تشخيص صعوبات الحساب

يتضمن اختبار تشخيص صعوبات الحساب (٤) اختبارات فرعية.

الاختبار الأول: القدرة على قراءة الأعداد .

تعليمات التطبيق: يطلب الفاحص من الطالب أن يقرأ الأعداد المكتوبة أمامه بصوت مرتفع، يتضمن هذا الاختبار (٤) فقرات، يبدأ الطالب بقراءة الأعداد الموجودة في الفقرة الأولى، إذا أجاب بشكل صحيح، ينتقل لقراءة أعداد الفقرة الثانية، ثم قراءة الفقرة الثالثة والرابعة إذا استمر بالقراءة بشكل صحيح، يتوقف الفاحص في تطبيق الاختبار إذا لم يستطع الطالب قراءة ثلاثة أعداد متتالية أو أنه قام بقراءتها بشكل خاطئ.

الفقرة ١	الفقرة ٢	الفقرة ٣	الفقرة ٤
٢	١٢٤	٢٧٨٣	١٦٠١٨
١٧	٥٦٣	١٤٦٠	٤٧٠٠٣
٦٤	٨٠٢	٢٠٩٠	٩٩٦٩٩٥
٧٨	٦٩٦	٣٥٠٢	٦٨٢٠٤٣٦

النتيجة: ☐

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ إلى جانب كل فقرة نجح الطالب في أدائها، وإشارة × إلى جانب كل فقرة أخطأ الطالب في أدائها .

الدرجة : يعطى الطالب لكل عدد قام بقراءته بشكل صحيح درجة واحدة، ودرجة صفر إذا لم يستطع قراءة العدد أو أنه قرأه بطريقة خاطئة، الدرجة القصوى لهذا الاختبار (١٦) درجة .

الاختبار الثاني : القدرةعلى كتابة الأعداد

تعليمات التطبيق : يطلب الفاحص من الطالب أن يكتب الأعداد التالية، يقرأ الفاحص العدد المطلوب بصوت واضح و بتأن و يقول للطالب: المطلوب منك عزيزي أن تسمع العدد الذي أقوله و من ثم تكتبه، يستطيع الفاحص أن يعيد قراءة العدد أكثر من مرة إذا طلب الطالب ذلك، يبدأ الفاحص بتطبيق فقرات الاختبار والتي عددها (٨) ابتداء من الفقرة الأولى،إذا أجاب عليها الطالب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بشكل صحيح،أي أنه كتب العدد بشكل صحيح ينتقل الفاحص لتطبيق الفقرات التالية، يتوقف الفاحص في تطبيق الاختبار إذا لم يستطع الطالب كتابة ثلاثة أعداد متتالية أو أنه قام بكتابتها بشكل خاطئ.

الفقرات:

الفقرة	كتابة الأعداد	كتابة الأعداد بالأرقام
الأولى	ستة و عشرون	
الثانية	سبعمائة وتسع وخمسون	
الثالثة	ثلاثمائة و سبعة	
الرابعة	أربعةآلاف و أربعمائة و سبعة و ثلاثون	
الخامسة	ألفان و ستة	
السادسة	سبعون ألفا و ثمانمائة و ثلاث و عشرون	
السابعة	مائة و سبع و خمسون ألفا و ستمائة وعشرة	
الثامنة	خمسة ملايين ومئتي ألف وستمائة وأربعة وثلاثون	

النتيجة: ☐

تعليمات التصحيح : يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ إلى جانب كل فقرة نجح الطالب في أدائها، وإشارة × إلى جانب كل فقرة أخطأ الطالب في أدائها.

الدرجة : يعطى الطالب لكل عدد قام بكتابته بشكل صحيح درجة واحدة، ودرجة صفر إذا لم يستطع كتابة العدد أو أنه كتبه بطريقة خاطئة، الأخطاء اللغوية لا تحتسب، الدرجة القصوى لهذا الاختبار (٨) درجة.

الاختبار الثالث: القدرة على المقارنة بين الأعداد.

تعليمات التطبيق: يطلب الفاحص من الطالب أن يضع إشارة > أو < أو = في المربع المخصص لكل فقرة من فقرات هذا الاختبار والتي عددها (١٠)، يستطيع الفاحص قراءة الأعداد للطالب إذا تطلب الأمر ذلك.

الفقرات:

٥	☐	٢	٨٤٥٣ ☐ ٩٦٤٣
١٧	☐	١٢	٧٨٠٠ ☐ ٧١٠٠
٤٥	☐	٦٥	٥٢٠١٠ ☐ ٥٢٠١٠
٣١٧	☐	٣٠٧	٧٦٩٨٧ ☐ ٨٧٥٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤١٣٨ ☐ ٤١٣٨ ٥٥٧٣٤ ☐ ٨٩٥٤٢

النتيجة: ☐

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ إلى جانب كل فقرة نجح الطالب في أدائها، وإشارة × إلى جانب كل فقرة أخطأ الطالب في أدائها.

الدرجة: يعطى لكل طالب قام بالاجابة الصحيحة درجة واحدة، ودرجة صفر لكل فقرة أخطأ الطالب فيها أو أنه لم يعرف الاجابة الصحيحة، إذا قرأ الفاحص للطالب العدد فلا يعتبر ذلك خطأ الدرجة القصوى لهذا الاختبار (١٠) درجات.

الاختبار الرابع: القدرة على القيام بالعمليات الحسابية الأساسية

تعليمات التطبيق: يطلب الفاحص من الطالب القيام بأداء العمليات الحسابية الأساسية (الجمع والطرح والضرب والقسمة) باستخدام الورقة والقلم، يطلب الفاحص من الطالب أن يحاول حل أكبر عدد من المسائل وأن ينتبه جيدا لإشارة كل سؤال، يستطيع الفاحص أن يوضح للطالب المطلوب من السؤال إذا طلب ذلك الطالب، عندما يتأكد الفاحص من استعداد الطالب للبدء بالإجابة يقل له: إبدأ بالإجابة الآن على الأسئلة التي تعرفها ولا تتوقف حتى تنتهي منها جميعا، موضحا له أنه ليس المطلوب منه أن يحل جميع الأسئلة، فقط الأسئلة التي يعرفها . يتضمن هذا الاختبار (١٦) فقرة.

الفقرات:

٤ + ٣ = ٩ − ٧ = ٤ × ٧ = ٦٣ ÷ ٩ =

٦٢ + ١٧ = ٣٨ − ١٥ = ٨ × ٣٦ = ٩٦ ÷ ٦ =

٦ ٧ + ٢ ٤ ٧ ٩ ٨ − ٧ ٤ ٣ ٣٦ × ٧٢ ٣) ٥ ٤ ٦

٥ ٩ ٦ ٨ + ٦ ٠ ٩ ٥ ٤٦٠١ − ٢١٥٣ ٦٣٠ × ٩٤٥ ٦٦) ٢٥٣٥

النتيجة: ☐

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ إلى جانب كل فقرة نجح الطالب في أدائها، وإشارة × إلى جانب كل فقرة أخطأ الطالب في أدائها، أو أنه لم يعرف الاجابة الصحيحة.

الدرجة: يعطى كل طالب درجة واحدة لكل فقرة أجاب عنها بشكل صحيح، ودرجة صفر لكل فقرة لم يجاوب عليها أو أجاب عنها بشكل خاطئ، الدرجة القصوى لهذا الاختبار (١٦) درجة.

مقياس تشخيص طلبة صعوبات التعلم للمرحلة الدراسية من الصف الثالث إلى العاشر الأساسي

اختبار تشخيص صعوبات الفهم والاستيعاب	
الهدف	يهدف هذا الاختبار إلى: ١. تقييم استخدام الطلبةلقدراتهم المعرفية بشكل فعال في المواقف الأكاديمية والشخصية والاجتماعية ٢. تقييم قدرة الطلبةعلى التعامل مع المواقف المتنوعة التي تواجههم مثل القدرة على فهم علاقة السبب بالنتيجة والقدرة على التوصل إلى استنتاجات مهمة و القدرة على حل المشكلات
وصف الاختبار	يتضمن الاختبار (٣) اختبارات فرعية و هي: ١. القدرة على فهم علاقة السبب بالنتيجة،عدد فقراته (١٠) ٢. القدرة على التوصل إلى استنتاجات مهمة، عدد فقراته (٨) ٣. القدرة على حل المشكلات، عدد فقراته (٨)
تعليمات التطبيق	• يطبق الاختبار الأول بأن يطلب الفاحص من الطالب أن يقدم إجابات منطقية و صحيحة لبعض الظواهر أو الأسباب • يطبق الاختبار الثاني بأن يطلب الفاحص من الطالب أن يقدم استنتاجات مهمة لبعض الأعمال أو الأفعال التي وضعت أمامه • يطبق الاختبار الثالث بأن يضع الفاحص الصور أمام الطالب ويطلب منه أن يحدد في كل فقرة من فقرات الاختبار ويختار الصورتين المتشابهتين في حال قام بتدويرهما • يقدم الفاحص جميع فقرات الاختبارات الثلاثة • يطبق الاختبار الأول والثاني بشكل فردي • يطبق الاختبار الثالث بشكل فردي أو جمعي
تعليمات التصحيح	• يعطى الطالب العلامة المستحقة للإختبارين الأول والثاني، إذا قدم إجابة واحدة فقط على أن تكون إجابة مقبولة و منطقية وصحيحة • يعطى الطالب العلامة المستحقة للاختبار الثالث إذا قدم إجابة صحيحة بدقة ١٠٠%
الدرجات	يعطى المفحوص درجة خام تمثل الدرجة الكلية لجميع فقرات الاختبار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختبار تشخيص صعوبات الفهم والاستيعاب

يتضمن اختبار تشخيص صعوبات الفهم والاستيعاب (٣) اختبارات فرعية

الاختبار الأول: القدرة على فهم علاقة السبب بالنتيجة

تعليمات التطبيق: يطلب الفاحص من الطالب الانتباه جيدا، ثم يقول له: سأعطيك مجموعة متنوعة من العبارات، تمثل كل واحدة منها نتيجة لسبب معين، المطلوب منك عزيزي الطالب أن تفكر قليلا في هذه النتيجة،وأن تقول لي ما السبب من وجهة نظرك الذي أدى إلى حدوث مثل هذه النتيجة، الفاحص يسأل الطالب بسؤال صيغته تبدأ : لماذا ؟، يقدم الفاحص المثال التالي للطالب ، ويتناقش معه حول النتيجة والسبب المحتمل.

المثال : يقول الفاحص للطالب ما يلي: النتيجة هي: طفل دهسته سيارة.

المطلوب منك عزيزي الطالب أن تقول لي : لماذا دهست السيارة الطفل؟

الجواب، قد يكون أكثر من سبب والمطلوب أن تقدم سببا واحدا فقط يكون من وجهة نظرك صحيحا، من الأجوبة المحتملة: انشغال السائق، الطفل قطع الشارع دون انتباه أو بسرعة، خلل معين في السيارة، تم دفع الطفل نحو السيارة من قبل طفل آخر، أي سبب منطقي آخر .

ويتضمن هذا الاختبار (١٠) فقرات.

الفقرات:

الفقرة الأولى: تسمم طفل، لماذا؟

الأجوبة المحتملة : تناول طعام فاسد، شرب مواد سامة، استنشاق هواء أو غاز سام، عدم نظافة الطفل، عدم نظافة الأواني والكاسات.

النتيجة: ☐

الفقرة الثانية: من الأفضل ألا تسهر في الليل، لماذا؟

الأجوبة المحتملة: بسبب التعب و الكسل، التأخر عن العمل و الدراسة، يسبب السهر أمراض للعين و الجسد.

النتيجة: ☐

الفقرة الثالثة: توضع الأموال في البنوك، لماذا؟

الأجوبة المحتملة: لحمايتها من السرقة، تشغيلها.

النتيجة: ☐

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفقرة الرابعة: تقوم أمانة عمان بتسمية الشوارع، لماذا؟

الأجوبة المحتملة: التنظيم، الاستدلال، سهولة وصول المطافئ.

النتيجة: ☐

الفقرة الخامسة: من الأفضل أن تبتسم في وجه الناس، لماذا؟

الأجوبة المحتملة: أخذ الحسنات، كسب صداقات، اظهار الاحترام، تعبير عن الحب، كسر حاجز الغضب.

النتيجة: ☐

الفقرة السادسة: يقبض الشرطي على الرجل، لماذا؟

الأجوبة المحتملة: سرق، ضرب شخصا ما، صدم أحدهم بالسيارة، قتل.

النتيجة: ☐

الفقرة السابعة: يصاب الناس بأمراض القلب، لماذا؟

الأجوبة المحتملة: التدخين، الزعل، سوء التغذية، السهر و التعب، قلة الرياضة و الحركة، السمنة.

النتيجة: ☐

الفقرة الثامنة: تقوم الحروب بين الدول، لماذا؟

الأجوبة المحتملة: اعتداء دولة على أخرى، تنافس بين الدول، اختلاف الدين، أخذ الثأر.

النتيجة: ☐

الفقرة التاسعة: لا يعيش الأسد في الجبال، لماذا؟

الأجوبة المحتملة: يحتاج إلى بيئة واسعة كي يطارد الحيوانات، في الجبال حيوانات قليلة، في الجبال ماء قليل.

النتيجة: ☐

الفقرة العاشرة: تذبل الأزهار في البيت، لماذا؟

الأجوبة المحتملة: لا تتعرض للشمس، عدم سقايتها، العبث فيها من قبل الأطفال.

النتيجة: ☐

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ في المربع المخصص للأجابة إذا كانت إجابته صحيحة ويكتفي الفاحص إذا أجاب الطالب بإجابة واحدة صحيحة فليس المطلوب من الطالب هنا أن يقدم أكثر من إجابة، وإشارة × في المربع إذا أجاب بشكل خاطىء أو قدم إجابة غير منطقية، أو أنه لم يقدم أية إجابة.

الدرجة :يعطى الطالب درجة واحدة لكل فقرة أجاب عليها بشكل صحيح، ودرجة صفر لكل فقرة لم يجب عليها أو أنه قدم جوابا خاطئا أو غير منطقي، الدرجة القصوى لهذا الاختبار (١٠) درجات.

الاختبار الثاني: القدرة على التوصل إلى استنتاجات مهمة

تعليمات التطبيق: يطلب الفاحص من الطالب الانتباه جيدا، ثم يقول له: سأعطيك مجموعة متنوعة من الأسئلة، المطلوب منك عزيزي الطالب أن تفكر قليلا في هذه الأسئلة، وأن تقول لي من وجهة نظرك ما النتيجة أو العمل المطلوب منك القيام به، أو ما هي النتيجة المتوقع حدوثها، الفاحص يسأل الطالب بسؤال صيغته تبدأ: ماذا؟ يقدم الفاحص المثال التالي للطالب ، ويتناقش معه حول النتيجة أو العمل المحتمل.

المثال: يقول الفاحص للطالب ما يلي :السؤال هو : ماذا تفعل كي تحصل على علامات دراسية مرتفعة؟

المطلوب منك عزيزي الطالب أن تقول لي: ما هو ذلك العمل المطلوب منك؟

الجواب، قد يكون أكثر من عمل أو فعل، أريد منك فقط جوابا واحدا تراه من وجهة نظرك مهما، من الأجوبة المحتملة: الدراسة المتواصلة ، حل الواجبات، الانتباه للمعلم، الحضور اليومي للمدرسة . يتضمن هذا الاختبار (٨) فقرات .

الفقرات:

الفقرة الأولى: ماذا تفعل إذا كان الجو باردا؟

الأجوبة المحتملة: لا أخرج من البيت، أرتدي ملابس دافئة.

النتيجة: ☐

الفقرة الثانية: ماذا تفعل إذا رأيت كفيفا (أعمى) يقطع الشارع؟

الأجوبة المحتملة: أساعده، أوقف السيارات.

النتيجة: ☐

الفقرة الثالثة: ماذ تفعل كي تجعل البيت آمنا من السرقة؟

الأجوبة المحتملة: أغلق الأبواب والشبابيك، أضع جهاز انذار، أركب شبك حماية، أوظف حارس

النتيجة: ☐

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفقرة الرابعة: ماذا سيحدث لو ماتت النباتات الموجودة في الحياة؟

الأجوبة المحتملة: انتهاء الحياة، اختلال التوازن الحياتي، تموت الحيوانات، عدم تلطيف الجو.

النتيجة: ☐

الفقرة الخامسة: ماذا تفعل المدرسة لتعلم طلابها الأخلاق الحسنة؟

الأجوبة المحتملة: محاضرات ونشرات، حل مشاكل الطلبةفيما بينهم، تعزيز الأخلاق الحسنة.

النتيجة: ☐

الفقرة السادسة: ماذا تفعل إذا ضللت الطريق؟

الأجوبة المحتملة: أسأل المارة، اتصل بالهاتف الجوال، أذهب إلى أقرب مركز أمني.

النتيجة: ☐

الفقرة السابعة: ماذا تفعل لنصرة الرسول محمد صلى الله عليه وسلم؟

الأجوبة المحتملة: مسيرة سلمية، اتباع سنته، مقالة في الجريدة، الانترنت.

النتيجة: ☐

الفقرة الثامنة : ماذا تفعل إذا ذهبت لشراء الخبز ووجدت المخبز مقفلا؟

الأجوبة المحتملة : أعود للبيت، أذهب لمخبز آخر، أشتري من البقالة.

النتيجة: ☐

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ في المربع المخصص للأجابة إذا كانت إجابته صحيحة والمطلوب من الطالب أن يقدم إجابة واحدة صحيحة وليس المطلوب أن يقدم أكثر من إجابة، وإشارة × في المربع إذا أجاب بشكل خاطىء، أو أنه لم يقدم أية إجابة.

الدرجة: يعطى الطالب درجة واحدة لكل فقرة أجاب عليها بشكل صحيح، ودرجة صفر لكل فقرة لم يجب عليها أو أنه قدم جوابا خاطئا أو غير منطقي، الدرجة القصوى لهذا الاختبار (٨) درجات.

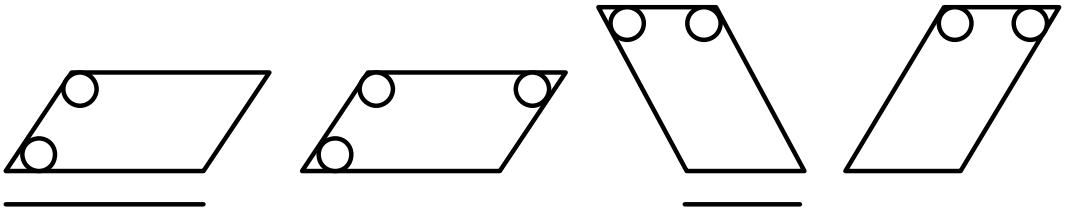
الاختبار الثالث: القدرة على حل المشكلات

تعليمات التطبيق: يطلب الفاحص من الطالب الانتباه جيدا له، ويقول له : يوجد أمامك في كل سطر مجموعة متنوعة الأشكال والرسومات،حيث يضم كل سطر وكما هو واضح أمامك (٣ أو ٤) رسمات، انظرعزيزي الطالب جيدا لهذه الرسومات، سترى أن في داخل كل رسمة تحتوي رمزا

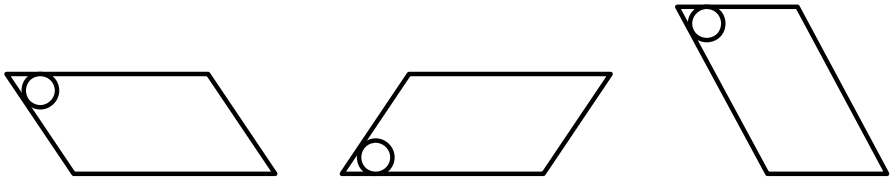
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معينا مثل رسمة دائرة أو إشارة +، المطلوب منك أن تنظر جيدا إلى المجموعة الواحدة في كل سطر وأن تعرف أي زوج من تلك الرسومات سيكونان متشابهان تماما في حال قيامنا بتدويرهما؟ سيعرض الفاحص المثال التالي ويشرحه له بشكل مفصل ثم يبدأ بتطبيق فقرات هذا الاختبار وعددها (٨) فقرات.

مثال:

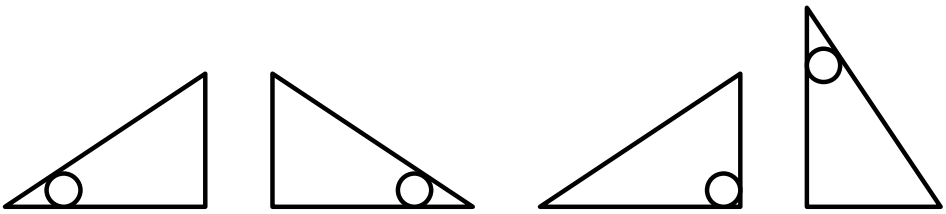


الفقرة الأولى:



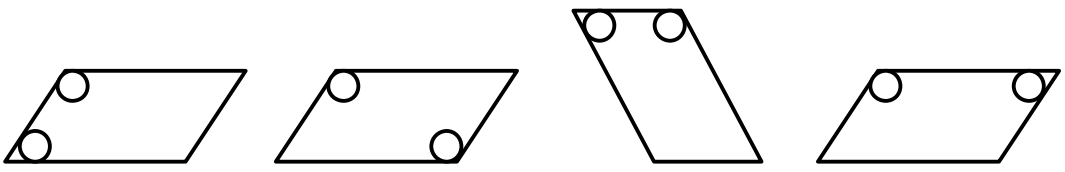
A B C

الفقرة الثانية:



A B C D

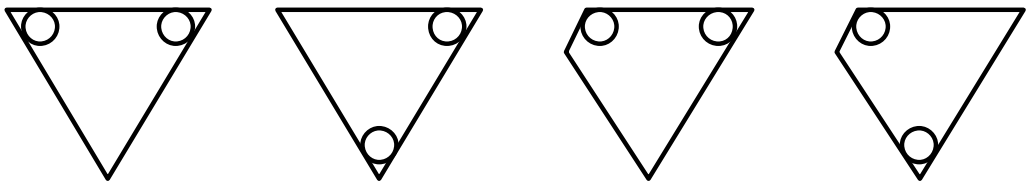
الفقرة الثالثة:



A B C D

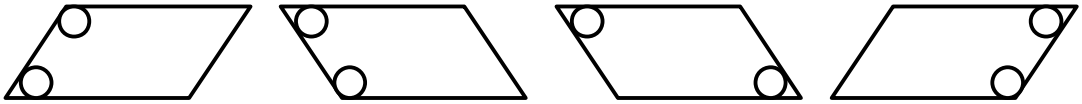
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفقرة الرابعة:



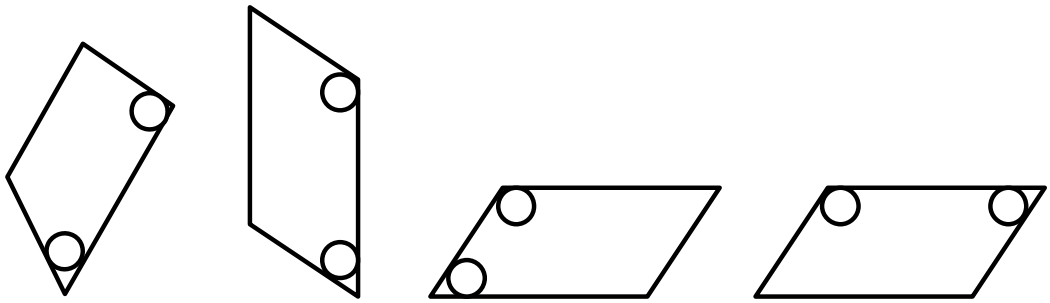
A B C D

الفقرة الخامسة:



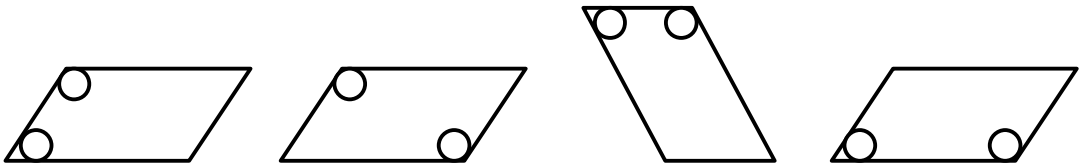
A B C D

الفقرة السادسة:



A B C D

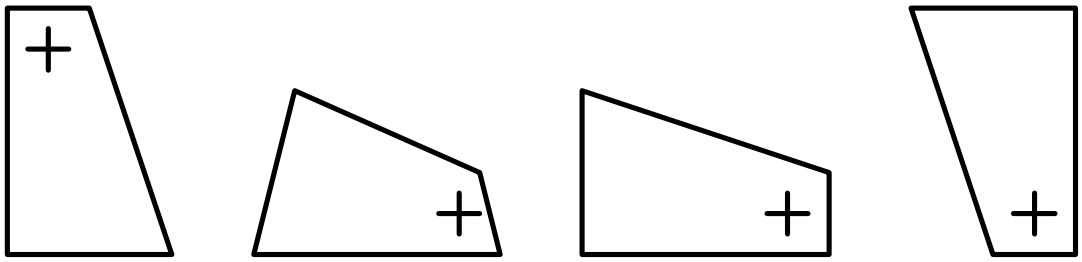
الفقرة السابعة:



A B C D

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفقرة الثامنة:



A B C D

النتيجة: ☐

تعليمات التصحيح: يسجل الفاحص في استمارة الاجابة إجابات الطالب بوضع إشارة √ في المربع المخصص للأجابة إذا كانت إجابته صحيحة، وإشارة × في المربع إذا أجاب بشكل خاطىء، أو أنه لم يقدم أية إجابة.

الدرجة: يعطى الطالب درجة واحدة لكل فقرة أجاب عليها بشكل صحيح، ودرجة صفر لكل فقرة لم يجب عليها أو أنه قدم جوابا خاطئا، الدرجة القصوى لهذا الاختبار (٨) درجات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٤)

كتاب تسهيل من الجامعة الأردنية

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١٦/١/١١/ ١٤٨٦
التاريخ: ٢٦ /٣/ ١٤٣٠هـ
الموافق: ٢٤ /٣/ ٢٠٠٩م

معالي وزير التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد،،

فأرجو إعلامكم أن الطالب عبد الله أحمد حسين ، من طلبة برنامج دكتوراه التربية الخاصة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، يقوم بإعداد أطروحة بعنوان " بناء مقياس تشخيصي لصعوبات التعلم والتحقق من دلالات صدقة وثباته وتقنينه في البيئة الأردنية". ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على الطلبة الملتحقين في غرف المصادر والطلبة العاديين في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم .

وأرجو التكرم بالموافقة والايعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، علماً بأن المشرف على رسالته هو الأستاذ الدكتور فاروق الروسان .

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

/ رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات والمعاهد الإنسانية

(الأستاذ الدكتور صلاح جرار)

المملكة الأردنية الهاشمية
ديوان وزارة التربية والتعليم
الرقم ١٠٠/٣
٧ نيسان ٢٠٠٩
الى مدير / رئيس قسم البحث التربوي
س.ش

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel:L (962-6) 5355000 Fax: (962-6) 5355511 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٥)

كتاب رسمي من وزارة التربية والتعليم لمديريات التربية والتعليم في عمان

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

الرقم ١٨/٥/١٠٣

التاريخ ١٦/٤/٢٠٠٩

الموافق ٢٢/٤/١٤٣٠ هـ

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الثالثة

السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة

السيد مدير التربية والتعليم الخاص لمحافظة العاصمة

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يقوم الطالب عبد الله أحمد حسين بإجراء دراسة بعنوان" بناء مقياس تشخيصي لصعوبات التعلم والتحقق من دلالات صدقه وثباته وتقنينه في البيئة الأردنية"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص التربية الخاصة في الجامعة الأردنية ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق اختبار تشخيصي على عينة من الطلبة العاديين والملتحقين في غرف مصادر التعلم في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له.

مع وافر الاحترام

المملكة الأردنية الهاشمية
١٢ نيسان ٢٠٠٩

وزير التربية والتعليم

الدكتور
زياد ابو شريعة
مدير المطبوعات التربوية

نسخة /رئيس قسم البحث التربوي
نسخة / الملف ١٠/٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٦)

كتاب رسمي من مديريات التربية والتعليم في عمان للمدارس التابعة لها

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى

الرقم ٦/١٢٧٣٨ التاريخ ١٦/٤/١٤٣٠ الموافق ١٢/٤/٢٠٠٩

مديري المدارس ومديراتها

الموضــوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشـــارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم٣/١٠/١٨٥١ تاريخ١٢/٤/٢٠٠٩م.

يقـــوم الطالـــب عبدالله أحمد حسين بإجراء دراسة بعنوان " بنـــاء مقيـــاس تشخيصـــي لصعوبـــات التعلـــم والتحقـــق من دلالات صدقه وثباتـــه وتقنينـــه في البيئـــة الأردنيـــة " وذلك استكمـــالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص التربية الخاصة فـــي الجامعة الأردنية، ويحتاج ذلك إلى تطبيـــق تشخيصي على عينة من الطلبـــة العـــاديين والملتحقين في غرف مصادر التعلم التابعة لمدارسكم.

يـــرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة لـــــه.

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون الأدارية والمالية
الـدكـتـور
محمد عبدالله المسعود

- نسخة : مدير الشؤون التعليمية والفنية .
- نسخة : ر.ق التدريب والتأهيل والأشراف التربوي .
- نسخة : كاتب التدريب.

تلفون : (٦ ـ ٥٦٩٩١٨١) فاكس : (٥٦٩٩٥٨٠) ص.ب : (٩٥٧٩ اللويبدة)

قرار رقم : ٢٠٠٥/٢٨٧

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية

الرقم : خ ع / ٦٦٢١ / ١٣ / ٧ التاريخ ١٦ / ٤ / ٢٠٠٩ الموافق ٢٤ / ٤ / ٢٠٠٩

مدير / مديرة مدرسة : _____

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته ،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية و التعليم رقم ٣/١٠/ ١٨١٥١
تاريخ ٢٠٠٩/٤/١٢
يقوم الطالب/ عبد الله أحمد حسين بإجراء دراسة بعنوان (بناء مقياس تشخيصي لصعوبات التعلم والتحقق من دلالات صدقه وثباته وتقنينه في البيئة الأردنية) ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص التربية الخاصة في الجامعة الأردنية، ويحتاج ذلك إلى تطبيق اختبار تشخيصي على عينة من الطلبة العاديين والملتحقين في غرف مصادر التعلم في مدارسكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له.

و اقبلوا الاحترام ،،،

مدير التربية والتعليم

محمود عيسى ابو سمور
مدير الشؤون التعليمية والفنية

- نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية
- نسخة / رئيس قسم التدريب و التأهيل و الإشراف التربوي
- نسخة / كاتب الإشراف
- نسخة / الديوان

س.م ٤/١٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق رقم (٧)

خصائص الفاحصين وفترة التطبيق

الرقم	المؤهل العلمي للفاحص	سنوات الخبره	مدة التطبيق
١	بكالوريوس تربية خاصة	٤	شهران
٢	دبلوم تربية خاصة	١٠	شهران

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

CONSTRUCTING A TEST FOR DIAGNOSTIC LEARNING DISABILITIES STUDENTS AND VERIFICATION OF THE VALIDITY, RELIABILITYAND STANDARDIZATION IN JORDANIAN SAMPLE

by
Abdullah Ahmad Abdullah Hussain

Supervisor
Dr. Farouq Al-Rousan, Prof.

Abstract

The main purpose of this study is to develop an asseesment tool to Diagnosing Learning Disabilities Jordanian Students from grade three to ten, This test was developed to screen learning disabilities students and diagnose their strengths and weaknesses in six basic skills: listening, speaking, reading, writing, math, and reasoning. The proposed test in this dissertation aims to find the validity, reliability, and norms in a Jordanian sample. The test samples were chosen randomly and consisted of (662) students from grade three to ten: (421) learning disabled students and (241) regular students. The validity of the proposed Jordanian scale was proven by the content validity and the discriminate validity for the three sets of grades: (3 – 5), (6 – 8), and (9 – 10). The discriminate validity showed that the developed scale is able to discriminate between the regular and learning disabilities students. The results of performance for the proposed Jordanian scale were better for the grade set of (9 – 10) when compared with the grade set of (6 – 8) and when those were compared with the grade set of (3 – 5). The reliability of the test was evaluated using the Cronbach Alpha equation to be 0.95 at total degree on N = 662 and 0.73 for speaking scale and 0.91 for listening scale. The reliability was evaluated using a Test–Retest method to be 0.81 for speaking and reading and to be 0.93 for math and reasoning. In order to get the standard norms of the propose Jordanian test, the standard degree was calculated by a mean equal to 100 and a standard deviation equal to 15, for each three sets of grades and all six basic skills, where the raw scores were transformed into standard scores.

www.manaraa.com