تقنين مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم على البيئة الكويتية

إعداد

جويعد عيد هذال المطيري

إشراف

الأستاذ الدكتور / سعيد رشيد الأعظمي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات منح درجة الماجستير في التربية
تخصص علم النفس التربوي / القياس والتقويم

كلية الدراسات التربوية العليا
جامعة عمان العربية للدراسات العليا
نوفمبر – ٢٠٠٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها تقنين مقياس مايكل بست للتعرف علـــى صـــعوبات التعلم على البيئة الكويتية.

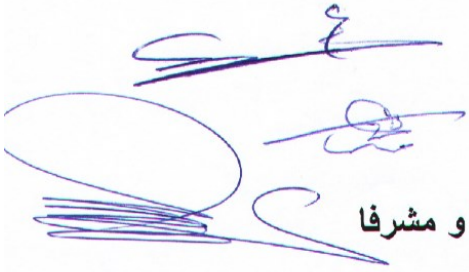
وأجيزت بتاريخ : ٢٠٠٦/١/٢٩

أعضاء لجنة المناقشة : التوقيع

الدكتور/ قحطان احمد الظاهر رئيساً

الدكتور/ ابراهيم زريقات عضواً

الأستاذ الدكتور/ سعيد رشيد الأعظمي عضواً و مشرفا



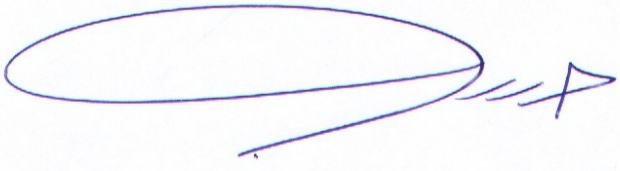
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تفويض

أنا / جويعد عيد هذال المطيري

أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الإسم: جويعد عيد هذال المطيري

التوقيع : 

التاريخ : ٢٠٠٦/١/٢٩

التعلم على البيئة الكويتية.

وأجيزت بتاريخ : ٢٠٠٦/١/٢٩

شكر وتقدير

أشكر الله سبحانه على توفيقه لي في إنجاز هذا العمل المتواضع وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور/ سعيد رشيد الأعظمي الذي أشرف على هذا العمل ومنحني من وقته وجهده الكثير.

كما أشكر الدكتور/ محمد صالح الامام على رعايته الكريمة ومتابعته المستمرة لي.

كما أشكر الأستاذين عضوي لجنة المناقشة لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة وهما:

الدكتور / قحطان احمد الظاهر

الدكتور / ابراهيم زريقات

ولايفوتني أن أتوجه بالشكر إلى الأساتذة أعضاء لجنة تحكيم المقياس، وكذلك مدراء ومديرات المدارس والمراكز المشاركة بالدراسة.

وشكر خاص إلى أخي الكبير الدكتور / حمدان عوض الحربي.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

إهداء

إلى والدتي العزيزة طيب الله ثراها

وإلى والدي أطال الله بعمره على طاعته ورضوانه

وإلى العلم وأهله

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	١
تفويض الجامعة	٣
الشكر والتقدير	٤
الإهداء	٥
المحتويات	٦
قائمة الجداول	٧
الملخص باللغة العربية	١٠
الملخص باللغة الإنجليزية	١٢
الفصل الأول : خلفية الدراسة	١٤
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة	١٩
الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات	٥٥
الفصل الرابع : نتائج الدراسة	٨٤
الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات	١٠٧
المراجع	١١٢
الملاحق	١١٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
١	توزيع عينة الصـــدق والثبات للصـــورة الكويتية المعدلة من مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم.	٥١
٢	توزيع عينة التقنين على المحافظات السته (عاديين)	٥٢
٣	توزيع عينة التقنين حسب متغيري الحالة والجنس والصف الدراسي.	٥٣
٤	المهارات الفرعية المكونة لمقياس مايكل بست وفقاً لأبعاده الخمسة.	٥٩
٥	اعداد عينة صـدق مقياس التقدير والمتوسـطات والانحرافات المعيارية في دراسة ما يكل بست وجون في البيئة الأمريكية حسب متغير الحالة	٦١
٦	إعداد عينة صـدق مقياس التقدير والمتوسـطات والانحرافات المعيارية في دراسة مايكل بست وجون في البيئة الأمريكية حسب متغير الجنس.	٦١
٧	ثبات مقياس التقدير بطريقة إعادة الاختبار في دراسة مايكل بست على طلبة مرحلة الروضة.	٦٣
٨	متوسط درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين على مقياس التقدير لمايكل بست في دراسة سالم (١٩٨٨).	٦٥
٩	أمثلة على التعديلات التي أجريت على فقرات المقياس لمايكل بست .	٨٨
١٠	معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمقاييس الجزئية وبين المقاييس الجزئية والفرعية والدرجة الكلية للمقياس (الصدق التكويني)	٩٠
١١	معامل الارتباط بين الاختبار وإعادته وفقاً للمقاييس الجزئية والمقاييس الفرعية والمقياس ككل (الثبات بإعادة الاختبار).	٩٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٢	قيم معاملات ألفا بالنسبة للمقاييس الجزئية والفرعية والمقياس ككل في العينة الاستطلاعية (الثبات بالاتساق الداخلي).	٩٣
١٣	قيم معاملات ألفا بالنسبة للمقاييس الجزئية والفرعية والمقياس ككل في عينة التقنين (الثبات بالاتساق الداخلي).	٩٤
١٤	قيمة كاي المحسوبة ومستوى المعنوية لفقرات المقياس	٩٥
١٥	قيمة كاي المحسوبة ومستوى المعنوية بالنسبة للمقاييس الجزئية والفرعية والمقياس ككل .	٩٦
١٦	المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات الخام للطلاب في عينة التقنين على مقياس مايكل سبت وأبعاده الخمسة.	٩٨
١٧	الدرجات التائية لدرجات المفحوصين في عينة التقنين على البعد الأول (الاستيعاب السمعي والذاكرة) من المقياس	٩٩
١٨	الدرجات التائية لدرجات المفحوصين في عينة التقنين على البعد الثاني (اللغة) من المقياس	١٠٠
١٩	الدرجات التائية لدرجات المفحوصين في عينة التقنين على البعد الثالث (المعرفة العامة) من المقياس	١٠١
٢٠	الدرجات التائية لدرجات المفحوصين في عينة التقنين على البعد الرابع (التناسق الحركي) من المقياس	١٠٢
٢١	الدرجات التائية لدرجات المفحوصين في عينة التقنين على البعد الخامس (السلوك الشخصي والاجتماعي) من المقياس	١٠٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٢	الدرجات التائية لدرجات المفحوصـــين في عينة التقنين على الدرجة الكلية للمقياس	١٠٥
٢٣	اختبـار (ت) لعينتين مســـتقلتين لاختبـار الفروقـات في إجـابات العينة حول المقاييس الجزئية والمقياس ككل. وفقاً لمتغير الجنس.	١٠٨
٢٤	اختبـار (ت) لعينتين مســـتقلتين لاختبـار الفروقـات في إجـابات العينة حول المقاييس الجزئية والمقياس ككل. وفقاً لمتغير الحالة.	١١٠
٢٥	اختبـار تحليل التبـاين (ANOVA) لاختبـار الفروقـات في إجـابـات العينـة جول المقاييس الجزئية والمقياس ككل وفقاً لمتغير الصف الدراسي.	١١١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تقنين مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم على البيئة الكويتية

إعداد الطالب **إشراف الأستاذ الدكتور**

جويعد عيد المطيري **سعيد رشيد الأعظمي**

ملخص الرسالة

تهدف الدراسة إلى تقنين لمقياس ما يكل بست للتعرف على صعوبات التعلم على البيئة الكويتية في المرحلة الابتدائية لعمر (٦-١٤) سنة ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥١٧) طالباً وطالبة موزعين على عينتين:

العينة الاستطلاعية وعدد أفرادها (٥٠) طالباً وطالبة، (٢٥) عاديين لا يعانون من صعوبات في التعلم، و (٢٥) من ذوي صعوبات التعلم للفئة العمرية من (٨-١٠) سنوات من الصف الثالث والرابع الابتدائي، وذلك لاستخدامها في حساب الصدق والثبات وفاعلية الفقرات للصورة الكويتية المعدلة لمقياس مايكل بست.

أما عينة التقنين فعدد أفرادها (٥١٧) طالباً وطالبة، (٣١٧) عاديين و (٢٠٠) من ذوي صعوبات التعلم من الصف الأول إلى الصف الخامس الابتدائي للفئة العمرية من (٦-١٠) سنوات.

وأكدت النتائج توصل الباحث إلى دلالات على صدق الصورة الكويتية المعدلة لمقياس مايكل بست من خلال صدق المحكمين بالإضافة إلى الصدق التكويني، حيث تم اختبار الصدق التكويني على العينة الاستطلاعية باستخراج مصفوفة الارتباط بين كل من الفقرة والمقاييس الجزئية والمقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فتراوحت معاملات الارتباط بين كل مقياس جزئي ومقياس فرعي ما بين (٧٩، - ٩١،)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين كل مقياس جزئي والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٧٠، - ٨٦،).

كما حسب الثبات للصورة الكويتية المعدلة لمقياس مايكل بست بطريقتين هما: الأولى الثبات بإعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية، فتم استخراج مصفوفة الارتباط بين المقاييس الجزئية والمقاييس الفرعية والمقياس ككل وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٨٧، - ٩٤،).

والطريقة الثانية الثبات بالاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، حيث تم استخراج قيمة ألفا للمقاييس الجزئية والمقاييس الفرعية والمقياس ككل على العينة الاستطلاعية، فكانت للمقاييس اللفظية (٨٦،) وللمقاييس غير اللفظية (٩٢،) وللمقياس ككل (٩٣،)، وبالنسبة لقيمة ألفا في عينة التقنين بلغت للمقاييس اللفظية (٩١،) وللمقاييس غير اللفظية (٩٣،) وللمقياس ككل (٩٥،).

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

كما تم التوصـــل إلى دلالات فاعلية الفقرات للصـــورة الكويتية المعدلة لمقياس مـايكل بســـت، حيث تم اســـتخراج قيمة (كاي) بالنســـبة للفقرات وللمقاييس الجزئية والمقاييس الفرعية وللمقياس ككل، وكذلك تمكن الباحث من استخراج المعايير للصورة الكويتية المعدلة لمقياس مايكل بسـت على البيئة الكويتية من خلال اسـتخراج الدرجات التـائيـة المقـابلـة للـدرجـات الخـام في عينة التقنين، وتحديد الدرجة التائية (٤٠) فما دون كدرجة قطع في التعرف على صـــعوبة التعلم المحتملة، وقد أخذت الدرجة التائية الأقل (٣٢) تكراراً مقداره (٢) وبنســـبـة مئويـة إلى المجموع الكلي (٠,٤%) على الدرجة الكلية للمقياس، بينما أخذت الدرجة التائية الأكثر(٨١) تكراراً مقداره (٣) بنسـبة مئوية إلى المجموع الكلي (٠,٦%) على الدرجة الكلية للمقياس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Abstract

The study aims to codify Myklebust scale to get acquainted with learning disabilities on the Kuwaiti environment of the basic stage at the age (6 – 14) years.

This study sample included (517) male and female students distributed on two samples:

The exploratory sample of (50) male and female students. Among them (25) students were normal (they do not suffer from learning disabilities) and (25) students having learning disabilities for the age group (8 – 10) years from the third and the fourth grade to be used in computing truth, stability, items effectiveness of the Kuwaiti image.

The results insured that the researcher had come to indications to the truth of the Kuwaiti image amending to Myklebust through the truth of the arbitrates in addition to the formative truth.

The formative truth was tested on the exploratory sample by extracting the correlation matrix between the items, partial measures, sub measures and the total grade of the scale. The correlation modulus between each partial measure and sub measure ranged between (0.79 – 0.91) and the correlation modulus between each partial measure and the total grade of the scale, ranged between (0.70 – 0.86). The stability of the Kuwaiti image amending Myklebust scale was estimated in two ways:

The first ways:

The stability by retesting on the exploratory sample: the correlation matrix between the partial measures and the sub measures and the scale as a whole was extracted and it ranged between (0,87 – 0,94).

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

The second Way:
The stability by the interior consistency (Kronbekh Alpha) where the value of Alpha for the partial measures , the sub measures and the scale as a whole on the exploratory sample and the verbal measures were (0,86) and the nonverbal measures were (0,92), and for the scale as a whole were (0,93) , and for alpha value in the codification sample reached for the verbal measures (0,91) and for the nonverbal measures (0,93), and for the scale as a whole (0,95).

Moreover, the indications of the items effectiveness of the Kuwaiti image amending Myklebust scale were achieved where (^{2}K) values were extracted for the items the partial measures, the sub measures and to the scale as a whole. (^{2}K) value was of a statistic indication at level < (0.001). This shows that there are differences in the teacher's responses to the items, partial measures, sub measures and the scale as a whole. In addition, the researcher was able to extract the standards for the amended Kuwaiti image amending Myklebust scale on the Kuwait environment through extracting the following grades against the raw grades in the codification sample, determing the grade (40) and below as a final degree for getting acquainted with the potential disabilities. The lowest grade (32) was taken with a frequency of (2) and a percentage of the total (0.4%) on the total grade of the scale whereas the following higher grade (81) with a frequency of (3) and a percentage to the total (0.6%) on the total grade of the scale.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

خلفية الدراسة

مقدمة:

يعد استخدام أساليب ووسائل التقويم في مجالات الحياة المختلفة أمراً في غاية الأهمية لدى الهيئات والمؤسسات الحكومية وذلك لما للتقويم من أثر فعال في تحسينها وتطويرها لتحقيق أهدافها هذا على وجه العموم، وبصفة خاصة تهدف التربية الخاصة إلى إعداد برامج تربوية متخصصة تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين لمساعدتهم في تنمية قدراتهم ومساعدتهم في التكيف إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم، وما يتضمن ذلك من تصميم البرامج التربوية والأساليب التعليمية الخاصة بالطلبة الذين يحتاجون لعناية تربوية خاصة.

و يشكل الاهتمام بالطلاب غير العاديين وتقويم حاجاتهم وأهليتهم لتلقي خدمات التربية الخاصة وتحديد المكان التربوي الذي ستقدم من خلاله تلك الخدمات أساس البرامج التربوية العلاجية لهم.

ولتحقيق ذلك يستخدم المدرسون وأخصائيو التشخيص إجراءات رسمية وأخرى غير رسمية في جميع مراحل عملية التقييم وبشكل خاص في مرحلة التعرف مثل الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة واختبارات التحصيل والقدرة العقلية، وإذا تم استخدام استراتيجيات التقويم المختلفة بشكل مناسب في التعرف على الطلاب غير العاديين، فإنها تسهم إلى أقصى حد في تطوير البرامج العلاجية المناسبة لهم وعلى اختلاف فئاتهم وتصنيفاتهم وقد يستثنى من ذلك ميدان صعوبات التعلم.

إن عملية التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا تزال مشكلة كبيرة لكل من التربويين والباحثين ، وقد يرجع السبب في ذلك إلى الاختلاف في أساليب تقييمها، وذلك من منطلق أن صعوبات التعلم مجموعات غير متجانسة من الطلاب، وبالرغم من وجود تعريف رسمي لصعوبات التعلم إلا أن الجدل والخلاف لا يزال قائماً بين الباحثين والمتخصصين في كيفية التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتمثل عملية التعرف على الأطفال ذوي صـــعوبات التعلم المرحلة الأولى من مراحل عملية التشـــخيص التي تهدف إلى جمع المعلومات والتعرف على طبيعة الصـــعوبة وأســـبابها المختلفة مما يقود إلى تطوير البرامج التعليمية المناســـبة لهم (السرطاوي، B ١٩٩٥).

وقد أكد أوكلاند وآخرون (Oakland,et al,1995) على أهمية الدور الذي يقوم به المدرس في عملية التعرف على الأطفال الذين يعانون من صـعوبات في التعلم عند توفر الأدوات التي تساعدهم في تحديد المشكلات الأكاديمية والسلوكية التي يعاني منها بعض الطلاب في الفصـــل العادي بحكم علاقته ومعرفته المســـتمرة بهم، وبأن ٧٦% من حالات صـعوبات التعلم تم تحويلها من قبل المدرسـين، في حين أن نسـبة ٨% تم تحويلها من قبل الأهالي.

ويرى كيرك و كلاجر (Kirk & Gallagher, 1983) بـأن أغلـب تقـدير لصـعوبات التعلم يتراوح بين (١٥ – ٢٢ %) ، وقد يرجع أحد أسباب الاختلاف في تقديرات نسبة انتشار المشكلة إلى عدم الاتفاق على تعريفها، فنرى بأن أصحاب التوجه الطبي يسـتخدمون مصـطلحات من مثل تلف الدماغ، والخلل المخي الوظيفي البسـيط، واضـطراب في النظام العصـبي المركزي، في حين ترجع التعريفات التي تبنت التوجه السلوكي إلى إعاقة إدراكية أو صعوبات في القراءة، أو اضطرابات لغوية.

ومهما اختلفت نتائج الدراســات في تحديد نســبة صــعوبات التعلم، ومهما اختلفت التوجهات المهنية في تعريفها، فإن النتيجة التي تتفق حولها الدراســات تتمثل في وجود أعداد كبيرة من الطلاب الذين يعانون صـــعوبة في التعلم ممن يحتاجون إلى التعرف على مشكلاتهم ومساعدتهم في التغلب عليها.

ولما يقع على العاملين في المدرســة من دور مهم في التعرف على الطلاب ذوي صـــعوبات التعلم، كان لابد من تزويدهم بإرشـــادات عملية واضـــحة من شـــأنها أن تســاعدهم في اتخاذ القرارات الصــائبة بتحويلهم لفريق التقييم بهدف تحديد الصــعوبة وأسبابها وتطوير البرنامج المناسب لها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وحيث أن البحث الحالي يتصدى لعملية التحويل العشوائي لبعض الطلاب الذين قد لا يعانون من صعوبة في التعلم، وما يتبع ذلك من انعكاسات سلبية على الطالب، وتبديد جهود العاملين في فريق التقييم، وإضاعة وقتهم وإساءة استخدام مصادر الخدمات الخاصة، فإن الباحث يسعى إلى تطوير أداة مسحية من شأنها أن تساعد المدرسين في التعرف على الطلاب الذين يشك بوجود صعوبة في التعلم لديهم At risk student وتعتمد بشكل أساسي على ملاحظاتهم لسلوك طلابهم، وتتضمن الأداة قائمة بالخصائص السلوكية التي تنتشر عادة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتي تظهر في المجال الأكاديمي والمجال الإدراكي الحركي.

مشكلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للتوصل إلى تقنين لمقياس مايكل بست (Myklebust, 1981) للتعرف على صعوبات التعلم على البيئة الكويتية، للمرحلة العمرية (٦ – ١٤) سنة.

عناصر مشكلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى تحقيق ما يلي:

١- استخراج دلالات الصدق للمقياس في البيئة الكويتية.

٢- استخراج دلالات الثبات للمقياس في البيئة الكويتية.

٣- استخراج دلالات فاعلية الفقرات للمقياس في البيئة الكويتية.

٤- استخراج معايير للمقياس ملائمة للبيئة الكويتية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في توفير أداة مسحية تساعد المدرسين والأخصائيين في التعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبة في التعلم والكشف المبكر عن مشكلاتهم مما يساعد في اتخاذ القرارات المناسبة بتحويلهم لفريق التقييم بهدف التحقق من طبيعة الصعوبة وأسبابها المحتملة وتطوير البرامج التربوية العلاجية الملائمة التي تعمل على منع تفاقم المشكلة وعلى تحسين أداء الطالب الأكاديمي في الفصل، ويخدم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقياس أولياء الأمور وذلك بمعرفة السلوكيات التي يتوجب عليهم ملاحظتها في المجالات المختلفة والتحقق من مدى ظهورها لدى طفلهم

مما يساعد في تحديد من يشك بوجود مشكلة لديهم، أو من لديهم قابلية للتعرض لمشكلات في المستقبل بما تقدمه من فحص سريع لقدراتهم الحسية والحركية والانفعالية والأكاديمية واللغوية والإدراكية والاجتماعية.

ومن هنا تبرز الأهمية الرئيسية للدراسة في الحاجة الماسة لتوفير أداة قياس مقننة في التعرف والكشف المبدئي على حالات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية خاصة في ظل عدم وجود أداة قياس معتمدة ومقننة لأغراض الكشف والتعرف بدولة الكويت مما يشكل دافعاً قوياً للباحث الحالي في إجراء هذه الدراسة، ويعتبر مقياس مايكل بست من الأدوات المسحية لصعوبات التعلم حيث لم تتوفر للمقياس في صورته الأصلية وصورته الأردنية المعايير المحلية التي تجعل منه أداة مقننة على المجتمع الذي طبق فيه، وإنما تم الاكتفاء بدلالات الصدق والثبات في عينات محدودة نوعاً ما، مما يدعو لتقنين المقياس مرة أخرى في بيئة خليجية مثل الكويت والتي تفتقر لمثل هذه المقاييس في ميدان التربية الخاصة.

أهداف الدراسة:-

تهدف الدراسة الحالية إلى تقنين لمقياس للتعرف على صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، يتمتع بدلالات صدق وثبات ومعايير مناسبة للبيئة الكويتية، مما يوفر أداة مسحية تساعد المعلمين والأخصائيين والأهالي في التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مرحلة مبكرة، واتخاذ القرارات الصحيحة بتحويلهم للتقييم الرسمي بهدف التحقق من وجود الصعوبة وطبيعتها وأسبابها المحتملة مما يساعد في تطوير البرامج التربوية العلاجية المناسبة لهم، ويمكن إيجاز أهداف الدراسة الحالية بما يلي:

١- امداد مجال القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم في الكويت بأداة جديدة موثوقة ومقننة على البيئة الكويتية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- الكشـــف والتعرف على حالات ذوي صـــعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت بصورة معيارية.

٣- المساهمة في بناء البرامج العلاجية لذوي صعوبات التعلم.

تعريف المصطلحات:

- صعوبات التعلم: Learning Disabilities

- يعرف مـايكـل بســـت وكـاس (Myklebust &Kass, 1969) الأطفـال ذوي صـــعوبات التعلم بأنهم "أولئك الأطفال الذين يظهرون تباعداً بين التحصـــيل الدراســـي المتوقع لهم وبين تحصيلهم الفعلي، ويظهرون صعوبات في واحدة أو أكثر من مجالات التعلم مثل الاتصال اللفظي أو القراءة أو الكتابة أو الحساب".

- **عمليـة التقنين**: "عبـارة عن تدرج المقياس في مجتمع الأفراد الذين ســـيطبق عليهم المقياس فيما بعد"، أي هو التوصـــل إلى إطار مرجعي لتفســـير الدرجات أو العلامات (الكيلاني، عدس، ٢٠٠٣).

محددات الدراسة:

- محـددات العينـة: يقتصـــر البحث على المجتمع المكون من طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية بمدارس دولة الكويت(الحكوميه والخاصـــة بذوي الاحتياجات الخاصـة) موزعين على محافظاتها الست من الصف الأول إلى الخامس الابتدائي.

٢- محـددات الأداة: حيث تقتصـــر الأداة على اســـتخدام مقياس مايكل بســـت بصـــورته المعربـة الكويتيـة، وســـتحدد النتـائج بـالقدر الـذي يتوفر لهـذه الأداة من دلالات على فاعليتها.

٣- محـددات المكان: يقتصر هذا البحث على الحدود الجغرافية لدولة الكويت.

٤- محـددات الزمان: طبقت أداة الدراسة بالفترة بين شهر ١٠-٢٠٠٥/١١م.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

مقدمة :

يعد موضـــوع صـــعوبات التعلم من الموضـــوعات الهامة في مجال التربية الخاصـة، والذي حظي بقدر هائل من الاهتمام من قبل المختصـين والباحثين في مجال التربية الخاصـــة، ويعود ذلك في تقديرنا إلى حجم المشـكلات وصـــعوبات التعلم التي يواجهها الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة ، إضـافة إلى غموض مفهوم صـعوبات التعلم وصـــعوبة تمييزه عن الفئات الأخرى من فئات التربية الخاصـــة (الســـرطاوي وآخرون، ٢٠٠١).

وما يعرف الآن باسم صـعوبات التعلم، كان يعرف من قبل المختصـين قبل عام (١٩٦٠) بعدد من المصـطلحات من مثل (الخلل الوظيفي المخي البسـيط)، و(الإصـابة المخية)، و(الاضـطرابات العصـبية والنفسـية) و(قصـور في الإدراك)، كما أطلق على هذا الموضوع مصطلح العجز عن التعلم أو الإعاقة الخفية (نصرالله، ٢٠٠٠).

وتشـــير بيتمان Bateman إلى أن الطفل من ذوي صـــعوبة التعلم هو "ذلك الطفل الذي يظهر تباعداً دالاً تربوياً بين إمكاناته العقلية ومستوى أدائه الفعلي، ويرتبط ذلك باضـطراب وظيفي في النظام العصـبي المركزي، ولا ينشأ عن تأخر عقلي عام أو حرمـان تعليمي أو ثقـافي أو اضـــطرابـات انفعـاليـة حـادة أو فقـدان الحواس" (Mercer,1983).

ولقد أسهم العديد من الجهود المشتركة من تخصصات وحقول علمية مختلفة في بلورة وتشـكيل مجال صـعوبات التعلم، إلا أن مدى ونوعية الإسـهام تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره، ومعظم المربين متفقون على أن هناك طلاباً يعانون من صـــعوبات تعليمية متنوعة، إلا أن الخبراء في هذا المجال اختلفوا حول التعريف وكيفية الكشف والتعرف على هذه الفئة من الطلاب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويرجع ذلك إلى الاختلاف في وجهات النظر حول هذا المجال، وتحديد الأعراض والخصائص المرتبطة بذوي صعوبات التعلم ، إضافة إلى الوسائل والأدوات المستخدمة في القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم ، إلا أن مصطلح صعوبات التعلم بات هو المصطلح الأكثر قبولاً وانتشاراً.

تعريفات مفهوم صعوبات التعلم: Learning Disabilities

وضعت اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين عام (١٩٦٨م) (National Advisory Committee For Handicapped Children - NACHC) تعريفاً لصعوبات التعلم حيث يعرف الأطفال ذوو صعوبات التعلم (Children With Learning Disabilities) بأنهم "الأطفال الذين يظهرون اضطراباً واحداً أو أكثر في العمليات السيكولوجية (النفسية)، التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير، والكلام والقراءة، والتهجئة، والحساب، والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابات بسيطة في وظيفة الدماغ أو سوء أداء وظيفته، أو صعوبة القراءة (Dyslexia) ، وفقدان القدرة النمائية على الكلام (Developmental Aphasia) ، ولا تعود هذه الأسباب إلى الإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها (Kirk & Gallagher, 1983).

ولقد أشارت الحكومة الاتحادية الأمريكية في القانون رقم (٩٤-١٤٢) لعام ١٩٧٥): إلى أن مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities يشير إلى الطلاب الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية (النفسية) Basic Psychological processes ، والتي تشتمل على استخدام وفهم اللغة المنطوقة والمكتوبة، والتي قد تظهر في عدم قدرة الفرد التامة على أن يستمع أو يفكر أو يتحدث أو يكتب أو يقرأ أو يقوم بعمليات حسابية Mathematical Calculation، ويشتمل مثل هذا الاضطراب على حالات مثل: صعوبات في الإدراك وانخفاض في الأداء الوظيفي، وصعوبة في القراءة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذا المصطلح لا يشمل الطلاب الذين لديهم مشاكل في التعلم تعود إلى إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطرابات انفعالية أو عدم الكفاية من النواحي البيئية أو الاقتصادية أو الثقافية".

ومن الناحية الإجرائية يشار إلى أن الطالب لديه صعوبة تعلم إذا:

- كان لديه تباين شديد بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية السبعة التالية (التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، فهم المسموع، مهارات القراءة الأساسية، فهم المقروء، العمليات الحسابية، الاستدلال الرياضي).
- لم ينجز الإنجاز المناسب لمستوى عمره وقدراته في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية السبعة السابقة، عندما يدرس بطريقة ملائمة (Lerner,2000).

والهدف من استعراض أهم ما ورد في التعريفات السابقة بالإضافة إلى تعريف الحكومة الأمريكية ـــ هو الوصول إلى أهم العناصر المكونة لمفهوم صعوبات التعلم حيث يمكن للباحث الحالي أن يوجزها على النحو التالي:

- صعوبات التعلم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأخرى.
- يقع مستوى الذكاء لمن لديهم صعوبات التعلم ضمن المستوى المتوسط فما فوق ويمتد إلى مستوى الموهبة والتفوق.
- قد تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية كالانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير.
- تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية والمهارات اللغوية كالتعبير الشفوي والكتابة (التعبير والإملاء والخط) والفهم المبني على الاستماع والمهارات الأساسية للقراءة وفهم المقروء والرياضيات بوجه عام والاستدلال الرياضي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تظهر صعوبات التعلم على مدى حياة الفرد، فليست مقصورة على مرحلة الطفولة.
- قد تؤثر في النواحي الهامة لحياة الفرد كالاجتماعية والنفسية والمهنية.
- قد تكون مصاحبة لأي إعاقة أخرى، وقد توجد لدى المتفوقين والموهوبين.
- ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات، أو الاختلافات الثقافية، أو تدني الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي، أو الحرمان البيئي أو عدم وجود فرص للتعليم.
- التفاوت الشديد بين قدرات الفرد على التعلم والتحصيل الأكاديمي.

ويتبنى الباحث الحالي في هذه الدراسة تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية لصعوبات التعلم المشار إليه أعلاه، لتضمنه الشق الإجرائي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم.

أسباب صعوبات التعلم:-

ظهرت تصنيفات عديدة للأسباب المحتملة لصعوبات التعلم، ومنها تصنيف كيفارت Kephart لعام ١٩٦٧، وتصنيف بوش وواف Bush & Waugh لعام ١٩٧٦ وتصنيف سيجل وجولد Sigel & Gold لعام ١٩٨٢، وتصنيف هالاهان وكوفمان Hallahan & Kauffman لعام ١٩٨٨، وتكاد تتفق هذه التصنيفات جميعاً على أن الأسباب المفترضة لصعوبات التعلم يمكن تصنيفها في ثلاث فئات أساسية هي:

- الأسباب العضوية والبيولوجية: Organic & Biolgical Factors حيث يشير الأطباء إلى أهمية الأسباب البيولوجية لصعوبات التعلم، إذ يعتبرون إصابة الدماغ من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم، وغالباً ما يشار إليها كحالة "تلف مخي بسيط" أو "إصابة دماغية بسيطة"، ويستنتج كل من جون وآهان في (Hallahan & Kauffman,1988) بأن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون موجات كهربية غير عادية للمخ تم قياسها بالتسجيل الرقمي للكمبيوتر وتحليل موجات رسام المخ الكهربي EEG.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الأسباب الوراثية (الجينية): Genetic Factors أجرى العديد من الدراسات لمعرفة العلاقة بين العوامل الجينية وصعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات دراسة كيرك و غلاغار عام ١٩٨٣، أجريت على ٢٧٦ طفلاً يعانون من صعوبات في القراءة "ديسلكسيا"، حيث ظهر عند دراسة أسر هؤلاء الأطفال بأن صعوبات التعلم تورث، وفي دراسة قام بها ديكرزوديفرز عام ١٩٨١، قارن فيها أطفالاً لديهم صعوبات تعلم بغيرهم ممن ليس لديهم صعوبات تعلم (عاديين) فظهر أن هناك مشكلات قرائية واضحة لدى أسر الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم لم تكن تعاني منها أسر الأطفال العاديين، ويؤكد ذلك على أن هنالك انتشاراً لصعوبات التعلم بين عائلات معينة وما للوراثة وعامل RH من تأثير على ذوي صعوبات التعلم، مما يدل على وجود أسس وراثية لصعوبات التعلم (السبايلة،٢٠٠٣).

- العوامل البيئية: Environmental Factors تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساهمة في صعوبات التعلم، وتشير الدراسة التي أجراها كل من كروكشانك وهالاهان (Cruickshank & Hallahan,1975) إلى بعض الأسباب البيئية المتمثلة في ما يأتي: نقص الخبرات التعليمية، وسوء التغذية، وسوء الحالة الطبية، أو قلة فرص التدريب، أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة، كما أكد هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman,1982) أن ضعف التعليم في السنوات المبكرة يحدث صعوبة في تعلم الأطفال وأن نقص الخبرات البيئية، والحرمان من المؤثرات البيئية المناسبة، يحدثان صعوبات تعليمية لدى الطفل.

نسبة انتشار صعوبات التعلم:

اختلفت الدراسات في تقديرها لنسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية، ويعود السبب في ذلك إلى التعريف المستخدم في تحديد ذوي صعوبات التعلم، وإلى اختلاف الطرق التي اتبعت في الكشف والتعرف عليهم، حيث تقدر الجمعية الأمريكية الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين بأن نسبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بحوالي ١-٣%، وأن نسبة انتشارها عالمياً تقدر بحوالي ١٠-

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

١٥%، وأنها تنتشر بين الذكور بمعدل أربعة إلى ستة أمثال عدد الإناث (Lerner, 1976)، وتشير تقديرات جيرهارت وويشاهان Gearhart & Weishahan في (عبدالوهاب، ٢٠٠٣) بأن نسبة انتشار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل المجتمع المدرسي تتراوح من ٢٠-٣٠% من مجمل تلاميذ المدارس

وتعتبر نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الأطفال أكبر من نسبة انتشار حالات الإعاقة الأخرى، ففي حين أظهرت الدراسة التي أجراها مايكل بست وبوشز (MykelBust & Boshes, 1969) أن نسبة صعوبات التعلم مقاسة بالتباعد بين التحصيل الدراسي والقدرة العقلية العامة تبلغ ٧% من أطفال المدارس الابتدائية، فقد أظهرت أيضاً أنها تعتبر أعلى من نسب بقية الإعاقات الأخرى، حيث كانت نسبة الإعاقة العقلية ٢,٣%، ونسبة الإعاقة السمعية ٠,٦% ونسبة الإعاقة البصرية ٠,١%، ونسبة ذوي الاضطرابات الانفعالية حوالي ٢% ، وعلى مستوى البيئة الخليجية قام الزيات (١٩٩٨) بدراسة على المجتمع السعودي على عينة قوامها (٣٤٤) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الابتدائية في الصفوف الثالث الابتدائي حتى الصف الأول المتوسط، فوجد أن أنماط صعوبات التعلم الشائعة هي: (صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة ٢٢,٧%، وصعوبات القراءة والكتابة والهجاء ٢٠,٦%، وصعوبات الإنجاز والدافعية ١٩,٦%)، كما قام الزراد (١٩٩١) بدراسة على دولة الإمارات العربية المتحدة على عينة قوامها (٥٠٠) طفل من الصفوف الرابع إلى السادس الابتدائي، فكانت نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى هذه العينة في مادة اللغة العربية ١٣,٧%.

وفى دراسة حديثة قامت بها الرابطة الكويتية للدسلكسيا (لصعوبات القراءة)، بالتعاون مع وزارة التربية بدولة الكويت لتقدير حجم الإصابة وانتشار صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة بوجه خاص (الدسلكسيا)، تبين أنها تصل ٦-٧% من حجم المجتمع الكويتي الذي لا يتجاوز المليون نسمة (عبدالرؤوف، ٢٠٠٢).

مما يؤكد على خطورة ومدى انتشار صعوبات التعلم باعتبارها مشكلة كبيرة بدولة الكويت تحتاج لمزيد من الجهود لمواجهتها والتصدي لها .

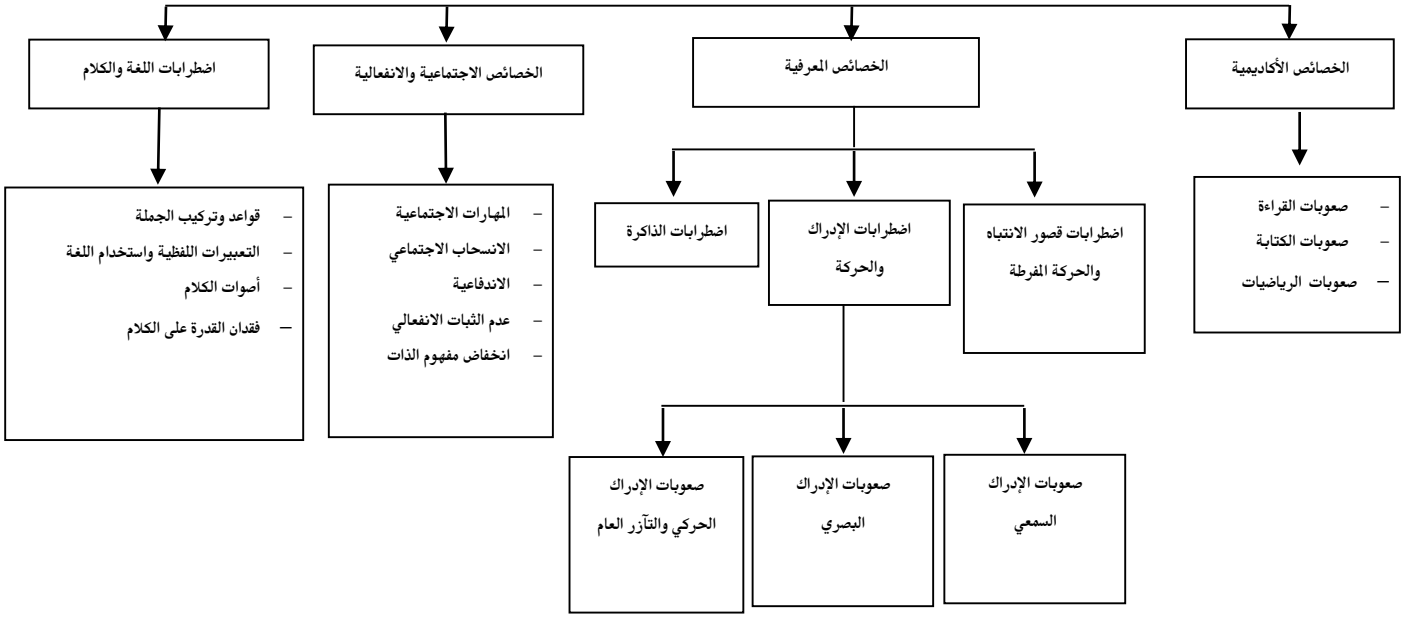
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

تعددت خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث يلخصها الباحث بالشكل التالي:

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم



شكل رقم (١) يوضح خصائص ذوي صعوبات التعلم

١) الخصائص الأكاديمية:

- الصعوبات الخاصة بالقراءة (Reading Disabilities):

يذكر ليون (Lyon,1995) بأن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، وأن ٨٠% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة، وبمقارنة ذوي النمو العادي في القراءة بذوي الصعوبات فيها، وجد أن ذوي الصعوبات يفتقرون إلى تعلم استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمات، وأن ٨٣% من تلاميذ الصف الثاني ذوي صعوبات القراءة لديهم قصور في معرفة نطق واستخدام الحروف والأصوات، كما كانت هذه النسبة ٧٠% بالنسبة لتلاميذ الصف السادس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الصعوبات الخاصة بالكتابة: (Writing Disabilities)

يشير (الزيات،١٩٩٨) إلى جملة من المشكلات والصعوبات التي يواجهها ذوو صعوبات التعلم عند الكتابة، حيث تبدو كراساتهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي، والإملاء، والقواعد، والتراكيب، واستخدام علامات الترقيم: النقط والفواصل، وتشابك الحروف، ويغلب على كتاباتهم أن تكون شاذة أو غير عادية وغير منضبطة، ولا تسير وفقاً لأي قاعدة، وغالباً يحذفون أو يضيفون بعض الحروف من النص، وتفتقر كتاباتهم إلى الترابط في المضمون أو المعنى.

- الصعوبات الخاصة بالرياضيات: (Mathematics & Disabilities)

يشير ليرنر (Lerner,2000) إلى أن كثيراً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في الرياضيات، إذ تشير الدراسات بأن ٢٦% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاكل في الرياضيات، وتشتمل على قسمة الأعداد الكلية وإجراء العمليات الحسابية الأساسية، بما فيها الكسور الاعتيادية والكسور العشرية، والمئويات، وضرب الأعداد الكلية و الخانات العشرية، ومهارات القياس، ولغة الرياضيات أو الرموز والقواعد والقوانين.

٢) الخصائص المعرفية:

* اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة: (Attention Deficit And Hyperactivity Disorders) يذكر الإمام (٢٠٠٤) بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المفرطي الحركة يعانون من صعوبة الانتباه إلى المثيرات المرتبطة بالمهمة وينظرون إلى الصور التعليمية على أنها صور في حد ذاتها ومن الصعب أن يوجدوا علاقة بين محتوى المهمة والرسوم المعبرة عنها مما يؤدي إلى انفصال الصلة بين الرمز والمرموز له، وتقدر نسبة المصابين بقصور الانتباه والحركة المفرطة بين ٣% إلى ٥% من جملة أطفال المدارس وذلك حسب تقدير الجمعية الأمريكية للطب النفسي.

* اضطرابات عمليات الإدراك والحركة : (Perception Disabilities) وتتضمن:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- صعوبات الإدراك البصري : Visual Perceptual Disabilities وهي:

- صعوبة الاستقبال البصري : Visual Reception بحيث يظهر الطفل الذي يعاني من صعوبات أو مشاكل في الاستقبال واحدة أو أكثر من أنماط السلوك الآتية (يستجيب للتعليمات اللفظية بصورة أفضل من التعليمات البصرية، يضل طريقة حتى في المناطق المألوفة له، كما لا يلاحظ الأخطاء التي في الصور أو الأشكال أو الكلمات بطريقة بصرية، لا يستطيع أن يزاوج أو يوجد الاختلافات في الصور أو مجموعات الحروف والأرقام) (سيسالم ، ١٩٩٢).

- صعوبات التمييز البصري : Visual Discrimination فالطفل صاحب الصعوبة يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل، كما يصعب عليه أن يميز بين الصورة الصحيحة والمعكوسة للحروف أو الأرقام أو الأشكال، فهو يكتب حرف (س) هكذا ( ) أما بالنسبة للأرقام فهو يكتب رقم (3) هكذا ( )، كما يصعب عليه أن يميز بين الأشكال الهندسية كالمثلث والمربع ويقوم بإجراء العمليات الحسابية بطريقة خاصة (الروسان، ٢٠٠١).

- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية أو الخلفية: Figure Ground وتعني عدم قدرة الفرد على الفصل بين الصورة أو الشكل من الأرضية التي وجدت عليها وهي الخلفية المحيطة به، كالتفريق بين الجملة أو الكلمة المكتوبة والأرضية التي كتبت عليها وما يحيط بها (الزيات، ١٩٩٨).

- صعوبة الإغلاق البصري: Visual Closure ويشير إلى عدم قدرة الطفل في التعرف إلى الأشياء الكلية من خلال رؤية جزء منه (معرفة الكل من خلال الأجزاء) كأن يقرأ الطالب كلمة بعد إخفاء جزء من هذه الكلمة من خلال تلميحات الكلمة في السياق الذي تقع فيه أو قراءة جملة بعد حذف كلمة منها، وغالباً ما يفتقر أطفال صعوبات التعلم ممن يعانون من اضطرابات في الإدراك والوظائف الإدراكية إلى هذه القدرة من الإغلاق البصري أو السمعي (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- قصـــور الذاكرة البصـــرية :Visual Memory فالأطفال ذوو صـــعوبات الذاكرة البصـــرية يواجهون صـــعوبات في التعرف إلى الكلمات وصـــعوبة في تذكر القواعد والإملاء والتهجئة، فتظهر على كتابتهم التهجئة الصـــوتية للكلمات كما يرافق ذلك صعوبة في تكوين صور للأشياء في أذهانهم (الوقفي،٢٠٠٣).

- صـــعوبة إدراك العلاقات المكانية: Perception Spatial Relations Diabilities ويتعلق هذا الجانب من جوانب الإدراك البصـــري بعدم القدرة على إدراك العلاقات المكانية للأشـــياء في الفراغ، حيث تكشـــف القراءة والكتابة من خلال المرآة (قراءة وكتابة الكلمات بطريقة عكسية من اليسار إلى اليمين) فيرى الفرد كلمـــة (ل م ع) بدلاً من كلمة (ع م ل) (عبدالرحيم،١٩٨٢).

- صعوبات الإدراك السمعي :Auditory Perceptual Disabilities وهي:

- إدراك النطق : Phonological Awareness نجد أن الأطفال الذين يعانون من صـــعوبات التعلم يفتقرون إلى النطق الصـــحيح للكلمات مما يفقدها المعنى، ومن ثم يصـــعب عليهم فهمها فتتضـــاءل حصـــيلتهم اللغوية والمعرفية وينحصـــر لديهم الفهم القرائي والقدرة على القراءة (Lerner,1990).

- التمييز الســـمعي: Auditory Discrimination ويعني عدم القدرة على التمييز بين الأصـــوات أو الحروف المنطوقة وتحديد الكلمات المتماثلة والكلمات المختلفة مثل (قلب، كلب) و(ســـورة، صـــورة) و(ض، ط)هكذا ويترتب على صـــعوبة التمييز بين الحروف والكلمات والمقاطع المتشـــابهة في النطق والمختلفة في المعنى صـــعوبة فهم اللغة المنطوقة (ملحم،٢٠٠٢).

- قصور الذاكرة السمعية: Auditory Memory بحيث يظهر الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم مشاكل في الذاكرة السمعية في واحدة أو أكثر من أنماط السلوك الآتية: (لا يستطيع استرجاع كيفية نطق أسماء الأشياء، لا يستطيع استرجاع أو تتبع التعليمات الشفهية، لا يستطيع أن يعيد ترتيب الكلمات أو الأصوات التي سمعها في تتابعها، لا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يستطيع أن يعد بطريقة الاستظهار، لا يستطيع أن يسترجع الأحداث متسلسلة (سيسالم، ١٩٩٢).

- الترتيب أو التسلسل أو التعاقب السمعي:Auditory Sqencing وتبين الدراسات التي أجريت على هذه الخاصية بأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يستطيعون تنظيم وترتيب ما يسمعون، كما أنهم يعانون من صعوبات في تتبع المثيرات السمعية والبصرية، والبصرية المكانية (الزيات،١٩٩٨).

- صعوبات الإدراك الحركي والتآزر العام: Motor Perceptual Disabilities

يوضح (الزيات،١٩٩٨) بأن صعوبات الإدراك الحركي تمثل أكثر أنماط الصعوبات تأثيراً على إدراك الطفل لذاته ، ومدى قدرته على إحداث التآزر أو التكامل بين محددات توافقه الإدراكي الحركي.

* اضطرابات الذاكرة: Memory Disorders

يوضح ليون (Lyon,1995) أن ١٣% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الذين تتراوح أعمارهم من (١٠) إلى (١٢) سنة هم أطفال يظهرون صعوبات خاصة بالأداء على مهام سعة الذاكرة، وأن ٣٣% من هؤلاء الأطفال يظهرون ضعفاً في سعة الذاكرة إلى جانب مشكلات معرفية أخرى.

(٣) الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

- المهارات الاجتماعية: يفتقر ذوي صعوبات التعلم إلى أنماط مختلفة من المهارات الاجتماعية، فنقص الحساسية تجاه مشاعر الآخرين خاصية سلوكية كثيراً ما تلاحظ على هؤلاء الطلبة ربما لعجزهم عن فهم إيحاءات الاتصال غير اللفظية كقسمات الوجه أو الإشارات، وغالباً ما يكونون عاجزين عن تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية (الوقفي، ٢٠٠٣).

- الانسحاب الاجتماعي: يمكن وصف بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأنهم كسالى هادئون، غير مبالين للعمل الكثير، غير قادرين على تنظيم المثيرات المناسبة، ويبدو أن سلوك الانسحاب لدى هؤلاء الطلبة يخفي مشكلاتهم عن الآخرين (الإمام، ٢٠٠٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الاندفاعية: حيث يظهر العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم سلوكاً اندفاعيا سواء في الفصل الدراسي أو خارجه، والأطفال الذين يظهرون هذا النوع من السلوك يبدو أنهم يقومون بأفعالهم تحت ضغط أو تفكير فجائي غير متوقع، ومثل هؤلاء الأطفال عندما يسلكون لا يضعون في تقديرهم النتائج والآثار المترتبة على أفعالهم (عبد الوهاب، ٢٠٠٣).

- التقلب الانفعالي: ويشير إلى التغيرات المتكررة في الحالة المزاجية وعدم ثبات الانفعالات عند الطفل على أنها مظاهر لعدم الثبات أو الاستقرار الانفعالي، والأطفال ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يظهرون هذه التغيرات والتقلبات في الحالة المزاجية، حيث تتسم استجاباتهم الانفعالية بأنها كلية ومفاجأة وعصبية وغير منظمة (السيد، ٢٠٠٣).

- انخفاض مفهوم الذات: حيث يظهر العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم مفهوماً منخفضاً عن الذات، وربما يرجع ذلك إلى خبرات الفشل المتكرر التي يعاني هؤلاء الأطفال منها (السيد ، ٢٠٠٣).

(٤) اضطرابات اللغة والكلام:

يذكر (سيسالم، ١٩٩٢) أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من واحدة أو أكثر من مشاكل الكلام واللغة التي تتمثل في قواعد وتركيب الجملة، والتعبيرات اللفظية والاستخدام العملي للغة، وأصوات الكلام:

ـ قواعد وتركيب الجملة: يلاحظ بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يقعون في أخطاء تركيبية ونحوية وتتمثل هذه الأخطاء بواحدة أو أكثر من (اقتصار الإجابة على السؤال بكلمة واحدة دون القدرة على الإجابة بجملة كاملة، حذف بعض الكلمات من الجملة أو إضافة كلمات غير مطلوبة، عدم تسلسل الجملة، صعوبة بناء جملة على قواعد لغوية سليمة).

- التعبيرات اللفظية والاستخدام العملي للغة: وتتمثل مشاكل التعبيرات اللفظية والاستخدام العملي للغة بواحدة أو أكثر من: (الإطالة والالتفاف حول الفكرة عند

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحديث، التلعثم أو البطء الشـديد في الكلام الشـفهي، القصـور في وصـف الأشـياء أو الصور أو الخبرات لفظياً).

ـــ أصوات الكلام: ويعاني بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في إطلاق بعض الأصوات الدالة على بعض الحروف أو الكلمات ويتضح ذلك من خـــلال: (عدم وضوح الكلام، تكرار الأصوات بصورة محرفة، ضعف القدرة على مزج الأصوات).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قياس وتشخيص صعوبات التعلم:

يساهم القياس والتشخيص في بناء البرامج العلاجية الفعالة للفئات الخاصة، لذا اهتم المتخصصون في مجال صعوبات التعلم بالبحث عن طرق ومعايير جديدة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، فقد كانت البرامج التعليمية التقليدية للمعاقين ما قبل عام ١٩٦٠، تميل إلى التعرف على ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم طبقاً لنوع القصور الواضح لدى كل منهم بناءً على نتائج القياس الذي يجري على الطفل، مما قد يؤدي إلى أحد البرامج المتاحة للمتخلفين عقلياً أو الصم أو للمعوقين بدنياً أو للذين يعانون من صعوبات في النطق أو للمضطربين انفعالياً أو لبعض الفئات الفرعية كضعاف البصر أو ضعاف السمع (عبدالوهاب، ٢٠٠٣).

ويعدُ القياس لحالات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم البوابة الرئيسية التي ندخل من خلالها للتعرف على هذه الفئة والوقوف على أعراضها ومسببات هذه الأعراض، مما يستدعي توفير أدوات قياس وتشخيص مناسبة، تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة يمكن الوثوق بها في عمليات التشخيص، ويستطيع كل من المعلم العادي ومعلم الفئات الخاصة أن يتعرف من خلالها إلى هؤلاء الطلبة يتسنى لهم تقديم الخدمات التربوية التعليمية والعلاجية المناسبة لهم أو تحويلهم إلى المكان الملائم لتلقي الخدمات (نصر الله، ٢٠٠٠).

و يشير (سالم،١٩٨٨) إلى أن الخطوة الأولى لدراسة أي مشكلة أو ظاهرة تربوية هي الإحساس بها، وتطوير أداة ذات مصداقية مقبولة لتحديد المشكلة بأطرها وأبعادها المختلفة من أجل فهمها ووضع البرامج والحلول لها.

و يذكر ليرنر (Lerner,1976) أن عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم تهدف إلى جمع البيانات عن الطلبة المعنيين والعمل على تحليلها والربط بينها للوصول إلى عملية تخطيط ناجحة تتضمن تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة، وتشمل عملية التقييم الخطوات التالية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إعداد تقرير عن حالة الطالب الأكاديمية من خلال التعرف إلى التباين الحاصل بين التحصيل الأكاديمي المتوقع وأداء الطالب الحالي، ويتم ذلك من خلال استخدام الطرق الخاصة بحساب التباين بين التحصيل الأكاديمي المتوقع والحالي لدى الطفل ومنها: (طريقة العمر العقلي النصفي Mental Grade Method، طريقة عدد سنوات البقاء في المدرسة Year In School Method، نسبة التعلم Learning Quotient Method)

- إعداد تقرير عن مهارات الطالب في القراءة والكتابة والحساب من خلال الملاحظات المنظمة لمهارات القراءة والكتابة واستعمال المقاييس المسحية السريعة والمقننة.

- إعداد تقرير عن عملية التعلم لدى الطفل، وجوانب القوة والضعف في تعلمه.

- الكشف عن أسباب صعوبات الطفل في التعلم وهي متعددة النواحي ومنها عوامل انفعالية ونفسية وبيئية من خلال عدة طرق مثل دراسة الحالة.

- وضع الفرضيات التشخيصية المناسبة في ضوء جمع المعلومات المتعلقة بالحالة.

- تطوير خطة تعليمية فردية في ضوء الفرضيات التشخيصية، ويقصد بذلك تحديد الأهداف التعليمية، والمواد التعليمية المناسبة وطرق تدريسها.

ولتحديد المحكات الأساسية في تشخيص صعوبات التعلم يشير كل من كينج وكالفنت (Chalfant & King) في (الزراد، ١٩٩١) إلى أنه "لكي لا يحدث خلط في التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم وانتقائهم بصورة فارقة عن الحالات الأخرى، والتي تتشابه مع ذوي الصعوبة في ضعف التحصيل، فإنه يجب الأخذ بعين الاعتبار بهذه المحكات وهي:

- محك الاستبعاد: Exclusion Criterion حيث يتم استبعاد الأطفال الذين يرجع ضعف التحصيل لديهم عن المتوقع لأسباب تخص الإعاقة كضعف الرؤيا أو السمع أو التخلف العقلي أو الإعاقات البدنية والحركية أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو التعليمي أو الاقتصادي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- محك التباين : Discrepancy Criterion وينقسم هذا المحك بدوره إلى نوعين من التباين هما:

ـ التباين الداخلي: حيث يشير هذا المحك إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعداً في العديد من السلوكيات والعمليات النفسية داخل الفرد، مثل الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتمييز، واللغة، لذا نجد أن الطفل ينمو بشكل عادي في بعض هذه الوظائف ويتأخر في بعضها الآخر، ويستخدم لتقدير التباعد داخل الفرد في العمليات التي تكمن خلف الأداء العديد من الاختبارات النفسية مثل مقياس إلينوي للقدرات السيكولغوية ITPA وكذلك مقياس ماريان فروستنج للإدراك البصري وغيرها.

- التباين الخارجي: ويتمثل هذا المحك في حساب التباعد بين الذكاء والتحصيل من خلال الطرق التالية: (طريقة الانحراف عن مستوى صفه، حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع، مقارنة نسبة الذكاء والتحصيل باستخدام الدرجات المعيارية، طريقة انحدار الذكاء على التحصيل).

- محك التربية الخاصة: Speciel Education Griterion ويشير هذا المحك إلى الذين يعانون من صعوبات تعلم ويكونون في حاجة إلى طرق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم تختلف عن الطرق العادية في التعليم.

وتشير (الساكت،٢٠٠٤) إلى أن تشخيص صعوبات التعلم يتم بأساليب متعددة يمكن إيجازها على النحو التالي:-

١ـ مؤشر الفارق بين الأداء الفعلي في التحصيل والأداء المتوقع:-

يتضمن التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم إجراءات تعتمد على الفارق بين الأداء الفعلي في التحصيل والأداء المتوقع، فالطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم يظهر لديه فارق واضح بين تحصيله الفعلي واستعداده العقلي؛ أي ما يمكن للطفل أن يتعلمه أو إمكانياته للتعلم، ويتحدد التحصيل الفعلي بمستوى الأداء الحالي في الموضوعات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والحساب أما الاستعداد العقلي فيتحدد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بـإمكـانيـات الطفـل للتعلم ويقـاس عـادة بـاختبـارات الـذكـاء، ويعبر عن الفـارق (Discrepancy) بالفرق بين التحصيل الفعلي والاستعداد للتعلم.

٢- تحديد الفارق بين التحصـيل الفعلي والاسـتعداد العقلي بمقارنة الدرجات المعيارية حيث تتجنب بعض المشكلات الإحصائية التي ترافق مقارنة العمر والدرجات الصفية، ويمكن تحويل الدرجات الخام على اختبار للتحصيل واختبار للقدرة العقلية إلى درجات معيارية لها نفس المتوسـط والانحراف المعياري، وعندئذ تتم مقارنة الدرجة المعيارية في اختبار القدرة العقلية (IQ) مع الدرجة المعيارية على اختبار التحصـيل، فإذا كان الفارق بين الدرجات المعيارية التي حصل عليها الطفل أكثر من خطأ معياري واحد أو خطأين، فإن الطفل بحاجة إلى خدمات صعوبات التعلم.

٣- تحديد الفارق بين التحصـيل (الفعلي) والتحصـيل المتوقع باسـتخدام تحليل الانحدار وذلك لحسـاب المدى الذي يقع فيه التحصـيل المتوقع المناظر لنسـبة ذكاء (IQ) معينة، ومن ثم نستطلع ما إذا كانت علامة التحصيل للطالب تقع ضمن المدى المتوقع المناظر لنسبة الذكاء لهذا الطالب.

٤ـ مقاييس التقدير :-

تسـتعمل مقاييس التقدير في التعرف على صـعوبات التعلم حيث تسـمح بالتعرف على مجالات متعددة للخصائص السلوكية للطالب تغطي عدة جوانب مثل:- الاستيعاب، اللغة، المعرفة العامة، التناسق الحركي، السلوك الشخصي والاجتماعي.

ومن أشـهر الاختبارات والمقاييس المسـتخدمة في تشـخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

ـ مقياس ماريان فروستج للإدراك البصري:

(Marianne Frostig Developmental Test Of Visual Percetion, By Frostig, M.,1966).

ـ مقاييس ديترويت للاستعداد للتعلم:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Detroit Tests of Learning Aptitude, by Baker, H. & Leland, B., 1967).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية:

(Illinois Test of Psycholingustic Abilities, ITPA, by Kirk & McCarthy,1968)

- مقياس مايكل بست للتعرف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

(The Pupil Rating Scale, Screening For Learning Disabilities, by Myklebust, H., 1969).

- مقياس درل السمعي القرائي:

(Durrell Listening-Reading Series, by Durrell,D & Brassard M., 1970).

- مقاييس مكارثي للقدرات المعرفية:

(McCarthy Scales of Children's Abilities, by Dorothea McCarthy, 1972).

- مقاييس سلنقرلاند للتعرف على الأطفال ذوي الصعوبات اللغوية الخاصة:

(Slingerland Screening Tests for Identifying Children With Specific Language Disability, By Slingerland, B.,1974).

- قائمة بريجانس لتشخيص المهارات الأساسية:

Brigance, Diagnostic Inventory of Basic Slills

(A.Brigance, Curriculum Associates, 1977)

- اختبار استانفورد التشخيصي للرياضيات:

Stanford Diagnostic Mathematics test

(Beatty, Madden, Gardner & Karisen,1984)

- مفتاح الرياضيات لتشخيص صعوبات تعلم الرياضيات:

Key Math – Revised : Adiagnostic Inventory of

Essential Mathematics (Connolly,1988).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: الدراسات السابقة:

مقدمة:

انتشـــر مقياس مايكل بســـت للتعرف على صـــعوبات التعلم بين معلمي المرحلة الابتدائية كأداة مسـحية للتعرف المبدئي على صـعوبات التعلم في بيئته الأصـلية، حيث يمتاز المقياس بسـرعة وسـهولة تطبيقه واعتماده على ملاحظات المعلمين، ولا يتطلب تدريبا مكثفا، ويمكن تطبيقه دون تأثير على أنشطة الفصل، وللخصائص الإيجابية التي يتمتع بها مقياس مايكل بســـت للتعرف على صـــعوبات التعلم وذلك بتركيزه على أهم الخصـائص التي تشيع لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فقد اتجه العديد من الباحثين إلى إجراء دراساتهم حول مقياس مايكل بست ومدى صدقه وثباته.

ولقد قام الباحث بإعداد هذا الفصـل بعد أن اطلع على عدد من الدراسـات السـابقة ذات الصـلة بموضـوع هذه الدراسـة، ويختم الباحث هذا الفصل بالنتائج والتعليقات التي توصـل إليها من مراجعة وتحليل تلك الدراسـات، وقسـم الباحث الدراسـات السـابقة إلى مجموعتين هما:

أولاً: الدراسات المتعلقة بتشخيص صعوبات التعلم بشكل عام.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بمقياس مايكل بست على وجه التحديد.

أولاً: الدراسات المتعلقة بتشخيص صعوبات التعلم بشكل عام.

أجرت سـالم (١٩٩١) دراسـة تهدف إلى تشـخيص القدرات النفس الغوية للطلبة ذوي الصـــعوبات التعليمية اللغوية في المرحلة الابتدائية في منطقة عمان الكبرى باسـتخدام مقياس الينوي للقدرات النفس لغوية، وشـملت عينة الدراسـة (١٠٠) طالب وطالبة موزعين على ، العينة الأولى وعدد أفرادها (٥٠) طالبا وطالبة (٢٥) من ذوي صـــعوبات التعلم للفئة العمرية من (٩-١٠) ســنوات من طلبة الصــف الثالث والرابع الابتدائي لاســـتخدامها في صـــدق وثبات الصـــورة الأردنية المعدلة لمقياس الينوي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للقدرات النفس لغوية، أما العينة الرئيسة للدراسة فعدد أفرادها (٥٠) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم (٢٥) من عمر (٩-١٠)، (٢٥) من عمر (١٠-١١)

من طلبة الصف الرابع الابتدائي، وقامت الباحثة بإعداد صورة أردنية معدلة لمقياس الينوي للقدرات النفس الغوية واستمارة خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستخدامها كأدوات في الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة α =٠,٠٠١ بين أداء الطلبة العاديين الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم وذوي صعوبات التعلم، على كافة الاختبارات الفرعية الأثنى عشر، وهذا يعني أن هناك فروقا بين القدرات النفس لغوية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، وأن الصعوبة في التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي في كافة القدرات النفس لغوية .

كما أعد السرطاوي (١٩٩٥A) دراسة تهدف إلى تطوير أداة مسحية تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة كأداة متخصصة تسهم في الكشف عن الصعوبات التعليمية والمشكلات المدرسية التي يعاني منها بعض الطلبة في المرحلة الابتدائية، وتألفت عينة الدراسة من (٢٩٦) طالبا وطالبة من مجموع طلبة فصول المعوقين بمراكز المعوقين وطلبة الفصول الخاصة وطلبة الصف الأول والثاني الابتدائي من المدارس الحكومية بدولة الإمارات، وتوصل إلى أن الأداة المطورة تتمتع بدرجات عالية من الصدق في البناء الداخلي والثبات بطريقة إعادة الاختبار مما يجعلها أداة مسحية مناسبة تسهم في الكشف عن حالات الأطفال ذوي صعوبات التعليمية والمشكلات المدرسية بصورتها النهائية المكونة من (٦٢) فقرة.

وأجرت إبراهيم (١٩٩٩) دراسة هدفت من خلالها إلى التعرف المبكر على التلاميذ الذين من المحتمل أن يعانوا من صعوبات تعلم في مرحلة ما قبل المدرسة بدولة الكويت، والوصول إلى معادلة تنبئية يمكن من خلالها التعرف على هؤلاء الأطفال والفروق بين مجموعات الدراسة في جوانب النمو باختلاف الفئة العمرية للأطفال، وباختلاف جنس الطفل والمستوى الدراسي في الروضة (أول وثاني)، وقد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طفلاً وطفلة من الأطفال العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة من الروضات التابعة لوزارة التربية بدولة الكويت، في المستويين الأول والثاني، وكانت عينة الأطفال في المستوى الأول ٤٠ طفلاً (١٦ ذكور ـــ ٢٤ إناث)، أما المستوى الثاني فكان عدد الأطفال ٨٠ طفلاً (٤٦ ذكور ـــ ٣٤ إناث) وتراوحت أعمارهم من ٤ سنوات وشهر إلى ٦ سنوات و٦ أشهر، وأسفرت نتائج الدراسة عن نجاح البطارية في التعرف على الأطفال الذين من المحتمل أن يكونوا في خطر، ويمكن الاعتماد عليها كأداة تنبؤ في الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل دخولهم المدرسة والوثوق في نتائجها.

كما قام بوش وماتسون (Bush & Mattson, 1973) بدراسة هدفت إلى تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وشملت عينة الدراسة (٢٨) طالبا من ذوي الذكاء العالي وممن كان تحصيلهم المدرسي أقل من المتوسط، و(٢٣) طالبا من ذوي الذكاء العالي وتحصيلهم المدرسي فوق المتوسط، و(٣٦) طالبا من ذوي الذكاء العادي وتحصيلهم المدرسي أقل من المتوسط، و(٢٢) طالبا من ذوي الذكاء العادي وتحصيلهم المدرسي فوق المتوسط، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك فروقا واضحة بين الطلاب ذوي التحصيل فوق المتوسط وذوي التحصيل دون المتوسط في الاختبارات الفرعية التالية: اختبار المعلومات، واختبار الحساب، واختبار تذكر الأعداد .

وذكر ولاش وبتلر (Wallash & Butler,1984) الدراسة التي قام بها فرانك وبرانسفورد والتي هدفت إلى الكشف عن التركيب اللغوي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وشملت عينة الدراسة (١٢٠) طالبا، منهم (٦٠) طالبا ممن لا يعانون من صعوبات في التعلم، و(٦٠) طالبا من ذوي صعوبات التعلم، يمثلون الصف الثاني والثالث الابتدائي في مدينة نيويورك، وقد طبق عليهم اختبار التحصيل الواسع المدى في القراءة والحساب، واختبار دوريل في تحليل صعوبات القراءة واختبار بيبودي للتحصيل الفردي في القراءة والتهجئة والمعلومات العامة والحساب، واختبار بيبودي للمفردات اللغوية المصورة وبعض الاختبارات الفرعية الخاصة باختبار الينوي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للقدرات النفس لغوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقا بين مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم والذين لا يعانون من صعوبات في التعلم لدى أدائهم للاختبارات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي واللغوي .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: الدراسات المتعلقة بمقياس مايكل بست على وجه التحديد:

قام شـوارتس وبريان (Schwartz & Bryan , 1972) بدراسـة هدفت إلى الكشـف عن العلاقة القائمة بين مقياس مايكل بسـت، والأداء الأكاديمي، وشـملت عينة الدراسة (٤٢) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارهم من بين (١٨٣) طالبا على أساس نتائجهم في اختبار الإدراك السمعي لمايكل بست، و(٤٢) طالباً ممن لا يعانون من صعوبات في التعلم، تم اختيارهم من بين (١٧٦) طالبة بطريقة الاختيار العشوائي، وطبقت عليهم اختبارات القراءة كجزء من هذه الدراسـة، كما طبق الاختبار الفرعي للمفردات في اختبار وكسلر للاطفال، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم كان أقل من أداء الطلاب الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم في مجال المهارات اللغوية، كما أكدت هذه الدراسـة صـلاحية مقياس مايكل بسـت كمقياس مسحي للكشف عن الصعوبات التعليمية لدى الطلاب.

وقام براين ومكجرادي (Bryan & McGrady, ١٩٧٢) بدراسـة مقياس مايكل بسـت للتعرف على طبيعة العوامل التي يتألف منها وتحديد مدى صـدقه لمسـح الأطفال في المرحلة الابتدائية، والكشـف عن صـعوبات التعلم المحتملة لدى بعض الطلاب، وقد شـملت الدراسـة مئة وثلاثة وثمانين (١٨٣) طالبا من ذوي صـعوبات التعلم ممن تم اختيارهم بطريقة عشـوائية من بين (٣١٥) طالبا من الصـف الثالث الابتدائي وحتى الصف السادس الابتدائي من ضواحي مدينة شيكاغو تراوحت نسبة ذكائهم بين (٨٥-١١٠)، كما تراوحت أعمارهم بين ثماني سنوات واثنتي عشرة سنة ونصـف، (١٦٧) طالبا عاديا، وقد أظهر تحليل تقديرات المعلمين لطلاب صـعوبات التعلم بأنها كانت منخفضة على جميع أبعاد المقياس، وقد تم تقييم صدق المقياس وذلك بمقارنة مجموعتي الأطفال في ضوء درجاتهم على مقياس مايكل بست، بالإضافة إلى درجاتهم على اختبار القراءة والمفردات من مقياس وكسـلر، حيث كانت درجات مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم منخفضة بدرجة دالة مقارنة بالطلاب العاديين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على كل مقياس، وقد خلصت الدراسة إلى أن مقياس مايكل بست يوفر أدلة اقتصادية وفعالة لأغراض المسح والتعرف.

كما قام ريفز وبيركنز (Reeves & Perkins,١٩٧٦) بدراسة لمعرفة نسبة التباين في مقياس مايكل بست وذلك باستخدام البيانات الأصلية كما أوردها مايكل بست في دليل المقياس، حيث استخدم مايكل بست اختبار (ت) للإشارة إلى فعالية المقياس في التمييز بين ثلاث مجموعات من الطلاب تمثلت في مجموعة ضابطة من الطلاب العاديين، ومجموعة حدية ممن حصلت على درجات تراوحت بين ٨٩-٨٥ وفق معادلة مايكل بست، ومجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم ممن حصلت على درجة ٨٤ فما دون وفق المعادلة السابقة، أوضحت نتائج هذه الدراسة بأن نسبة التباين الكبيرة للمقياس ظهرت عند التمييز بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم، في حين كانت نسبة التباين للمقياس قليلة نسبيا عند التمييز بين الطلاب العاديين والفئة الحدية، ويشير ذلك إلى عدم فعالية المقياس في التنبؤ لطلاب الفئة الحدية.

كما أجرى كولجان (Colligan, 1977) دراسة اشتملت على (٦٠) طفلا (٢٩ طالباً و ٣١ طالبة) يمثلون أربعة فصول دراسية في المرحلة ما قبل المدرسة وذلك بتطبيق ثلاثة مقاييس للاستعداد للتحصيل، منها مقياسان يطبقان بشكل جماعي وهما اختبار لبنكوت للاستعداد للقراءة مايكلويد واختبار متروبوليتان للاستعداد هلدرث وآخرون وكلاهما مناسب لقياس الاستعداد للتعلم وذلك في نهاية المرحلة ما قبل المدرسة، وبالإضافة إلى ذلك تم تطبيق المستوى الأول من اختبار التحصيل واسع المدى جاستاك وآخرون، وطبق المعلمون في نفس الوقت مقياس مايكل بست دون معرفة نتائج الاختبارات الجمعية والفردية التي طبقت على الأطفال، وقد أوضحت النتائج وجود ارتباطات كافية لمعظم أبعاد مقياس مايكل بست مع المقاييس المستخدمة، حيث تبين عدم وجود فروق دالة احصائيا بين درجات الأطفال في عينة الدراسة والدرجات التي أوردها مايكل بست في مقياسه، وهكذا فإن الارتباطات الدالة لهذه المقاييس تقدم دعما كبيرا لاستخدام مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في مرحلة ما قبل المدرسة. وأعد كون وولسون (Quinn & Wilson, 1977) دراسة اشتملت على ٤٥ طالبا من طلاب الصف الثاني وحتى السادس الابتدائي بمدينة سيدر فولز Cedar Falls وشخصت حالتهم على أن لديهم صعوبة في التعلم وفقا لتعليمات الولاية جعلهم مؤهلين لبرامج التربية الخاصة، وكان ٢٦ طالبا منهم يتلقى مساعدة خاصة من قبل معلم مؤهل في صعوبات التعلم لمدة ساعتين ونصف في الأسبوع ولمدة ٣٠ أسبوعاً تقريباً، فيما لم يتلقى ١٩ طالبا أية مساعدة بسبب نقص في المصادر المتوفرة، وطلب من كل معلم يجيب على البعد الخاص بالسلوك الشخصي الاجتماعي من مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم، فوجدت الدراسة فروقا دالة بين مجموعة الطلاب التي تتلقى مساعدة خاصة وأولئك الذين لا يتلقون مثل تلك المساعدة في تقديرات المعلمين للسلوك الشخصي الاجتماعي والأداء المدرسي للطلاب، وكان تقدير الطلاب الذين يتلقون المساعدة على مقياس السلوك الشخصي الاجتماعي أفضل وبدرجة دالة في التعاون، وتحمل المسؤولية وإنجاز الواجب، وفي الانتباه، مع ملاحظة أن متوسط الدرجات لجميع الفقرات كانت لصالح المجموعة الأولى، في حين لم تظهر النتائج فروقا دالة في الاتجاهات نحو المدرسة وفق المقياس المستخدم.

وأجرى كولجان (Colligan,١٩٧٩) دراسة لمعرفة ما إذا كانت النتائج في المقياس الأصلي مشابهة مع الطلاب في مرحلة ما قبل المدرسة، فقد طلب من معلمي (٦٧) طالبا في أربعة صفوف في مرحلة ما قبل المدرسة تطبيق مقياس مايكل بست إلى جانب تطبيق اختبار لبنكوت للاستعداد للقراءة، واختبار متروبوليتان للقراءة المناسبة للاستخدام في نهاية مرحلة ما قبل المدرسة، وقد وجدت ارتباطات دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بين مقياس مايكل بست واختباري لبنكوت ومتروبوليتان بلغت ٠,٦٣ إلى ٠,٧٧ على التوالي، و قد فسرت هذه النتيجة على أنها تقدم دليلا على الصدق التلازمي لمقياس مايكل بست.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما أعد بيل وناجي (Pile & Nagy, 1980) دراسة اشتملت على (٥١٦) طالبا من طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة مونتريال منهم ٣٠٩ طالبا من الصف الثالث (١٣٣ طالبا، ١٧٦ طالبة) و٢٠٧ طالب من الصف الرابع (٩٧ طالبا، ١١٠ طالبات) وذلك من ٢٢ فصلا في ثمانية مدارس، طلب من المعلمين تطبيق مقياس مايكل بست على الطلاب، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود تشابه بين المتوسطات والإنحرافات المعيارية لعينة الدراسة مع ما توصل إليه مايكل بست في العينة الأصلية، مما يشير إلى أن المقياس ثابت حتى عبر المجموعات المتشابهة واختلاف الزمن، ومن جهة أخرى كشف التحليل العاملي للمقياس عن أربعة عوامل بدلا من العوامل الخمسة التي أوردها مايكل بست، وأوضح تحليل الانحدار المتعدد المطبق مع البيانات عدم وجود مقياس فرعي واحد لمقياس مايكل بست يعتبر كافيا ليتنبأ بالدرجة الكلية التي يمكن الحصول عليها من المقياس، مع أن التحليل العاملي أشار إلى أن العامل الأول والذي هو عبارة عن جمع للفهم واللغة المنطوقة مسؤول عن ٥٥% من التباين، وهذا يوضح أهمية المهارات اللغوية السمعية في التفريق بين الأطفال حين يكون مقياس مايكل بست هو المستخدم، وأوضحت النتائج بأن درجات المقياس تعتمد على المعلم الذي يطبقه ويظهر بأن هذه العلاقة تعتمد على جنس، وصف، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأطفال، مما يؤكد أهمية مراعاة هذه المتغيرات عند استخدام هذا المقياس، وعليه يمكن القول بأن المقياس يعتبر أداة مسح فعالة للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وأجرى مارجولز وآخرون (Margolis et al, 1981) دراسة على ٢٢٢ طالبا منهم، ٩٢ طالبا من طلاب الصف الأول الابتدائي (٤٩ طالبا، ٢٣ طالبة) و١٣٠ طالبا من الصف الثاني الابتدائي (٧٠ طالبا، و٦٠ طالبة) بمدينة نيويورك، وقد بلغ متوسط أعمار طلاب الصف الأول ٦,٩٩ وانحراف معياري ٠,٠٣١ فيما بلغ متوسط أعمار طلاب الصف الثاني ٧,٩٦ وانحراف معياري ٠,٠٤١ ، حيث قام كل معلم فصل بتطبيق مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم على طلاب فصله، فيما تم تطبيق اختبار في التحصيل في نهاية الشهر لكل فصل من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قبل المعلمين أنفسهم لتقييم التحصيل الأكاديمي للطلاب، وتمت مقارنة نتائج هذه الدراسة بدراسة أخرى تألفت من ٩٢ طالبا من طلاب الصف الثاني الابتدائي ، وبعد الحصول على جميع الارتباطات بين مقياس مايكل بست والتحصيل، وفحص درجات المقياس التي وجدها مايكل بست مؤشرا على الصعوبة، ثم التوصل إلى أن فعالية مقياس مايكل بست التنبؤية في هذه الفصول الدراسية يجب أن تبقى موضوع شك حتى يتم الحصول على دليل كاف يدعم صدقه التنبؤي.

كما أجرى دورثي ومارجولز (Dorthy & Margolis, 1981) دراسة طبق فيها كلا من مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم، واختبار الاستعداد الأكاديمي، واختبار متروبوليتان للتحصيل على عينة من ٩٨ طالبا من طلبة الصف الثاني منهم ٤٤ طالبا و٥٤ طالبة وذلك في محاولة للتعرف على العلاقة بين مقياس مايكل بست وتحصيل الطلاب في القراءة والرياضيات وما إذا كان مقياس مايكل بست مصدرا إحصائيا مناسب للتنبؤ بصعوبات التعلم، وما إذا كانت درجة الطالب الواقعة دون الدرجة الفاصلة على المقياس تعتبر مؤشرا عاليا على احتمال وجود صعوبات تعلم لديه، وقد وجدت الدراسة ارتباط مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم بدرجة دالة بتحصيل القراءة والرياضيات، وأشارت الدرجة الفاصلة على مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم بأنها دقيقة في التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

وأعد السرطاوي، (١٩٩٥B) مقياسا لصعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية في السعودية، وذلك على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض بلغت (٨٢٦) طالبا منهم ٥٠١ طالبا ممن تم تصنيفهم ضمن صعوبات التعلم وفق اختيار المعلمين فقط و٣٢٥ طالبا عاديا، وقد تضمنت الأداة في صورتها الأولية من (٥٧) فقرة، وبلغت في صورتها النهائية من (٥٠) فقرة توزعت على ثلاثة عوامل تمثلت في الصعوبات الأكاديمية، والمشكلات السلوكية، والصعوبات الإدراكية الحركية، وللتحقق من الصدق التلازمي للمقياس قامت مجموعة من طالبات مقرر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التدريب الميداني في مسار صعوبات التعلم في جامعة الملك سعود وعددهن (٢٣) متدربة بتطبيق المقياس بالإضافة إلى مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم الذي استخدم في دراسة سابقة على عينة بلغت (٤٦) طالبة من الطالبات اللواتي يعانين من صعوبة في التعلم ويتم تدريبهن من خلال غرفة المصادر، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات على الاختيارين ٠,٧٤ وبدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) اعتبرها الباحث نسبة مرتفعة تشير إلى تمتع مقياسه بدرجة مناسبة من الصدق.

وأجرت قراقيش (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تقنين مقياس مايكلبست للتعرف على صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية على البيئة السعودية، حيث تحققت الباحثة في المرحلة الأولى من صدق المقياس وثباته من خلال تحليل استجابات المعلمين لعينة استطلاعية اشتملت على (٢٦٤) طالباً من الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم من مدارس المرحلة الابتدائية في منطقة الرياض التعليمية، بينما بلغت عينة الدراسة الرئيسة التي استخدمت في تقنين المقياس (٢٥٥٨) طالباً وطالبة من كل من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية، حيث تم التوصل إلى أن الدرجة الفاصلة التي سيحكم في ضوئها ما إذا كان لدى الطلاب صعوبة في التعلم أم لا، هي الدرجة التي تقع عند انحراف معياري واحد دون متوسط درجات الطلاب في عينة التقنين فما دون مؤشرا على صعوبة التعلم المحتملة، فعلى ذلك تكون الرتبة المئينية ١٦ فما دون، أو الدرجة التائية ٤٠ فما دون الدرجة الفاصلة للتعرف على صعوبة التعلم.

وأجرت الساكت (٢٠٠٤) دراسة هدفت من خلالها إلى استقصاء درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع، حيث تم استخدام هاتين الطريقتين في التعرف على الأطفال الذين يُشك بأن لديهم صعوبات تعلم، وأشارت نتائج أدوات القياس المطبقة على عينة الدراسة البالغة (١٢٠) حالة إلى أن مقياس التقدير لمايكل بست قد شخص ٧٣ حالة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أي ما نسبته ٦٠,٨%، ٦٩ حالة من عينة متدني التحصيل البالغة ٨٤ حالة، وشخص المقياس أربع حالات من عينة مرتفعي التحصـــيل البالغة ٣٦ حالة، أما الحالات التي شخصت باستخدام مؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع فقد بلغت ٣١ حالة بمستوى ثقة ٩٥% من عينة الدراسة البالغة ١٢٠ حالة أي ما نسبته ٢٥,٨% و٦٠ حالة بمستوى ثقة ٦٨% أي ما نسبته ٥٠% .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة يمكن أن يستخلص النقاط التالية:

أ- أكد بعض الدراسات المتعلقة بتشخيص صعوبات التعلم على أن هناك فروقا في القدرات النفس لغوية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين مما يشكل أحد أهم الخصائص لذوي صعوبات التعلم، كما جاء ذلك في دراسة لاش وبتلر (١٩٧٨) ودراسة سالم (١٩٩٠).

ب- إمكانية الكشف والتعرف المبكر على حالات الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمرحلة ما قبل المدرسة، حيث لا تقتصر صعوبات التعلم على فئة عمرية محددة كما جاء ذلك في دراسة إبراهيم (١٩٩٩)، وكذلك تؤكد دراستي كولجان (1977,1979)على مدى صلاحية مقياس مايكل بست في الكشف على حالات صعوبات التعلم بمرحلة ما قبل المدرسة.

ج- تؤكد الدراسات أن هنالك صدقا تلازميا بين مقياس مايكل بست لتشخيص صعوبات التعلم وبين اختبار لبنكوت واختبار متروبوليتان واختبار التحصيل الواسع المدى كما جاء ذلك في دراسة كولجان (١٩٧٧)، إضافة إلى ترابطه مع اختبار القراءة والمفردات من مقياس وكسلر كما جاء في دراسة براين ومكجرادي (١٩٧٢)، وتوفر الصدق التلازمي له مع مقياس السرطاوي (١٩٩٥).

د- هنالك علاقة بين مقياس مايكل بست والأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم وخاصة في القراءة والرياضيات كما جاء ذلك في دراسة دورثي ومارجولز (١٩٨١)، وكذلك في دراسة شوارتس وبريان (١٩٧٢).

هـ- معظم الدراسات تؤكد على تمتع مقياس مايكل بست بدرجات عالية من الصدق والثبات بالعديد من الطرق الإحصائية المتبعة في ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و- تشير الدراسات إلى دور المعلم في تطبيق مقياس مايكل بست وضرورة الأخذ بعين الاعتبار عند تطبيقه للمستويات الثقافية والاجتماعية للأطفال ولمتغير الجنس والصف كما جاء ذلك في دراسة بيل وناجي (١٩٨٠)، دراسة قراقيش (٢٠٠٢).

ز- قلة الدراسات العربية في مجال القياس والتشخيص لصعوبات التعلم بحسب مراجعة الباحث لما كتب في هذا المجال.

ح- تؤكد الدراسات على ضرورة استخدام أكثر من اختبار أو مقياس في تشخيص صعوبات التعلم للحصول على أفضل النتائج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

أولاً : مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية لدولة الكويت بجميع محافظاتها الست من الصف الأول إلى الصف الخامس الابتدائي، إضافة إلى المراكز والمدارس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة (برنامج صعوبات التعلم)، والبالغ عددهم (١٣٢١٦٠)، والباحث أخذ بنسبة (٠,٠٠٤%) من المجتمع وبذلك تكون العينة بمجموعها (528) عاديين وصعوبات تعلم.

ثانياً : عينة الدراسة وكيفية اختيارها :

ـ العينة الاستطلاعية في الدراسة الحالية :

تشكلت العينة الاستطلاعية من خمسين طالبا وطالبة، (٢٥) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم من مركز تقويم وتعليم الطفل الكويتي لصعوبات التعلم*، و(٢٥) طالبا وطالبة من العاديين الذين لا يعانون من صعوبات تعلم من المدارس الحكومية بدولة الكويت وهم من الفئة العمرية (٨-١٠) من الصف (٣-٤ الابتدائي) حيث استخدمت هذه العينة للتوصل إلى دلالات الصدق والثبات وفاعلية الفقرات للمقياس موضوع الدراسة، ويمثل الجدول الآتي رقم (١) توزيع عينة الصدق والثبات.

جدول رقم (١)
توزيع عينة الصدق والثبات للصورة الكويتية المعدلة من مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم

الحالة	العدد	العمر
عاديين لا يعانون من صعوبات تعلم	٢٥	٨-١٠
ذوي صعوبات تعلم	٢٥	٨-١٠
المجموع	٥٠	

* مركز تقويم وتعليم الطفل الكويتي: متخصص بتشخيص وتقييم وعلاج حالات صعوبات التعلم ويعمل تحت إشراف وزارة الشئون الاجتماعية ووزارة التربية بدولة الكويت.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عينة التقنين وطريقة اختيارها في الدراسة الحالية:

تكونت العينة الرئيسية للدراسة والمتعلقة باشتقاق معايير للمقياس على البيئة الكويتية، من (٥١٧) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية النسبية العشوائية موزعة على محافظات الكويت الستة بواقع (١٣) مدرسة (٧ مدارس ذكور، ٦ مدارس إناث)، وبمشاركة (٤٣٧) معلماً ومعلمة، حيث تم حساب (٥%) من مجموع مدارس كل محافظة على حدة، و(٥%) من مجموع أعداد الطلبة والطالبات لكل مدرسة على حدة، ويبين الجدول التالي رقم (٢) توزيع عينة التقنين على المحافظات الست.

جدول رقم (٢)
توزيع عينة التقنين على المحافظات الست (عاديين)

المحافظة	مجموع المدارس لكل محافظة	٥%	مجموع الطلاب	مجموع الطالبات
الأحمدي	٤٧	٢,٣٥	٥٦	٢٠
مبارك الكبير	٢٩	١,٤٥	٢٠	٢٤
الجهراء	٣٠	١,٥٠	٢٨	٣٠
العاصمة	٣٨	١,٩٠	٢٠	٢٤
حولي	٢٥	١,٢٥	٢٠	٢٠
الفروانية	٣٤	١,٧٠	٢٥	٣٠
الإجمالي الكلي	٢٠٣	١٠,١٥(*)	١٦٩	١٤٨
			٣١٧	

(*) وتم تعديل النسبة بعد مشاورة المختصين من اساتذة القياس والتقويم ومنهم المشرف على الرسالة، فأصبح المجموع الكلي للمدارس (١٣) مدرسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وتألفت العينة من ذوي صعوبات التعلم ومن العاديين (الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم)، (٣١٧) من العاديين، و(٢٠٠) من ذوي صعوبات التعلم، ويبين الجدول رقم (٣) توزيع عينة التقنين حسب متغير الحالة والجنس والصف الدراسي.

جدول رقم (٣)
توزيع عينة التقنين حسب متغيري الحالة والجنس

الحالة	العدد	العمر	الجنس		المجموع
			ذكر	أنثى	
عاديين	٣١٧	٦-١٠	١٦٩	١٤٨	٣١٧
صعوبات التعلم	٢٠٠	٦-١٠	١٢٥	٧٥	٢٠٠
			٢٩٤	٢٢٣	٥١٧

تابع جدول رقم (٣)
توزيع عينة التقنين حسب متغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	العاديين (ن = ٣١٧)	صعوبات التعلم (ن = ٢٠٠)
الصف الأول	٢٠	١٥
الصف الثاني	٣٠	١٥
الصف الثالث	٥٠	٣٠
الصف الرابع	٩٧	٤٧
الصف الخامس	١٢٠	٩٣
المجموع	٣١٧	٢٠٠

- إجراءات تطبيق وتصحيح أدوات الدراسة على أفراد عينة التقنين:

١) قام الباحث باستصدار مخاطبة رسمية من جامعة عمان العربية للدراسات العليا موجهة إلى وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت، فقامت الوزارة بدورها بإصدار مخاطبات رسمية إلى كافة المناطق التعليمية بمحافظات الكويت الست، تحوي أمر تسهيل مهمة الباحث في كافة مدارس المرحلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الابتدائية الحكومية والخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، (انظر الملحق رقم ٤).

٢) قام الباحث بالحصول على الإحصائية العامة للتعليم بدولة الكويت، وسجل من خلالها أسماء المدارس الحكومية والخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة للمرحلة الابتدائية (ذكور / إناث) موزعة على المحافظات الستة.

٣) تم اختيار ثلاث عشرة مدرسة (١٣) ابتدائية (٧ ذكور / ٦ إناث) بطريقة العينة الطبيقية النسبية (انظر الملحق رقم ٥).

٤) قام الباحث بالاتصال بإدارة المدارس المختارة وتزويدها بنسخة من المخاطبة الرسمية بتسهيل مهمة الباحث، وبعدها عقد اجتماع مع رؤساء الأقسام للمواد الدراسية وخاصة المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، علوم، لغة انجليزية، ...) حيث وضحت لهم أهداف الدراسة وطريقة تطبيق المقياس وكيفية اختيار الطلبة والطالبات.

٥) تم تحديد الطلبة العاديين(الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم) من خلال الاطلاع على سجلات وكشوفات العلامات للعام الدراسي الماضي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، وخاصة في المواد الأساسية (اللغة العربية،الرياضيات..)، وذلك للتأكد من تجاوز مستواهم الأكاديمي للمستوى المتوسط، وأن أعمارهم الزمنية بين ٦-١٠ سنوات، مع أخذ آراء وملاحظات المعلمين حولهم والتأكد من سلامتهم من أي إعاقات أخرى أو مشكلات تعليمية أخرى بالاستعانة بالأخصائيين النفسيين والأخصائيات.

٦) تم تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال البرامج الخاصة بذوي صعوبات التعلم والملحقة بالمراكز والمدارس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة انظر الملحق رقم (٥)، والذين قد تم إحالتهم من المجلس الأعلى للمعاقين بعد أن تجرى عليهم اختبارات الذكاء والاختبارات التشخيصية والتحصيلية الأخرى والنظر في تقارير المعلمين والمعلمات حولهم، فيتم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إصـــدار شـــهادة رســـمية من المجلس الأعلى للمعاقين[*] بإصـــابة الطالب بالإعاقة التعليمية (صعوبات التعلم) أنظر الملحق رقم (٦).

٧) قام رؤســـاء الأقســـام العلمية بالمدارس والمراكز بتوزيع نســـخة لكل معلم ومعلمـة من المقيـاس ليقوم بتعبئتهـا وفقـا للإرشـــادات الموجودة بـالكتـاب المرفق مع المقياس، والموضحة فيه كيفية التطبيق.

٨) تم الاكتفـاء غـالبـاً بحالة واحدة لكل معلم ومعلمة ليقوم بالكشـــف عليها من خلال المقيـاس حتى يتحقق في الإجـابات نوع من الصـــدق ولتكون عملية التطبيق بســـيطة على المعلمين والمعلمات وحتى لا تأخذ من وقتهم الكثير، ولتشمل أغلب صفوف المدرسة.

٩) اســـتغرقت فترة تطبيق أدوات الدراســـة على عينة التقنين للفترة ما بين ١٠/١/ - ٢٠٠٥/١١/١م، من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي الحالي ٢٠٠٦/٢٠٠٥.

١٠) بعد جمع أدوات الدراســـة من جميع المدارس والمراكز في عينة التقنين (ن=٥١٧)، قـام البـاحث بـإدخـال جميع إجـابـات المعلمين والمعلمـات على فقرات المقيـاس لجهـاز الكمبيوتر برنـامج (spss)، لحســـاب الـدرجـات لأفراد العينة كلاًعلى حده .

ثالثاً : أداة الدراسة:

مقياس التقدير لمايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم

The pupil Rating scale: Screening for learning disabilities. (Mykelbust,1981)

أ) وصف مقياس مايكل بست الأصلي، صدقه وثباته:

---

[*] المجلس الأعلى للمعاقين: جهة حكومية تابعة لوزارة الشئون الاجتماعية ووزارة الصحة بدولة الكويت تهتم بتشخيص وتقييم كافة الإعاقات وتقديم المساعدات المادية الشهرية لهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يعتبر مقياس مايكل بست من أشهر المقاييس المستخدمة في البيئة الأمريكية، حيث حظى بشهرة واسعة بين معلمي المرحلة الابتدائية وذلك لسهولة تطبيقه وتصحيحه وعدم حاجته لوقت طويل في التطبيق والتصحيح وهو من الأدوات المسحية الخاصة بالكشف والتعرف المبدئي على صعوبات التعلم، ويقوم بتطبيقه الأخصائي النفسي والمعلم وأخصائي التربية الخاصة، ويتكون المقياس من مجموعة من الفقرات التي تقيس أو تكشف عن حالات صعوبات التعلم بين الأطفال الذين يشك بوجود الصعوبات لديهم، وتشكلت هذه الفقرات نتيجة لعملية تحليل المحتوى لخصائص ومظاهر صعوبات التعلم لدى هذه الفئة (Mykle bust, 1981)

أي أن الخصائص أو المظاهر الأساسية لصعوبات التعلم ترجمت إلى فقرات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس من قبل الباحثين أو المعلمين والمعلمات أو العاملين في حقل التعليم المدرسي (سالم ، ١٩٨٨).

وهو يقدم وسيلة فعالة يستطيع المعلمون من خلالها تقييم الأطفال وفقا لخمسة خصائص سلوكية أساسية، والمتطلبات الأساسية هي أن يتاح للمعلم الفرصة الكافية لملاحظة الأطفال المطلوب تقييمهم، وللتأكد من تحقيق التواصل الفعال مع كل طفل فانه لا يجب تطبيق المقياس حتى يقضي المعلم شهرا على الأقل من التعامل مع هؤلاء الأطفال ، وأيضا لا يطالب المعلمين بتقييم أكثر من ثلاثين طفلا، إذ التجارب السابقة توضح أنه عندما يطلب تقييم عدد كبير يفوق الثلاثين من خلال معلم واحد تكون النتائج أقل وثوقا وقبولا. وعند تحديد الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم من الأهمية بمكان أن يتضمن الإجراء التحليلي لهذا الطفل الجوانب اللفظية وغير اللفظية من التعلم، لذا صمم مقياس التقدير لمايكل بست بحيث يتم من خلاله التقييم للحصول على معدلات المهارات اللفظية وغير اللفظية، ويعتبر أداة مسحية وليست تشخيصية وقد أثبت المقياس دقته في تحديد الأطفال الذين يواجهون احتمالية الفشل الدراسي، ولتأكيد سبب تعرض هؤلاء الأطفال لاحتمالية الفشل الدراسي يتطلب الأمر تطبيق دراسة تشخيصية مكثفة، وقد وجد مايكل بست في دراسته بأن ١٥% من الأطفال كانوا بالفعل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في مستوى الفشل الدراسي ومن بين هؤلاء كان ٧,٥% يعانون من صعوبات التعلم، بينما النسبة المتبقية ٧,٥% كانوا معرضين للفشل الدراسي لأسباب أخرى مثل التخلف العقلي، فقدان السمع، الإعاقة البصرية، وغيرها. (Mykle bust, 1981)

ويتكون المقياس من خمسة خصائص سلوكية تمثل الجانب اللفظي وغير اللفظي من عملية التعلم وهي:

* الجانب اللفظي:

١. الاستيعاب السمعي والذاكرة ٢. اللغة

* الجانب غير اللفظي:

٣- المعرفة العامة ٤- التناسق الحركي

٥- السلوك الشخصي والاجتماعي

ويوضح الجدول التالي رقم (٤) المهارات الفرعية للمقياس وفقاً لأبعاده الخمسة.

جدول رقم (٤)
المهارات الفرعية لمقياس مايكل بست

المقاييس اللفظية		المقاييس غير اللفظية		
الاستيعاب السمعي والذاكرة	**اللغة**	**المعرفة العامة**	**التناسق الحركي**	**السلوك الشخصي والاجتماعي**
فهم معاني الكلمات اتباع التعليمات المحادثة الذاكرة	المفردات القواعد تذكر المفردات سرد القصص بناء الأفكار	إدراك الوقت إدراك المكان إدراك العلاقات تمييز الاتجاهات	التناسق الحركي العام التوازن الجسمي المهارات اليدوية	التعاون الانتباه والتركيز التنظيم التصرفات في المواقف الجديدة التقبل الاجتماعي تحمل المسؤولية إنجاز الواجب اللباقة مع الآخرين

ومجموعها (٢٤) مهارة

ب- الهدف من استخدام المقياس:

١- يساعد المقياس المعلمين والمعلمات في التعرف المبدئي والكشف المبكر عن الأطفال الذين يشك بوجود صعوبات التعلم لديهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- يســـاعد المقياس في بنـاء برامج التدخل المبكر والبرامج العلاجية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٣- يســـاعد المقياس المعلمين والمعلمات وأخصـــائي التربية الخاصـــة وغيرهم في الوقوف على جوانب القوة والضـــعف لدى هؤلاء الأطفال على وجه الدقة والتحديد.

ج- الفئة العمرية للمقياس:

يستعمل مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم للفئة العمرية ما بيـــن (٥,٥- ١٤) سنة، ويطبق بشكل فردي، والفترة الزمنية اللازمة لتطبيقه (٤٥) دقيقة، و (٣٠) دقيقة لتصحيحه (Mykle bust, 1981).

د- صدق المقياس في البيئة الأصلية

أجرى كل من مـايكل بســـت (Mykelbust,1968) وجون (John,1977) دراســات للحصــول على دلالات صــدق المقياس في صــورته الأصــلية، وتم تطبيق بطارية اختبارات نفسية تربوية على طلبة الصف الثالث والرابع، على عينة مجموعها ٢١٧٦ طفلا، وباســـتخدام طريقة نســـبة التعلم (Learning Quotient) كمعيار لمستوى النجاح وعدم النجاح في التحصيل فالأطفال الذين كانت درجاتهم ٩٠ فما فوق تم اعتبارهم نـاجحين وعددهم ١٨٣٧ طـالبـاً ونســـبتهم (٨٤)، والطلبـة الـذين كـانـت درجاتهم ٨٩ فما دون تم اعتبارهم غير ناجحين وعددهم ٣٣٩ طالبا ونســـبتهم (١٥)، ويبين الجدول التـالي رقم (٥) أعداد عينـة صـــدق مقيـاس التقدير والمتوســـطـات والانحرافات المعيارية في دراسة مايكل بست وجون في البيئة الأمريكية)

جدول رقم (٥)

أعداد عينة صدق مقياس التقدير والمتوسطات والانحرافات المعيارية في دراسة مايكل بست وجون في البيئة الأمريكية حسب متغير الحالة.

عدد أفراد العينة	الناجحون (ن=١٨٣٧)		غير الناجحون (ن=٣٣٩)		قيمة ت
المقاييس الفرعية	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
المقاييس اللفظية (الاستيعاب واللغة)	٢٩,٥٩	٦,٧٧	٢٣,٥١	٦,٦٢	* ١٥,٤٨
المقاييس غير اللفظية (المعرفة العامة، التناسق	٥٠,٣٤	٩,٥٩	٤٣,١٩	٨,٨٤	* ١٣,٥٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحركي، السلوك الشخصي والاجتماعي)					
الدرجة الكلية	٧٩,٩٣	١٦,٣٦	٦٦,٧١	١٥,٤٦	* ٢٨,٩٨

* مستوى الدلالة < ٠,٠٠١ (Mykelbust, 1981.p.50)

ويبين الجدول التالي رقم (٦) أعداد عينة صدق مقياس التقدير والمتوسطات والانحرافات المعيارية في دراسة مايكل بست وجون في البيئة الأمريكية حسب متغير الجنس.

جدول رقم (٦)

أعداد عينة صدق مقياس التقدير والمتوسطات والانحرافات المعيارية في دراسة مايكل بست وجون في البيئة الأمريكية حسب متغير الجنس.

عدد أفراد العينة	الذكور (ن=١١٣٨)		الاناث (ن=١٠٣٨)		قيمة ت
المقاييس الفرعية	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
المقاييس اللفظية (الاستيعاب واللغة)	٢٧,٦٤	٧,١٢	٢٩,٧٤	٦,٩١	* ٦,٩٨
المقاييس غير اللفظية (المعرفة العامة، التناسق الحركي، السلوك الشخصي والاجتماعي)	٤٧,١٩	٩,٥٤	٥١,٤٥	٩,٦٥	* ١٠,٣٤
الدرجة الكلية	٧٤,٨٣	١٦,٦٦	٨١,١٩	١٦,٥٦	* ١٧,٣٢

* مستوى الدلالة < ٠,٠٠١ (Mykelbust, 1981.p.52)

وأظهرت نتائج الدراسة التي أجراها ريفز وبركنز (Reeves&Perkins,1976) كما يشير دليل مقياس التقدير باستخدام بيانات الدراسة الأصلية للمقياس، أن مقياس التقدير يمكن الاعتماد عليه في التمييز بين الأطفال العاديين والأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم، وأظهر المقياس تباينا كبيرا بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم شديدة والأطفال العاديين نسبته ٣٠%، في حين أن التباين بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم متوسطة والأطفال العاديين كان بنسبة ٢٤% (Mykelebust,1981,p.33,43).

وفي دراسة بريان ومكجرادي (Bryan & Mcgrady,1972) المتعلقة بصدق مقياس التقدير حيث شملت عينة الدراسة ١٨٣ طالبا يعانون من صعوبات التعلم و١٦٧ طالبا لا يعانون من صعوبات التعلم، من الصفوف الثالث إلى السادس الابتدائي في شيكاغو، وتراوحت أعمارهم ما بين ٨-١٢ سنة، وتوصلوا إلى أن الطلبة الذين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يعانون من صـــــعوبات التعلم كان أداؤهم منخفضـــــا على الاختبارات الفرعية لمقياس التقدير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هـ- ثبات المقياس في البيئة الأصلية:

تم حساب ثبات المقياس من ثبات التقديرات لمجموعة من الأطفال من مرحلة الروضة حتى الصف السادس بلغ عددهم ١٢٥٠ طفلا، وأعيد تطبيق المقياس بعد عام وكانت العينة ٩٩٤ طفلا بعد استثناء الأطفال الجدد في مرحلة الروضة، ويبين الجدول التالي رقم (٧) ثبات مقياس التقدير بطريقة إعادة الاختبار في دراسة مايكل بست على طلبة مرحلة الروضة، ويبين الجدول أن تقارب المتوسطات في التطبيق وقيم (ت) للفرق بين المتوسطين كانت جميعها غير دالة، وحسبت قيم (ف) وكانت متدنية لكنها ذات دلالة، وفسرت في دليل المقياس على أساس أن قيمة التباين في التقديرات وليست بقيم المتوسطات الذي اختلف في التطبيقين (Mykle bust, 1981).

جدول (٧)
ثبات مقياس التقدير بطريقة إعادة الاختبار في دراسة مايكل بست على طلبة مرحلة الروضة

مقياس التقدير	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		قيمة (ت)	قيمة (ف)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المقاييس اللفظية	٢٨,١٣	٦,٦٢	٢٨,٠٨	٦,١٤	٠,١٨	* ١,١٦
المقاييس غير اللفظية	٤٩,٢٧	٩,٥٢	٤٩,١٩	٩,١٠	٠,٢٠	* ١,٠٩
الدرجة الكلية	٧٧,٤٠	١٦,١٤	٧٧,٢٧	١٥,٢٤	٠,٣٨	* ٢,٢٥

* مستوى الدلالة < ٠,٠٠٥ (Mykelebust, 1981.p.30,57)

و- دلالات صدق وثبات مقياس التقدير لمايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم في البيئة الأردنية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أجرى سالم (١٩٨٨) دراسة لتطوير مقياس التقدير لمايكل بست في البيئة الأردنية للتعرف على صعوبات التعلم حيث توصل إلى:

صدق المقياس:

صدق المحتوى أو صدق المحكمين:

أعدت قائمة بالخصائص الأساسية لصعوبات التعلم اعتمادا على الأدب النظري المتعلق بخصائص صعوبات التعلم إضافة إلى الصورة الأردنية المعربة والمعدلة من المقياس، حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين لإجراء التعديلات اللازمة قبل اعتمادها في الدراسة.

الصدق التجريبي:

أظهرت الدراسة أن المقياس قد ميز بين الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين لا يعانون من صعوبات التعلم، حيث ميز المقياس بين المجموعتين، واتفقت نتائج التمييز مع نتائج أو أحكام المعلمين حول الطلبة.

ويوضح الجدول التالي رقم (٨) متوسط درجات الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم والطلبة الذين لا يعانون من صعوبات التعلم على مقياس التقدير في دراسة سالم (١٩٨٨) حيث تؤكد البيانات صدق المقياس في الكشف عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم، والقدرة التمييزية للمقاييس اللفظية وغير اللفظية والمقاييس الفرعية.

جدول (٨)
متوسط درجات الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم
والطلبة الذين لا يعانون من صعوبات التعلم على مقياس التقدير في دراسة سالم (١٩٨٨)

مقياس التقدير	متوسط درجات الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم	متوسط درجات الطلبة الذين لا يعانون من صعوبات التعلم
أ) المقاييس اللفظية	١,٨٤١	٤,٤٠٣
الاستيعاب السمعي والذاكرة	١,٧٣٨	٤,٤٣١
اللغة	١,٦٢٠	٤,٢٢٦
ب) المقاييس غير اللفظية	٢,١٤٤	٤,٥٥١
المعرفة العامة	٢,٢١٨	٤,٥٩٧
التناسق الحركي	٢,٥٤٤	٤,٥٨١
السلوك الشخصي والاجتماعي	١,٩٩٤	٤,٥٤٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثبات المقياس:

قام سالم (١٩٨٨) بدراسة ثبات المقيمين حيث أخذ مجموعة من المعلمين (٢٢) معلماً، قسمت المجموعة إلى (١١) مجموعة فرعية، معلمين لكل مجموعة، أما عينة الطلبة فقد شملت ٦٦ طالباً من أحد عشر صفا (٦) طلاب من كل صف، (٣) طلاب من ذوي التحصيل المنخفض و(٣) طلاب من ذوي التحصيل المرتفع، وطلب من كل معلمين في المجموعة الفرعية أن يطبقا المقياس كل على حدة على الطلاب الستة من الصف الواحد، وكذلك مع بقية أفراد المجموعة.

وذلك لاستخراج معامل الثبات* حيث تم حساب درجات الاتفاق ودرجات الاختلاف بين تقدير كل المعلمين وقد تراوحت معاملات الثبات للمقدرين في إحدى عشرة مجموعة بين ٠,١٧ و١,٠ أما المتوسط العام لمعاملات الثبات جميعها فكان ٠,٨٩

ز- إجراءات تطبيق مقياس التقدير لمايكل بست:

يطلب من المعلمين والمعلمات تعبئة نموذج المقياس على اعتبار أنهم على علم بخصائص الأطفال وقدراتهم ومشكلاتهم التعليمية والتحصيلية والسلوكية، وذلك بوضع إشارة أمام البديل في الفقرة التي تصف الطفل في الجانب المطلوب أكثر من غيرها، حيث أن كل فقرة من المقياس تشمل خمس صفات أو خمسة بدائل، والمطلوب من المعلم اختيار بديل واحد من هذه البدائل، وأن البدائل ضمن المقياس الفرعي الواحد متدرجة من أعلى تقدير للصفة أو الخاصية إلى أدناه، بحيث يعطي التقدير الأعلى الدرجة ٥ والأدنى الدرجة ١، وتحسب الدرجات في النهاية على كل مقياس فرعي وكل جانب من الجوانب الخمسة المذكورة التي يتألف منها المقياس الكلي (Mykel pust,1981) .

* معامل الثبات = $\frac{\text{مجموع الدرجات المتفق عليها من قبل المعلمين}}{\text{مجموع الدرجات المتفق عليها + مجموع الدرجات غير المتفق عليها}} \times ١٠٠$

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ح- إجراءات تصحيح مقياس التقدير لمايكل بست:

يقوم المعلمون والمعلمات باختيار بديل واحد من البدائل الخمسة، فقد تم تدريج البدائل لفقرات مقياس التقدير وعددها ١٢٠ بخمسة مستويات تأخذ أعلاها الدرجة ٥ وأدناها الدرجة ١، وتعبر الدرجة ٣ عن نقطة الفصل بين حالات السواء وحالات صعوبات التعلم وتشير هذه الدرجة إلى انخفاض مستوى تحصيل الطفل والحاجة إلى المزيد من التقييم والدراسة، وبذلك تشير الدرجتان ١ و٢ إلى احتمال صعوبة في التعلم، والدرجتان ٤ و٥ إلى احتمالات السواء، وتجمع الدرجات على جميع المقاييس الفرعية (المقاييس اللفظية المقاييس غير اللفظية) للحصول على الدرجة الكلية، ويشير دليل المقياس إلى اعتبار المعايير التالية ممثلة لحالات صعوبات التعلم:

- درجات المقاييس اللفظية أقل من ٢٠
- درجات المقاييس غير اللفظية أقل من ٤٠
- الدرجة الكلية على المقياس أقل من ٦٥. (P.٢٣ (Myklebust,1981

فكل (٢٤) فقرة يتم تقييمها على أساس مقياس يتكون من خمس نقاط، وبالتالي يكون المعدل المتوسط هو (٣) بحيث التقديرات تحت المتوسط تأخذ المعدلات (٢،١)،بينما التقديرات فوق المتوسط تأخذ المعدلات (٥،٤).

وبعد وضع دوائر حول المعدلات التي تمثل تقديرات كل بند، يتم إضافتها لحساب المعدل الإجمالي. على سبيل المثال الطفل المتوسط سوف يعطى معدل (٣) بالنسبة لكل البنود، وبالتالي فان معدلات هذا الطفل تكون كالتالي.

الخاصية السلوكية	عدد البنود	المعدل	
الاستيعاب السمعي والذاكرة	٤	١٢	إجمالي المهارات اللفظية = ٢٧
اللغة	٥	١٥	
المعرفة العامة	٤	١٢	
التناسق الحركي	٣	٩	إجمالي المهارات غير اللفظية = ٤٥

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعدل الإجمالي للمقايس = ٧٢

يتضح بأن المجموعة التي تضم معدلات مهارات الاستيعاب السمعي واللغة تشير إلى درجة النجاح في التعلم اللفظي، وبالمثل فان معدلات المعرفة العامة والتناسق الحركي والسلوك الشخصي والاجتماعي معا تقدم معدل فردي للتعلم غير اللفظي، كما يتبين من المثال السابق فان المعدل المتوسط للتعلم اللفظي (٢٧)، والمعدل المتوسط للتعلم غير اللفظي (٤٥)، وقد جاءت المعدلات المتوسطة الفعلية لعينة التقييم المبدئية التي أخذت من طلاب الفصل الثالث والرابع كالتالي: التعلم اللفظي (٢٨) والتعلم غير اللفظي (٤٩).

أما في الدراسة التقييمية الثانية والتي تضمنت أيضا عينة من طلاب الفصل الثالث والرابع فقد جاء المعدل المتوسط للتعلم اللفظي (٢٨) والتعلم غير اللفظي (٥٠)، وفي عينة شملت الطلاب من الحضانة حتى الصف السادس الابتدائي كانت المعدلات بالنسبة للتعلم اللفظي (٢٨) والتعلم غير اللفظي (٤٩) (Mykel Pust,1981)

ط- الخصائص السلوكية التي يتم تقديرها في مقياس مايكل بست:

من خلال النتائج الإحصائية المقدمة في دليل المقياس الأصلي والنتائج التي تم الحصول عليها من دراسات أخرى، يتضح أن الخصائص السلوكية الخمسة التي تم اختيارها تتضمن السمات التي يمكن أن يلاحظها المعلمون والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات معينة في عملية التعلم وهي كما يلي :-

١- الاستيعاب السمعي والذاكرة:

فالعمليات الإدراكية السمعية هي عمليات أساسية في اكتساب اللغة، ولأن الاضطرابات السمعية البصرية تكون ملاحظة حتى في المراحل المبكرة من العمر، فإن النجاح في التعلم السمعي يعتبر المنطقة الأساسية للتقييم،وهذه العمليات غالباً ما تكون الأساس في القصور الأكاديمي لدى الأطفال. وعند تقدير الاستيعاب السمعي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والذاكرة، يكون من المفيد إدراك أن السمع والبصر حواس تتعلق بالمسافة، وبالتالي فهي تتيح الحصول على معلومات من مصدر بعيد، والسمع له أهميته الخاصة في هذا الخصوص فعلى عكس الإبصار، فإن السمع متعدد الجهات، يعمل كإيريال بحيث يستطيع الفرد استقبال المؤثرات بشكل عفوي ومن جميع الاتجاهات.

والقدرة على السمع لا تعني بالضرورة أن الطفل يستطيع استخدام قدرته السمعية في عملية التعلم تماماً كما يملك بعض الأطفال القدرة على الإبصار، ولكنهم يفتقدون القدرة على المشاهدة، فإن البعض يمكن أن يسمع، دون أن ينصت ويستوعب، ولأن الاستفادة من المعلومات السمعية يعتبر أمراً هاماً للتعليم المدرسي، فقد ركز مايكل بست على أهمية تقييمها عند تعريف الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويتضمن هذا البعد ثلاثة أنواع من القدرات هي :

- **استيعاب معاني الكلمات:** الاستيعاب هو أول درجات تحصيل اللغة المسموعة ، فالأطفال يفهمون قبل أن يتكلمون، واكتساب معاني الكلمات هو المرحلة الأكثر أهمية في كل عمليات تعلم اللغات، وهي مرحلة هامة ليس فقط بالنسبة لاكتساب اللغة المسموعة ولكن للاكتساب الطبيعي للغة المقروءة والمكتوبة، وعند تقييم القدرة على فهم الكلمات، نحن لا نركز بشكل مباشر على ما إذا كان الطفل يستطيع أن يسمع أو ينصت، ولكن على ما إذا كان يستطيع فهم الكلمات.

- **اتباع التعليمات:** استيعاب المعلومات الشفهية يتضمن عمليات إدراكية سمعية أكثر تعقيداً مقارنةً بفهم الكلمات المفردة، حيث يختلف استيعاب الجمل عن استيعاب الكلمات في داخل الفصل، عادةً ما توجه المعلومات الشفوية لا إلى فرد واحد ولكن إلى مجموعة كاملة، وبالتالي يجب أن يكون الطفل قادراً على اختيار التعليمات الموجهة إليه من المعلومات المتشابكة التي تشتت الانتباه وتستلزم التركيز الشديد.

- **استيعاب المناقشات الصفية :** استيعاب المناقشات داخل الفصل تتضمن مستوى أعلى من اللغة السمعية للمعرفة الإدراكية مقارنةً باتباع التعليمات، حيث أن التعليمات عادةً ما يوجهها معلم يتحدث بطلاقة، وينطق بشكل جيد، ويحاول الحفاظ على انتباه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأطفال، ولكن المناقشة داخل الفصل تتضمن متحدثين كثيرين، بعضهم قد لا يكون يتحدث بوضوح، وقد يكون الكلام صادراً من نواحي متفرقة من الفصل، وفي ظل هذه الظروف فإن الأطفال ذوي قدرات الاستيعاب السمعي المحدودة سوف يجدون صعوبة، أو استحالة في استيعاب المناقشة التي تدور حولهم، وبعضهم لن يستطيع التقاط أهم الجمل التي تخص النقاش الصفي (من بين الأصوات والأنشطة التي تدور حوله)، كما أن المناقشة تتحول على نحو سريع، وتتباين درجة تعقيد الجمل، والتركيبات اللغوية، والتلميحات بحيث يعجز الطفل عن التقاط المعاني، ويلاحظ المعلمون أن هؤلاء الأطفال يفقدون الاهتمام بالمناقشة، وينعزلون بأنفسهم.

- **الاحتفاظ بذاكرة المعلومات:** اضطرابات الذاكرة السمعية شائعة بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وهي مسئولة عن العديد من أوجه القصور لديهم، وهناك عدة أنواع من هذه الاضطرابات، فالطفل قد يكون لديه ضعف في القدرة على تخزين المعلومات، أو قد يكون قادراً على تخزين المعلومات ولكنه ينساها بسرعة، وطفل آخر قد يواجه صعوبات في تخزين المعلومات، ولكنه لا يستطيع تذكر الأسماء أو غيرها من الكلمات، ولكن عندما يعطى الكلمة من خلال سؤال، فإنه سوف يعرف على الفور ما إذا كانت صحيحة أم لا، إن لديه إدراك بدون تذكر.

٢- اللغة المنطوقة:

ملاحظة وتحليل لغة حديث الطفل لها أهميتها بالنسبة للتشخيص والعلاج والاستخدام التعبيري للكلمات يرتبط ارتباطاً مباشراً بالاستيعاب، فالشخص لا يتحدث إلا إذا فهم، ومع ذلك فهناك فرق بين اللغة المسموعة المستقبلة، واللغة المسموعة المعبرة، فالطفل قد يكون طبيعياً بالنسبة للاستيعاب، ولكنه محدود القدرات بالنسبة لاستخدام اللغة المنطوقة، والحالة المسئولة عن هذا النوع من الإعاقة التعليمية تسمى فقدان القدرة على التعبير بالكلام، واضطرابات النطق لم يتم تضمينها في مقياس التقدير لمايكل بست، حيث يهدف المقياس إلى تقييم استخدام الطفل للغة المنطوقة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وليس قدرته على النطق في حد ذاتها، وحيث أن البنود الخمسة التي تكون هذا الجزء من المقياس تتعلق بلغة التعبير، وليس بالتحدث في حد ذاته وهي:

- **المفردات:** تشير المفردات إلى الدقة وعدم الدقة في استخدام المفردات التي يعبر بها الطفل عن نفسه، بعض الأطفال يستخدمون كماً متنوعاً من الكلمات، التي تمنحهم مجموعة من التعبيرات، بينما البعض الآخر، يكونون قادرين على استخدام عدد محدود فقط من المفردات، والأطفال يكتسبون اللغة بشكل نظامي. فالأسماء يتم اكتسابها أولاً، ثم تتبعها الأفعال، والصفات، والضمائر والظروف، وكلما زادت معرفتنا بتطور استخدام اللغة، كلما أصبحنا أكثر قدرة على تقييم مفردات الطفل.
- **القواعد:** التعبير باللغة الشفوية يمكن أن يكون قاصراً من عدة وجوده. فإن بعض الأطفال قد ينطقون جملاً غير صحيحة بالنسبة للقواعد، على الرغم من الاستيعاب الجيد، واكتساب عدد وافر من المفردات والأداء الجيد في التعبير غير اللفظي، وتحت مسمى القواعد يمكننا تضمين هؤلاء الذين يفهمون ما يسمعونه، ويستخدمون كلمات مفردة وعبارات غير مكتملة، ولكنهم لا يستطيعون تكوين جملاً بتكوين لغوي سليم، هذه الحالة والتي عادة ما يطلق عليها اصطلاح "فقدان القدرة على التركيب اللغوي للكلام" وهو نوع من صعوبات التعلم، هؤلاء الأطفال قد يتعلمون بشكل جيد في النواحي الأخرى، ولكنهم عند التعبير عن أنفسهم يقومون بحذف بعض الكلمات، تغيير الترتيب الصحيح للجمل، استخدام أزمنة غير مناسبة، وغيرها من الأخطاء اللغوية، وذلك في السن الذي تكون فيه هذه المهارة قد تم إتقانها بالنسبة للأطفال العاديين.
- **تذكر الكلمات:** إن الاستخدام الطبيعي للغة المنطوقة يفترض قدرة الفرد على استرجاع الكلمات من قائمة المفردات المخزنة لديه بحيث يستطيع استخدامها للتعبير عن نفسه على نحو فعال، العديد من الأطفال يعانون من اضطرابات إدراكية تتداخل مع هذه العملية، ولأن اضطراب الذاكرة يعتبر نوعاً من صعوبات التعلم، وعلى الرغم من أن الحالة تتضمن الذاكرة، إلا أنها تتركز عادةً على قصور معين، ينعكس في تذكر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأسماء، و يطلق على هذه الحالة اسم "فقدان القدرة على نطق الأسماء". فالطفل يبحث عن الكلمة بشـــكل واعي، ويحاول تذكرها، ويدركها فور عرضـــها عليه، فهو طفل يعرف الكلمة التي يرغب في استخدامها، ولكنه لا يستطيع استحضـارها إلى ذهنه من بين الكلمات المخزنة.

- **سرد القصص:** عند تقييم القدرة على رواية أو سرد القصص، يجب أن يكون التركيز على كفاءة الطفل في رواية ما يروي، وما تم قراءته له، أو روايته له، وهذه المهارة تختلف عن "بناء الأفكار" في أن المهمة لا تتطلب التكوين الذاتي للأفكار، فالطفل يروي القصة بكلماته، ولكن ما يتم التعبير عنه يجب أن يكون نفس القصة، وليس شيئاً غريباً عنها، وعند القيام بذلك، يجب على الممتحن أن يلاحظ استخدام الطفل لإمكانيات التذكر، التنظيم، التناسق، وتطور القصة منذ البداية ووصولاً للنهاية.

وأحيانا تصعب هذه المهمة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، مما ينعكس في شـــكل أفكار غير مترابطة، وأحداث دخيلة وترتيب ســـيئ للرواية، وتسلسل القراءة من بدايتها إلى نهايتها يظهر القليل من الإدراك للعلاقات بين الحقائق المتضمنة في القصة.

- **بناء الأفكار:** أما بالنسبة لبناء الأفكار، فإن الهدف يكون تقييم قدرة الطفل على تمييز ما يجب التعبير عنه، هذه القدرة يتم ملاحظتها عندما يطلب من الطفل التحدث عن موضـــوع معين، مثل تكوين بســـتان داخل المنزل، حادثة وقعت أمامه، أو لعبة كرة شـــارك فيها، حيث التحدث عن خبرات الحياة اليومية يتطلب قدرة الطفل على تنظيم أفكاره بشكل تلقائي. والغرض من هذا البند ليس التقييم المباشر للغة المنطوقة، ولكنه كيفية وصـــول الطفل إلى ما يريد روايته، ومدى كفاءته في فعل ذلك، بمعنى تقييم إلى أي مدى يســـتطيع الطفل التعبير عن الحقائق الملائمة والوصـــول بشـــكل منطقي إلى المعنى الجوهري في التجربة التي يرويها.

٣- المعرفة العامة:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتشـير إلى القدرات على تمييز البيئة المحيطة بالفرد، والتي توضـح للشـخص كيفية الانتقال من مكان إلى آخر، وكيفية الحكم على الوقت والاتجاه.

هذا النوع من صـعوبات التعلم لا يتضـمن إدراك الأشـياء (الأبواب، نافورات المياه، الأقفال)، ولكنه يتركز على العلاقة بين هذه الأشـياء والتي لا يسـتطيع الطفل إدراكها بشكل طبيعي، حيث لا يتم استيعاب معنى الأشياء في البيئة المحيطة

ولا تصـبح مألوفة كالعلامات المميزة، ولا يمكن إدراكها كمؤشـرات للمكان المحيط بـالفرد، وفي هذه الحـالـة لا تتحقق الألفـة والتعـايش بين الفرد والبيئـة المحيطـة وتشمل على:

- **الحكم على الوقت:** هذا النوع من صـعوبات التعلم يجعل الطفل فاقداً لقدرته على الإحسـاس السـليم بالوقت، حيث يصـبح عاجزاً عن تقدير معنى مدة وترتيب وتتابع الأحداث، وهو في هذه الحالة يفتقد الإحساس الشخصي بالاستمرار الزمني، بمعنى أن انتقال الوقت من حدث إلى آخر، والاسـتمرار باعتباره طول لأحداث معينة، هذا النوع من صعوبات التعلم يأخذ عدة أشكال، فعلى الرغم من أن الأطفال الذين يعانون من هذا النوع من صـعوبات التعلم يسـتطيعون قراءة الأعداد، فإن بعضـهم لا يسـتطيع معرفة الوقت من خلال النظر للساعة، وبعضـهم لا يعرف أيام الأسبوع، وشهور السنة وحتى المواسـم المختلفة في العام الواحد، إنهم عادةً لا يسـتوعبون معنى عبارات مثل "انتظر دقيقة"، "بعد برهة"، "عندما يعود بابا"، "غداً"، أو "الأسـبوع القادم"، إن افتقاد القدرة على تقييم الوقت كخبرة ذاتية يجعل من الصـعب على هؤلاء الأطفال إدراك معنى الانتظام، أو معنى التحضـير لشـئ ما، أو وضـع جدول للقيام بعمل ما، حيث يتم تقييم القدرة على الحكم على الزمان على أسـاس التقدير الدقيق للفترات الزمنية، خاصـة في علاقتها بـالانتظـام، وتعتمد التقديرات على مدى فهم الطفل لمعنى إنهاء عمله في فترة زمنية محددة.

- **التوجـــه المكاني:** التوجه المكاني يرتبط بمهارة الطفل في إدراك العلامات المكانية المميزة في البيئـة المحيطـة بـه، والتي تمكنـه من معرفـة مكانه وكيفية الانتقال من مكان

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إلى آخر، وعندما يصـــاب الطفل بهذا النوع من صـــعوبات التعلم، فإنه عادةً ما يبدو كالتائه، لا يعرف طريق العودة إلى بيته رغم أنه يذهب من نفس الطريق كل يوم، وقد يعبر عن ارتباكه داخل منزله، ومدرسته، وفي الحي الذي يسكن فيه، فقد يجلس على مقعد خطأ داخل الفصل، ويبدو مرتبكاً، ويسأل مراراً وتكراراً عن المكان الذي يجب عليه أن يجلس فيه.

- الحكم على العلاقات: يعتبر الحكم على العلاقات جانباً هاماً من جوانب التعلم، فالأطفال يتعلمون على نحو تدريجي إدراك العلاقة بين الكبير والصـــغير، البعيد والقريب، الخفيف والثقيل، والقصـــير والطويل، الحكم على الحجم، المســـافة، الوزن، الارتفاع، الحرارة والعديد من الصفات الأخرى.

- معرفـــة الاتجاهات: أحياناً يعجز الأطفال عن تمييز اليمين من اليسار وتتبع اتجاهات البوصـــلة (الشـــمال - الجنوب - الشـــرق - الغرب)،فهم مصـــابون أيضـــاً بنوع من اضطرابات التوجه، والتي كثيراً ما لوحظت على الكبار المصابين باضطرابات الجهاز العصبي المركزي، وكما هو بالنسبة للأنواع الأخرى من صعوبات التعلم، فإنها تحدث نتيجة الإصابة بحادث أو مرض أو نتيجة لنوع من أعراض شذوذ النمو.

٤- التناسق الحـركي:

لقد تم إلقاء الضـوء على اضـطراب التناسـق الحركي باعتبارها سـمة مميزة للأطفال الذين يعانون من صـــعوبات التعلم، وعلى الرغم من تركيز الانتباه على مثل هذا السـلوك، فإنه عند وضـع مقياس التقدير، جاءت نتائج البحث لتسـفر عن أن هذه الإعاقة كانت الأقل تمييزاً بين السـلوكيات الخمسـة التي يقيمها المقياس، ومع ذلك فإن الأطفال الذين يعانون من صـــعوبات التعلم يظهر لديهم أحياناً نوعٌ من اضـــطراب التناســـق الحركي، مما يتوجب على المدرســـين ملاحظته وتقريره. وقد يتم ملاحظة اضـطرابات التناسـق الحركي من خلال عجز الطفل عن التقاط القلم، قصـور البراعة اليدوية، أو التخبط أثناء المشي، هذه الأشكال من عدم الاتساق قد يتم ملاحظتها بشكل واضـح أثناء الجري، القفز، التسـلق، الحجل، الرمي، الركل، المشـي، الضـغط على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المفاتيح، الكتابة، المضغ، أو لعب الألعاب مثل كرة السلة والقدم، ويتضمن هذا البعد على:-

- **التناسق الحركي العام.** التناسق الحركي العام يشير إلى كيفية استخدام الطفل ليديه وذراعيه ورجليه في الأداء الحركي، حيث يضم النظم الحركية في حركات متسقة وهادفة، عادةً ما تتطلب تضافر كل أجزاء الجسد، وإذا كان الطفل يعاني من اضطراب في الاتساق العام، فإنه سوف يبدو مرتبكاً، متردداً، أخرق، أو تصدر عنه حركات وارتعاشات عند القيام بأي مهمة محددة، هذه الحالة من عدم الاتساق تظهر عند الجري، الوثب، المشي أو القذف.
- **التوازن الجسمي :** ضعف التوازن الجسمي يمثل نوعاً من الاضطرابات الحركية، فالطفل لا يستطيع الحفاظ على الوضع المنتصب أثناء الوقوف وعادة ما يتأرجح بدون داعي، وعادةً لا يستطيع الحفاظ على توازنه من خلال التأقلم مع درجة الجاذبية، ويكون الوضع القائم صعباً بالنسبة لهذا الطفل خشية السقوط على الأرض، كما يكون الطفل بطيئاً في استعادة توازنه، حتى في وضع الجلوس نجد أن هذا الطفل قد يفقد توازنه أيضاً، ساقطاً إلى الأمام أو الخلف.
- **المهارات اليدوية:** حركات اليدين والأصابع يمكن ملاحظتها بسهولة وعادةً ما تقدم معلومات مفيدة لتحديد صعوبات التعلم، حيث ضعف القدرة على استخدام الأصابع أمراً شائعاً ويمكن ملاحظته من خلال محاولات الطفل لضغط الأزرار، الربط، الكتابة، القطع بالمقص، والعديد من الأفعال المشابهة، وفي الحركات التي تحتاج إلى الإمساك بالأشياء وتحريكها.

٥- السلوك الشخصي والاجتماعي:

يعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من اضطرابات السلوك الشخصي الاجتماعي، حيث يكون بعضهم مفرط الحركة، والبعض الآخر غير منتبه، مفرط النشاط، سهل الاستثارة، منفلت الانفعالات، أو مثابر، على أن هذه الاضطرابات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السلوكية لا نجدها عند جميع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، ولكن لأنها شائعة لدى هؤلاء الأطفال، فلزم تقييمها.

فعند تقييم السلوك الشخصي الاجتماعي يجب أن نتذكر أن بعض الأطفال لا يمكنهم مشاركة خبراتهم اليومية بسهولة، حيث يمكن أن تكون استجاباتهم غير ملائمة، وتظهر ضعف التحكم في الذات أو رد الفعل العنيف تجاه حدث عادي، ويتضمن هذا البعد على :-

- **التعـــــاون:** يعني العمل المشترك، أداء المهام في اتحاد مع الآخرين لإنجاز هدف مشترك، مثل هذا النشاط التعاوني غالباً ما يكون صعباً بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، حيث درجة التوافق المطلوبة قد تكون مستحيلة لأنهم لا يستطيعون منع استجاباتهم الجديدة، فقد يتكلمون في غير دورهم، ويكونون مشتتين لعجزهم عن فهم هدف أو معنى المشاركة مع جماعة.

- **الانتبـــــاه والتركيز:** لقد حظيت اضطرابات الانتباه بكثير من الاهتمام في مجال أبحاث صعوبات التعلم، وربما لا يكون هناك جانب من أنماط السلوك الشخصي والاجتماعي قد حظي بمثل هذا التركيز، وعادة ما يشار إلى هذه الاضطرابات كمتلازمة قصور الانتباه، واضطرابات الانتباه لها أهميتها، ولكننا يجب ألا نستنتج أنها ترتبط دائماً بصعوبات التعلم.

والانتباه هو جانب من جوانب القدرة على التركيز، ويعني التحكم الإرادي وتوجيه الذهن، ويتضمن التعمد، التفكير والقدرة على تجاهل التشتيت عند الاشتراك في نشاط معين، وهناك نوعان أساسيان من اضطرابات الانتباه الأول هو التشتيت الداخلي وهو نوع من عدم الانتباه وفي هذه الحالة لا يستطيع الأطفال الانتباه بشكل طبيعي لأنهم يشتتون أنفسهم بغير داعي نتيجة لعدم القدرة على التحكم في مشاعرهم وأفكارهم الداخلية والنوع الثاني من أشكال عدم الانتباه يتمثل في الأطفال الذين يتشتتون دائماً بما يحدث حولهم، فهم يستجيبون للأشياء المحيطة بهم ولحركات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الآخرين في عشـوائية واسـتمرارية، وتجدهم في حركة دائمة معظم الوقت، وعادةً ما يكون مدى الانتباه لدى هؤلاء الأطفال قصير، وقدرتهم على التركيز محدودة.

- **التنظيـــــم:** هناك سمة أساسية للأطفال الذين يتلقون تعليمهم بشكل طبيعي تتمثل في قدرتهم على تنظيم الأحداث والأشـــياء في إطـار لـه معنى، فلا تجدهم فوضـــويين، متكاسلين، غير مرتبين، مهملين، أو عشوائيين، وفي المقابل نجد الأطفال الذين يعانون من صـعوبات التعلم عادةً ما يفتقدون القدرة على التخطيط حتى بالنسـبة لأكثر الجوانب وضـــوحاً في مهمة أو لعبة ما، وهم دائماً يقومون بغير المتوقع وقدرتهم على اسـتنباط دلالات أفعال الآخرين محدودة، فهم يجدون صـعوبة في تنظيم المتتابعات، وبالتالي فهم يحتاجون إلى اقتراحات وتوجيهات الآخرين في كل خطوة، وسـلوكهم عادةً ما يبدو بلا هدف، عرضي، مرتجل.

- **التصـــرفات في المواقف الجديدة:** الأطفال من ذوي صـــعوبات التعلم قد يبالغون في رد فعلهم تجاه أي تغيير أو في المواقف التي تكون غير متوقعة أو مفاجئة بالنسـبة لهم. وعادةً ما يكون الشـعور بالضـغط والإرهاق شـائعين بالنسـبة لهؤلاء الأطفال، فعندما تتغير مواقف المهام الاجتماعية، نجدهم يســـتجيبون بانفعال غير مبرر، بل ومتطرف وبالنسـبة لهم فإن المواقف الجديدة التي تكون مثيرة بحد ذاتها تصـبح مثيرة للمشـاكل وإن المبالغة في رد الفعل شـائعة بالنسـبة لهؤلاء الأطفال ومن هنا يجب توجيه مراقبة دقيقة لســـلوكياتهم أثناء الحفلات، الرحلات، عند وجود زوار، عندما يطلب منهم أداء عمل أمام الفصل.

- **التقبل الاجتماعي:** لأن صـعوبات التعلم عادةً ما تدفع الأطفال إلى التصـرف بطريقة مختلفة، فإنهم قد يقعون تحت طائلة نبذ باقي الأطفال، وفي إطار عنصـــر القبول الاجتماعي، يجب تقييم قدرة الأطفال الذين يعانون من صـــعوبات التعلم على الارتباط اجتماعياً مع أقرانهم، ولأن ســـلوك هؤلاء الأطفال غالباً ما يكون غير معتاد فإن زملاءهم قد يجدونهم غير ودودين، عدوانيين أو غير مطيعين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **المسؤوليـــة:** المسؤولية هي البند الذي يتم على أساسه تقييم الأطفال بالنسبة لقدرتهم على الاعتناء بأنفسهم، وعادةً ما يشار إليه بمصطلح "النضج الاجتماعي" ، فالأطفال الذين يعانون من صـــعوبات التعلم يحققون معدلات تحت المتوســـط بالنســـبة لتطوير عادات العناية والرعاية للذات، حيث يصـــعب عليهم تعلم تحمل المســـؤولية، وبالتالي تتدنى قدرتهم على ارتداء ملابسهم بأنفسهم، استخدام أدوات المائدة، تكوين سلوكيات حسنة، تحقيق مستوى من المسئولية يتيح لهم الاستقلالية أي القدرة على العناية بالذات، ويركز هذا البند على الكفاية الذاتية، بمعنى عدم ضـــرورة الاعتماد على معاونة الآخرين.

- **إنجاز الواجب:** فهم المقصـــود بالمهام المختلفة، فهم معنى التعليمات التي يجب اتباعها، إنجاز الواجبات عادةً ما تكون مسائل صعبة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صـــعوبات التعلم، حيث أنهم قد يعجزون عن فهم معنى الواجب أو يخفقوا فيها لأن العمل بالنسبة لهم يتطلب مزيداً من الوقت والجهد.

- **اللباقـــــــة مع الآخرين:** الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم قد يكونون عديمي المهارة، عاجزين عن إدراك رغبات واتجاهات زملائهم، وقد اعتبر انعدام اللباقة قصـــوراً في الإدراك الاجتماعي، وعجز عن تعلم مدلولات بعض الخبرات غير اللفظية الشـــائعة. والملمح الأساسي لهذا الشكل من أشكال صعوبات التعلم يتمثل في العجز عن فهم التلميحات، حركات الجسد، الابتسامات، الضحك، البسمات المتكلفة.

رابعاً : إعداد الصورة الكويتية لمقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم:

تم إعداد الصورة الكويتية من مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم وفق الخطوات التالية:

- قام الباحث بترجمة فقرات المقياس الأصـــلي، أنظر الملحق رقم (١)، وتعليمات تطبيقه وتصـــحيحه من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية مع الاستعانة بالصورة الأردنية للمقياس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على (١١) من المحكمين، انظر الملحق رقم (٢) من أساتذة علم النفس التربوي والتربية الخاصة والقياس والتقويم من جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي وكذلك خبراء واختصاصي صعوبات التعلم بالمدارس والمراكز الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلى إدارة المقياس والتقويم التربوي بوزارة التربية، من أجل مراجعته من ناحية الصياغة اللغوية ومدى ملائمة الفقرات ومناسبتها في الكشف والتعرف على هذه الفئة.

- قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على فقرات المقياس على ضوء آراء المحكمين، كما سيتضح في الفصل الرابع.
- استخرج الباحث الصورة النهائية للمقياس وقام بتجهيزها للتطبيق على أفراد الدراسة، أنظر الملحق رقم (٣).

ويلخص الباحث أهم الصعوبات التي واجهها عند تطبيق أدوات الدراسة على النحو التالي:

- قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينه قوامها (٥٢٨) طالبا وطالبة، إلا أنها تقلصت إلى (٥١٧) وذلك لعدم جدية بعض المعلمين والمعلمات في تطبيق الأداة على الوجه المطلوب منهم، حيث وجد الباحث البعض من الاستمارات لم يجب عليها والبعض الآخر أجيب على نصفها، وكذلك البعض منها لاحظ الباحث عدم الموضوعية والمصداقية في الإجابة عليها وعددها (١١) استمارة، مما اضطر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الباحث إلى استبعادها من الدراسة، وكانت نسبة استبعاد وتقليص الاستمارات هي (٢%) تقريباً وهي نسبة لا يعتد بها حسب علم الباحث.

- التحفظ من قبل بعض إدارات المراكز والمدارس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة نحو تطبيق أدوات الدراسة على الأطفال الملحقين ضمن برنامج صعوبات التعلم لديها، وذلك بحجة ضيق الوقت وضغوط العمل وضرورة الأخذ لموافقة أولياء الأمور، مما يعيق من حركة الباحث ويضيع وقته.

- عدم إيمان بعض المدراء والمديرات والمعلمين والمعلمات بأهمية وقيمة البحث العلمي، مما ينتج عنه عدم الجدية والمصداقية والتعاون المثمر في تسهيل مهمة الباحث، مما ينعكس سلبا على نتائج الدراسة.
- صعوبة الحصول على دليل المقياس الأصلي، حيث راسل الباحث العديد من دور النشر والجامعات والمكتبات في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة بالإضافة لموقع أمازون إلا أنه كان نافذ الطبع، مما استغرق البحث عن الدليل وقتا طويلا قبل الحصول عليه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

لغرض تطوير صـورة كويتية من مقياس مايكل بسـت للتعرف على صـعوبات التعلم تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة، فقد تم التوصل إلى :

أولاً: صـدق الصـورة الكويتية المعدلة لمقياس مايكل بسـت للتعرف على صـعوبات التعلم: تم التوصل إلى دلالات صدق المقياس عن طريق ما يلي:

١- صدق المحكمين:

قام الباحث بإعداد الصـورة الأولية لمقياس مايكل بسـت للتعرف على صـعوبات التعلم وعرضـها على مجموعة من المحكمين المختصـين بمجال علم النفس التربوي والتربية الخاصـة والقياس والتقويم من جامعة الكويت وكلية التربية الأسـاسـية التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي (قسـم التربية الخاصـة)، بالإضـافة إلى خبراء واختصـاصـي صعوبات التعلم بالمدارس والمراكز الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتعاون مع وزارة التربية (إدارة القياس والتقويم التربوي)، من أجل مراجعتها من ناحية الصـياغة اللغوية ومدى ملاءمة الفقرات ومناسـبتها في الكشـف والتعرف المبدئي على الحالات التي يشـك بوجود صـعوبات تعلم لديها، وعلى ضـوء ملاحظات المحكمين وتعديلاتهم والأخذ بها ثم صـياغة الصـورة النهائية للمقياس لتلائم البيئة الكويتية، حيث تم تعديل الفقرات التـالية (٢-٣-٤-٢٧-٣٨-٤٠-١١-١٢-٢٩-٣٣-٤٦-٤٧-٥١-١٠٩-٥٥-٢٨-٩٠-١٥-٢٢-٢٥-٥٤-٣٤-٥٠-٦٠-٦١-٦٢-٨٥-٩٦-٩٧- ٩٩ - ١٠٠-٩٢-١٠٣-١٠٤-١٠٥-١١٨-١١٩-١٢٠-٣٩) أنظر الملحق رقم (٢)، ويوضـح الجـدول التالي رقم (٩) أمثلة على التعديلات التي أجريت على فقرات المقياس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٩)

أمثلة على التعديلات التي أجريت على فقرات المقياس لمايكل بست

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديلات	الفقرة بعد التعديلات
١٥	يتفاعل ويشارك في النقاش الصفي، ويستوعب النقاش والأفكار بشكل منقطع النظير	يمتاز بالانتباه والمشاركة الفعالة في النقاش الصفي
٣٣	قدرته على تركيز الكلمات مناسبة لعمره وصفه ويبحث عن الكلمات المناسبة أحيانا إلا أن استدعاءه للكلمات مناسبة لعمره وصفه	قدرته على تذكر المفردات مناسب لمستوى عمره وصفه
٩٩	المواقف الجديدة أو التغيرات تسبب له الانفعال أو الاضطراب الشديد حيث أنه يصعب عليه ضبط نفسه أو مشاعره	لا يستطيع التصرف في المواقف الجديدة

وهذا يشير بدوره إلى توفر صدق المحكمين للأداة قيد الدراسة حسب علم الباحث.

٢- الصدق التكويني :

لقد تم اختبار الصدق التكويني على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالب وطالبة، (٢٥) عاديون، (٢٥) صعوبات تعلم، عن طريق استخراج مصفوفة الإرتباط بين كل مايلي:

- بين كل فقرة والمقياس الجزئي الذي تنتمي إليه .
- بين كل مقياس جزئي و المقياس الفرعي الذي ينتمي إليه .
- بين كل مقياس جزئي و الدرجة الكلية للمقياس.

حيث تم التوصل إلى أن الفقرات كانت ذات دلالة إحصائية في علاقتها مع المقاييس الجزئية ، كما أن العلاقات كانت ذات دلالة إحصائية بين كل مقياس جزئي و المقياس الفرعي الذي ينتمي إليه، و ذات دلالة إحصائية أيضا بين كل مقياس جزئي و الدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي رقم (١٠) يوضح ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (١٠)

معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات و المقاييس الجزئية و بين المقاييس الجزئية و الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط بين الفقرة والمقياس الجزئي	المقياس الجزئي	معامل ارتباط بين المقياس الجزئي و المقياس الفرعي	معامل ارتباط بين المقياس الجزئي و الدرجة الكلية للمقياس
١	**٠,٦٨٩	الاستيعاب السمعي والذاكرة	**٠,٨٦١ (المقاييس اللفظية)	**٠,٧٤٩
٢	**٠,٦٦٨			
٣	**٠,٩١٣			
٤	**٠,٨٣٨			
٥	**٠,٨٣٢	اللغة	**٠,٩١١ (المقاييس اللفظية)	**٠,٧٧١
٦	**٠,٨١٣			
٧	**٠,٨٠٥			
٨	**٠,٧٥٥			
٩	**٠,٧٦			
10	**٠,٧٢	المعرفة العامة	**٠,٨٤ (المقاييس غير اللفظية)	**٠,٨٦١
١١	**٠,٨٧			
١٢	**٠,٧٩			
١٣	**٠,٨٤١			
١٤	**٠,٨٩٧	التناسق الحركي	**٠,٧٩٦ (المقاييس غير اللفظية)	**٠,٧٠٢
١٥	**٠,٩٢٤			
16	**٠,٨٨١			
١٧	**٠,٧٩٦	السلوك الشخصي و الاجتماعي	**٠,٨٩٧ (المقاييس غير اللفظية)	**٠,٨٥٧
١٨	**٠,٨٧١			
١٩	**٠,٥٧٨			
٢٠	**٠,٧٨٧			
٢١	**٠,٧٩٧			
٢٢	**٠,٨٢٢			
٢٣	**٠,٨٤٩			
٢٤	**٠,٧٥٦			

(**) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين الفقرات (١-٤) و مقياس الاستيعاب السمعي والذاكرة تراوحت بين (٠,٦٦٨- ٠,٩١٣)، كما أن معاملات الارتباط بين الفقرات(٥-٩) ومقياس اللغة تراوحت بين(٠,٧٥٥- ٠,٨٣٢)، وبلغت معاملات الارتباط بين الفقرات (١٠-١٣) ومقياس المعرفة العامة تراوحت بين (٠,٧٢- ٠,٨٣٧)، كما بلغت معاملات الارتباط بين الفقرات (١٤-١٦) ومقياس التناسق الحركي تراوحت بين(٠,٨٨١- ٠,٩٢٤)، كما أن معاملات الارتباط بين الفقرات (١٧-٢٤) ومقياس السلوك الشخصي والاجتماعي تراوحت ما بين (٠,٥٧٨- ٠,٨٧١)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة،كما نلاحظ ارتفاع معاملات الارتباط بين كل مقياس جزئي ومقياس فرعي والتي تراوحت بين(٠,٧٩٦- ٠,٩١١)، كما أن معاملات الارتباط بين كل مقياس جزئي والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٧٠٢-٠,٨٦١) ، وهي قيم مرتفعة تعكس قوة العلاقة.

ثانياً: ثبات الصورة الكويتية المعدلة لمقياس مايكل بست لتشخيص صعوبات التعلم:

١- الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test retest):

حيث تم أخذ عينة استطلاعية مؤلفة من (٥٠) طالب وطالبة، (٢٥) منهم عاديون و(٢٥) منهم ذوي صعوبات تعلم، وبعد أسبوعين تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة مرة أخرى، واستخراج مصفوفة ارتباط بيرسون بين المقاييس الجزئية و الفرعية والمقياس ككل ،حيث تم التوصل إلى أن معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٨٧٩-٠,٩٤٤)، وهي قيم مرتفعة تعكس ثبات المقياس وقد تم تلخيص النتائج في الجدول التالي رقم(١١):

جدول رقم (١١)

معامل الارتباط بين الاختبار وإعادته وفقاً للمقاييس الجزئية والمقاييس الفرعية والمقياس ككل

المقياس	معامل الارتباط بين الاختبار وإعادته
الاستيعاب السمعي و الذاكرة	**٠,٩٤٤
اللغة	**٠,٩١٥
المعرفة العامة	**٠,٩٣٣
التناسق الحركي	**٠,٩٢٦
السلوك الشخصي و الاجتماعي	**٠,٨٧٩
المقاييس اللفظية	**٠,٩٢٢
المقاييس غير اللفظية	**٠,٨٩٢
المقياس الكلي	**٠,٩٠٠

(**) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (sig<٠,٠١)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا):

لقد تم استخراج قيمة ألفا بالنسبة إلى المقاييس الفرعية والجزئية والمقياس ككل وذلك على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (٥٠) طالب وطالبة، (٢٥) عاديون، و(٢٥) تعلم، حيث لوحظ ارتفاع قيمتها لأنها أعلى من النسبة المقبولة (٠,٦٠) مما يعكس ثبات المقياس وفقا لطريقة الاتساق الداخلي، والجدول التالي رقم(١٢) يوضح قيم معاملات ألفا بالنسبة للمقاييس الجزئية و الفرعية و المقياس ككل:

جدول رقم (١٢)

قيم معاملات ألفا بالنسبة للمقاييس الجزئية

والفرعية و المقياس ككل في العينة الاستطلاعية

المقياس	معامل ألفا
الاستيعاب السمعي و الذاكرة	٠,٧٨٧
اللغة	٠,٨٤٨٨
المعرفة العامة	٠,٨١٨٧
التناسق الحركي	٠,٨٧٦٣
السلوك الشخصي و الاجتماعي	٠,٩١٠٣
المقاييس اللفظية	٠.8683
المقاييس غير اللفظية	٠.9248
المقياس الكلي	٠,٩٣٨٣

كما تم استخراج معاملات ألفا بالنسبة إلى المقاييس الجزئية و الفرعية والمقياس ككل وذلك على عينة التقنين المؤلفة من (٥١٧) طالب و طالبة، (٣١٧)عاديون و(٢٠٠) صعوبات تعلم، حيث لوحظ ارتفاع قيمتها كونها أعلى من النسبة المقبولة (٠,٦٠) مما يعكس ثبات المقياس وفقا لطريقة الاتساق الداخلي، والجدول التالي رقم (١٣) يوضح قيم معاملات ألفا بالنسبة للمقاييس الجزئية والفرعية و المقياس ككل:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (١٣)

قيم معاملات ألفا بالنسبة للمقاييس الجزئية

والفرعية والمقياس ككل في عينة التقنين

المقياس	معامل ألفا
الاستيعاب السمعي و الذاكرة	٠,٨٢٧٣
اللغة	٠,٨٧٦٩
المعرفة العامة	٠,٧٨٧٦
التناسق الحركي	٠,٨٦٠٧
السلوك الشخصي و الاجتماعي	٠,٩٢٥٨
المقاييس اللفظية	٠,٩١٣٣
المقاييس غير اللفظية	٠,٩٣٨٩
المقياس الكلي	٠,٩٥٧

ثالثا: استخراج دلالات فاعلية الفقرات للمقياس في البيئة الكويتية:

لقد تم الاعتماد على اختبار مربع كاي(Chi- square) لاستخراج فاعلية فقرات المقياس في البيئة الكويتية، حيث تم استخراج قيمة كاي بالنسبة إلى فقرات المقياس بالإضافة إلى المقاييس الجزئية والمقاييس الفرعية وللمقياس ككل، والجدول التالي رقم(١٤) يوضح قيمة كاي المحسوبة و مستوى المعنوية بالنسبة لفقرات المقياس :

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (١٤)

قيمة كاي المحسوبة و مستوى المعنوية بالنسبة لفقرات المقياس

الفقرة	قيمة كاي المحسوبة	درجات الحرية	مستوى المعنوية
١	٣٢٢,٧٥١	٤	**٠,٠٠٠
٢	٢٦٤,٦٧٧	٤	**٠,٠٠٠
٣	١٥١,٣١١	٤	**٠,٠٠٠
٤	١٩٥,١٧٧	٤	**٠,٠٠٠
٥	٢٥٥,٤٠٨	٤	**٠,٠٠٠
٦	٢٩٠,٣٩٨	٤	**٠,٠٠٠
٧	١٩١,٣٦٦	٤	**٠,٠٠٠
٨	٢١٢,٦٦٢	٤	**٠,٠٠٠
٩	٣٢١,٧٣٣	٤	**٠,٠٠٠
10	١٣١,٠١٧	٤	**٠,٠٠٠
١١	٣٣١,١١٤	٤	**٠,٠٠٠
١٢	٢٨١,٤٠٤	٤	**٠,٠٠٠
١٣	١٥٤,٨٣٣	٤	**٠,٠٠٠
١٤	٢١٥,٥٢٤	٤	**٠,٠٠٠
١٥	١٩٥,٠٤٧	٤	**٠,٠٠٠
16	١٣٥,٥٣٤	٤	**٠,٠٠٠
١٧	١٢٧,٥٣٦	٤	**٠,٠٠٠
١٨	١٨٦,٥٧٨	٤	**٠,٠٠٠
١٩	٢٢٢,٥٢٦	٤	**٠,٠٠٠
٢٠	٢٦٦,٥١١	٤	**٠,٠٠٠
٢١	٢٤٦,٧٦٢	٤	**٠,٠٠٠
٢٢	٢٠٨,٤٠٦	٤	**٠,٠٠٠
٢٣	٢٤٧,٣٢٣	٤	**٠,٠٠٠
٢٤	٢٥٣,٣٩٧	٤	**٠,٠٠٠

(**) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (sig<٠,٠١)

يتضح من الجدول أن قيمة كاي المحسوبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) كون (sig <٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق في إجابات المعلمين والمعلمات على فقرات المقياس، وبما يعكس فاعلية فقرات المقياس.

أما بالنسبة إلى المقاييس الجزئية والفرعية والمقياس ككل فقد تم تلخيص نتائج اختبار مربع كاي في الجدول التالي رقم (١٥):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (١٥)

قيمة كاي المحسوبة ومستوى المعنوية بالنسبة للمقاييس الجزئية والفرعية والمقياس ككل

المقياس	قيمة كاي المحسوبة	درجات الحرية	مستوى المعنوية
الاستيعاب السمعي و الذاكرة	٣٢٤,٠١٦	١٧	**٠,٠٠٠
اللغة	٣٣٣,٦٠٢	٢٠	**٠,٠٠٠
المعرفة العامة	٣٢٧,٤٤٣	١٦	**٠,٠٠٠
التناسق الحركي	٣٦٠,٦٦٧	١٣	**٠,٠٠٠
السلوك الشخصي و الاجتماعي	٢٩٠,١٨	٣١	**٠,٠٠٠
المقاييس اللفظية	٣٣٠,٩٢١	٣٤	**٠,٠٠٠
المقاييس غير اللفظية	٢٥٣,٩٤٨	٥١	**٠,٠٠٠
المقياس الكلي	٣١٨,٧٠٢	٨١	**٠,٠٠٠

(**) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (sig<٠,٠١)

يتضح من الجدول أن قيمة كاي المحسوبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) كون (sig<٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق في إجابات المعلمين والمعلمات على المقاييس الجزئية والفرعية و المقياس ككل، و بما يعكس فاعلية المقياس.

رابعا : استخراج المعايير للمقياس على البيئة الكويتية:

قام الباحث باســـتخراج الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام في عينة التقنين و التي بلغت (٥١٧) طالبا و طالبة في كل من :

١- الاستيعاب السمعي و الذاكرة

٢- اللغة

٣- المعرفة العامة

٤- التناسق الحركي

٥- السلوك الشخصي و الاجتماعي

٦- الدرجة الكلية للمقياس

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

و يوضـــح الجدول التـالي رقم (١٦) المتوســـطات و الانحرافات المعيارية لعينة التقنين التي اعتمد عليها حسـاب الدرجة التائية والتي تم توضـيحها في الجداول رقم (١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢).

جدول رقم (١٦)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للدرجات الخام للطلاب في عينة التقنين على مقياس مايكل بست و أبعاده الخمسة

المقياس	عينة التقنين (ن= ٥١٧)		عاديون (ن = ٣١٧)		صعوبات تعلم (ن = ٢٠٠)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الاستيعاب السمعي و الذاكرة	10.30	3.22	11.55	3.20	8.35	2.10
اللغة	12.34	3.89	13.58	4.03	10.38	2.65
المعرفة العامة	11.52	3.13	12.59	3.18	9.84	2.17
التناسق الحركي	9.67	2.74	10.31	2.66	8.67	2.56
السلوك الشخصي و الاجتماعي	24.12	6.47	26.05	6.68	21.05	4.72
المقياس الكلي	67.92	16.82	74	17.61	58.3	9.46

يشـير الجدول أعلاه إلى أن المتوسـطات الحسـابية لاجابات عينة الطلاب العاديين هي الأعلى بـالنســبـة للأبعـاد الخمســـة ككل و كل بعد على حدة ، بينمـا كـانـت المتوســطات الحســابية لاجابات عينة صــعوبات التعلم هي الأقل بالنســبة للأبعاد الخمسـة ككل و لكل بعد على حدة ، مما يدل على أن الطلبة العاديين هم أفضـل من أولئك الذين يعانون من صعوبات التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (١٧)

الدرجات التائية لدرجات المفحوصين في عينة التقنين على البعد الأول (الاستيعاب السمعي و الذاكرة) من المقياس

الدرجة التائية	التكرار	النسبة المئوية
٣٠,٠٠	٤	٠,٨
٣٤,٠٠	١٧	٣,٣
٣٧,٠٠	٣٠	٥,٨
٤٠,٠٠	٥٤	١٠,٤
٤٣,٠٠	٥٨	١١,٢
٤٦,٠٠	٧٢	١٣,٩
٤٩,٠٠	٥٨	١١,٢
٥٢,٠٠	٥١	٩,٩
٥٥,٠٠	٥١	٩,٩
٥٨,٠٠	٣٥	٦,٨
٦١,٠٠	٢٩	٥,٦
٦٥,٠٠	١٤	٢,٧
٦٨,٠٠	٢١	٤,١
٧١,٠٠	٦	١,٢
٧٤,٠٠	٦	١,٢
٧٧,٠٠	٣	٠,٦
٨٠,٠٠	٥	١,٠
لا إجابة	٣	٠,٦
المجموع	٥١٧	١٠٠

يتضـــح من الجدول بأن الدرجة التائية الأقل (٣٠) أخذت تكرار مقداره (٤) بنســبة مئويـة إلى المجموع الكلي (٨%)، بينمـا الـدرجـة التـائيـة الأكثر (٨٠) أخـذت تكراراً مقداره (٥) بنسبة مئوية إلى المجموع الكلي (١%).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (١٨)

الدرجات التائية لدرجات المفحوصين في عينة التقنين على البعد الثاني (اللغة) من المقياس

الدرجة التائية	التكرار	النسبة المئوية
٣١,٠٠	٦	١,٢
٣٤,٠٠	١٢	٢,٣
٣٦,٠٠	٣٤	٦,٦
٣٩,٠٠	٣٨	٧,٤
٤١,٠٠	٣٦	٧,٠
٤٤,٠٠	٥٦	١٠,٨
٤٧,٠٠	٥٧	١١,٠
٤٩,٠٠	٤٢	٨,١
٥٢,٠٠	٤٧	٩,١
٥٤,٠٠	٣٨	٧,٤
٥٧,٠٠	٦٢	١٢,٠
٥٩,٠٠	٢٤	٤,٦
٦٢,٠٠	١١	٢,١
٦٥,٠٠	١٧	٣,٣
٦٧,٠٠	٧	١,٤
٧٠,٠٠	٨	١,٥
٧٢,٠٠	١٢	٢,٣
٧٥,٠٠	٦	١,٢
٧٧,٠٠	١	٠,٢
٨٣,٠٠	٣	٠,٦
المجموع	٥١٧	١٠٠

يتضـــح من الجدول بأن الدرجة التائية الأقل (٣١) أخذت تكرار مقداره (٦) بنســـبة مئوية إلى المجموع الكلي (١,٢%)، بينما الدرجة التائية الأكثر (٨٣) أخذت تكراراً مقداره (٣) بنسبة مئوية إلى المجموع الكلي (٠,٦%).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (١٩)

الدرجات التائية لدرجات المفحوصين في عينة التقنين على البعد الثالث (المعرفة العامة) من المقياس

الدرجة التائية	التكرار	النسبة المئوية
٢٦,٠٠	٢	٠,٤
٢٩,٠٠	١	٠,٢
٣٢,٠٠	١٢	٢,٣
٣٦,٠٠	٢٩	٥,٦
٣٩,٠٠	٤٠	٧,٧
٤٢,٠٠	٥٧	١١,٠
٤٥,٠٠	٧١	١٣,٧
٤٨,٠٠	٥٩	١١,٤
٥١,٠٠	٧٩	١٥,٣
٥٥,٠٠	٥١	٩,٩
٥٨,٠٠	٢٠	٣,٩
٦١,٠٠	٣٢	٦,٢
٦٤,٠٠	٢٢	٤,٣
٦٧,٠٠	١٨	٣,٥
٧١,٠٠	١٠	١,٩
٧٤,٠٠	٨	١,٥
٧٧,٠٠	٦	١,٢
المجموع	٥١٧	١٠٠

يتضـــح من الجدول بأن الدرجة التائية الأقل (٢٦) أخذت تكرار مقداره (٢) بنســبة مئوية إلى المجموع الكلي (٠,٤%)، بينما الدرجة التائية الأكثر (٧٧) أخذت تكراراً مقداره (٦) بنسبة مئوية إلى المجموع الكلي (١,٢%).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٢٠)

الدرجات التائية لدرجات المفحوصين في عينة التقنين على البعد الرابع (التناسق الحركي) من المقياس

الدرجة التائية	التكرار	النسبة المئوية
٢٦,٠٠	١	٠,٢
٢٩,٠٠	١٠	١,٩
٣٣,٠٠	١٠	١,٩
٣٧,٠٠	٥٧	١١,٠
٤٠,٠٠	٣٨	٧,٤
٤٤,٠٠	٤٢	٨,١
٤٨,٠٠	١٢٠	٢٣,٢
٥١,٠٠	٥٥	١٠,٦
٥٥,٠٠	٤٤	٨,٥
٥٨,٠٠	٦١	١١,٨
٦٢,٠٠	٢٣	٤,٤
٦٦,٠٠	١٨	٣,٥
٦٩,٠٠	٣٨	٧,٤
المجموع	٥١٧	١٠٠

يتضـــح من الجدول بأن الدرجة التائية الأقل (٢٦) أخذت تكرار مقداره (١) بنســـبة مئوية إلى المجموع الكلي (٠,٢%)، بينما الدرجة التائية الأكثر (٦٩) أخذت تكراراً مقداره (٣٨) بنسبة مئوية إلى المجموع الكلي (٧,٤%).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٢١)

الدرجات التائية لدرجات المفحوصين في عينة التقنين على البعد الخامس(السلوك الشخصي و الاجتماعي) من المقياس

الدرجة التائية	التكرار	النسبة المئوية
٢٧,٠٠	٢	٠,٤
٢٨,٠٠	٢	٠,٤
٣١,٠٠	٢	٠,٤
٣٣,٠٠	١٠	١,٩
٣٤,٠٠	١١	٢,١
٣٦,٠٠	٩	١,٧
٣٧,٠٠	١٧	٣,٣
٣٩,٠٠	١٦	٣,١
٤١,٠٠	٣٠	٥,٨
٤٢,٠٠	٢٨	٥,٤
٤٤,٠٠	٤٨	٩,٣
٤٥,٠٠	٣٣	٦,٤
٤٧,٠٠	٢٥	٤,٨
٤٨,٠٠	١٨	٣,٥
٥٠,٠٠	٤٧	٩,١
٥١,٠٠	٢١	٤,١
٥٣,٠٠	٣١	٦,٠
٥٤,٠٠	٣٠	٥,٨
٥٦,٠٠	١٢	٢,٣
٥٨,٠٠	١٧	٣,٣
٥٩,٠٠	١٤	٢,٧
٦١,٠٠	١٩	٣,٧
٦٢,٠٠	١٧	٣,٣

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٦٤,٠٠	١٠	١,٩
٦٥,٠٠	٦	١,٢
٦٧,٠٠	٧	١,٤
٦٨,٠٠	٨	١,٥
٧٠,٠٠	٥	١,٠
٧١,٠٠	١١	٢,١
٧٣,٠٠	٤	٠,٨
٧٥,٠٠	٧	١,٤
المجموع	٥١٧	١٠٠

يتضـــح من الجدول بأن الدرجة التائية الأقل (٢٧) أخذت تكرار مقداره (٢) بنســـبة مئويـة إلى المجموع الكلي (٠,٤%)، بينمـا الدرجـة التـائية الأكثر (٧٥) أخذت تكراراً مقداره (٧) بنسبة مئوية إلى المجموع الكلي (١,٤%).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٢٢)

الدرجات التائية لدرجات المفحوصين في عينة التقنين على الدرجة الكلية للمقياس

الدرجة التائية	التكرار	النسبة المئوية
٣٢,٠٠	٢	٠,٤
٣٣,٠٠	٦	١,٢
٣٤,٠٠	٣	٠,٦
٣٥,٠٠	١١	٢,١
٣٦,٠٠	٥	١,٠
٣٧,٠٠	٩	١,٧
٣٨,٠٠	١٢	٢,٣
٣٩,٠٠	٢٣	٤,٤
٤٠,٠٠	١٤	٢,٧
٤١,٠٠	١٨	٣,٥
٤٢,٠٠	٢٥	٤,٨
٤٣,٠٠	٩	١,٧
٤٤,٠٠	٢٠	٣,٩
٤٥,٠٠	٣٧	٧,٢
٤٦,٠٠	٣٧	٧,٢
٤٧,٠٠	١٢	٢,٣
٤٨,٠٠	٢١	٤,١
٤٩,٠٠	٢٦	٥,٠
٥٠,٠٠	٥	١,٠
٥١,٠٠	٢١	٤,١
٥٢,٠٠	٣٤	٦,٦
٥٣,٠٠	١١	٢,١
٥٤,٠٠	١٧	٣,٣
٥٥,٠٠	١٣	٢,٥
٥٦,٠٠	١١	٢,١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥٧,٠٠	٧	١,٤
٥٨,٠٠	١٠	١,٩
٥٩,٠٠	٣	٠,٦
٦٠,٠٠	١١	٢,١
٦١,٠٠	٧	١,٤
٦٢,٠٠	٦	١,٢
٦٣,٠٠	٩	١,٧
٦٤,٠٠	٧	١,٤
٦٥,٠٠	٦	١,٢
٦٦,٠٠	٤	٠,٨
٦٧,٠٠	٨	١,٥
٦٨,٠٠	٨	١,٥
٦٩,٠٠	٢	٠,٤
٧٠,٠٠	٥	١,٠
٧١,٠٠	٩	١,٧
٧٢,٠٠	١	٠,٢
٧٤,٠٠	٤	٠,٨
٧٥,٠٠	٢	٠,٤
٧٧,٠٠	١	٠,٢
٧٩,٠٠	٢	٠,٤
٨١,٠٠	٣	٠,٦
المجموع	٥١٧	١٠٠

يتضـــح من الجدول بـأن الدرجـة التـائية الأقل (٣٢) أخذت تكرار مقداره (٢) بنســـبـة مئويـة إلى المجموع الكلي (٠،٤%) على الدرجـة الكلية للمقياس، بينما الدرجة التائية الأكثر (٨١) أخذت تكراراً مقداره (٣) بنسبة مئوية إلى المجموع الكلي (٠،٦%) على الدرجة الكلية للمقياس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما بخصوص الدرجة الفاصلة التي سيحكم في ضوئها ما إذا كان لدى الطالب صعوبة في التعلم أم لا، فقد تم تحديد الدرجة التي تقع عند انحراف معياري واحد دون متوسط درجات الطلاب في عينة التقنين فما دون مؤشراً على صعوبة التعلم المحتمله، فعلى ذلك تكون الدرجة التائية (٤٠) فما دون هي الدرجة الفاصلة للتعرف على صعوبة التعلم، وذلك استناداً على دراسة قراقيش(٢٠٠٢).

ولأغراض الدراسة فقد تم اختبار الفروق في إجابات العينة حول المقاييس الجزئية و المقياس ككل وذلك وفقا لكل من المتغيرات التالية (الجنس، الحالة، الصف الدراسي) وفيما يلي عرض لأبرز ما تم التوصل إليه من نتائج:

- **متغير الجنس :**

لقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروقات في إجابات العينة حول المقاييس الجزئية و المقياس ككل بالنسبة لعينة التقنين لكل من الطلبة العاديين و ذوي صعوبات التعلم حيث تم التوصل للنتائج التالية:

جدول رقم (٢٣)

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروقات في إجابات العينة حول المقاييس الجزئية والمقياس ككل وفقا لمتغير الجنس

المقياس	ذكر		أنثى		ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		
عينة التقنين						
الاستيعاب السمعي و الذاكرة	١٠,٣٥٦٢	٣,٢٥٤٩٠	١٠,٢٤٣٢	٣,٢٠٢٧٠	٠,٣٩٢	٠,٦٩٥
اللغة	١٢,٥٢٣٨	٣,٩٢٧٣٨	١٢,١١٦٦	٣,٨٣٧٣٣	١,١٧٩	٠,٢٣٩
المعرفة العامة	١١,٥١٣٦	٣,٢٠١٦٧	١١,٥٥١٦	٣,٠٥٢٩٥	٠,١٣٦-	٠,٨٩٢
التناسق الحركي	٩,٦١٥٦	٢,٧٨٦٨٣	٩,٧٦٢٣	٢,٦٨٦٦٤	٠,٦٠٢-	٠,٥٤٧
السلوك الشخصي و الاجتماعي	٢٤,٠٥١٠	٦,٥٥٩٣٢	٢٤,٢١٥٢	٦,٣٨٢٥٧	٠,٢٨٥-	٠,٧٧٦
المقياس الكلي	٦٧,٩٨٩٨	١٧,٠٥٩٥٢	٦٧,٨٤٣٠	١٦,٥٥١٧٩	٠,٠٩٨	٠,٩٢٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صعوبات التعلم						
الاستيعاب السمعي و الذاكرة	٨,٦٦٤٠	٢,١٨١٠٩	٧,٨٤٠٠	١,٨٧٤٧٣	٢,٧٢٣	**٠,٠٠٧
اللغة	١٠,٦٢٤٠	٢,٧٣١٧٣	٩,٩٧٣٣	٢,٤٩٨٥٠	١,٦٨٣	٠,٠٩٤
المعرفة العامة	٩,٨٢٤٠	٢,١٤٤٢٥	٩,٨٦٦٧	٢,٢٣٢٠٤	٠,١٣٤-	٠,٨٩٣
التناسق الحركي	٨,٦٠٨٠	٢,٦٠٢٤١	٨,٧٨٦٧	٢,٥١١٠٢	٠,٤٧٦-	٠,٦٣٤
السلوك الشخصي و الاجتماعي	٢٠,٩٣٦٠	٤,٧٥٣١٧	٢١,٢٤٠٠	٤,٧٠٧٢١	٠,٤٣٩-	٠,٦٦١
المقياس الكلي	٥٨,٦٥٦٠	٩,٥٢٤٢٥	٥٧,٧٠٦٧	٩,٤٠٦٤٠	٠,٦٨٦	٠,٤٩٤
عاديون						
الاستيعاب السمعي و الذاكرة	١١,٦٢٢٨	٣,٣٥٣٨٦	١١,٤٦٩٤	٣,٠٤٣٧٦	٠,٤٢٢	٠,٦٧٣
اللغة	١٣,٩٢٩٠	٤,٠٨٩١٥	١٣,٢٠٢٧	٣,٩٤٥١٣	١,٦٠٤	٠,١١
المعرفة العامة	١٢,٧٦٣٣	٣,٢٨٤٦٤	١٢,٤٠٥٤	٣,٠٦٣٥٨	٠,٩٩٩	٠,٣١٩
التناسق الحركي	١٠,٣٦٠٩	٢,٦٨٩٢٤	١٠,٢٥٦٨	٢,٦٤٤٧٨	٠,٣٤٧	٠,٧٢٩
السلوك الشخصي و الاجتماعي	٢٦,٣٥٥٠	٦,٧٦٧٧٠	٢٥,٧٢٣٠	٦,٦٠٠١٧	٠,٨٣٩	٠,٤٠٢
المقياس الكلي	٧٤,٨٩٣٥	١٨,١٠٦٥١	٧٢,٩٧٩٧	١٧,٠٣٥٥٦	٠,٩٦٥	٠,٣٣٥

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يشير الجدول السابق بأنه توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث فيما يتعلق بمقياس الاستيعاب السمعي و الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم، وكانت الفروقات لصالح الذكور، بينما لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث فيما يتعلق بباقي المقاييس الجزئية و المقياس ككل لعينات التقنين و العاديين و صعوبات التعلم.

- **متغير الحالة:**

لقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروقات في إجابات العينة حول المقاييس الجزئية و المقياس ككل بالنسبة لعينة التقنين ولكل من الطلبة العاديين و ذوي صعوبات التعلم حيث تم التوصل للنتائج التالية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٢٤)

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروقات في إجابات العينة حول المقاييس الجزئية و المقياس ككل وفقا لمتغير الحالة

المقياس	العاديين		صعوبات التعلم		ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري		
الاستيعاب السمعي و الذاكرة	٨,٣٥٥٠	٢,١٠٥٠٣	١١,٥٥١٠	٣,٢٠٨٢٦	١٢,٤٧٨-	**٠,٠٠٠
اللغة	١٠,٣٨٠٠	٢,٦٥٩١٣	١٣,٥٨٩٩	٤,٠٣٢٥٨	٩,٩٧-	**٠,٠٠٠
المعرفة العامة	٩,٨٤٠٠	٢,١٧٢٠٩	١٢,٥٩٦٢	٣,١٨٣٣٨	١٠,٧٦٣-	**٠,٠٠٠
التناسق الحركي	٨,٦٧٥٠	٢,٥٦٣٦٤	١٠,٣١٢٣	٢,٦٦٤٨٧	٦,٩٠٤-	**٠,٠٠٠
السلوك الشخصي و الاجتماعي	٢١,٠٥٠٠	٤,٧٢٦٤٤	٢٦,٠٥٩٩	٦,٦٨٦٩١	٩,٢٣٨-	**٠,٠٠٠
المقياس الكلي	٥٨,٣٠٠٠	٩,٤٦٧٧٤	٧٤,٠٠٠٠	١٧,٦١٢٩٣	١١,٥٩١-	**٠,٠٠٠

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يشير الجدول السابق بأنه توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب العاديين و ذوي صـــعوبات التعلم فيما يتعلق بالمقاييس الجزئية و المقياس ككل ، و كانت الفروقات لصالح الطلاب العاديين.

- **متغير الصف:**

لقد تم اســـتخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA) لاختبار الفروقات في إجابات العينة حول المقاييس الجزئية و المقياس ككل بالنسـبة لعينة التقنين و كل من الطلبة العاديين و ذوي صعوبات التعلم حيث تم التوصل للنتائج التالية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول رقم (٢٥)

اختبار تحليل التباين (ANOVA) لاختبار الفروقات في إجابات العينة حول المقاييس الجزئية و المقياس ككل وفقا لمتغير الصف الدراسي

المقياس	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	F المعنوية
عينة التقنين						
الاستيعاب السمعي و الذاكرة	بين المجموعات	٢٥٠,٦٨٨	٤	٦٢,٦٧٢	٦,٢٥٤	**٠,٠٠٠
	في المجموعات	٥١٠٠,٧٤٤	٥٠٩	١٠,٠٢١		
	المجموع	٥٣٥١,٤٣٢	٥١٣			
اللغة	بين المجموعات	٤٢٦,٦١٨	٤	١٠٦,٦٥٤	٧,٣٩٧	**٠,٠٠٠
	في المجموعات	٧٣٨٢,٧١٣	٥١٢	١٤,٤١٩		
	المجموع	٧٨٠٩,٣٣١	٥١٦			
المعرفة العامة	بين المجموعات	١٩٩,٤٧٣	٤	٤٩,٨٦٨	٥,٢٣٩	**٠,٠٠٠
	في المجموعات	٤٨٧٣,٣١٢	٥١٢	٩,٥١٨		
	المجموع	٥٠٧٢,٧٨٥	٥١٦			
التناسق الحركي	بين المجموعات	١٠٢,٦٧٧	٤	٢٥,٦٦٩	٣,٤٧٩	**٠,٠٠٨
	في المجموعات	٣٧٧٨,٠٢٣	٥١٢	٧,٣٧٩		
	المجموع	٣٨٨٠,٧٠٠	٥١٦			
السلوك الشخصي و الاجتماعي	بين المجموعات	١١٧٣,٦٥٣	٤	٢٩٣,٤١٣	٧,٣٣٥	**٠,٠٠٠
	في المجموعات	٢٠٤٧٩,٦٧٠	٥١٢	٣٩,٩٩٩		
	المجموع	٢١٦٥٣,٣٢٣	٥١٦			
المقياس الكلي	بين المجموعات	٨٥٩٥,٦٦٥	٤	٢١٤٨,٩١٦	٨,٠٠٢	**٠,٠٠٠
	في المجموعات	١٣٧٤٩٧,٥٤٢	٥١٢	٢٦٨,٥٥٠		
	المجموع	١٤٦٠٩٣,٢٠٧	٥١٦	٦٢,٦٧٢		
صعوبات التعلم						

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستيعاب السمعي و الذاكرة	بين المجموعات	٤٧,٤٣٢	٤	١١,٨٥٨	٢,٧٧١	*٠,٠٢٨
	في المجموعات	٨٣٤,٣٦٣	١٩٥	٤,٢٧٩		
	المجموع	٨٨١,٧٩٥	١٩٩			
اللغة	بين المجموعات	٥٠,٧٢٤	٤	١٢,٦٨١	١,٨٢٣	٠,١٢٦
	في المجموعات	١٣٥٦,٣٩٦	١٩٥	٦,٩٥٦		
	المجموع	١٤٠٧,١٢٠	١٩٩			
المعرفة العامة	بين المجموعات	١٠,٤٩٨	٤	٢,٦٢٤	٠,٥٥١	٠,٦٩٨
	في المجموعات	٩٢٨,٣٨٢	١٩٥	٤,٧٦١		
	المجموع	٩٣٨,٨٨٠	١٩٩			
التناسق الحركي	بين المجموعات	٦٢,٨٣٢	٤	١٥,٧٠٨	٢,٤٦٠	*٠,٠٤٧
	في المجموعات	١٢٤٥,٠٤٣	١٩٥	٦,٣٨٥		
	المجموع	١٣٠٧,٨٧٥	١٩٩			
السلوك الشخصي و الاجتماعي	بين المجموعات	١٦٢,٩٧٨	٤	٤٠,٧٤٤	١,٨٥٥	٠,١٢٠
	في المجموعات	٤٢٨٢,٥٢٢	١٩٥	٢١,٩٦٢		
	المجموع	٤٤٤٥,٥٠٠	١٩٩			
المقياس الكلي	بين المجموعات	٧٧١,٢٥٩	٤	١٩٢,٨١٥	٢,٢٠٣	٠,٠٧٠
	في المجموعات	١٧٠٦٦,٧٤١	١٩٥	٨٧,٥٢٢		
	المجموع	١٧٨٣٨,٠٠٠	١٩٩	١١,٨٥٨		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العاديين						
الاستيعاب السمعي و الذاكرة	بين المجموعات	٢٧٤,٢٦٩	٤	٦٨,٥٦٧	٧,١٨٨	**٠,٠٠٠
	في المجموعات	٢٩٤٧,٤١٦	٣٠٩	٩,٥٣٩		
	المجموع	٣٢٢١,٦٨٥	٣١٣			
اللغة	بين المجموعات	٤٠٣,٧١٩	٤	١٠٠,٩٣٠	٦,٦٥١	**٠,٠٠٠
	في المجموعات	٤٧٣٤,٩٦٨	٣١٢	١٥,١٧٦		
	المجموع	٥١٣٨,٦٨٨	٣١٦			
المعرفة العامة	بين المجموعات	٢٤٤,٨٦٤	٤	٦١,٢١٦	٦,٤٥٨	**٠,٠٠٠
	في المجموعات	٢٩٥٧,٤٥٢	٣١٢	٩,٤٧٩		
	المجموع	٣٢٠٢,٣١٥	٣١٦			
التناسق الحركي	بين المجموعات	١٠٣,١١٣	٤	٢٥,٧٧٨	٣,٧٥٧	**٠,٠٠٥
	في المجموعات	٢١٤٠,٩٦٩	٣١٢	٦,٨٦٢		
	المجموع	٢٢٤٤,٠٨٢	٣١٦			
السلوك الشخصي و الاجتماعي	بين المجموعات	١٤٠٣,٢٠٨	٤	٣٥٠,٨٠٢	٨,٦٠٠	**٠٠٠.
	في المجموعات	١٢٧٢٦,٦٥٣	٣١٢	٤٠,٧٩١		
	المجموع	١٤١٢٩,٨٦١	٣١٦			
المقياس الكلي	بين المجموعات	٩٧٣٤,٨٧٣	٤	٢٤٣٣,٧١٨	٨,٦٠٠	**٠,٠٠٠
	في المجموعات	٨٨٢٩٣,١٢٧	٣١٢	٢٨٢,٩٩١		
	المجموع	٩٨٠٢٨,٠٠٠	٣١٦	٦٨,٥٦٧		

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١)

يشير الجدول السابق بأنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بكل من (مقياس اللغة ، المعرفة ، السلوك ، والمقياس ككل) وذلك وفقا للصف، بينما توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينات التقنين و الطلبة العاديين و ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بباقي المقاييس الجزئية و المقياس ككل وذلك وفقا للصف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تشير نتائج الدراسة إلى تمتع الصورة الكويتية المعدلة لمقياس مايكل بست بدلالات صدق مقبولة، تمثلت بالصدق التكويني حيث تم استخراج مصفوفة الارتباط بين كل من الفقرة والمقياس الجزئي الذي تنتمي إليه، وبين كل مقياس جزئي والمقياس الفرعي الذي ينتمي إليه، وبين كل مقياس جزئي والدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت معاملات الارتباط بين الفقرات (١ – ٤) ومقياس الاستيعاب السمعي والذاكرة تراوحت ما بين (٠,٦٦ – ٠,٩١)، كما أن معاملات الارتباط بين الفقرات (٥ -٩) ومقياس اللغة تراوحت ما بين (٠,٧٥ – ٠,٨٣)، وبلغت معاملات الارتباط بين الفقرات (١٠ – ١٣) ومقياس المعرفة العامة تراوحت ما بين (٠,٧٢ – ٠,٨٣)، كما بلغت معاملات الارتباط بين الفقرات (١٤ -١٦) ومقياس التناسق الحركي تراوحت ما بين (٠,٨٨ – ٠,٩٢)، كما بلغت معاملات الارتباط بين الفقرات (١٧ – ٢٤) ومقياس السلوك الشخصي والاجتماعي تراوحت ما بين (٠,٥٧ – ٠,٨٧)، وجميعها معاملات ارتباط عالية.

كما نلاحظ ارتفاع معاملات الارتباط بين كل مقياس جزئي ومقياس فرعي حيث تراوحت ما بين(٠,٧٩ – ٠,٩١)، كما أن معاملات الارتباط بين كل مقياس جزئي والدرجة الكلية، للمقياس تراوحت ما بين (٠,٧٠ – ٠,٨٦)، وجميعها معاملات ارتباط عالية.

كما تشير النتائج إلى تمتع الصورة الكويتية المعدلة لمقياس ما يكل بست بدلالات ثبات مقبولة، حيث تم حساب الثبات بطريقتين، الأولى بطريقة إعادة الاختبار، حيث تم إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة الاستطلاعية (ن = ٥٠) مرة أخرى واستخراج مصفوفة ارتباط بيرسون بين كل من المقاييس الجزئية والمقاييس الفرعية والمقياس ككل، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٨٧ – ٠,٩٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأما الطريقة الثانية لحساب الثبات عن طريق الإتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، حيث كانت معاملات ألفا بالنسبة للعينة الاستطلاعية للمقاييس اللفظية(٠,٨٦) وللمقاييس غير اللفظية (٠,٩٢) وللمقياس ككل (٠,٩٣).

وبالنسبة لقيم معاملات ألفا على عينة التقنين فكانت للمقاييس اللفظية (٠,٩١) وللمقاييس غير اللفظية (٠,٩٣) وبالنسبة للمقياس ككل (٠,٩٥).

كما تشير النتائج إلى فاعلية فقرات المقياس في البيئة الكويتية من خلال استخراج قيمة كاي بالنسبة إلى فقرات المقياس والمقاييس الجزئية والمقاييس الفرعية والمقياس ككل، حيث كانت قيمة كاي المحسوبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٠١، مما يدل على وجود فروق في إجابات المعلمين والمعلمات على فقرات المقياس وبما يعكس فاعلية فقرات المقياس.

أما بالنسبة للمقاييس الجزئية والمقاييس الفرعية والمقياس ككل فقد كانت قيمة كاي المحسوبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٠١، مما يدل على وجود فروق في إجابات المعلمين والمعلمات على المقاييس الجزئية والمقاييس الفرعية والمقياس ككل فكانت للمقاييس اللفظية (٣٣٠) وللمقاييس غير اللفظية (٢٥٣) وللمقياس ككل (٣١٨).

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة شوارتس وبريان (Schwartz & Brayan, 1972) التي تشير إلى أن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم كان كان أقل من أداء الطلاب العاديون في المهارات اللغوية.

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة كولجان (Colligan, 1979) التي تشير إلى تمتع المقياس بمعاملات الثبات للمقدرين تراوحت ما بين (٠,١٧ – ١,٠)، أما المتوسط العام لمعاملات الثبات فقد بلغ (٠,٨٩) .

و تتفق هذه الدراسة أيضاً مع دراسة بريان ومكجراوي (Bryan & Mcgrady,1972) التي تشير إلى أن درجات الطلاب ذوي صعوبات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعلم كانت منخفضة بدرجة دالة مقارنة بالطلاب العاديين على جميع أبعاد المقياس الخمسة.

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة بيل وناجي (Pile & Nagy, 1980) التي تشير إلى أهمية مراعاة المتغيرات الثلاثة (الصف الدراسي، الجنس، الحالة)، ودور المعلم في تطبيق المقياس.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة قراقيش (٢٠٠٢) التي تشير إلى وجود فروق دالة بين خصائص العاديين وذوي صعوبات التعلم على كل فقرة وعلى أبعاد المقياس الخمسة والدرجة الكلية للمقياس وذلك لصالح العاديين، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث بشكل عام، في حين تبين أن هناك فروقاً بينهما على بعض الفقرات وذلك لصالح الذكور.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الساكت (٢٠٠٤) التي تشير إلى مصداقية المقياس لمايكل بست في التعرف على ذوي صعوبات التعلم، حيث استطاع أن يشخص (٧٣) حاله من أصل (١٢٠) حالة، أي ما نسبته (٦٠,٨%) .

وفي هذه الدراسة تم حساب الثبات بالطريقة الأولى وهي إعادة الاختبار، حيث تراوحت معاملات الارتباط للمقاييس الجزئية والفرعية والمقياس ككل ما بين (٠,٨٧٩ – ٠,٩٤٤) .

وكذلك تم حساب الثبات بطريقة أخرى وهي الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا في العينة الاستطلاعية، حيث بلغ معامل الثبات الداخلي للمقياس ككل (٠,٩٣) ، وأعلى معامل للثبات في مقياس السلوك الشخصي والاجتماعي (٠,٩١)، وأقل معامل للثبات في مقياي الإستيعاب السمعي والذاكرة (٠,٧٨).

بينما في عينة التقنين بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٥)، وأعلى معامل للثبات في مقياس السلوك الشخصي والاجتماعي(٠,٩٢)، وأقل معامل للثبات في مقياس المعرفة العامه (٠,٧٨).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما الدرسات السابقة مثل دراسة كولجان (Colligan,1979) تم حساب الثبات من خلال ثبات المقدرين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمقدرين ما بين (٠,١٧- ١,٠) .

وكذلك دراسة سالم (١٩٨٨) اعتمد في حساب الثبات على معامل الثبات للمقيمين.

وأيضاً اعتمدت قراقيش (٢٠٠٢) في حساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) .

وكذلك قامت الساكت (٢٠٠٤) بحساب الثبات للمقياس من خلال احتساب معامل الارتباط بين تقديرات المعلمين، حيث بلغت للمقياس ككل (٠,٩٧) وللمقاييس اللفظية (٠,٩٥) وللمقاييس غير اللفظية (٠,٩٢).

توصيات ومقترحات الدراسة:

يتوجه الباحث في نهاية هذه الدراسة بعدد من التوصيات الخاصة باستخدام المقياس من قبل المعلمين والمتخصصين، وعدد من المقترحات التي يأمل أن تؤخذ في الإعتبار من قبل الباحثين في المستقبل.

توصيات الدراسة:

- استخدام نتائج المقياس من قبل المعلمين والأخصائيين النفسيين لأغراض التعرف والكشف عن نتائج وجود صعوبة في التعلم لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وذلك بهدف تحديدهم وتقديم البرامج العلاجية المناسبة لهم.
- عدم الاعتماد على المقياس أداةً وحيدة في التعرف على صعوبات التعلم، إذ يتوجب توظيف إجراءات أخرى من مثل درجات الاختبارات، والتباعد بين القدرة والتحصيل.

مقترحات الدراسة:

- التحقق من مناسبة المقياس لتقييم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة للتعرف على تلك الحالات التي يمكن أن تواجه مشكلات في المستقبل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- العمل على تقنين مقاييس أخرى تساعد في التعرف على أسباب صعوبات التعلم لتو جيه الاهتمام نحو تطوير برامج علاجية لها مثل مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية على البيئة الكويتية.
- العمل على تطوير اختبارات تحصيلية في القراءة والرياضيات والإملاء وذلك لتحديد درجة التباين بين التحصيل والقدرة والذي يمثل أحد المحكات الأساسية في التعرف على صعوبات التعلم.
- إجراء دراسة عاملية للمقياس للتعرف على العوامل التي يتألف منها خاصة وإن الدراسات التي تناولت هذا الجانب قد كشفت عن وجود أربعة عوامل غير متشابهة للمقياس وليست خمسة كما يظهر في المقياس الأصلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- (٢٠٠٥): "الإحصـــائية العامة للتعليم لدولة الكويت" إدارة التخطيط والمعلومات، وزارة التربية، الكويت.
- إبراهيم، منيرة (١٩٩٩): "التعرف المبكر على ذوي صـــعوبات التعلم في المرحلة ما قبل المدرســـة في الكويت"، رســـالة ماجســـتير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخليج العربي.
- الإمام، محمد (٢٠٠٤): "فاعلية التدعيم في علاج قصـــور الانتباه مع فرط النشاط لدى أطفال غرف المصادر بمدارس التعليم الأساسي بمدينة عمان"، الجمعية المصـــرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٣٢، مارس.
- البطانية، أســـامة، وآخرون (٢٠٠٥): "صـــعوبات التعلم ، النظرية والممارسة"، دار المسيرة ، عمان ، الطبعة الأولى.
- الروسان، فاروق (٢٠٠١): "سيكولوجية الأطفال غير العاديين"، عمان، دار الفكر.
- الزراد، فيصل (١٩٩٩): "دليل المعلم لتشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، بيروت ، دار النفائس.
- الزيات، فتحي (١٩٩٨): "صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية" دار النشر للجامعات ، القاهرة.
- الساكت، خوله (٢٠٠٤): "درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع"، رســـالة دكتوراة غير منشـــورة، كلية التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- ســـالم، ســـلفيا (١٩٩١): "تشـــخيص صـــعوبات التعلم النفس لغوية لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- سالم، ياسر (١٩٨٨)، "دراسة تطوير اختبار لتشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ الأردنيين في المرحلة الابتدائية"، مجلة دراسات (العلوم الإنسانية: التربية والتربية الرياضية)، العدد ٨ ، المجلد ١٥.

- السبايلة، عبيد (٢٠٠٣): عوامل وأسباب صعوبات التعلم" ، مجلة الجمعية العربية لصعوبات التعلم، عمان، العدد ٢ لعام ٢٠٠٣.

- السرطاوي، زيدان (١٩٩٥): "مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية" ، مجلة مركز البحوث التربوية ـ جامعة الملك سعود.

- السرطاوي، زيدان، سيسالم، كمال (١٩٩٢): "المعاقون أكاديمياً وسلوكياً خصائصهم وأساليب تربيتهم"، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، الطبعة الثانية.

- السرطاوي، زيدان، وآخرون (٢٠٠١B): "مدخل إلى صعوبات التعلم"، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض.

- السرطاوي، عبدالعزيز (١٩٩٥A): "بناء أداة مسحية للكشف عن ذوي صعوبات التعلم"، مجلة التربية ، جامعة الإمارات ، العدد ١١ ، السنة (١٠).

- السيد، عبدالحميد (٢٠٠٣): "صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها"، القاهرة ، دار الفكر ، الطبعة الثانية.

- عبدالرؤوف، فتحية (٢٠٠٢): "صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، دراسة مسحية"، قطاع المناهج والبحوث ، وزارة التربية ، الكويت.

- عبدالرحيم، فتحي (١٩٨٢): "سيكلوجية الأطفال غير العاديين" الكويت ، دار القلم.

- عبدالوهاب، عبدالناصر (٢٠٠٣): "الصعوبات الخاصة في التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية"، دار الوفاء للطباعة والنشر ، المنصورة ، الطبعة الأولى.

- عطاالله، ربي (١٩٩٤): "تطوير صورة أردنية من مقياس بريجانس للمهارات الأساسية جزء الاستعداد" ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- قراقيش، صفاء (٢٠٠٢): "تقنين مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم واشتقاق معايير سعودية له" ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية.
- الكيلاني، عبدالله، عدس، عبدالرحمن (٢٠٠٣): "القياس والتقويم في التعلم والتعليم" ، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الطبعة الثانية.
- ملحم، سامي (٢٠٠٢): "صعوبات التعلم"، دار المسيرة، عمان، الطبعة الأولى.
- نصرالله، عمر وآخرون، (٢٠٠٠): "بطء التعلم وصعوباته"، دار وائل للنشر ، عمان ، الطبعة الأولى.
- الوقفي، راضي (٢٠٠٣): "صعوبات التعلم النظري والتطبيقي"، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان ، الطبعة الأولى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Bryan & McGrady, (1972): "Use of A teacher rating scale". Journal of Learning Disabilities, 5, 199-206.

- Bryan & Schwartz (1972) "Use Of Teacher rating scale, Journal Of Learning Disabilities, V , 5, N.4, Abril.

- Bush & Mattson (1973) "Wisc test Pat-Terns and underachievers" Journal Disabilities, V.6, N.4, April, P.54-58.

- Chalfant, & King (1976): "An approach to operationalizing the definition of learning disabilities". Journal Learning Disabilities, Vol. 9, no. 4,pp.34-49.

- Colligan (1977): "Concurrent validity of the Myklebust pupil rating scale in the Kindergarten Populations. Journal of Learning Disabilities, 10, 317-320.

- Colligan (1979): "predictive utility of the Myklebust pupil rating scale: A Two-Year follow-up" Journal of Learning Disabilities, 12,264-267.

- Cone, and Wilson, (1981): "Quantifying A severe discrepancy" A Critical Analysis, Learning Disability Quarterly, 4,359 -371.

- Cruickshank, & Hallahan, (1975): "Perceptual and Learning Disabilities in children". First education, vol. 1, New Yourk, Syracuse University Press.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- Dorthy & Margolis, (1981): "The Effectiveness of Myklebust pupil rating scale As An indicator of learning difficulties", Reading Improvement, 157-160.

- Hallahan & Kauffman, (1982): "Exceptional Children, Introduction to Special Education (2nd.ed.) Englewood Cliffs, N.J:Prentice-Hall,inc.

- Hallahan, & Kauffman, (1988):" Exceptional Children: Introduction to Special Education", 4th. ed, London. Printice-Hall International Inc.

- Kass & Myklebust (1969):"Learning disability: an educational definition". Journal of Learning Disabilities, Vol. 2, pp.377-379.

- Kirk, & Gallagher (1983): "Educating Exceptional Children". Dallas, Houghton Mifflin.

- Lerner, (1976): "Children With Learning Disabilities", 2nd. Ed., Atlanta, Houghton Mifflin Company.

- Lerner, (1990): "Phonological awareness: A critical element in learning to read". Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 1,50-54.

- Lerner, (2000): "Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies" (8th edition). Boston: Houghton Mifflin Company.

- Lyon, (1995): "Research initiatives in learning disabilities: Contributions from scientists supported by the National Institute of Child Health and Human

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Development". Journal of Child Neurology, 10 (Suppl.1), 5120-5126.

- Margolis, Sheridan, and lemanowicz (1981): "The efficiency of Myklbust pupil rating Scale for detecting reading and arithmetic difficulties" Journal of Learning disabilities, 14, 267-302.

- Mercer, (1983): "Students With Learning Disabilities", 2nd. ed, Columbus, A Bell & Howell Company.

- Myklebust & Boshes & Olson & Cole, (1969): Minimal brain damage in children (Final Report, U.S.P.H.S. Contract 108-65-142) Evanston,: Northwestem University Publications.

- Myklebust (1981): "The Pupil Rating Scale: Screening for Learning Disabilities" New York, Grune and Stratton.

- Myklebust, & Boshes (1969): "Psychoneurological Learning Disorder in Children" Archives of Pediatrics, 77, 247-256.

- Oakland, and et al (1990): "Teacher perceptions of differences among elementary students with and without learning disabilities in referred samples". Journal of learning Disabilities, vol. 23, no.8.

- Pile, and Nagy (1980): "The Applicability of the Myklebust Pupil Rating Scale" Journal of Learning Disabilities, 13, 109-113.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- Porger (1973): "The Pupil Rating Scale: Screening for Learning Disabilities" Journal of Special Education, 7, 311-317.

- Reeves, and Perkins (1976): "The Pupil Rating Scale: A Second Look" The Journal of Special Education, 10, 437-439.

- Wallach and Butler (1984) "Language Learning Disabilities in School-Age Children Baltimore" U.S.A.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق رقم (١)

- مقياس ما يكل بست في صورته الأمريكية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

I. Auditory Comprehension and Listening

Comprehension of word meanings

1. Extremely immature level of understanding.
2. Fails to grasp simple word meanings; misunderstands words at grade level.
3. Good grasp of grade level vocabulary for age and grade.
4. Understands all grade level vocabulary as well as higher level word meanings.
5. Superior understanding of vocabulary; understands many abstract words.

Ability to follow directions

1. Always confused; cannot or is unable to follow directions.
2. Usually follows simple oral directions but often needs individual help.
3. Follows direction that are familiar and / or not complex.
4. Remembers and follows extended directions.
S. Unusually skillful in remembering and following directions.

Comprehension of class discussion

1. Always inattentive and/or unable to follow and understand directions
2. Listens but rarely comprehends well; mind often waders from discussion.
3. Listens and follows directions and discussions according to age and grade.
4. Understands well and benefits from discussion.
5. Becomes involved and shows unusual understanding of material discussed.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Ability to retain orally given information

1. Almost total tack of recall; poor memory.
2. Retains simple ideas and procedures if repeated often.
3. Average retention of materials; adequate memory for age and grade.
4. Remembers procedures and information from various Sources; good immediate and delayed recall.
5. Superior memory for both details and content.

II. Spoken Language
Vocabulary ability

1. Always uses immature or improper vocabulary.
2. Limited vocabulary including primarily simple nouns, few
precise. Descriptive words,
3. Adequate vocabulary for age and grade.
4. Above-average vocabulary; uses numerous precise descriptive
words.
5. High level vocabulary; always uses precise words to convey
message; uses abstractions.

Ability to speak in complete sentences using accurate sentence structure

1. Always uses incomplete sentences with grammatical errors
2. Frequently uses incomplete sentences and/or numerous
grammatical errors.
3. Uses correct grammar; few errors of omission or incorrect use

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

of prepositions verb tense pronouns.
4. Above-average oral language; rarely makes grammatical errors.
5. Always speak in grammatically correct sentences.

Ability to recall words

I. Unable to call forth the exact words.
2. Often gropes for words to express himself
3. Occasionally searches for correct word but adequate for age and grade.
4. Above-average ability; rarely hesitates on a word.
5. Always speaks well; never hesitates or substitutes words.

Ability to tell stories and relate experiences

1. Unable to tell a comprehensible story.
2. Has difficulty relating ideas in logical sequence.
3. Average ability to tell stories.
4. Above average; uses logical sequence.
5. Exceptional ability to relate ideas in a logical meaningful manner.

Ability to formulate ideas from isolated facts

I. Unable to relate isolated facts
2. Has difficulty relating isolated facts; ideas are incomplete and scattered.
3. Usually relates facts into meaningful ideas; adequate for age and grade.
4. Relates facts and ideas well.
5. Outstanding ability in relating fads appropriately.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

III. Orientation
Promptness

1. Lack grasp of meaning of time; always late or confused.
2. Poor time concept; tends to dawdle; often late.
3. Average understanding of time for age and grade.
4. Prompt; late only with good reason.
5. Very skillful and handling schedules; plans and organizes well.

Spatial orientation

I. Always confused; unable to navigate around classroom or school, play-ground or neighborhood.
2. Frequently gets lost in relatively familiar surroundings.
3. Can maneuver in familiar locations; average ability for age and grade.
4. Above-average ability; rarely lost or confused.
5. Never lost; adapts to new locations. Situations, places.

Judgment of relationships; big, little; far, close; light, have

I. Judgments of relationships very inadequate.
2. Makes elementary judgments successfully.
3. Average ability in relation to age and grade.
4. Accurate judgments but does not generalize to new situations.
5. Unusually precise judgments; generalizes them to new situations and experiences.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Learning Directions

I. Highly confused; unable to distinguish directions as right, left, north, and south.
2. Sometimes exhibits directional confusion.
3. Average; uses right vs. left; north-south-east-west.
4. Good sense of directions; seldom confused.
5. Excellent sense of direction.

IV. Motor

General coordination; running, climbing, hopping, walking

1. Very poorly coordinated; clumsy.
4. Above average coordination; does well in these activities.
2. Below average coordination; awkward.
3. Average coordination for age; outstanding but not graceful.
5. Exceptional ability; excels in this area.

Balance

1. Very poor balance.
2. Below average; falls frequently.
3. Average balance for age; hut outstanding but adequate equilibrium.
4. Above average in balance.
5. Exceptional ability; excels in **balancing.**

Ability to manipulate utensils and equipment; manual dexterity

1. Very poor in manual manipulation.
2. Awkward in manual dexterity.
3. Adequate dexterity for age; manipulates well.
4. Above average manual dexterity.
5. Almost perfect performance; readily manipulate new equipment.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

V. Behavior Cooperation

1. Continually disrupts classroom; unable to inhibit responses.
2. Frequently demands spotlight; often speaks out of turn.
3. Waits his turn; average for age and grade.
4. Cooperates well; above average.
5. Cooperates without adult encouragement.

Attention

I. Is never attentive; very distractible.
2. Rarely listens; attention frequently wanders.
3. Attends adequately for age and grade.
4. Above average; almost always attends.
5. Always attends to important aspects; long attention span.

Ability to organize

I. Is highly disorganized; very slovenly.
2. *Often* disorganized in *manner* of working; inexact, careless.
3. Maintains average organization of work; careful.
4. Above-average ability to organize and complete work; consistent.
5. Always completes assignments in a highly organized and meticulous manlier.

Ability to cope with new situations; parties, trips, unanticipated changes
in routine

I. Becomes extremely excitable; totally lacking in self control.
2.Often overreacts; new situations disturbing.
3. Adapts adequately for age and grade.
4. Adapts easily and quickly with self-confidence.
5. Excellent adaptation, utilizing initiative and independence.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Social acceptance

I. Avoided by others.
2. Tolerated by others.

3. Liked by others; average for age and grade.
4. Well liked by others.
5. Sought by others.

Acceptance of responsibility

I. Rejects responsibility; never initiates activities.
2. Avoids responsibility; limited acceptance of role for age.
3. Accepts responsibility; adequate for age and grade.
4. Enjoys responsibility; above *average,* frequently takes initiative or volunteers.
5. Seeks responsibility; almost always takes initiative with enthusiasm.

Completion of assignments

1. Never finishes; even with guidance.
2. Seldom finishes; even with guidance.
3. Average ability to follow through on assignments.
4. Above-average ability to complete assignments.
5. Always completes assignments without supervision.

Tactfulness

1. Always rude.
2. Usually disregards other's feelings.
3. Average tactfulness; occasionally socially inappropriate.
4. Above-average tactfulness; rarely socially inappropriate.
5. Always tactful; never socially inappropriate.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق رقم (٢)

- الصـــورة الأولية المعربة والمعدلة لمقياس ما يكل بســـت الخاصة بالتحكيم.
- أسماء أعضاء لجنة تحكيم المقياس .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد/ المحترم

تحية طيبة وبعد،

يسعى الباحث لدراسة تطوير مقياس لتشخيص صعوبات التعلم لدى طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية من الصف الأول إلى الصف الخامس الابتدائي بمدارس دولة الكويت، وذلك بهدف استخدامه كأداة تشخيصية في التعرف والكشف المبدئي على حالات ذوي صعوبات التعلم، علماً بأنه مستمد من مقياس مايكل بست لتشخيص صعوبات التعلم وهو مقياس تقدير يعتمد على ملاحظات المعلمين لطلابهم داخل الفصل المدرسي.

شرح المقياس:

ويتكون المقياس من خمسة أبعاد رئيسية هي:

١) الاستيعاب السمعي: ويحتوي أربعة مقاييس فرعية (فهم معاني الكلمات، اتباع التعليمات، المحادثة، التذكر).

٢) اللغة: وتحتوي خمسة مقاييس فرعية (المفردات، القواعد، تذكر المفردات، سرد القصص، بناء الأفكار).

٣) المعرفة العامة: وتحتوي على أربعة مقاييس فرعية (إدراك الوقت، إدراك المكان، إدراك العلاقات، معرفة الاتجاهات).

٤) التناسق الحركي: ويحتوي على ثلاثة مقاييس فرعية (التناسق الحركي العام، التوازن، المهارات اليدوية).

٥) السلوك الشخصي والاجتماعي: ويحتوي على ثمانية مقاييس فرعية (التعاون، الانتباه والتركيز، التنظيم، التصرفات في المواقف الجديدة، التقبل الاجتماعي، المسؤولية، إنجاز الواجب، الإحساس مع الآخرين).

ويرجو الباحث التكرم بإبداء ملاحظاتكم القيمة أمام كل فقرة من فقرات المقياس من حيث مناسبتها.

مع خالص التقدير لتعاونكم ...

الباحث/ جويعد عيد شريف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
الاستيعاب/ فهم معاني الكلمات: ١- قدرة الطالب على الفهم متدنية جداً. ٢- يصعب عليه استيعاب معاني المفردات البسيطة، كما أنه لا يفهم مفردات من مستوى صفه. ٣- يستوعب الكلمات المناسبة لمستواه العمري أو في مستوى صفه. ٤- يستوعب المفردات المناسبة لمستوى صفه، كما يفهم معاني الكلمات التي تفوق مستوى صفه. ٥- يبدي قدرة عالية جداً على فهم المفردات، كما أنه يستوعب الكثير من الكلمات المجردة. إتباع التعليمات: ٦- غير قادر على اتباع التعليمات المعطاة له فكثيراً ما تختلط الأمور عليه. ٧- عادة يستجيب للتعليمات البسيطة إلا أنه يحتاج إلى مساعدة خاصة في معظم الأحيان. ٨- يتبع التعليمات البسيطة والمعروفة لديه. ٩- يتذكر التعليمات المطولة ويتمكن من اتباعها. ١٠- لديه مهارة عالية جداً في تذكر التعليمات واتباعها المحادثة: (فهم المناقشات الصفية) ١١- غير قادر على متابعة النقاش الصفي واستيعابه ودائماً غير منتبه. ١٢- يصغي ولكن نادراً ما يستوعب بشكل جيد، وكثيراً ما يكون شارد الذهن. ١٣- يصغي للمناقشات التي في مستوى عمره وصفه ويتابعها. ١٤- يستوعب بشكل جيد، ويستفيد من النقاش. ١٥- يتفاعل ويشارك في النقاش الصفي، يستوعب النقاش والأفكار بشكل منقطع النظير. التذكر: ١٦- ذاكرته ضعيفة ولا يستطيع تذكر المعلومات ١٧- يمكنه أن يسترجع الأفكار والمواد البسيطة إذا كررت عليه. ١٨- قدرته على تذكر الأشياء عادية ومناسبة لمستوى صفه وعمره. ١٩- يتذكر معلومات من مصادر متنوعة، قدرته على تذكر الأشياء الآتية والماضية جيدة. ٢٠- مقدرته عالية جداً على تذكر التفاصيل والمحتوى. اللغة / المفردات: ٢١- يستخدم دوماً مفردات ضعيفة ودون مستواه العمري. ٢٢- مفرداته اللغوية محدودة جداً وغالباً ما يستعمل الأسماء البسيطة وبعض الكلمات الوصفية الدقيقة. ٢٣- مفرداته اللغوية مناسبة لعمره وصفه. ٢٤- مفرداته اللغوية تفوق عمره، ويستخدم كلمات وصفية دقيقة بكثرة.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٥- مفرداته متطورة جدا، دائما يستخدم كلمات دقيقة، يستخدم العبارات المجردة. القواعد: ٢٦- يستخدم جملا ناقصة ومليئة بالأخطاء القواعدية دوما. ٢٧- كثيراً ما يستخدم الجمل غير المكتملة، وأخطاؤه القواعدية متكررة. ٢٨- يستخدم القواعد السليمة، أخطاء قليلة في استخدام أحرف الجر والأفعال والضمائر. ٢٩- لغته المحلية فوق المتوسط، نادراً ما يرتكب أخطاء قواعدية. ٣٠- دائما يتكلم اللغة السليمة من حيث القواعد، يتكلم جملاً صحيحة من القواعدية دوماً. تذكر المفردات: ٣١- غير قادر على تذكر الكلمة المطلوبة. ٣٢- غالبا ما يجهد نفسه في إيجاد الكلمات المناسبة ليعبر عن نفسه. ٣٣- قدرته على تركيز الكلمات مناسبة لعمره وصفه ويبحث عن الكلمات المناسبة أحياناً إلا أن استدعاءه للكلمات مناسب لعمره وصفه. ٣٤- قدرته على تذكر المفردات فوق المتوسط، نادرا ما يتردد في استدعاء كلمة. ٣٥- يتكلم بشكل جيد دوما ولا يتردد أو يبدل كلمات بأخرى. سرد القصص: ٣٦- غير قادر على سرد قصة مفهومة. ٣٧- لديه صعوبة في تنظيم الأفكار ووصفها بشكل متسلسل ومنطقي. ٣٨- قدرته متوسطة ومناسبة لمستوى صفه وعمره. ٣٩- قدرته تفوق المتوسط ومسلسل أفكاره منطقيا. ٤٠- متميز بشكل واضح عن البقية، ولديه قدرة عالية جدا على تنظيم أفكاره بشكل منطقي وذي معنى. بناء الأفكار: ٤١- غير قادر إطلاقا على ربط أفكاره المنعزلة (المتباعدة). ٤٢- لديه صعوبة في تنظيم الأفكار وأفكاره غير مكتملة ومشتتة. ٤٣- عادة ما يتمكن من تنظيم أفكاره بشكل ذي معنى وقدرته تناسب من هم في مستوى عمره وصفه. ٤٤- قدرته تفوق المتوسط؛ حيث أنه قادر على تنظيم أفكاره بشكل جيد. ٤٥- لديه قدرة فائقة على تنظيم أفكاره ومعلوماته. المعرفة العامة / إدراك الوقت: ٤٦- لا يعي معنى الوقت فهو دائما متأخر أو مشوش. ٤٧- مفهوم الزمن لديه لا بأس به إلا أنه يضيع الوقت سدى وكثيرا ما يتأخر. ٤٨- قدرته متوسطة على فهم وإدراك الوقت، وتتناسب مع من هم في عمره وصفه.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤٩- دقيق في مواعيده ولا يتاخر إلا بسبب مقنع. ٥٠- مهارته عالية جدا على فهم المواعيد، كما أنه يخطط وينظم وقته بشكل ممتاز جدا. إدراك المكان: ٥١- يبدو مشوشا دوما ولا يعرف كيف يجد طريقة إلى المدرسة وأماكن اللعب والحي. ٥٢- كثيرا ما يضيع في الاماكن المألوفة لديه. ٥٣- يستطيع أن يجد طريقة في الأماكن المألوفة وتتناسب مع من هم في مستوى عمره وصفه. ٥٤- يفوق المتوسط، فنادرا ما يفقد الاتجاهات (يضيع). ٥٥- يتكيف للأماكن والمواقف الجديدة ولا يفقد الاتجاهات (يضيع) على الإطلاق. إدراك العلاقات (مثل صغير ـ كبير، قريب ـ بعيد، خفيف ـ ثقيل): ٥٦- إدراكه لمثل هذه العلاقات دائما غير صحيح. ٥٧- يصدر بعض الأحكام الأولية الصحيحة لمثل هذه العلاقات. ٥٨- قدرته متوسطة وتتناسب مع من هم في مستوى عمره وصفه. ٥٩- إدراكه لهذه العلاقات إدراك سليم ولكنه لا يستطيع أن يعمم على المواقف الجديدة. ٦٠- عادة ما يكون إدراكه لهذه العلاقات دقيق جداً، ويسهل عليه تعميم خبراته على المواقف الجديدة وبشكل سليم. معرفة الاتجاهات: ٦١- دائما يعاني من ضعف شديد في معرفة الاتجاهات، فهو لا يميز ما بين اليمين واليسار أو الشمال والجنوب أو الغرب والشرق. ٦٢- أحيانا يضطرب (يخطيء) ولا يعرف الاتجاهات. ٦٣- قدرته علي تمييز الاتجاهات متوسطة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه. ٦٤- قدرته على تمييز الاتجاهات جيدة، فنادرا ما يخطئ في معرفتها. ٦٥- قدرته على معرفة الاتجاهات ممتازة جداً. التناسق الحركي / التناسق الحركي العام (مثل: المشي، الركض، القفز، التسلق): ٦٦- تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جدا وكثير ما يصطدم بالأشياء أو بالأشخاص. ٦٧- تناسقه الحركي بشكل عام دون المتوسط. ٦٨- تناسقه الحركي متوسط، يتناسب مع مستوى عمره وصفه. ٦٩- تناسقه الحركي أعلي من المتوسط، وأدائه جيد في النشاطات الحركية. ٧٠- تناسقه الحركي ممتاز جداً. التوازن : ٧١- قدرته على التوازن الجسمي ضعيفة جداً. ٧٢- قدرته دون المتوسط وكثيرا ما يقع على الأرض. ٧٣- قدرته علي التوازن الجسمي مناسبة، وتتناسب مع مستوى عمره وصفه. ٧٤- قدرته تفوق المتوسط في النشاطات التي تتطلب التوازن الجسمي.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٧٥- قدرته على التوازن الجسمي ممتازة جدا. الدقة في استخدام اليدين في التقاط الأشياء الدقيقة أو الصغيرة الحجم: ٧٦- قدرته في استخدام يديه ضعيفة جدا. ٧٧- قدرته في استخدام يديه دون المتوسط. ٧٨- قدرته متوسطة ومناسبة لمستوى عمره وصفه ويتحكم في الأشياء بشكل جيد. ٧٩- قدرته في استخدام يديه تفوق المتوسط. ٨٠- قدرته ممتازة جدا، ويستطيع التحكم في الأدوات الجديدة بسهولة ويسر. السلوك الشخصي والاجتماعي / التعاون : ٨١- دائما يسبب الإزعاج في غرفة الصف ولا يستطيع ضبط سلوكه. ٨٢- يسعى للحصول على الانتباه بشكل كبير، كما أنه غالبا ما يقاطع الآخرين ولا ينتظر دوره في الكلام. ٨٣- ينتظر دوره، متوسط في قدرته على التعاون بشكل يتناسب مع مستوى عمره وصفه. ٨٤- قدرته على التعاون تفوق المتوسط، فهو دائما متعاون مع الآخرين بشكل جيد. ٨٥- يحب التعاون مع الآخرين بدرجة عالية جدا ولا يحتاج إلى تشجيع الكبار لكي يتعاون مع الآخرين. الانتباه والتركيز : ٨٦- قدرته على الانتباه والتركيز ضعيفة جدا، فهو سهل التشتت. ٨٧- نادرا ما يصغى أو يستمع للآخرين وكثيرا ما يفقد الانتباه. ٨٨- قدرته على الانتباه والتركيز تتناسب مع مستوى عمره وصفه. ٨٩- قدرته على الانتباه والتركيز تفوق المتوسط فهو دائما منتبه. ٩٠- دائما ينتبه للأمور المهمة ولديه قدرة عالية على التركيز الطويل المدى. التنظيم: ٩١- ضعيف جدا في قدرته على التنظيم. ٩٢- غير منظم في عمله وغير مكترث في معظم الأحيان. ٩٣- متوسط في قدرته على تنظيم عمله. ٩٤- قدرته في التنظيم فوق المتوسط وينظم وينهي أعماله. ٩٥- منظم بشكل ممتاز وينهي الواجبات بدقة متناهية. التصرفات في المواقف الجديدة (رحلة، حفلة، تغييرات في نظام الحياة اليومية): ٩٦- المواقف الجديدة أو التغيرات تسبب له الانفعال أو الاضطراب الشديد حيث أنه يصعب عليه ضبط نفسه أو مشاعره. ٩٧- استجاباته للمواقف الجديدة غالبا ما تكون زائدة عن الحد الطبيعي كما أن المواقف الجديدة تزعجه. ٩٨- قدرته على التكيف ملائمة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٩٩- تكيفه مع المواقف الجديدة سهل وسريع، كما أن ثقته بنفسه عالية ١٠٠- قدرته على التكيف مع المواقف الجديدة ممتازة كما أنه مبادر ومستقل بذاته. التقبل الاجتماعي: ١٠١- لا يتقبله الآخرون. ١٠٢- يتحمله الآخرون أحيانا. ١٠٣- يحبه الآخرون بدرجة متوسطة بالمقارنة مع أفراد صفه ومن هم في عمره. ١٠٤- يحبه الآخرون بشكل جيد. ١٠٥- يحبه الآخرون كثيرا كما يحبون البقاء معه. المسؤولية: ١٠٦- غير قادر على تحمل المسؤولية ولا يبادر بإقامة أية نشاطات. ١٠٧- يتجنب تحمل المسؤولية، وقيامه بالأدوار الموكلة اليه محدودة بالنسبة لمن هم في عمره. ١٠٨- يتقبل تحمل المسؤولية بشكل يتناسب مع مستوى عمره وصفه. ١٠٩- يفوق المتوسط في تقبله للمسؤولية ويستمتع بها، كما أنه مبادر ويلجأ إلى التطوع ويحب المسؤولية، أي مبادر ١١٠- يتطوع لتحمل المسؤولية ويسعى دوما للمبادرة وبحماس كبير. إنجاز الواجب: ١١١- لا يقوم بواجباته، حتى مع توفر المساعدة والتوجيه. ١١٢- نادرا ما يقوم بواجباته حتى مع توفر المساعدة والتوجيه. ١١٣- أدائه متوسط ويقوم بما هو مطلوب منه. ١١٤- أدائه يفوق المتوسط ويقوم بواجباته دون الحاجة إلى حثه على ذلك. ١١٥- يكمل واجباته دائما وبدون أي إشراف من الآخرين. الإحساس مع الآخرين: (إحترام مشاعر الآخرين): ١١٦- غير مهذب مع الآخرين دوما. ١١٧- عادة لا يكترث لمشاعر أو رغبات الآخرين. ١١٨- متوسط من حيث احترامه لمشاعر الآخرين وسلوكه غير ملائم من الناحية الاجتماعية أحيانا. ١١٩- يفوق المتوسط من حيث احترامه لمشاعر الآخرين ونادرا ما يقوم بسلوك غير ملائم من الناحية الاجتماعية. ١٢٠- يراعي شعور الآخرين دوما، وسلوكه مقبول دوما من الناحية الاجتماعية.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أعضاء لجنة تحكيم المقياس

الرقم	الإسم	التخصص
١	أ.د/ مصطفى محمد عيسى	أستاذ القياس والتقويم/ جامعة آل البيت
٢	د/ محمد صالح الإمام	أستاذ التربية الخاصة/جامعة عمان العربية
٣	أ.د/ فتحية عبدالرؤوف	مستشار إدارة القياس والتقويم/وزارة التربية
٤	د/ أحمد العبدالله	أستاذ علم النفس التربوي/جامعة الكويت
٥	د/ حمد العجمي	أستاذ التربية الخاصة/ كلية التربية الأساسية الهيئة العامة للتعليم التطبيقي.
٦	د/ صالح العنزي	أستاذ التربية الخاصة/كلية التربية الأساسية/ الهيئة العامة للتعليم التطبيقي.
٧	د/ حمدان الحربي	أستاذ التربية الخاصة/وزارة التربية
٨	د/ جاد البحيري	خبير الدسلكسيا/ الرابطة الكويتية للدسلكسيا.
٩	أ/ سالم حطاب	رئيس قسم اللغة العربية/ مركز تقويم وتعليم الطفل
١٠	أ/ موفق المنابري	رئيس قسم الرياضيات/ مركز تقويم وتعليم الطفل
١١	أ/ ماجدة حكم	مدير البرنامج التربوي العلاجي/ مركز تقويم وتعليم الطفل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق رقم (٣)

- الصورة الكويتية النهائية المعدلة لمقياس ما يكل بست .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ المعلم الفاضل/ الأخت المعلمة الفاضلة
تحية طيبة وبعد ،

الموضوع : تطوير أداة للكشف عن حالات صعوبات التعلم

مرفق أداة قياس وتشخيص لحالات صعوبات التعلم، حيث تحتوي على (٢٤) فقرة يعمل الباحث على تطويرها لتساعد المختصين في الكشف والتعرف المبدئي على الطلاب والطالبات الذين يشك بوجود صعوبات تعلم لديهم حيث يتكون المقياس من خمسة أبعاد رئيسية على النحو التالي:

أولاً: الاستيعاب السمعي والذاكرة.
ثانياً: اللغة.
ثالثاً: المعرفة العامة
رابعاً: التناسق الحركي.
خامساً: السلوك الشخصي والاجتماعي.

ولكل مهارة من هذه الأبعاد خمسة مستويات متدرجة من (١-٥)، بحيث يعبر الرقم (١) عن أدنى مستوى للقدرة، ويعبر الرقم (٥) عن أعلى مستوى للقدرة، والرقم (٣) عن المستوى المتوسط أو المناسب لعمر الطالب/ الطالبة و صفه الدراسي، أما الرقم (٢) فيعبر عن مستوى ما بين المتدني والمتوسط، والرقم (٤) فيعبر عن مستوى ما بين المرتفع والمتوسط.

والمطلوب هو قراءة الفقرات ثم اختيار بديل واحد فقط من الخمسة

*** لا تتردد بالاستفسار من الباحث (٩٨٢٢٤٨٦)**

مع خالص الشكر والتقدير لتعاونكم

الباحث/
جويعد عيد الشريف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس مايكل بست لتشخيص صعوبات التعلم

أولاً: الاستيعاب السمعي والذاكرة: من خلال ملاحظتك وتقديرك لسلوكيات الطالب / الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية:

فهم معاني الكلمات:

١) قدرة الطالب على الفهم لمعاني الكلمات بشكل عام ضعيفة جداً.
٢) يواجه صعوبة في فهم بعض الكلمات.
٣) يفهم معاني الكلمات المناسبة لمستوى عمره وصفه.
٤) يفهم معاني الكلمات التي تفوق مستوى عمره وصفه.
٥) قدراته عالية على فهم معاني الكلمات حتى المجردة منها.

إتباع التعليمات:

١) لا يستطيع اتباع التعليمات المعطاة له .
٢) يتبع التعليمات البسيطة مع حاجته للمساعدة.
٣) يتبع التعليمات المعروفة لديه فقط.
٤) يتذكر التعليمات المطولة ويتمكن من اتباعها بشكل جيد.
٥) يظهر قدرة عالية في اتباع التعليمات وتذكرها.

المحادثة: (فهم المناقشات الصفية)

١) يظهر قصوراً واضحاً في الانتباه للنقاش الصفي.
٢) يفتقر إلى فهم النقاش الصفي بالرغم من حرصه على الانتباه.
٣) يصغى للنقاش الصفي المناسب لمستوى عمره وصفه ويتابعه.
٤) يظهر الانتباه للنقاش الصفي واستفادته منه.
٥) يمتاز بالانتباه والمشاركة الفعالة في النقاش الصفي.

الذاكرة:

١) يعاني من الضعف الشديد في الذاكرة.
٢) يستطيع تذكر المعلومات مع التكرار.
٣) قدرته على تذكر المعلومات مقبولة وتناسب مستوى عمره وصفه.
٤) يظهر قدرة جيدة على تذكر المعلومات المتنوعة.
٥) قدرته عالية جداً على تذكر التفاصيل والمحتوى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: اللغة: من خلال ملاحظتك وتقديرك لسلوك الطالب/ الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية:

المفردات:

١) مفرداته اللغوية ضعيفة جداً.
٢) مفرداته اللغوية مقبولة.
٣) مفرداته اللغوية مناسبة لمستوى عمره وصفه.
٤) مفرداته اللغوية تفوق لمستوى عمره وصفه.
٥) مفرداته اللغوية ممتازة وغنية جداً.

القواعد:

١) دائماً يستخدم جملا ناقصة ذات أخطاء نحوية.
٢) أحياناً يستخدم جملا ناقصة ذات أخطاء نحوية.
٣) يستخدم جملا سليمة مناسبة لمستوى عمره وصفه.
٤) يظهر قدرة لغوية جيدة جداً.
٥) يتحدث اللغة السليمة بصورة ممتازة.

تذكر المفردات:

١) غير قادر على تذكر المفردات المطلوبة.
٢) يجتهد في استعمال المفردات المناسبة له.
٣) قدرته على تذكر المفردات مناسب لمستوى عمره وصفه.
٤) قدرته على تذكر المفردات جيدة جداً.
٥) يمتاز بالطلاقة والمرونة في الحديث.

سرد القصص :

١) غير قادر على سرد القصص المفهومة.
٢) يواجه صعوبة في تنظيم أفكاره وترتيبها.
٣) قدرته على تنظيم أفكاره مناسبة لمستوى عمره وصفه.
٤) قدرته على تنظيم أفكاره متوسطة.
٥) يفوق أقرانه في تنظيم أفكاره وترتيبها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بناء الأفكار:

١) غير قادر على ربط أفكاره المشتتة وبنائها بصورة صحيحة.
٢) يواجه صعوبة في ربط أفكاره وبنائها بصورة صحيحة.
٣) قدرته على ربط أفكاره وبنائها مناسبة لمستوى عمره وصفه.
٤) قدرته على ربط أفكاره وبنائها جيدة جداً.
٥) يفوق أقرانه في ربط وبناء أفكاره بدرجة ممتازة.

ثالثاً: المعرفة العامة: من خلال ملاحظاتك وتقديرك لسلوكيات الطالب/الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية:

إدراك أهمية الوقت:

١) لا يشعر بأهمية الوقت فهو دائما متأخر.
٢) يراعي أهمية الوقت والحضور المبكر.
٣) قدرته على إدراك أهمية الوقت تتناسب مع مستوى عمره وصفه.
٤) يهتم بالحضور المبكر ولا يتأخر إلا بسبب مقنع.
٥) يمتاز بالقدرة العالية على إدراك أهمية الوقت وتنظيمه.

إدراك المكان :

١) لا يستطيع إدراك الأماكن المألوفة لديه.
٢) غالباً يضيع في الأماكن المألوفة لديه.
٣) يدرك الأماكن المألوفة لديه بصورة مناسبة لمستوى عمره وصفه.
٤) قدرته على إدراك الأماكن جيدة جداً.
٥) يمتاز بالقدرة العالية على إدراك الأماكن.

إدراك العلاقات: (صغير ـ كبير، قريب ـ بعيد، خفيف ـ ثقيل...)

١) غير قادر على إدراك العلاقات.
٢) قدرته على إدراك العلاقات ضعيفة.
٣) قدرته على إدراك العلاقات مقبولة تتناسب مع مستوى عمره وصفه.
٤) قدرته على إدراك العلاقات جيدة جداً.
٥) قدرته على إدراك العلاقات ممتازة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تمييز الاتجاهات: (يمين ـ شمال ـ شرق ـ غرب ـ جنوب ...)

١) يعاني من ضعف شديد في تمييز الاتجاهات.
٢) يخطئ أحيانا في تمييز الاتجاهات.
٣) قدرته على تمييز الاتجاهات مقبولة ومناسبة لمستوى عمره وصفه.
٤) قدرته على تمييز الاتجاهات جيدة جداً.
٥) قدرته على تمييز الاتجاهات ممتازة.

رابعاً: التناســق الحركي: من خلال ملاحظتك وتقديرك لســلوكيات الطالب/ الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية:

التناسق الحركي العام : (المشي، الركض، القفز، التسلق ...)

١) تناسقه الحركي العام ضعيف جدا .
٢) تناسقه الحركي العام مقبول.
٣) تناسقه الحركي العام جيد ومناسب لمستوى عمره وصفه.
٤) تناسقه الحركي العام جيد جداً.
٥) تناسقه الحركي العام ممتاز.

التوازن الجسمي:

١) قدرته على التوازن الجسمي ضعيفة جداً.
٢) قدرته على التوازن الجسمي مقبولة.
٣) قدرته على التوازن الجسمي جيدة ومناسبة لمستوى عمره وصفه.
٤) قدرته على التوازن الجسمي جيدة جداً.
٥) قدرته على التوازن الجسمي ممتازة.

المهارات اليدوية : (الدقة في استخدام اليدين في التقاط الأشياء الدقيقة أو الصغيرة الحجم ...)

١) قدرته في استخدام يديه ضعيفة جدا.
٢) قدرته في استخدام يديه مقبولة.
٣) قدرته في استخدام يديه جيدة ومناسبة لمستوى عمره وصفه.
٤) قدرته في استخدام يديه جيدة جداً.
٥) قدرته في استخدام يديه ممتازة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامساً: السلوك الشخصي والاجتماعي: من خلال ملاحظتك وتقديرك لسلوكيات الطالب/الطالبة الذي أمامك، هل ترى أنه من ناحية:

التعاون:

١) دائما يسبب الإزعاج داخل الفصل.
٢) غالبا ما يقاطع الآخرين في الحديث.
٣) قدرته على التعاون مع الآخرين مناسبة لمستوى عمره وصفه.
٤) قدرته على التعاون مع الآخرين جيدة جداً.
٥) قدرته على التعاون مع الآخرين ممتازة.

الانتباه والتركيز:

١) قدرته على الانتباه والتركيز ضعيفة جدا.
٢) قدرته على الانتباه والتركيز مقبولة.
٣) قدرته على الانتباه والتركيز جيدة وتتناسب مع مستوى عمره وصفه.
٤) قدرته على الانتباه والتركيز جيدة جداً.
٥) قدرته على الانتباه والتركيز ممتازة.

التنظيم :

١) قدرته على التنظيم ضعيفة جداً.
٢) لا يهتم في تنظيم أعماله.
٣) قدرته على التنظيم مقبولة.
٤) قدرته على التنظيم جيدة تتناسب مع مستوى عمره وصفه.
٥) قدرته على التنظيم ممتازة.

التصرفات في المواقف الجديدة (رحلة، حفلة، تغييرات في نظام الحياة اليومية ...)

١) لا يستطيع التصرف مع المواقف الجديدة حيث تسبب له الانفعال الشديد.
٢) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة ضعيفة.
٣) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة مناسبة لمستوى عمره وصفه.
٤) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة جيدة.
٥) يستجيب للمواقف الجديدة بدرجة ممتازة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقبل الاجتماعي:

١) لا يتقبله الآخرون.
٢) أحيانا يتحمله الآخرون.
٣) يتقبله الآخرون بدرجة مقبولة.
٤) يحبه الآخرون بدرجة جيدة.
٥) يحبه الآخرون بدرجة ممتازة.

المسؤولية:

١) غير قادر على تحمل المسؤولية.
٢) يتجنب تحمل المسؤولية.
٣) يتحمل المسؤولية المناسبة لمستوى عمره وصفه.
٤) يتحمل المسؤولية بدرجة جيدة.
٥) يظهر روح المبادرة والحماس في تحمل المسؤولية.

إنجاز الواجب:

١) لا يقوم بإنجاز واجباته مع توفر المساعدة والتوجيه له.
٢) نادرا ما يقوم بإنجاز واجباته مع توفر المساعدة والتوجيه له.
٣) يقوم بإنجاز واجباته المطلوبة منه بصورة مقبولة.
٤) يقوم بإنجاز واجباته المطلوبة منه بنفسه وبصورة جيدة جداً .
٥) يقوم بإنجاز واجباته المطلوبة منه بنفسه وبصورة ممتازة.

اللباقة مع الآخرين:

١) غير مهذب مع الآخرين .
٢) غالبا لا يراعي مشاعر الآخرين.
٣) يظهر أحياناً سلوكيات غير مقبولة اجتماعياً مع الآخرين.
٤) يحترم مشاعر الآخرين بدرجة جيدة.
٥) يلتزم بالسلوك الاجتماعي الممتاز مع الآخرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق رقم (٤)

- كتاب تسهيل مهمة من جامعة عمان العربية للدراسات العليا موجهة إلى وزارة التربية بدولة الكويت .
- كتابة تسهيل مهمة من وزارة التربية بدولة الكويت إلى مدراء عموم المناطق التعليمية .
- كتاب تسهيل مهمة من مدراء عموم المناطق التعليمية إلى كافة مدراس المرحلة الابتدائية .
- كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية بدولة الكويت إلى المدراس والمراكز الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

Amman Arab University For Graduate Studies

كلية الدراسات التربوية العليا

معالي الدكتور رشيد الحمد المحترم

وزير التربية والتعليم العالي

الكويت: دولة الكويت

التاريخ: 2005/9/14م

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب جويعد عيد هذال المطيري ، المسجل في برنامج الماجستير في بدراسة حول" تقنين مقياس مايكل بست لتشخيص صعوبات التعلم على البيئة الكويتية " وتتضمن إجراءات الدراسة قيام الطالب بتطبيق مقياس على مدارس المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت ، وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير، ارجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور.

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الإحترام.

العميد

أ.د.يعقوب ابو حلو

عمان – المملكة الأردنية الهاشمية – هاتف: ٥٥١٦١٢٤ (٩٦٢٦) – فاكس: ٥٥١٦١٠٣ (٩٦٢٦) – ص.ب: (٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)

AMMAN - H.K. of JORDAN - TEL: (962 6) 5516124 - FAX: (962 6) 5516103 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

دولة الكويت

75/30/EA 0026699/05/15000

MINISTRY OF EDUCATION
Office Of Under Secretary

وزارة التربية
مكتب الوكيل المساعد للتعليم العام

Ref. :
Date :

المرجع: وت/ت/ ١٤٤
التاريخ: ٢٠٠٥/٩/٢٠

السادة المحترمين /مدراء عموم المناطق التعليميـــة

تحيه طيبه وبعـد؛؛

يرجى تسهيل مهمة السيد/ جويعد عيد هذال المطيري المسجل في برنامج الماجستير في دراسة حول" مقياس بست لتشخيص صعوبات التعلم على البيئة الكويتية " .

المذكور يرغب بتطبيق إستبانة على المعلمين والمعلمات والطلبة والطالبات لجميع مدارس المرحلة الابتدائية من الصف الاول الى الصف الخامس الابتدائي .

مع خالص التحيـــــــه

الوكيل المساعد للتعليم العام

نورية صبيح الصبيح
الوكيل المساعد للتعليم العام

نسخه/ الملف
BADRIEH

75/30/EA0085915/00/5000

Ministry Of Education
The Public Administration
For Private Education

وزارة التربية
الإدارة العامة
للتعليم الخاص

Date : _____

_____

Ref. : _____

التاريخ : ١٨/ ٩/ ٢٠٠٥
الموافق : الأحد
الرقم : وت ت ن ص/ ٢٠٥٢

السادة المحترمين / أصحاب مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة

بعد التحية ،،

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة / جويعد عيد هذال المطيري

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

المسجل في برنامج الماجستير بدراسة حول

" تقنين مقياس مايكل بست لتشخيص صعوبات التعلم على البيئة الكويتية "

==========

بالإشارة إلى الموضوع أعلاه ، يرجى العمل على تسهيل مهمة المذكور بعاليه أثناء زيارته لمدرستكم ، علماً بأن إجراءات الدراسة تتضمن قيام الطالب بتطبيق مقياس على مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت وذلك استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير .

مع الإحاطة بأنه لا مانع لدى الإدارة العامة للتعليم الخاص من تعاونكم معه في هذا المجال .

مع خالص التحية ،،،

/ مدير عام التعليم الخاص

عبد الله سعود الوهيب
مدير الشئون المالية والإدارية

وزارة التربية
الإدارة العامة للتعليم الخاص

نسخة ل /
- المدير العام .
- مدير الشئون التعليمية .
- الملف " Lamia " .

ص.ب : ٧ الصفاة - الرمز البريدي 13001 الكويت - تلفون : ٥٦٢١٢٠٢ - برقيا : تربية - كويت - فاكس : ٥٦٣٤٢٥٨

الملحق رقم (٥)

قائمة بأسماء المدراس والمراكز المشاركة بالدراسة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة بأسماء المدارس والمراكز المشاركة بالدراسة

* المدارس الحكومية:

١ـ مدرسة أبو عبيدة بن الجراح	الابتدائية	بنين	(ذوات معلمات)، محافظة الأحمدي
٢ـ مدرسة أم عمارة	الابتدائية	بنات	، محافظة الأحمدي
٣ـ مدرسة ابن ماجد	الابتدائية	بنين	(ذوات معلمات)، محافظة الأحمدي
٤ـ مدرسة نفيسة بنت الحسن	الابتدائية	بنات	، محافظة مبارك الكبير
٥ـ مدرسة عبدالوهاب الفارس	الابتدائية	بنين	(ذوات معلمات)، محافظة مبارك الكبير
٦ـ مدرسة مشاري هلال الشمري	الابتدائية	بنين	، محافظة الجهراء
٧ـ مدرسة بشيرة بنت النعمان	الابتدائية	بنات	، محافظة الجهراء
٨ـ مدرسة المأمون	الابتدائية	بنين	، محافظة العاصمة
٩ـ مدرسة أشبيلية	الابتدائية	بنات	، محافظة العاصمة
١٠ـ مدرسة عاتكة بنت زيد	الابتدائية	بنات	، محافظة حولي
١١ـ مدرسة خباب بن الأرت	الابتدائية	بنين	(ذوات معلمات)، محافظة حولي
١٢ـ مدرسة فاطمة بنت قيس	الابتدائية	بنات	، محافظة الفروانية
١٣ـ مدرسة عبدالعزيز قاسم حمادة	الابتدائية	بنين	، محافظة الفروانية

* المراكز والمدارس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة (برامج صعوبات التعلم):

١- مركز تقويم وتعليم الطفل لصعوبات التعلم.
٢- مدرسة فوزية السلطان النموذجية.
٣- مدرسة دسمان النموذجية.
٤- مدرسة الأطفال المبدعين.
٥- مدرسة القبس الأهلية.
٦- مدرسة الصباح الأهلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملحق رقم (٦)

شهادة إثبات إعاقة تعليمية
(صعوبات تعلم)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

State of Kuwait
HIGHER COUNCIL FOR
THE DISABLED AFFAIRS

١٨ يوليو ٢٠٠٥م

دولة الكويت
المجلس الأعلى لشئون المعاقين

شهادة إثبات إعاقة

الاســـــــم:
الرقم المدنـي:

إستناداً للمرسوم بقانون رقم (٤٩) لسنة (١٩٩٦) وقرار وزير الشئون الاجتماعية والعمل رقم (٤٥) لسنة (١٩٩٧) بشأن اللجنة الطبية الخاصة بتشخيص الإعاقة .

وبعد معاينة المذكور أعلاه وجد أن لديه اعاقة تعليمية **(صعوبات تعلم) بسيطة الحدة و دائمة، سابقة لتاريخ** ١٩٩٦/١٠/٩م، وعليه يدخل في مظلة قانون (٤٩) لسنة ١٩٩٦م بشأن رعاية المعاقين.

يرجى التكرم بمعاملته بمقتضاها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

المجلس الأعلى لشئون المعاقين

د. احمد الشطي
رئيس اللجنة الطبية

د/ أحمد خضر الشطي
رئيس اللجنة الطبية لشئون المعاقين

صورة طبق الأصل

الشعب البحري - قطعة ٨ - خلف ديوان الشيخ دعيج الصباح تلفون : ٢٦٢٠٩٣٤ - ٢٦٢٠٩٥١ فاكس : ٢٦٦٣٧٦٩

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com