فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي بعض معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية ببعض مهارات تقدير محكي التباعد الخارجي والداخلي عند انتقائهن للتلميذات ذوات صعوبات التعلم "دراسة تجريبية".

د- السيد عبدالحميد سليمان

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى بحث فعالية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي عينة من معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات بكيفية تقدير محكي التباعد الخارجي والداخلي عند انتقائهن التلميذات ذوات صعوبات التعلم وتعرفهن باعتبار أن هذين المحكين من المحكات الأساسية لانتقاء ذوي صعوبات التعلم والتعرف عليهم.

وفي إطار اهتمام الدراسة الحالية أفاد استقصاء الباحث لواقع الدراسات والبحوث العربية عن نقص الوعي بهذين المحكين، وعدم استيفاء عدد كبير من الدراسات والبحوث العربية لهما عند انتقاء ذوي صعوبات التعلم، مما يجعل العينات التي أجريت عليها هذه الدراسات ليست عينات تمثل ذوي صعوبات التعلم، كما أفاد استقصاء واقع عينة من معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية عن عدم وعيهن بهذين المحكين.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلمة من معلمات صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية يبلغ متوسط عمرهن الزمني (٢٨,٤) سنة و(٣٧) مشرفة تربوية من مشرفات المدارس الابتدائية يبلغ متوسط عمرهن الزمني (٣٣,٢) سنة.

وقد أفادت نتائج الدراسة عن فعالية برنامج الدراسة في تنمية وعي عينة الدراسة بمهارات تقدير العمر العقلي، والتباعد الخارجي، والتباعد الداخلي باستخدام النموذج الثنائي، والنموذج الثلاثي لباناتاين (١٩٧٤).

مقدمة:

لا ينكر أي مهتم بأمراض التعلم أهمية مجال صعوبات التعلم وترقية مهارات وقدرات العاملين فيه وذلك لتفرد هذا المجال والتي تتأتى من أشياء عدة، أولها أنه مجال لم يمتد عمره أكثر من (٤٥) عاما وذلك منذ أعلن صموائيل كيرك في مؤتمر شيكاغو الشهير المنعقد في ١٦ أبريل (١٩٦٣) عن مولد مجال صعوبات التعلم، ومؤكدا في نفس الوقت على أنه مجال نفسي وتربوي في المقام الأول، كما أنه يخص فئة من المتعلمين داخل الفصول الدراسية العادية، ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون من إعاقات حسية أو بدنية أو نواحي قصور بيئية، ولا يعانون من حرمان ثقافي ولا نقص الفرصة للتعلم، ولا يعانون من الاضطرابات الانفعالية إلا أنهم لا يحققون مستوى تحصيل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسي يتناسب وما يمتلكونه من استعدادات وإمكانات (Snowling,2000; D'Angiulli & Siegel,2003; Glasnapp &Poggio,2003; Voeller, 2004; Facoetti, Lorusso & Panganoni, 2003; Hyatt, 2007) كما أن أعداد هؤلاء التلاميذ في تزايد مستمر، فطبقا لإحصاءات المركز الوطني لصعوبات التعلم (NCLD) بالولايات المتحدة الأمريكية سنة ٢٠٠٢ فإن ٢,٨ مليون تلميذ من تلاميذ المدارس يتلقون خدمات تعليم خاصة في صعوبات التعلم، وهو ما يمثل ٦% من مجمل تلاميذ المدارس العامة بعدما كانت نسبتهم سنة (١٩٩٠) من ٣:٥% على أكثر تقدير. (McDermott, Goldberg, Watkins, Stanly & Glutting، ٢٠٠٦).

وبرغم مرور هذه الفترة الزمنية على ميلاد المجال، وخصوصية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا أن هناك خلطا وسوء فهم لبعض خصائص هؤلاء التلاميذ، وكيفية انتقائهم.

وفي هذا الإطار يشير كيربي، ديفز وبريانت (Kirby, Davies & Bryant, 2005) إلى أن وعي ومعرفة المهنيين من معلمين ومشرفين عامين Supervisor بهذا المجال مازالت غير واضحة؛ حيث يوجد خلط لديهم في معرفة وفهم العديد من الفروق المميزة بين الصعوبات الخاصة في التعلم، ومشكلات التعلم، وبطء التعلم، الأمر الذي يؤدي اختلاط ذوي صعوبات التعلم بغيرهم عند الانتقاء والتعرف عليهم. كما يشير بيتر، بارنت وهيندرسون (Peter, Barnett & Henderson, 2001) إلى أن هناك خلطا كبيرا في المعرفة الخاصة بالحدود الفارقة والمميزة بين مفاهيم الصعوبات الخاصة في التعلم كمفاهيم الديزجرافيا والأبراكسيا والديسلكسيا على سبيل المثال، أو بين صعوبات التعلم ومشكلات التعلم Learning Problems (Psttison,2005).

ولعل ما يعانيه المعلمون أو المشرفون التربويون من نقص في الوعي بأنواع ذوي صعوبات التعلم، وخصائص كل نوع يجعلنا في حاجة ماسة لبرامج تدريبية في هذا المجال لتطبيقها عليهم (Kaplan, Wilson, Dewey, & Crawford; et al., 1998; Kirby; et al., 2005). ويؤكد ذلك بستيزون (Psttison,2005) حين يشير إلى أن الملاحظات المتأنية من خلال عملي في الإشراف التربوي على المعلمين والمشرفين التربويين العاملين في مجال صعوبات التعلم في ولاية نيوكاسل Newcastle قد أظهرت بما لا يدع مجالا للشك أنهم في حاجة للتدريب في هذا المجال". وذلك لأن نقص الوعي والمعرفة الخاصة بطبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يؤثر على كفاءة المعلمين عند التعرف على هؤلاء التلاميذ، ومن ثم على كيفية مساعدتهم بصورة جيدة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولعل نقص كفاءة المعلمين والمشرفين التربويين، بل والعاملين في هذا المجال ترجع لعدم التدريب المستمر على كل جديد، كما ترجع إلى كون صعوبات التعلم تعد ظاهرة معقدة على الفهم؛ فحتى هذا اليوم يوجد الكثير من الخلط في هذا المجال لدى العامة والمتخصصين في التمييز بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ ذوي مشكلات التعلم، والتلاميذ بطيئي التعلم (Mehta, 2006)، هذا فضلا عن أن صعوبة التعلم غالبا ما تكون مختلطة باضطرابات سلوكية أخرى، وهو ما يعرف بثنائية التشخيص Dual diagnosis (Psttison, 2005; Lyon, Shaywiz &, Shaywiz., 2003).

وعليه، فإن المعلمين والمشرفين التربويين لن يستطيعوا تعرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومساعدتهم إذا كانت معرفتهم الخاصة بهذا المجال وبهؤلاء التلاميذ محدودة؛ ومن ثم فإنه من الضروري أن يتلقى المعلمون والمشرفون التربويون والأخصائيون العاملون في مجال صعوبات التعلم تدريبا مستمرا يزيد وعيهم بصعوبات التعلم ويعمقه (Chapman, 2006; White, Pascarella & Pflaum, 2008). ولاسيما أن العديد من المشكلات النفسية وانخفاض الصحة النفسية توجد بصورة أكثر انتشارا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن تدريب المعلمين والمشرفين التربويين قد انعكست آثاره ايجابيا على تحسن الصحة النفسية لهؤلاء التلاميذ، وهو ما يشير إلى أهمية تدريبهم على المعرفة الخاصة بهذا المجال (Chapman,2006)، وضرورة أن يكون معلم صعوبات التعلم والمشرف التربوي على درجة كبيرة من الوعي والتأهيل العلمي.

ولعل ما يؤكد ذلك أن التعديلات الأخيرة التي أجريت على تعريف صعوبات التعلم The Individual of Learning Disabilities Act ILDA، والصادر بالقانون ١٠٨- ٤٤٦ في (٣) ديسمبر(٢٠٠٤) قد أكدت على أنه يجب على المعلمين العاملين في مجال صعوبات التعلم أن يكونوا مؤهلين تأهيلا علميا عال المستوى، وأن يتلقوا تدريبا مستمرا، كم أنهم يجب أن يكونوا على دراية كافية بإجراءات انتقاء ذوي صعوبات التعلم وبخاصة إجراءات تقدير التباعد الداخليInternal Discrepancy، والتباعد الخارجيExternal Discrepancy، وذلك كما يقاس من خلال التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع(Hyatt, 2007) .

وهنا يتساءل الباحث: إذا كان هذا هو واقع المعلمين والمتخصصين العاملين في مجال صعوبات التعلم في دولة متقدمة مثل أميركا، فما واقع المعلمين والمشرفين التربويين فيما يخص معرفتهم ووعيهم بهذا المجال في الوطن العربي وفي دولة مثل الشقيقة المملكة العربية السعودية؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإطار النظري:

فيما يخص محك التباعد الداخلي، فهو محك يشير إلى التباعد بين القدرات أو العمليات الداخلية المسئولة عن الأداء، وقد ورد هذا المحك- أول ما ورد- في تعريف كيرك(١٩٦٢)، ثم تأكد وروده بداية من تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية التابع لمكتب التربية الأمريكي والصادر بالقانون١٣٢/٩١السنة(١٩٦٨) على المستوى الفيدرالي، والإصدارات التالية، وآخرها التعريف الصادر بالقانون (١٠٨-٤٤٦) لسنة(٢٠٠٤) (Smith & Watkins,2004;Hyatt, 2007).

أما محك التباعد الخارجي فقد كان أول وروده سنة (١٩٦٥) في تعريف باتمان Bateman (Bateman,1965)، وإن كان هناك من يرد تاريخ هذا المحك إلى الباحث الألماني فرانزين Franzen سنة (١٩٢٠) وذلك عندما تحدث عن نسبة الإنجاز. (Bradley, Danielson&Hallahan, 2002) Accomplishment Quotient(AQ)

ولمحك التباعد الخارجي تسميات مختلفة منها: التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي Expected Achievement(EA) and Actual Achievement(AA)، أو التباعد بين الصف المتوقع والصف الفعلي Expected Grade (EG) & Actual Grade (AG)، أو التباعد بين الذكاء والتحصيل Intelligence Achievement Discrepancy (I-AD)، أو التباعد بين القدرة والتحصيل Ability – Achievement Discrepancy (A-AD)، أو التباعد بين التحصيل والطاقة العقلية Discrepancy between achievement and Intellectual potential (Kaval & Forness , 2000 ;MacMillan,Gresham, & Bocin,1998)

وبالرغم من أن فكرة التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع موغلة في القدم وكما ذكرنا أعلاه، إلا أن تعريف الهيئة الاستشارية لم ينص في متنه على فكرة التباعد هذه، الأمر الذي شاب التعريف بعض القصور؛ حيث أصبح قليل القيمة من الناحية العملية (Kaval & Forness , 2000)؛ وهنا أدركت وحدة الأطفال المعاقين بمكتب التربية الأمريكي هذا، الأمر الذي دفع المكتب لتدارك ذلك فقام بإنشاء نص مستقل يستكمل من خلاله تعريف الهيئة الاستشارية ليصدر في ذلك النص ما يلي:

توجد الصعوبة في التعلم ويتحقق حدوثها لو أظهر الطفل تباعدا ذات دلالة إحصائية بين التحصيل والقدرة الذهنية Intellectual Ability في واحدة أو أكثر من المجالات التالية : التعبير الشفهي Oral Expressive، التعبير الكتابي Written Expressive، الفهم الاستماعي Listening Comprehension، الفهم القرائي Reading Comprehension، المهارات الأساسية في القراءة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Basic reading skills، إجراء العمليات الحسابية Mathematics Calculation، الاستدلال الرياضي Mathematics Reasoning، التهجي Spelling. وأن التباعد الحاد يتحقق عندما يكون تحصيل الطفل الفعلي في واحدة أو أكثر من المجالات السابقة أقل من ٥٠% عن المتوقع لمستوى تحصيله، وذلك إذا ما أخذنا في الاعتبار عمر الطفل الزمني، وعدد سنوات الخبرة التعليمية التي مر بها الطفل، ونسبة ذكاؤه، مع العلم بأن كثير من العلماء في المجال اعترضوا على النسبة المنصوص عليها من مكتب التربية الأمريكي كمؤشر يتحقق في ضوئه التباعد الشديد، ومن هنا فقد عاد مكتب التربية الأمريكي ليؤكد سنة (1976) على فكرة التباعد المطروحة وعلى النسبة المنصوص عليها، والمجالات التي يقع فيها التباعد درءا لهذه الانتقادات (Hyatt, 2007)، وطرح مكتب التربية معادلة حساب التباعد الشديد،والتي سيأتي ذكرها فيما بعد.

أما فيما يخص المعادلات التي تستخدم في تقدير التباعد الخارجي، فيفيد استقصاء العديد من أدبيات صعوبات التعلم عن وجود العديد من هذه المعادلات، يذكر الباحث منها على سبيل المثال لا الحصر:

- معادلة هاريس (١٩٦٠) والتي تنص على: EGL=MA-5
- معادلة هاريس (١٩٧٠) والتي تنص على: EGL=(2)MA+CA / (3)- 5 (Lerner,1997).
- معادلة جونسون ومايكلبست سنة (١٩٦٨) والتي تنص على D= AGL/EGL

وبدلا من أن يطرح الصف الفعلي من الصف المتوقع قام بحساب النسبة بين الصفين من خلال قسمة الصف الفعلي/ الصف المتوقع، علما بأن (D) أسماها نسبة التباعد بين الصف الفعلي والصف المتوقع، فإذا كانت النسبة أقل من (٩٠) اعتبر أن هناك تباعدا دالا بين الصف الفعلي والصف المتوقع، علما بأن القيمة (٩٠) لا يمكن قبول تفسيرها على أنها تعني (٩٠)% من المتوسط أو في ضوء المتوسط (Gearheart & Gearheart,1989).. ومعادلة بوند وتنكر Bond & Tinker (١٩٧٣) التي تنص على: AGL= (YS . IQ/(100) + 1.0)، ومعادلة مكتب التربية الأمريكي (١٩٦٧) التي تنص على: SDL= CA(IQ/300+0. 17) -2.5 (Lyon, et al.,2003:8)

علما بأن العمر الزمني (CA)، و(AGL) تعني مستوى الصف الفعلي Actual Grade Level، و(YS) تعني عدد السنوات التي قضاها الطفل في المدرسة. و(IQ) تشير إلى نسبة الذكاء، إلا أن الواحد الصحيح قلل من قيمة هذه المعادلة من الناحية العملية؛ وذلك لأنها اعتبرت تساوي جميع الأطفال في النسبة المتعلمة لسنوات ما قبل الدراسة واعتبرتها واحد صحيح، أي سنة دراسية، و(SDL) تعني التباعد الشديد Sever Discrepancy Level، و(EGL) Expected grade level تشير إلى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مستوى الصف المتوقع، و(MA) تشير إلى العمر العقلي، و(5) تشير إلى ثابت يمثل عدد سنوات ما قبل المدرسة. هذا بالإضافة إلى معادلة إريكسون Ericsson والتي تسمى بطريقة الدرجة المعيارية Standard Score Methods، أو طريقة التباعد بين القدرة والتحصيل (القدرة – التحصيل)؛ وفيها تحول درجات الذكاء ودرجات التحصيل إلى الدرجات المعيارية المقابلة، ويتحقق التباعد إذا انخفض التحصيل بمقدار انحراف معياري فأكثر (MacMillan,et al.,1998) .

وفيما يخص شيوع محك التباعد الداخلي عند انتقاء ذوي صعوبات التعلم تفيد تحليلات التراث وأدبيات الصعوبات الخاصة في التعلم، وكذلك تحليل واقع الدراسات السابقة، وما أجراه الباحث(٢٠٠٢) من تحليل لعينة من تعريفات صعوبات التعلم أن محك التباعد الداخلي محك أصيل في انتقاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم والتعرف عليهم (MacMillan,et al.,1998; D'Angiulli&Siegel,2003; Facoetti, Lorusso, Panganoni, Cattaneo & Galli, 2003; Helland & Asbjovnsen,2003; Demonet, Taylor & Chaix, 2004; Smith & Watkins,2004; Kibby, Marks & Long, 2004; Schatschneider & Torgesen, 2004; Puolakanaho,et al.,2008; Katzir, Kim, wolf, Morris, & Lovett ,2008; Tsur, Faust, & Zivotofsky, 2009)

وفيما يخص أدوات تقدير التباعد الداخلي Internal Discrepancy Methods فتفيد تحليلات التراث وأدبيات المجال أن من أكثر الاختبارات شيوعا في تقدير هذا المحك بطارية إلينوي للقدرات النفس- لغوية Illinois Tests of psycholinguistic Abilities (ITPA)، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل WISC-R؛ حيث من المعروف أن لهذا المقياس شيوعا متزايدا في مجال التربية الخاصة وبخاصة في مجال الوقوف على الوظائف المعرفية والعقلية وتحديد محك الجدارة للتربية الخاصة، ولصعوبات التعلم، لذا فقد أصبح هناك كما كبيرا من الدراسات التي تجرى على هذا المقياس.

وفي إطار الوقوف على طرق تقدير التباعد الداخلي باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال-المعدل حتى يتم التدريب على إجراها فيفيد مسح الباحث للتراث الأجنبي عن وجود أكثر من (٧٥) نمطا من أنماط تحليل الأداء على الاختبارات الفرعية لهذا المقياس: ومن أكثر هذه الأنماط والطرق شيوعا: البروفيل النفسي، التصنيف الثنائي، التصنيف الثلاثي (١٩٦٨)، التصنيف الرباعي (١٩٧١)، والتصنيف الثلاثي المعدل (١٩٧٤) (Smith & Watkins,2004 49).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفيما يلي عرض موجز لما تقدم ذكره:

١-البروفيل النفسي للأداء على الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال-المعدل، وأشهرها استخدام بروفيل ACID، والذي يقوم على استقراء الأداء على اختبارات: الحساب Arithmetic والشفرة Coding والمعلومات Information، ومدى الأرقام Digit span (Bradley, et al., 2002)؛ حيث يستبين من رسم الصفحة النفسية للأداء على هذه الاختبارات عن تبعثر الأداء عليها، والانخفاض الواضح لأداء ذوي صعوبات القراءة في اختبار الحساب واختبار المعلومات (MacMillan,et al.,1998).

٢- التصنيف الثنائي: وهو تصنيف يقوم على حساب التباعد بين نسبة الذكاء اللفظي Verbal Intelligence Quient ونسبة الذكاء العملي performance intelligence Quient لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم (نسبة الذكاء اللفظي – نسبة الذكاء العملي)، حيث يتسم أداء ذوي صعوبات التعلم بأن نسبة الذكاء العملي> نسبة الذكاء اللفظي بمقدار انحراف معياري فأكثر (Kaval&Forness,1984;D'Angiulli&Siegel,2003 ; MacMillan,et al.,1998; Bradley, et al.,2002).

٣- التصنيف الثلاثي لـ باناتاين Bannatyne (١٩٦٨)، وهو تصنيف يتضمن ثلاث فئات من تجمعات الأداء على الاختبارات الفرعية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال-المعدل تقيس: أ- المكانية Spatial ب- الفهم Conceptual ج- التتابعية Sequential (Bannatyne,1968). علما بأن المكانية تقيسها اختبارات: تصميم المكعبات Block design، وتكميل الصور Picture completion، وتجميع الأشياء Object assembly، والعملية التي يتطلبها الأداء على هذه الاختبارات هي عملية معالجة الأشياء ذات الأبعاد المتعددة في الفراغ دون تعاقب أو ترتيب. والفهم وتقيسها اختبارات: المفردات Vocabulary، الفهم Comprehension، والمتشابهات Similarities، والعملية المتطلبة للأداء على هذه الاختبارات هي استخدام المفاهيم والاستدلال التجريدي Abstract Reasoning. أما التتابعية فتقيسها اختبارات: مدى الأرقام، ترتيب الصور، والترميز Coding، والعملية المتطلبة للأداء على هذه الاختبارات هي القدرة على تذكر سلاسل متتابعة من المثيرات البصرية والسمعية. والأداء المميز للأطفال ذوي صعوبات التعلم هو: المكانية > والفهم > التتابعية بمقدار انحراف معياري فأكثر (Bannatyne,1968; Smith & Watkins,2004 49;D'Angiulli & Siegel,2003).

٤- التصنيف الرباعي لباناتاين (١٩٧١): هو تصنيف اعتمد فيه تقسيما رباعيا لأحد عشر اختبارا فرعيا من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل موزعة على أربعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أبعاد بعد إضافة بعد المعرفةKnowledge لتصنيفه الثلاثي (١٩٦٨)، ويقاس باختبارات: المعلومات، الحساب، والمفردات، والأداء المميز لذوي صعوبات التعلم هو: المكانية> الفهم> المعرفة> التتابعية بانحراف معياري فأكثر.(Bannatyne,1971; D'Angiulli & Siegel,2003).

٥- التصنيف الثلاثي المعدل (١٩٧٤): في هذا التصنيف تم تعديل التصنيف الثلاثي(١٩٦٨) وذلك باستبدال اختبار ترتيب الصور باختبار الحساب في بعد التتابعية؛ تأسيسا على أن تحليل نتائج أداء ذوي صعوبات التعلم في(٢٥) دراسة كشف عن أن هؤلاء الأطفال لا ينخفض أداؤهم على اختبار ترتيب الصور بينما ينخفض أداؤهم على اختبار الحساب بدرجة أكبر مقارنة بالعاديين؛ لذلك تغيرت الاختبارات التي تكون بعد التتابعية لتصبح: مدى الأرقام، الحساب، والشفرة، والأداء المميز للأطفال ذوي صعوبات التعلم هو: المكانية > والفهم > التتابعية بمقدار انحراف معياري فأكثر، ولكنه أكثر ثباتا من تصنيف(١٩٦٨) (D'Angiulli& Siegel,2003;Smith & Watkins,2004 49; Bannatyne,1974).

ومن الدراسات التي استخدمت محكي التباعد الخارجي والداخلي في انتقاء ذوي صعوبات التعلم على سبيل المثال لا الحصر:

(Cawley &Miller, 1986; Wong &Wong,1986; Wolf & Segal, 1999; Helland&Asbjovnsen,2003; D'Angiulii & Siegel,2003; Jenkins, et al., 2003; Lyon, et al., 2003; Thaler, Ebner, Wimmer,& Landert, 2004; Kibby,et al., 2004; Demonet, Taylor & Chaix, 2004; Smith & Watkins, 2004; Ross, 2004; Samuelsson, Lundberg,.&Herkner, 2004; Casali, et al.,2004; Messer., Dockroll, & Morphy, , 2004; Pammer, Lavis & Cornelissen, 2004; Schiff & Ravid, 2004; Schatschneider, & Torgesen, 2004; Modglin, 2004; Birch, 2004: Kirby, et al.,2005; Layton & Lock,2007; McDermott,et al., 2006; Puolakanaho,et al.,2008; Katzir, Kim, wolf, Morris, & Lovett ,2008; Tsur, Faust, & Zivotofsky, 2009).

وبناء على ما تقدم يتضح أن محكي التباعد الخارجي والداخلي يعدا من المحكات الأساسية لانتقاء ذوي صعوبات التعلم، وبالرغم من ذلك تتجاهلهما معظم الدراسات العربية عند انتقائها لهؤلاء التلاميذ، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر: (عواد، ١٩٨٨ كامل، ١٩٨٨؛ الزراد، ١٩٩١؛ حنفي، ١٩٩٢؛ سليمان، ١٩٩٢؛ العدل، ١٩٩٢؛ عواد، ١٩٩٢؛ صقر، ١٩٩٢؛ توفيق، ١٩٩٣؛ كامل، ١٩٩٤؛ سليمان، ١٩٩٢؛ شلبي، ٢٠٠١؛ عبد الحميد، ٢٠٠٢، عجلان، ٢٠٠٢؛ عبد الفتاح، ٢٠٠٤؛

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القمـــاش، ٢٠٠٦؛ حـــسن، ٢٠٠٦، ؛ حـــسن ومحمـــد، ٢٠٠٧؛ الخطيـــب، والبستنجي، ٢٠٠٩).

مشكلة الدراسة:

يشير كيربي وآخرون (Kirby, et al.,2005) إلى أن هناك عـددا قلـيلا مـن الدراسات التي ركزت مباشرة على معرفة المعلمين والإخـصائيين المهتمـين بالـصعوبات الخاصة في التعلم، وعمدت إلى تقديم تدريب لهم يساعدهم على زيادة معرفتهم بهذا المجال، وبكيفية وطرق انتقاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وأن هناك فجوة واسعة فيمـا يخـص التـدريب والتوجيـه للعـاملين فـي مجـال صـعوبات الـتعلم علـى وجـه الخصوص وبـين الواقـع (Psttison, 2005). وهنـا يـشير روك، فيـسلر وتـشيرش (Rock; Fessler & Church, 1997) إلى أننا يجب أن نبحث عن طريقة كي نـشجع التدريب الموسع والمستمر لمعلمي التربية الخاصة، حيث تبين أن المعلمين في العديد مـن الولايات الأمريكية لم يتلقوا تدريبا لتزويدهم بالكفاءات اللازمة للوقوف على المعرفة الدقيقة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وما يواجهونه من مشكلات وكيفية التدخل لعلاجهـا. ويـشير براتير، داكيز وجونستون (Prater ; Dyches & Johnstun, 2006) إلى أنه من المهـم في هذا المجال أن يعرف المعنون والمشرفون التربويون الفروق المحددة والمميزة لهـؤلاء التلاميذ عن غيرهم، ومحكات الجـدارة للحكـم علـى أنهـم مـن ذوي صـعوبات الـتعلم (Mehta, 2006; Prater ; et al., 2006). ولعل ما يؤكـد أهميـة تـدريب المعلمـين والمشرفين التربويين العاملين في مجال صعوبات التعلم، هو أن تدريبهم ينعكس إيجابيـا على التلاميذ الذين يقعون تحت مسؤوليتهم؛ حيث أثمرت العديد من الجهود فـي مجـال تدريب وإرشاد العاملين في مجال التربية الخاصة وإرشادهم عن تحسن الصحة النفـسية للتلاميذ الذين وقعوا ضمن اختصاص المتدربين في إطار مجال التعلم والتحصيل والسلوك (Psttison, 2005).

وتعد قلة أو عدم وجود دراسات وقد ركزت على تدريب معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات على انتقاء ذوات صعوبات التعلم وتعرفهم باستخدام محكي التباعد في البيئة العربية بعامة والمملكـة العربيـة الـسعودية بخاصـة – فـي حـدود علـم الباحث ــ دافعا لإجراء هذه الدراسة لتدريبهن وتزيدهن بكل المكونات والنواحي الخاصة بكيفية انتقاء التلميذات ذوات صـعوبات الـتعلم باسـتخدام محكـي التباعـد علـى يـد المتخصصين في هذا المجال؛ وهو ما سوف يساعد بالطبع على تحسين مهارات انتقـاء مثل هؤلاء التلميذات وتعرفهن. الأمر الذي سوف يؤدي إلى تحـسن الخدمـة التعليميـة للتلميذات المستهدفات من ذوات صعوبات التعلم كنتيجة طبيعية لتحسن مستوى المعلمات والمشرفات التربويات جراء هذا التدريب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما تتعاظم الحاجة هنا إلى تدريب معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات وبخاصة إذا علمنا بأن حوالي ٣٢% من مجتمع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الإناث، وأنهن يمثلن في نفس الوقت ٦% من مجتمع تلاميذ المدارس العامة وذلك بحسب إحصاء المركز القومي للإحصاء التربوي بالولايات المتحدة الأمريكية سنة (٢٠٠٥)، كما أن ذوي صعوبات التعلم (ذكور وإناث) يمثلون أقل من نصف كل الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة وذلك بحسب ما ذهب إليه مكتب التربية الأمريكي سنة (٢٠٠٦)، كما أن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى البنات ثلاثة أمثال نسبة انتشارها لدى الأولاد (Northwestern,2007)، ولهذا فإن مواجهة هذا الخطر يستدعي من معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات والآباء، بل والبنات أنفسهن، أن يكن على وعي بهذا التحدي الفريد، وأن تعد لهن أساليب التعليم الفردي المناسب والبرامج المناسبة للتدريب (Audrey &Trainor,2007)، وهو مالا يمكن تحقيقه إلا بدقة انتقاء ذوات صعوبات التعلم وتعرفهن؛ حتى تنصب الخدمة التعليمية والبرامج العلاجية على المستهدفات فقط.

وإذا كان الأمر هكذا في دولة متقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية فإن الحاجة إلى تدريب المعلمات ومعلمي صعوبات التعلم في الدول النامية تعد حاجة ماسة وملحة.

وترجع مشكلة هذه الدراسة بالإضافة لما تقدم إلى خطاب مرسل من إدارة التدريب والتوجيه بإدارة خميس مشيط التعليمية تطلب فيه إعداد دورة في كيفية انتقاء ذوات صعوبات التعلم.

ولما كانت محكات وأدوات وإجراءات انتقاء ذوات صعوبات التعلم من الكثرة بمكان لذا، حاول الباحث الوقوف على أكثر هذه المحكات والأدوات أهمية في المجال.

وفي هذا الإطار تم البحث في الدوائر العلمية، وعقد سيمنار يتضمن ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة للوقوف أهم محكات انتقاء ذوي صعوبات التعلم، وقد أسفر ذلك عن أهم هذه المحكات هو كيفية تقدير محكي التباعد الداخلي والخارجي، وذلك لأنهما يتضمنا معظم أدوات وإجراءات انتقاء ذوي صعوبات التعلم؛ حيث يفيد تحليل الباحث أن هذين المحكين يتضمنا الوقوف على العديد من المتغيرات الأساسية للتلاميذ، فهما يتطلبا الوقوف على كيفية حساب العمر العقلي، ونسبة الذكاء، وعدد السنوات التي قضاها التلميذ في المدرسة، كما يتضمنا الوقوف على العمليات والقدرات الداخلية التي تكمن خلف الأداء، وكيفية تطبيق معادلات حساب التباعد، وكيفية قراءة الأداء على الاختبارات الفرعية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال-المعدل بما يفيد في كيفية انتقاء وتعرف ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يتطلب لاستيفاء كل ذلك معرفة المتدرب لمعظم المكونات الأساسية الخاصة بمجال صعوبات التعلم، إن لم يكن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كلها، هذا إلى جانب ما تشير إليه أدبيات صعوبات التعلم من أن محكي التباعد الخارجي، والتباعد الداخلي من المحكات الأساس في الحكم على صعوبات التعلم (Snowling, 2000; D'Angiulli&Siegel, 2003; Chalfant, 1989; Hyatt, 2007; Snowling, 2008; MacMillan, et al., 1998). وأن تزويد المعلمين والمشرفين التربويين بهما يعد من المهارات الأساسية اللازمة لانتقاء ذوي صعوبات التعلم، بل ويعدا من المهارات الأساسية للعمل في هذا المجال، وبخاصة ما يتعلق بكيفية تقدير التباعد الخارجي، وما يرتبط به من مهارة في تطبيق المعادلات والأدوات الخاصة بذلك. ولقد اتضح من استقصاء المجال وجود العديد من نواحي القصور فيما يتعلق بذلك، وعليه، فإن المجال في حاجة ماسة لمثل تلك البحوث، ولما يزيد من وعي المعلمين بما تقدم (Sideridis, et al., 2006)، حيث يعد التدريب على تقدير التباعد من الأمور الأساسية في المجال؛ وذلك لأننا يجب أن نقلل من الاعتماد على المحكات أو الأحكام الإكلينيكية في تشخيص صعوبات التعلم (Chalfant,1989;Lerner,1997; Snowling, 2000)، كما أن تقدير التباعد يوفر لإخصائي صعوبات التعلم ما إذا كان الطفل يتوفر لديه شرط من شروط الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم أم لا (Lerner,1997; D'Angiulli& Siegel, 2003)، وجعل انتقاء ذوي صعوبات التعلم انتقاء عمليا وإجرائيا أكثر منه إكلينيكيا أو ذاتيا (Lovett & Lewandowski, 2006)؛ حيث تؤكد معظم الدراسات التي تجرى في صعوبات التعلم على أنه من محكات الفرز والانتقاء الأساسية لذوي صعوبات التعلم (Glasnapp and Poggio, 2003)، كما أكدت عليه التعديلات الأخيرة لمفهوم صعوبات التعلم (ILDA) الصادر بالقانون (١٠٨-٤٤٦) في ٣٩ ديسمبر (٢٠٠٤) (Hyatt, 2007).

ولتقدير التباعد الخارجي فإنه عادة ما تلجأ المدارس للتحقق من هذا الشرط من خلال استخدام معادلات التباعد بين التحصيل والقدرة (Snowling, 2000 ;MacMillan,et al.,1998)، إذ اتضح أن أكثر من (٩٠)% من مدارس الولايات المتحدة الأمريكية تعتمد على هذا المحك في الحكم على الطفل ما إذا كان يعاني من صعوبات التعلم أم لا (Poggio,2003 ; Hyatt, 2007; Glasnapp & Lerner,1997).

بشرط ألا تقل نسبة ذكاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن المتوسط، وتعتبر نسبة ذكاء (٨٥) هي الحد الأدنى في هذا السياق إذا كان متوسط الأداء على اختبار الذكاء(١٠٠). والانحراف المعياري (١٥). وأنه لكي يتم تقدير التباعد الخارجي في القراءة مثلا فإنه يجب تقدير الصف القرائي الفعلي وكونه متسقا مع نسبة الذكاء أم لا، فإذا تأخر مستوى الصف القرائي الفعلي بمقدار (١٨) شهرا عن الصف القرائي المتوقع يكون قد توفر الحد الأدنى للتباعد الذي يمكن قبوله للتدليل على حدوث التباعد. ولأن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التباعد يأخذ في الاعتبار أن التحصيل القرائي يتغير بتغير العمر الزمني لذا فإن مقدار هذا التباعد يتزايد كلما تزايد العمر الزمني للطفل (Snowling, 2000: 29). كما يشترط لتحقق التباعد الخارجي/ التباعد بين الصف الفعلي والصف المتوقع هو ألا يرجع هذا التباعد إلى الإعاقة الحسية (بصرية أو سمعية)، أو إلى الإعاقة البدنية، أو إلى القصور العصبي الحاد، أو إلى الإعاقات الاجتماعية – الاقتصادية، أو إلى الاضطرابات الانفعالية شديدة، ولا إلى نقص الفرصة للتعلم . (MacMillan, et al., 1998; D'Angiulli & Siegel, 2003, Hyatt, 2007)

وللوقوف على واقع فهم المعلمات والمشرفات التربويات سألنا عينة منهن بإدارة خميس مشيط التعليمية من خلال استبيان مفتوح عن واقع وعيهن، وتأهيلهن العلمي، وعدد الدورات التي تم الالتحاق بها فيما يخص صعوبات التعلم، وكانت إجاباتهن أنهن حاصلات على مؤهلات جامعية غير متخصصة، ولا يعرفن إلا القليل، وأنهن تلقين دورة واحدة تناولت خصائص ذوات صعوبات التعلم، وأنهن ذوات رغبة جامحة في الوقوف على كيفية انتقاء ذوات صعوبات التعلم. تلي ذلك استفتائهن على مقياس مقنن يتضمن الوقوع على وعيهن بمحكي التباعد والمهارات الفرعية اللازمة لتقدير هذين المحكمين، وبعد تحليل أدائهن على هذا المقياس، أتضح أنهن غير واعيات بهذين المحكين ولا بالمهارات اللازمة لتقديرهما.

ولكن لكي يتم التدريب على انتقاء ذوات صعوبات التعلم باستخدام محكي التباعد فإن الأمر يتطلب الوقوف على أي أنواع الصعوبات الخاصة في التعلم أكثر انتشارا عن غيرها كي نجعلها محتوى للتدريب، وهنا تشير أدبيات صعوبات التعلم بأن نسبة انتشار صعوبات القراءة في مقابل الصعوبات الخاصة الأخرى التي يتضمنها تعريف صعوبات التعلم تمثل ٨٠% من مجتمع صعوبات التعلم، وأنها أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشارا (Lerner, 1989; Ellis, 2003). حيث يشير ديمونيت وآخرون (Demonet, Taylor & Chaix, 2004) إلى أن نسبة انتشار صعوبات القراءة تتراوح مابين ٥% : ١٧,٥ %، داخل المدارس الابتدائية؛ وهي نسبة تعد نسبة مرتفعة جدا إذا ما قورنت بنسب انتشار الصعوبات الخاصة الأخرى داخل مجتمع صعوبات التعلم والتي تتراوح من ٣-٥%. في حين يشير بيرج وستيجيلمان (Berg & Stegelman, 2003) إلى أن ثلث أطفال الصف الرابع بالمدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية لا يستطيعوا أن يقرأوا، وأن حوالي ٦٨% من أطفال هذه المدارس غير متمكنين من المهارات الأساسية في القراءة. وفي هذا الإطار أيضا قام المعهد الدولي لصحة التلميذ والتنمية البشرية The National Institute of Child Health and human Development (NICHD) بجمع وتحليل لأكثر من (٤٢)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ألف دراسة من الدراسات التي اهتمت بصعوبات القراءة، وأجريت في مجالات: التربية، الطب أو في علم النفس. سواء كانت العينة من الكبار أو التلاميذ، وذلك من خلال فريق بحث يتكون من(١٠٠) باحث في تخصصات علم النفس والطب والتربية. وقد اتضح أن ٥٠% من مجمل أفراد عينات هذه الدراسات كانوا يجالدون Struggling Readers أثناء ممارسة القراءة (Berg & Stegelman, 2003). إلا أن أخطر ما في موضوع صعوبات القراءة بالإضافة لما تقدم وهو أن نسبة انتشارها في تزايد مستمر بالرغم من أن هؤلاء التلاميذ يتلقون تعليما يتسم بالكفاءة (Schatschneider, & Torgesen, 2004). وبناء عليه تم اختيار صعوبة القراءة كمحتوى للتدريب على كيفية تقدير محكي التباعد فيها.

تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلين التاليين:

١- ما فعالية برنامج الدراسة في تنمية وعي معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات ببعض مهارات تقدير التباعد الخارجي؟

٢- ما فعالية برنامج الدراسة في تنمية وعي معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات ببعض مهارات تقدير التباعد الداخلي؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى بحث فعالية برنامج تدريبي في تنمية وعي عينة من معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات ببعض مهارات تقدير التباعد الخارجي والتباعد الداخلي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في:

١- توفير أداة يمكن استخدامها في البيئة العربية لقياس وعي معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات ببعض مهارات تقدير محكي التباعد الخارجي والداخلي.

٢- توفير برنامج تدريبي يمكن استخدامه في تنمية وعي المعلمات والمشرفات التربويات العاملات في مجال صعوبات التعلم ببعض مهارات تقدير التباعد الخارجي والتباعد الداخلي عند انتقاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مفاهيم الدراسة:

البرنامج التدريبي المكثف:

يعد التدريب من أفضل مجالات الاستثمار والتنمية البشرية والتي تعد أساس كل تنمية اقتصادية وحضارية، فالتدريب في جوهره نشاط إنساني مخطط له يقصد منه تحقيق أهداف محددة بعينها، منها إحداث تغيير في جوانب مختارة لدى المتدربين من أجل تحسين الكفاءة لديهم؛ لذلك فإنه الأهمية بمكان. ومن هنا ترى الدول المتقدمة أن التدريب والعلاج لنواحي القصور أثناء الخدمة يعد حاجة ملحة تفعيلا لمبادئ وأهمية التعليم المستمر، وتنمية للموارد البشرية.ومن هنا فقد أشار دليل المشرف التربوي التابع لوزارة التربية السعودية إلى أن من أهداف التدريب أثناء الخدمة تطوير المهارات، وزيادة المعارف وتنمية القدرات، وزيادة الكفاءة، وعلاج جوانب القصور وتنمية ذواتهم والتعرف على الاتجاهات والأساليب الحديثة المتطورة في التربية (وزارة المعارف،١٤١٩).

وينظر إلى التدريب على أنه خلق الظروف للتعليم الفعال؛ وذلك بهدف تعلم وتعليم مجموعة من المعارف والأساليب المتعلقة بالعمل، وهو أيضا نشاط لنقل المعرفة إلى مجموعة أو مجموعات من المستهدفين يعتقد أنها مفيدة لهم.

ويعرف البرنامج التدريبي المكثف في هذه الدراسة بأنه مجموعة من الأنشطة والخبرات العلمية المخطط لها في ضوء مهام المتدربات، وخصائصهن؛ بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة والواضحة، وذلك من خلال تطبيقه في فترة زمنية قصيرة، ووسائل محددة، ومن خلال جلسات طويلة، ومتكررة تكرارا عاليا إعداد/ الباحث.

صعوبات التعلم:

نظرا لأن مفاهيم صعوبات التعلم تختلف فيما بينها فيما تتضمنه من مكونات تمثل خصائصا لصعوبات التعلم، لذا فإنه للوصول إلى تعريف إجرائي يمثل محتوى للتدريب، فقد قام الباحث بتحليل عشرة مفاهيم من مفاهيم صعوبات التعلم ذات الشيوع والشهرة العالية في المجال، أثنين منها للرواد الأوائل، وثمانية صادرة من هيئات دولية مختصة، وقد كانت هذه التعريفات هي: كيرك (١٩٦٢)، باتمان (١٩٦٥)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ المعاقين National Advisory Committee of Handicap Children, (١٩٦٨) (NACHC) 1968، التابع لمكتب التربية الأمريكي، والصادر على المستوى الفيدرالي بالقانون ٢٣٠/٩١ في ٣١ يناير، جامعة نورث ويسترن North Western University, 1969 (NWU) (١٩٦٩)، تعريف لجنة صعوبات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعلم ومجلس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (١٩٧١) A Committee of The Division of Children with Learning Disabilities-Disabilities Council for Exceptional Children, 1971 (CES-DCLD)، التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي (١٩٧٦)، الهيئة الاستشارية الوطنية للتلاميذ المعاقين (١٩٧٧) National Advisory Committee of Handicap Children 1977,(NACHC)، التابع لمكتب التربية الأمريكي، والصادر على المستوى الفيدرالي بالقانون ١٤٢/٩٤ في ٢٩ نوفمبر، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨١) National Joint Committee for Learning Disabilities ,1988(NJCLD) مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٨٦) The Learning Disabilities Association of America, 1986 (LDA)، مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧) Interagency Committee of Learning Disabilities, 1988 (ICLD) ، مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم National Joint Committee for Learning Disabilities ,1988 (١٩٨٨) (NJCLD)

وقد اعتمد الباحث المكونات التي توضع في تعريفه على نسبة شيوع قدرها ٥٠% فأكثر في هذه التعريفات التي تم تحليلها، وفي ضوء ذلك تم التوصل للمكونات التالية لصعوبات التعلم:

١- القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة. ٢- وجود تباعد دال إحصائيا بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع. ٣- التباعد الداخلي. ٤- استبعاد فئة التلاميذ الذين لا يحققون مستوى من التحصيل يتناسب وما يمتلكونه من قدرة عقلية من أن يكونوا من ذوي صعوبات التعلم، كفئة التلاميذ الذين يعانون من الإعاقات: الحسية (بصرية أو سمعية)، البدنية، نقص الفرصة للتعلم، الحرمان الأسري، الاقتصادي، الثقافي أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

وبذا تعد هذه المحكات من المحددات الفارقة للأفراد ذوي صعوبات التعلم عن بقية فئات المتعلمين الأخرى من الذين يزاحمون فئة ذوي صعوبات التعلم في خاصية أو أكثر؛ ومن هذه الفئات على سبيل المثال: فئة المضطربين تعليميا Learning Disorder، المعاقين تعليميا Learning Handicapped وفئة ذوي مشكلات التعلم Learning Problems، وفئة المتأخرين دراسيا Scholastic Retardation، وفئة المتخلفين تحصيليا Achievement Backward، وفئة بطيئي التعلم Slow Learner، وحتى التلاميذ الذين يندرجون تحت مفهوم Learning Difficulties. كما أن التحديد بالوصف المتقدم يجعل هناك خصوصية لصعوبات التعلم تجعلهم ينطبق عليهم وصف أطفال أو أفراد ذوي مشكلات خفية Children with Hidden Handicapped، أو

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أفراد ذوي مشكلات محيرة (Weiner, 1986; Lerner, Children, Puzzl 1989; Samuelsson, et al., 2004; Layton & Lock,2007).

وعليه، فإنه يمكن تعريف صعوبات التعلم في هذه الدراسة كما يلي: "يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى مجموعة غير متجانسة من المتعلمين داخل فصول الدراسة العادية، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر آثارها من خلال التباعد الدال إحصائيا بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في فهم أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة، الاستماع، الكلام، التفكير، القراءة، الكتابة أو إجراء العمليات الحسابية الأولية، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة التعلم إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة"(السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠٠٢).

الوعي بالمهارة: Skill Awareness:

الوعي بالمهارة مفهوم يتضمن مكونين أحدهما يتمثل في المعرفة بالمهارات والاستراتيجيات المطلوبة لكي ينجز الفرد بفاعلية للمهمة المطلوبة، أما المكون الثاني فإنه يتمثل في قدرة الفرد على الاستفادة من آليات تنظيم الذات مثل: التخطيط، وتقويم فاعلية الاستمرار في النشاط، بالإضافة إلى التغلب على الصعوبات لتأمين الوصول إلى إكمال المهمة بنجاح (Baker,1982).

وفي مجال تقدير محكي التباعد فإن مفهوم الوعي بالمهارة يجب أن يتضمن درجة من المعرفة بأن المستهدف من التدريب يواجه بمشكلة، وأن تخطيطا يجب أن يتم حتى تحل هذه المشكلة (Cawley&Miller,1986). بينما يشير براتير وآخرون (prater et al,2006) إلى أن مفهوم الوعي يشير إلى المستوى الظاهري أو السطحي Superficial من المعرفة حول موضوع معين، في حين يشير الفهم إلى المستوى الأعمق من الانهماك الشخصي والذهني.

وعلى ذلك فإنه يمكن من خلال هذه التعريفات ملاحظة أنها قد اتفقت على أن مفهوم الوعي بالمهارة يتضمن المعرفة بالمهارة، وكيفية أدائها بدقة وسرعة مناسبة، وهو التعريف الذي تتبناه الدراسة الحالية. ويتحدد مفهوم الوعي بالمهارة إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها المتدربة في مقياس الوعي بمهارات تقدير التباعد الخارجي والتباعد الداخلي إعداد/ الباحث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوعي بمهارات انتقاء ذوي صعوبات التعلم: يتحدد هذا المفهوم في هذه الدراسة بمعرفة المتدربة بكيفية انتقاء التلميذات ذوات صعوبات التعلم بدقة وسرعة مناسبة باستخدام محكي التباعد الخارجي والداخلي.

التباعد الخارجي External Discrepancy: التباعد الخارجي أحد مكونات انتقاء ذوي صعوبات التعلم، وهو يشير إلى الفجوة بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع للتلميذ ذو الصعوبة في التعلم في ضوء ما يمتلكه من إمكانات واستعدادات وذلك كما يقاس بمعادلات التباعد. وإجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها المتدربة في العبارات الخاصة بقياس الوعي بمهارات تقدير التباعد الخارجي من مقياس الوعي ببعض مهارات تقدير التباعد ككل والمتمثلة في: ١- مهارة تطبيق اختبار الذكاء، ٢- حساب نسبة الذكاء.٣- . مهارة حساب الصف المتوقع في القراءة. ٤- مهارة حساب التباعد بين الصف القرائي المتوقع والصف القرائي الفعلي إعداد/الباحث.

التباعد الداخلي Internal Discrepancy: التباعد الداخلي أحد محكات انتقاء ذوي صعوبات التعلم، وهو يشير إلى الانحراف بين العمليات أو القدرات الداخلية التي تكمن خلف أداء التلميذ ذا الصعوبة في التعلم. ويحدد إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها المتدربة في العبارات الخاصة بمهارات حساب التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثنائي والنموذج الثلاثي المعدل لـ باناتاين (١٩٧٤)، والذي يتضمن الوعي ببعد المكانية والفهم والتتابعية والعلاقة بينهم والمحددة لذوي صعوبات التعلم على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل في مقياس الوعي ببعض مهارات تقدير التباعد الداخلي والخارجي إعداد / الباحث

المشرفة التربوية:

الإشراف التربوي: الإشراف التربوي في حقيقته عملية تقوم على التوجيه العلمي وتقديم المشورة التربوية والتعليمية للمعلمين الذين يقعون ضمن دائرة التوجيه والإشراف للمشرف التربوي بهدف تحسين أداء هؤلاء المعلمين من الناحية الإدارية للفصل، وتحسين طرقهم وأساليبهم في التدريس، ورفع كفاءتهم المهنية، ومن ثم فإنه عادة ما يعرف على أنه عملية فنية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها (الأفندي، ١٤٠١ هـ). ويهدف الإشراف التربوي إلى مساعدة المعلمات على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادهن وإطلاعهن على كل جديد في ميدان تخصصهن وتشجيعهن على إجراء تجارب جديدة، ومشاركتهن في كل ما يساعد على نموهن مهنيا وعلميا، والعمل على حسن توجيه الإمكانات البشرية والمادية وحسن استخدامها (الأفندي، ١٤٠١هـ:١٢؛ إبراهيم، ١٤١٩هـ، وزارة المعارف، ١٤١٩؛ سمعان ومرسي، ١٩٧٥؛ شعلان، ١٩٧٨).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن خلال ما تقدم يمكن تعريف المشرفة التربوية بأنها جامعية حاصلة على مؤهل تربوي، يعهد إليها بتوجيه وتدريب المعلمات اللاتي يقعن ضمن مسئولياتها الوظيفية، ومساعدتهن على الوقوف على كيفية إصدار أحكام تقييم وتشخيص سليمة، وتزويدهن بأفضل الطرق التربوية والتعليمية، وكيفية الاستفادة منها في تدريس موادهن للطالبات اللاتي يقعن ضمن اختصاص المعلمات اللاتي تشرف عليهن.

معلمة صعوبات التعلم: تعرف معلمة صعوبات التعلم في هذه الدراسة بأنها جامعية حاصلة على درجة البكالوريوس غير المتخصص في صعوبات التعلم، وتقوم بالتدريس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إحدى المدارس الابتدائية.

الدراسات السابقة:

وفي إطار هذه الدراسة أجريت العديد من البحوث والدراسات يذكر منها الباحث على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة بيتر، بارنيت وهيندرسون (Peters, Barnett,& Henderson, ,2001) والتي أجريت بهدف معرفة وعي الأخصائيين المهنيين العاملين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمجال الصعوبات النوعية والعديد من المفاهيم الخاصة بهذا المجال وبضمن هذه المفاهيم الارتباك الحركي، والأبراكسيا، والصعوبات الحركية، وهي مصطلحات تستخدم كبدائل لبعضها البعض في المملكة المتحدة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن ٧% من عينة الدراسة هم الذين يعرفون فقط ما يعنيه المفهوم، و٣٢% يعرفون ما تعنيه الأبركسيا، وأن ٧% فقط هم الذين يستخدمون مصطلحي الصعوبات الحركية والأبراكسيا كبدائل لبعضهما البعض، كما أن هناك خلطا بين مفهوم الديسلكسيا ومفهوم الأبراكسيا .

كما أجرى كيربي وآخرون. (Kirby, et al. , 2005) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق في المعرفة لست صعوبات خاصة من صعوبات التعلم، وكذلك الصعوبات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لدى الممارسين العامين General Practitioners، ومعلمي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) من المعلمين، (١٠٥) من الممارسين العموميين. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والممارسين العامين في المعرفة الخاصة بالصعوبات الخاصة الست لصالح المعلمين. كما أوضحت نتائج الدراسة عن الوعي السطحي Cursory Awareness لدى عينتي الدراسة بالمفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم وأنواع الصعوبات الخاصة في التعلم.

وفي دراسة أجراها مهتا (Mehta, 2006) بهدف قياس مستوى الوعي لدى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معلمي صعوبات التعلم في المراحل الأولية والمتوسطة والثانوية بمفاهيم صعوبات التعلم، الديسلكسيا، الديسجرافيا، وصعوبات الحساب النمائية "ديسكولكوليا"، والفروق بين هذه المفاهيم.فقد كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى الوعي بهذه المفاهيم والفروق بينها بصورة دالة إحصائيا لدى عينة الدراسة.

كما أجرى كارلسون (2006) دراسة بهدف قياس الوعي بمجال صعوبات التعلم والخدمات التي تقدم للتلاميذ في المملكة المتحدة، وذلك على عينة من العاملين في مجال الرعاية الصحية والتعليمية قوامها (٤٤) مهنيا (هم الذين أرسلوا استباناتهم مجابة من ضمن العينة الكلية التي قوامها (١٥٢) من المهنيين العاملين في المجال. فقد كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض الوعي بمجال صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة.

تحليل وتعقيب:

بعد تحليل المقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة التي تم عرضها في هذه الدراسة يتبين ما يلي:

- نقص الوعي لدى المعلمين والمشرفين التربويين بمجال صعوبات التعلم، والحاجة الملحة لتدريبهم.
- شيوع استخدام محكي التباعد الخارجي والداخلي عند انتقاء ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الأجنبية.
- لا توجد دراسة عربية – في حدود علم الباحث – اهتمت بتدريب المعلمات، أو المشرفات التربويات على كيفية تقدير محكي التباعد الخارجي والداخلي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة.

فروض الدراسة:

١. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في مهارة حساب العمر العقلي.
٢. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في مهارة تقدير التباعد الخارجي.
٣. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في مهارة تقدير التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثنائي.
٤. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في مهارة تقدير التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثلاثي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات الدراسة:

١ – عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية من:

أ- عينة معلمات صعوبات التعلم: تكون العينة النهائية لمعلمات صعوبات التعلم من (٢٠) معلمة من معلمات صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية من اللاتي تتراوح أعمارهن من (٢٥) سنة و(٤) أشهر إلى (٣٢) سنة و(٨) أشهر سنة، يبلغ متوسط عمرهن الزمني (٢٨,٤) سنة، بانحراف معياري(٤,٢١)، وتتراوح مدة خبرتهن في التربية والتعليم من(١) إلى (٩) سنوات، وبمتوسط خبرة كلية في مجال التربية والتعليم (١٠,٦) سنة، وبانحراف معياري (٥,١٤).

ب- عينة المشرفات التربويات: تكونت العينة النهائية للمشرفات التربويات من (٣٧) مشرفة تربوية من مشرفات المدارس الابتدائية من اللاتي تتراوح أعمارهن من (٢٥) إلى (٤٣) سنة، يبلغ متوسط عمرهن الزمني (٣٣,٢) سنة، بانحراف معياري (٥,٣٣)، وتتراوح مدة خبرتهن في التربية والتعليم من(١) إلى (٢٥) سنة، وبمتوسط خبرة كلية في مجال التربية والتعليم (١٤,١٤) سنة، بانحراف معياري (٥,٩٤)، وتتراوح مدة خبرتهن في الإشراف التربوي من (٣) سنوات إلى (٢٣) سنة، وبمتوسط خبرة (١٢,٢٢) سنة، وبانحراف معياري (٥,١) .

٢ – أدوات الدراسة:

أ- مقياس تشخيص الوعي ببعض مهارات تقدير التباعد الخارجي والتباعد الداخلي لدي ذوي صعوبات التعلم في القراءة إعداد/ الباحث. ولإعداد هذا المقياس فقد تم ما يلي:

- مراجعة ما أمكن من التراث الخاص بمجال صعوبات التعلم بعامة، وصعوبات القراءة بخاصة، وكذلك العديد من الدراسات السابقة بغية الوصول إلى أهم معدلات وطرق تقدير التباعد الخارجي والتباعد الداخلي لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة.
- تحديد المهارات التي سيتم التدريب عليها، والمفردات التي تقيس كل مهارة.
- عرض المقياس في صورته المبدئية على (٦) من أعضاء هيئة التدريس (ملحق- ٣)، مرفقا به المهارات التي يتضمنها، والتعريف الإجرائي لكل مهارة لإبداء الرأي حول:
- مناسبة العبارة من الناحية اللغوية والإجرائية.
- قياس المفردات للمهارة التي تنتمي إليها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تم في ضوء هذا الإجراء الاستبقاء على المفردات التي تحوز على نسبة اتفاق ٨٠% في أي من نقاط التحكيم المذكورة آنفا. وفي ضوء هذا الإجراء تم استبعاد مفردتين، وتعديل ثلاث مفردات أخريات.

- بعد ذلك تمت كتابة المقياس، ثم تطبيقه على (٣٠) معلمة ومشرفة تربوية في محافظة خميس مشيط من غير عينة الدراسة، وقد تولى توزيع المقياس وجمعه إدارة التدريب التربوي بمحافظة خميس مشيط التعليمية.
- تفريغ بيانات أداء العينة في الخطوة السابقة بهدف حساب ثبات المقياس، والاتساق الداخلي وصدق مفرداته. وفيما يلي بيان ذلك:

ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ومعادلة التجزئة النصفية لـ سبيرمان براون باستخدام حزمة البرامج الإحصائي(Spss,11)، وقد بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ (٠,٨٥)، وباستخدام معادلة التجزئة النصفية (٠,٨١)، وهي معاملات ثبات مرتفعة.

الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات ارتباط أبعاد المقياس ببعضها البعض، ومعامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس. وجدول(١) يوضح ذلك.

جدول (١) يوضح معاملات ارتباط أبعاد المقياس ببعضها البعض، ومعامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس:

المتغير	١	٢	٣	٤	٥
مهارة حساب العمر العقلي(١)	-				
مهارة حساب التباعد الخارجي(٢)	٠,٤٢ *	-			
مهارة حساب التباعد الداخلي-النموذج الثنائي(٣)	٠,٥١ *	٠,٥٢ **	-		
حساب التباعد الداخلي -النموذج الثلاث٣)	٠,٤١ *	٠,٤ *	٠,٤٥ *	-	
المقياس ككل(٥)	٠,٥٧ **	٠,٣٩ *	٠,٤٢ *	٠,٣٩ *	-

(*) دالة عند (٠,٠١). (* *) دالة عند (٠,٠٥)

وبالنظر في جدول (١) يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا؛ وهو ما يشير إلى اتساق المقياس داخليا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صدق المفردات:

بالإضافة إلى صدق المحكمين الذي تم ذكره قام الباحث بحساب صدق مفردات المقياس باستخدام التحليل الإحصائي القائم على حساب التغير في الثبات إذا ما تم حذف المفردة، وقد تم في ضوء هذا الإجراء حذف (٣) مفردات أدى حذفها إلى زيادة معامل الثبات.

- في ضوء الإجراءات السابقة تم التحديد النهائي للمهارات التي يتضمنها المقياس، وسيتم التدريب عليها، والمفردات التي تقيس كل مهارة في صورتها النهائية.وقد تمثلت المهارات التي يتضمنها المقياس في:

١. مهارة حساب العمر العقلي: وتقيسها العبارات (١-٧).
٢. مهارة تقدير التباعد الخارجي: وتقيسها العبارات (٢٢-٢٨).
٣. مهارة تقدير التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثنائي: وتقيسها العبارات (١٥-٢١).
٤. مهارة تقدير التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثلاثي: وتقيسها العبارات (٨-١٤).

- تم الاتفاق على أن يتم تقدير العبارات الموجبة من خلال مقياس متدرج (ليكرت): (٣)، (٢)، (١) و (٠)، وبذلك تصبح الدرجة الأعلى على المقياس (٨٤)، والدرجة الأدنى(٠).

ب- البرنامج التدريبي: إعداد/ الباحث:

لإعداد هذا البرنامج تم:

- مراجعة العديد من الدراسات السابقة وما توافر من أدبيات في التراث الأجنبي للوقوف على كيفية تقدير التباعد الخارجي والداخلي للاستفادة منها في إعداد محتوى البرنامج التدريبي، وقد تم عرض جانب منها فيما تقدم.
- تحديد المهارات التي سيتم التدريب عليها.
- وضع محتوى التدريب المناسب لكل مهارة.
- تحديد المدة الزمنية للتدريب على كل مهارة، والإستراتيجية التي ستستخدم في التدريب وطريقة السير في التدريب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

❖ عرض البرنامج على خمسة من أعضاء هيئة التدريس (ملحق-٤) لإبداء الرأي حول:

- مناسبة الهدف ووضوحه.
- مناسبة المحتوى للتدريب على المهارة.
- طريقة التقويم النهائي للوقوف على استيعاب المتدربة للتدريب على المهارة، وفي ضوء هذا الإجراء تم:

- تعديل أو حذف كل مكون من مكونات التقييم السابقة إذا حازت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠%.
- بعد إعداد البرنامج في صورة شبه نهائية تم تجريب (٣) أنشطة من أنشطة البرنامج، تتضمن (٦) جلسات على (٢٥) طالبا من طلاب دبلوم الإعاقة العقلية للوقوف على:
  - الطريقة المثلى لجلوس المتدربات.
  - الطريقة المناسبة للتعامل مع المواد اللازمة للتدريب.
  - صعوبات التدريب التي يمكن أن تواجه المدرب أثناء التطبيق على المتدربات.
  - مناسبة المدة الزمنية للتدريب على الأنشطة والجلسات المختارة.
  - طريقة إدارة الحوار والمناقشات أثناء التدريب.

وفي ضوء ما تقدم تم إجراء بعض التعديلات في زمن بعد الجلسات، والوقوف على كيفية إدارة الحوار والمناقشة أثناء التدريب. ليصبح البرنامج في صورته النهائية متمثلا في:

الأهداف:

ـ الهدف الرئيسي: تمثل الهدف الرئيسي للبرنامج في:

١- مهارة حساب العمر العقلي.

٢- مهارة تقدير التباعد الخارجي.

٣- مهارة تقدير التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثنائي.

٤- مهارة تقدير التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثلاثي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ـ عدد الأنشطة التدريبية: (٦) أنشطة.

ـ عدد الجلسات: (٢٠) جلسة موزعة على (٥) أيام.

ـ زمن الجلسة: (٥٠) دقيقة.

٣- خطة السير في الدراسة:

١- للسير في هذه الدراسة قام الباحث قبل إعداد مهارات ومحتوى البرنامج وأساليب وطرق تنفيذه بعقد سيمنار علمي تضمن (٣) أعضاء هيئة تدريس*(ملحق-١) لتحديد ما يجب أن يتضمنه خطاب الباحث لإدارة التدريب التربوي بمحافظة خميس للإفادة من هذه المعلومات الاستكشافية لاختيار البرنامج وهدفه ومحتواه، وقد تم في هذا السياق إعداد استبانة استطلاع رأي لتطبيقه على الراغبات في التدريب(ملحق-٢) وذلك للوقوف على:

- المستهدفات من الدورة(*).
- عدد الدورات التي تلقتها معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات في مجال صعوبات التعلم من قبل.
- الهدف الذي تروم له إدارة التدريب التربوي بمحافظة خميس مشيط من التدريب.
- أهداف أي دورة تلقتها أي من معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات في مجال صعوبات التعلم من قبل.

وقد تبين من الرد المرسل أن المستهدفات هن معلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ومن المشرفات التربويات، وأنهن تلقين دورة تدريبية واحدة من قبل في مجال صعوبات التعلم ركزت على خصائص ذوات صعوبات التعلم. وقد أفادت إدارة التدريب التربوي بأن الهدف من التدريب ينصب على تدريب عينة من معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات والإجراءات الأساسية في تقدير التباعد الخارجي والداخلي لدى ذوات صعوبات التعلم في القراءة بهدف نقل هذه الخبرة إلى غيرهن ومساعدة أخصائيات القياس عند التقاء ذوات صعوبات التعلم.

٢- في ضوء هذا الرد تم الالتقاء بثلاثة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة (ملحق-٣) للوقوف على ما يجب أن يتضمنه البرنامج التدريبي الذي يهدف إلى التدريب على: الوعي بالمهارات الأساسية لتقدير التباعد الخارجي والتباعد الداخلي لدى ذوات صعوبات التعلم في القراءة.

(*) حصل الباحث على شهادة شكر وتقدير من مركز التدريب (ملحق-٦).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي إطار التدريب على مهارة تقدير التباعد الخارجي فقد تم الاتفاق على أن يتم التدريب على:

١- مهارة حساب الصف المتوقع في القراءة، وتتضمن هذه المهارة التدريب على المهارات الفرعية التالية: مهارة تطبيق اختبار الذكاء، حساب نسبة الذكاء. مهارة حساب العمر العقلي.

٢- مهارة حساب التباعد بين الصف القرائي المتوقع والصف القرائي الفعلي، وهو ما يتضمن التدريب على المهارات الفرعية التالية: فهم متغيرات معادلة هاريس (١٩٧٠) أو معادلة مكتب التربية الأمريكي، وحساب التحصيل المتوقع. ثم حساب التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي (أعطي من قبل الباحث افتراضا).

أما فيما يخص الوعي بمهارات تقدير التباعد الداخلي فقد تم الاتفاق على أن يتم التدريب على تقدير هذا النوع من التباعد من خلال على التصنيف الثنائي، والتصنيف الثلاثي المعدل لباناتاين (١٩٧٤).

وفيما يخص على المهارات الفرعية لكيفية تقدير التباعد الداخلي باستخدام التصنيف الثنائي فقد تم الاتفاق على التدريب على المهارات الفرعية التالية:

معرفة الاختبارات الفرعية اللفظية والعملية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل التي يمكن تضمينها عند تقدير التباعد باستخدام النموذج الثنائي، وكيفية حساب الدرجات المعيارية، وكيفية تفعيل ما تقدم في حساب التباعد الداخلي ومعيار الحكم على ذلك من خلال توفير درجات افتراضية من قبل الباحث.

أما فيما يخص التدريب على استخدام النموذج الثلاثي المذكور آنفا فقد تم الاتفاق على أن يتضمن البرنامج التدريبي التدريب على المهارات الفرعية التالية: معرفة الاختبارات الفرعية التي تتضمنها أبعاد المكانية والفهم والتتابعية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل التي يمكن تضمينها عند تقدير التباعد الداخلي، وكيفية حساب الدرجات المعيارية، وكيفية تفعيل ما تقدم في حساب التباعد الداخلي، ومعيار الحكم على ذلك من خلال توفير درجات افتراضية من قبل الباحث.

٣- تأسيسا على ما تقدم تم وضع مقياس لتقدير وعي معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات ببعض مهارات تقدير التباعد الخارجي والداخلي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة (ملحق-٥).

٤- بعد حساب ثبات وصدق المقياس تم تطبيق المقياس على المتدربات قبل البرنامج، ثم تطبيق البرنامج ثم تطبيق المقياس بعديا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥- تفرغ البيانات الإحصائية للأداء على مقياس الوعي بالمهارات قبليا ثم بعديا، ومعالجتها إحصائيا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS,11) .

٦- الخروج بنتائج الدراسة وتفسيرها.

٤- **الأساليب الإحصائية**: قام الباحث في هذه الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية بصفة أساسية:

أ-اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين.

ب- معادلة حجم التأثير Size Effect.

نتائج الدراسة:

ينص الفرض الأول على أنه: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في مهارة حساب العمر العقلي. ولاختبار صحة هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، ثم حساب حجم التأثير. وجدول (٢) يوضح الفروق بين القياسين البعدي والقبلي، وحجم التأثير في المهارات التي تم التدريب عليها.

جدول(٢) الفروق بين القياسين البعدي والقبلي وحجم التأثير في المهارات التي تم التدريب عليها:

المتغير	المتوسط		ع	ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	قبلي	بعدي				
مهارة حساب العمر العقلي	٨,٦	٦٣,٨	١٢,٤	٧,٦٨	٠,٠٠١	٤,٥٤
مهارة تقدير التباعد الخارجي	٥,٧	٥٦,٣	١٢,٩	٦,٠٥	٠,٠٠١	٣,٩
مهارة تقدير التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثنائي	٥,١	٥٣,٢	١١,٨	٦,٣٦	٠,٠٠١	٤,١
مهارة تقدير التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثلاثي	٥,٢	٥٠,٢	٩,٣	٧,٠٤	٠,٠٠١	٤,٨

وبالنظر في نتائج جدول (٢) يتضح أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المتدربات في القياسين القبلي والبعدي قدرد (٥٥,٢) درجة لصالح متوسط درجات القياس البعدي، وهو فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١). ولأن ظروف البحث قد فرضت على الباحث إتباع المنهج التجريبي القائم على المجموعة التجريبية الواحدة، وهو يمثل أضعف أنواع التصميمات التجريبية؛ لذا فقد قام الباحث بحساب الدلالة العملية للتدريب على هذه المهارة وذلك من خلال حساب حجم التأثير، وقد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كشفت النتائج كما هي موضحة بجدول (٢) عن حجم تأثير قدره (٤,٥٤)؛ وهي قيمة تشير إلى حجم تأثير مرتفع للبرنامج وذلك لأنه يزيد عن (٠,٨). وبناء عليه فإن لهذا البرنامج له قيمة ذات دلالة عملية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن اختبار الذكاء الذي تم التدريب عليه يعد من الاختبارات السهلة، كما أن مجموعات التدريب صغيرة، حيث لم يزد عدد أي مجموعة عن خمس، هذا فضلا عن أن كل مجموعة كانت تقوم بالتطبيق الفعلي للاختبار، ثم تعط بعد ذلك عمرا افتراضيا يتمشى والأعمار الزمنية المناسبة للاختبار، ثم تعلم كل متدربة على كيفية الوصول إلى العمر العقلي، زد على ما تقدم أن المتدربات كن راغبات إلى كيفية حساب نسبة الذكاء، وقد أعربن عن أنهن كن يسمعن عن اختبارات الذكاء ولكنهن لم يقمن من قبل بقياس الذكاء، وهو ما مثل دافعا لتعلم هذه المهارة.

ينص الفرض الثاني على أنه: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في مهارة تقدير التباعد الخارجي. وبالنظر في نتائج جدول (٢) يتضح أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المتدربات في القياسين القبلي والبعدي قدره (٥٠,٦) درجة لصالح متوسط درجات القياس البعدي؛ وهو فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وحجم التأثير(٣,٩)؛ وهي قيمة تشير إلى حجم تأثير مرتفع للبرنامج، وبناء عليه فإن لهذا البرنامج له قيمة ذات دلالة عملية.

وهذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء أن التدريب على المهارة الواردة في الفرض الأول انتقل أثر التدريب عليها إلى هذه المهارة، لأننا في هذه المهارة نستخدم العمر العقلي، والعمر الزمني في حساب الصف أو التحصيل المتوقع، وهي من المهارات التي تم التدريب عليها. كما أن التدريب لم يقم باستخدام أكثر من معادلتين من معادلات حساب التباعد الخارجي؛ الأمر الذي أدى إلى تركيز المتدربات، هذا فضلا عن أنهن كن يمتلكن دافعا معرفيا عاليا لمعرفة كيفية حساب الصف أو التحصيل المتوقع، وعليه فقد كان لجدة الموضوع متفاعلا مع الرغبة والفضول والدافع للتعلم الأثر الأكبر في الوصول إلى هذه النتيجة.

ينص الفرض الثالث على أنه: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في مهارة تقدير التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثنائي. وبالنظر في نتائج جدول (٢) يتضح أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المتدربات في القياسين القبلي والبعدي قدره (٤٨,١) درجة لصالح متوسط درجات القياس البعدي، وهو فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وحجم التأثير(٤,١)؛ وهي قيمة تشير إلى حجم تأثير مرتفع للبرنامج، وبناء عليه فإن لهذا البرنامج قيمة ذات دلالة عملية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء التركيز من قبل المدرب على الفكرة المركزية دون تشتيت للمتدربات؛ حيث تم تزويد المتدربات بدرجات افتراضية لكل اختبار فرعي في الجانبين اللفظي والعملي ولعدد محدود من الحالات، ثم تدريبهن على حساب المتوسطات والانحراف المعياري للوصول إلى الدرجات المعيارية المقابلة، ثم طرح الدرجات المعيارية للجانب اللفظي ككل من الدرجات المعدلة للجانب العملي لكل طالب على حدة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء تدريب المتدربات ثلاث مرات للقيام بحساب التباعد بأنفسهن بعد تزويدهن بدرجات افتراضية لاختبارات الجانب اللفظي واختبارات الجانب العملي، معدة سلفا من قبل المدرب، وكان لا يتم الانتقال إلى الجلسات التالية في التدريب إلا بعد التمكن من المهارة، كما كان ينصح بالتعاون بين أفراد كل مجموعة حال وجود صعوبة في الحساب قبل الرجوع إلى المدرب، وهو ما وفر فرصة مناسبة للتعلم التعاوني.

ينص الفرض الرابع على أنه: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في مهارة تقدير التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثلاثي. وبالنظر في نتائج جدول (٢) يتضح أنه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المتدربات في القياسين القبلي والبعدي قدره (٤٥) درجة لصالح متوسط درجات القياس البعدي، وهو فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وحجم التأثير(٤,٨)؛ وهي قيمة تشير إلى حجم تأثير مرتفع للبرنامج، وبناء عليه فإن لهذا البرنامج قيمة ذات دلالة عملية.

ومثل هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء أن التدريب على حساب التباعد باستخدام النموذج الثنائي يتشابه إلى حد كبير عند حساب التباعد باستخدام النموذج الثلاثي والمسمى نموذج باناتاين (١٩٧٤)، حيث في كليهما نستخدم الدرجات المعيارية، لكن الفرق بين النموذجين أننا في نموذج باناتاين (١٩٧٤) نقسم درجات الاختبارات الفرعية(المعطاة افتراضا من قبل الباحث) إلى ثلاثة أقسام تتمثل في درجات اختبارات المكانية والفهم والتتابعية كل على حدة، وأن مثل هذا التشابه بين المهارتين قد وفر فرصة لانتقال أثر التدريب على مهارة تقدير التباعد الداخلي باستخدام النموذج الثنائي إلى مهارة تقدير التباعد باستخدام النموذج الثلاثي.

كما أن جدة المعلومات التي تم التدريب عليها قد يمثل دافعا لدى المتدربات للحوارات والنقاشات والمساجلات في فترات الاستراحة بين الجلسات، وهو ما يؤدي إلى تكرار المعلومات، وبالتالي يزيد من الاحتفاظ بالمعلومات التي تم التدريب عليها ورسوخها في الذاكرة، بل وتفسير وتوضيح العديد من المعلومات التي قد تلتبس على البعض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبعامة يمكن تفسير النتائج ككل من زاوية كون المتدربات من العاملات فعليا في مجال التربية الخاصة ومجال صعوبات التعلم، هو ما يوفر قدرا لا بأس به من الثقافة العلمية والاستعداد للتطور وملاحقة كل جديد.

أيضا الإعداد الجيد للبرنامج حيث تم إتباع أسلوب المقياس المفتوح لمعرفة واقع معرفتهن العلمية بالمجال، والوقوف على الدورات التدريبية السابقة اللاتي تلقينها في مجال صعوبات التعلم، واستقصاء رغبات المتدربات، هذا إلى جانب عقد حلقات النقش العلمي المستمرة مع الزملاء للوقوف على أهم ما يجب أن يتناوله البرنامج، وكيفية السير فيه، يضاف إلى ذلك إتباع الباحث عند إعداده للبرنامج التدريبي فكرة الانتقال في التدريب من المهارات البسيطة إلى المهارة المركبة، مع تفصيل كل مهارة إلى مهارات فرعية وتحت فرعية؛ حيث تم البدء بكيفية تطبيق اختبار الذكاء الجمعي إعداد / أحمد زكي صالح (١٩٧٨)، وحساب نسبة الذكاء عليه بعد أن تمثلت كل متدربة صفا دراسيا وعمرا زمنيا يناسب المرحلة الابتدائية، ثم كيفية حتى تسجيل البيانات، وكيفية التعامل مع جدول المعايير، ثم الانتقال إلى مهارة تقدير التباعد باستخدام النموذج الثنائي ثم الانتّهاء بتسمية مهارة التصنيف الثلاثي لباناتاين (١٩٧٤) وذلك من خلال بيانات للأداء معدة سلفا، هذا إلى جانب أن التدريب على حساب العمر العقلي تم باستخدام اختبار مناسب للتطبيق مع المتدربات؛ وسهل في التدريب عليه، وهو ما يجعله متمشيا مع الثقافة اللافظة للاختلاط.

أيضا يمكن تفسير تأثير البرنامج إلى نوع التدريب، وهو التدريب المكثف والذي يقوم على جلسات طويلة وعالية التكرار والتتابع، وهو نوع من البرامج يتناسب مع المتدربين من ذوي الأعمار الزمنية الكبيرة.

كما يمكن إلى حد كبير رد هذا التأثير للبرنامج في تنمية الوعي بالمهارات التي تم التدريب عليها إلى البرنامج وليس إلى تأثير العوامل والمتغيرات الخارجية وذلك لقصر الفترة الزمنية للتدريب؛ حيث كانت فترة التدريب خمسة أيام، مما يقلل تأثير العوامل والمتغيرات الخارجية خلافا لما يحدثه البرنامج من تأثير، وذلك لأن قصر مدة التدريب تقلل إلى حد كبير متغيرات الاكتساب للمعرفة والوعي بالمهارات التي تم التدريب عليها من المصادر الخارجية، هذا بالإضافة إلى حساب حجم التأثير للتأكد من الدلالة التطبيقية والعملية للبرنامج دون الاعتماد فقط على الدلالة الإحصائية للبرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مراجع الدراسة:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد (١٤١٩هـ). ***الإشراف المعلمي والعيادي***. القاهرة: دار الفكر العربي.

الأفندي، محمد حامد (١٤٠١هـ). ***الإشراف التربوي***. الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.

توفيق، زكريا (١٩٩٣). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان. ***مجلة كلية التربية بسلطنة عمان***، ٢٠، ٢٣٥- ٢٦٥.

حسن، عبد الحميد سعيد ومحمد، عبد الرحمن الصغير(٢٠٠٧). صعوبات التعلم في القراءة اللغة العربية كلغة ثانية التي تواجه تلاميذ ثنائي اللغة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. المؤتمر العلمي السابع(صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج). ***الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة***، القاهرة، ٢، ١٠٣-١٣٨.

حسن، عبد الحميد سعيد(٢٠٠٦). دراسة مقارنة بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المهارات الاجتماعية في سلطنة عمان. **مطبوعات المؤتمر العربي الثالث- الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية (مؤتمر صعوبات التعلم) بجمهورية مصر العربية**، نوفمبر ٢٠٠٦، ١٢-٢٢.

حنفي، هويدا (١٩٩٢). ***برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي" دراسة تجريبية"***. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

الخطيب، جمال والبستنجي، مراد(٢٠٠٩). مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات. ***دراسات العلوم التربوية(الأردن)***، ٣٣(١)، ٨٢ -١٢٢.

رفاعي، نايمان وسالم، محمود عوض الله(١٩٩٣). دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ***مجلة معوقات الطفولة بجامعة الأزهر***، ٢(١)، ١٨١-٢٢٨.

الزراد، فيصل(١٩٩١). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة(دراسة مسحية تربوية-نفسية). ***مجلة رسالة الخليج العربي***، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١١(٣٨) ، ١٢١-١٧٨.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٢). *دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٢). دراسة تحليلية ناقدة من منظور تاريخي لمفاهيم صعوبات التعلم الأجنبية وصولاً لمفهوم متكامل. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف*، (٢٨)، ١١٢- ١٧٤.

سمعان، وهيب ومرسي، محمد منير (١٩٧٥). *الإدارة التعليمية الحديثة*. القاهرة: عالم الكتب.

شعلان، محمد سليمان (١٩٨٧).*الإدارة المعلمية والإشراف الفني*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

شلبي، عالية السادات(٢٠٠١).*كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وأثرها على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

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

عبد الحميد، أماني حلمي(٢٠٠٢). برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي والكتابي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة (مصر)*، ١٦، ٧٩-١١٧.

عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠٤) . سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين . *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٤ (٤٢)، ٢٠٧- ٢٧٠.

عجلان، عفاف محمد(٢٠٠٢). صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب القصور في الانتباه- النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٨(١)، ٢٠٨-٢٥١.

العدل، عادل محمد محمود(١٩٩٢). فاعلية استخدام التعزيز الموجب في التغلب على صعوبات التعلم في مادة الكيمياء للصف الثاني الإعدادي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٩، ٦٥-٩٣.

عواد، أحمد(١٩٨٨). *تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عواد، أحمد(١٩٩٢). *تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، مكتبة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

القماش، مصطفي(٢٠٠٦). الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ٤(١)، ١٢-٧٥.

كامل، محمد علي(١٩٩٤). *فاعلية برنامج لتعديل السلوك لذوي صعوبات التعلم الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ" دراسة "سيكوفيزيقية"*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

كامل، مصطفي محمد(١٩٨٨). علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية المعاصرة*، (٩)، ٢١٢-٢٥٠.

وزارة المعارف السعودية (١٤١٩هـ). *دليل المشرف التربوي*. مكتبة وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Audrey A. & Trainor,A.A.(2007).Perceptions of adolescent girls with LD regarding self-determination Postsecondary transition planning. *Leaning Disability Quarterly,* 32(30),512-525.

Baker,L.(1982).An evaluation of the role of metacognitive deficities in learning disabilities. *Topics in learning and learning disabilities,*2(1)27-33.

Bannatyne, A. (1968). Diagnosing learning disabilities and writing remedial prescriptions. *Journal of Learning Disabilities*, 1, 242–249.

Bannatyne, A. (1971). Language, reading, and learning disabilities. Spring. eld, IL: Charles C.Thomas.

Bannatyne, A. (1974). Diagnosis: A note on recategorization of the WISC scaled scores. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 272–274.

Bateman, B.(1967). *Learning disabilities, today and tomorrow.* In Frierson, E.C. & Barbe,W.B.(Eds.). *Educating Children with Learning Disabilities*. New York: Appleton-Century-Crofts

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Berg,M.&Steglman,T.(2003).The critical role of phonological and phonemic awareness in reading success: a Model for early literacy in rural schools. ***Rural Special Education Quarterly***,22(4),1-12.

Birch,s.(2004).Visual and language processing deficits in compensated and uncompensated college students with dyslexia. ***Journal of learning Disabilities***,37,(5),389-410.

Bradley,L. & Bryant,P.(1985).***Rhyme and reason in reading and spelling.*** Ann Arbor: university of Michigan Press.

Bradley,R., Danielson,L., Hallahan,D.P.(2002). ***Identification of learning disabilities: Research to practice.*** New Jersey: Lawrence Erlbaum association ,Publishers

Carlson,H.A.(2006). Are Primary health care staff aware of the role of community learning disabilities teams in relation to health promotion and health facilities ? British journal of learning disabilities,34(1),6-10.In.RCN publishing company. Primary health are awareness. ***Learning disability practic,***9(7),29-34.

Casalis,S.,Cole,P,&Sopo,D.(2004).Morphological awareness in developmental dyslexia.Annals of Dyslexia.54,114-139.

Cawley,J&Miller,J.H.(1986).Selected views on metacognition ,arithmetic problem solving, and learning disabilities. ***Journal of Learning Disabilities,***2,36-48.

Chalfant, J . C. (1989) : Learning disabilities : policy issues and promising approaches. ***American Psychologist,*** 44 (2), 291 - 298 .

Chapman,M.(2006). The use of psychotropic medication with adults with learning disabilities: Survey findings and implications for services. ***British Journal of learning Disabilities,***34(1),28-35.

D'Angiulli,A.; Siegel, L. (2003). Cognitive Functioning as Measured by the WISC-R: Do Children with Learning Disabilities Have Distinctive Patterns of Performance? ***Journal of Learning Disabilities*** ,36 (1), 48-58.

Davis,r.D.(2004).Common characteristics of dyslexia. ***Dyslexia Association International***:1995-2004 DDAI SITE.

Demonet,J.,Taylor,M.J.,&Chaix,Y.(2004).Dyslexia., Dyslexics., Language disorders., learning disabilities., Reading-Remedial teaching.Lancet,36,(41),1451-1461.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Ellis(2003).***Reading, writing and dyslexia : A cognitive analysis*** . second edition, London :Psychology Press.

Facoetti,A., Lorusso,M.,Panganoni,P., Cattaneo,C.&Galli,R(2003).The time course of attentionai focusing in dyslexic and normally reading children .***Brain and Cognition,***53 (2),181-185.

Facoetti,A.; Lorusso,M. & Panganoni,P.(2003). The role of Visio - spatial attention in developmental dyslexia: evidence from a rehabilitation study. ***Cognitive Brain Research,***15,(2),154-164.

Gearheart,B.R., & Gearheart,C.J.(1985).***Learning disabilities educational strategies***. London :Merril Publishing company.

Glasnapp,D.R. & Poggio,J.P.(2003) ***Consequential validity impact of choosing different aptitude-achievement discrepancy models in identifying students with learning disabilities***. Paper presented at annual meeting of the national council on measurement in education(Chicago,IL, April, 22-24,2003.

Goins , J.T. (1998):Visual informations abilities and early reading progress, Supplementary Educational Monograph. No. 87, University of Chicagc .

Helland,T.&Asbjornsen,A.(2003).Visuo-Spatial skills in dyslexia: Variation according to language comprehension and mathematic skills. ***Child Neuropsychology,***9,(3),208-220.

Hyatt,K.J.(2007). The new IDEA: Changes, concerns, and questions. ***Intervention in school and Clinic,*** 42(3),131-136.

Jenkins,j.Fuchs,L.,Espin,C., Deno,S.&Broek,L.(2003).accuracy and Fluency in list and context reading of skilled and RD groups: A absolute and relative performance levels. ***Learning Disabilities Research and Practic,***18,(4),237-246.

Kaplan,B., Wilson,N., Dewey,D. & Crawford,S.G.(1998). DCD may not be discrete disorders. ***Human Movement Science,***17(4-5),449-469.

Katzir,T., Kim,Y., wolf,M., Morris,R. & Lovett,M.(2008). The variation of pathways to dysfluent reading: Comparative subtypes of children with dyslexia at letter, word and text levels of reading. ***Journal of Learning Disabilities,***41(1), 47-66.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1984). A meta-analysis of the validity of THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION VOL. 40/NO. 2/2006 113 Wechsler scale profiles and recategorizations: Patterns or parodies ?***Learning Disabilities Quarterly,*** 7. 136–156.

Kibby,M., Marks,W.,&Long,C.(2004).Specific impairment in developmental reading disabilities: A Working memory approach. ***Journal of Learning Disabilities,***37 (4),349-362.

Kirby,A.; Davies,R.; & Bryant,A.(2005). Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners?. ***British journal of learning Disabilities,***32(3),122-126.

Layton,C.A. & Lock,R.(2007).Use Authentic assessment techniques to fulfill the promise of no child left behind. Intervention in School and Clinic, 42(3), 169–173.

Lerner, J.W .(1997) . ***Learning disabilities. Theories ، Diagnosis and Teaching Strategies*** . Seventh edition , Boston : Houghton Mifflin company .

Lerner,J.(1989).Educational intervention in learning disabilities. ***Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry***,28,326-331

Lovett,B.L. & Lewandowski,L.J.(2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they? ***Journal of Learning Disabilities,***39(6),515-527.

Lundberg,I., Frost,J.,&Peterson,O.(1988).long term effects of an extensive preschool training program in phonological awareness. ***Reading Research Quarterly***,23,263-284.

Lyon,G.R.,Shaywitz,S.E.&Shaywitz,B.A.(2003).Defining dyslexia,Comorbidity, Teachers ,Knowledge of Language and reading : A Definition of dyslexia. ***Annals of dyslexia,***53,1-14.

MacMillan,D.L., Gresham,F.M., & Bocin,K.M.(1998). Discrepancy between definitions pf learning disabilities and school practices: An empirical investigation. ***Journal of Learning Disabilities,*** 31 (4),314-326.

McDermott,P.A. ; Goldberg,M.M.;Watkins.M.W.;Stanly,J.L. & Glutting,J.J.(2006). A Nationwide epidemiologic modeling study of LD: Risk, protection, and unintended. ***Journal of Learning Disabilities,***39(6),515-527.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Mehta,D.(2006). Awareness among teachers of learning disabilities in students at different board levels. India :Mum bal University Publisher

Messer,D.,Dockrell,J.&Morphy,N.(2004).Relation between naming and literacy in children with word-finding difficulties. ***Journal of Educational Psychology,***96,462-471.

Modglin,A.(2004).Development of auditory event-related positional in young children and relations to word-level reading abilities at age 8 years. ***Annals of dyslexia,***54,9-39.

Northwestern(2007).***Underachievement and learning disabilities in children who are gifted.*** center for talent development Press.

Paatsch,L.E.; Blamey,P.J.; Sarant,J.Z.;& Bow,C.P.(2006). The effects of speech production and vocabulary training on different components of spoken language performance. ***Journal of deaf studies and deaf education,***11 (1),39-55.

Pammer,K.,Lavis,R.&Cornelissen,P.(2004).Visual encoding mechanisms and their relationship to text presentation performance.***Dyslexia.***10 (10),77-95.

Peters,J. Barnett,A. & Henderson,S.E.(2001). " Clumsy , dyspraxia and developmental coordination disorder: same or different? How do health and educational professionals in UK define the terms?. Child Care, ***Health and Development***,27(5),399-412.

Prater,M.A.;Dyches,T.T.;Johnstun,M.(2006). Teaching students about learning disabilities through children's literature. ***Intervention in School and Clinic,***42(1),14-42.

Psttison,S (2005). Making a difference for young people with learning disabilities :A model for inclusive counseling practice. ***Counselling and Psychotherapy research,***5 (2),1-25.

Puolakanaho,A., Ahonen,T., Aro,M. Eklund,K., Lepanen,P., Tolvanen,A, Torppa,M. & Lyytinen,H.(2008). Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcomes: strong to accuracy but only minor to fluency. ***Journal of learning Disabilities***,41 (4),353-370.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Rayer, J.M . (1986) . ***The sentence verification technique as a measure of comprehension: Validity, reliability & practicality.*** university of Massachusetts .

Rock,E.E.; Fessler,M.A.; & Church,R.P. (1997). The concomitance of learning disabilities and Emotional – behavioral disorders: A conceptual model. ***Journal of learning disabilities,***30(3),245-263.

Ross,2004).Naming speed deficits in adults with reading disabilities : A test of the double-deficit Hypothesis. ***Journal of learning Disabilities***,37 (5),440-451.

Samuelsson,S., Lundberg,I.&Herkner,B.(2004).ADHD and reading disability in male adults:Is there a connection? ***Journal of learning Disabilities***,37 (2),155-168.

Schatschneider,C.&Torgesen,K.(2004).Using our current understanding of dyslexic to support early identification and intervention. ***Journal of Child Neurology***,19 (10),759-785.

Schiff,R.& Ravid,D.(2004).Representation written vowels in university students with dyslexia compared with normal Hebrew readers ***Annals of Dyslexia***,54 (1).39-64.

Sideridise,G.D.; Morgan,P.L.; Botsas,G.P.; Padeliadus,S. & Fuchs,D.(2006). Predicting LD on the basis of motivation ,metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. ***Journal of Learning Disabilities***,39(3),215-229.

Smith.C.B. & Watkins.M.W.,(2004). Diagnostic utility of the Bannatyne WISC-III pattern. ***Learning disabilities research and practice***,1,49-66.

Snowling,M.J.(2000).Dyslexia. London :Blackwell Publishing.

Snowling,M.J.(2008).specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. ***Quarterly of Experimental Psychology***.61(1),142-156.

Steven.R.J.(1988). Effects of strategy training on identification of the main idea of expository passages. ***Journal of Educational Psychology***.80(1),21-26.

Thaler.V.,Ebner.E.,Wimmer,H.&Landert,K.(2004).Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. ***Annals of Dyslexia***,54,89-104.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Torgesen,J.K.(1998).Catch them before they fail :Identification and assessment to prevent reading failure in young children. ***American Educator,***22,32-39.

Tsur,R.R., Faust.M. & Zivotofsky,D.(2009). Are dyslexic impaired working memory? ***Journal of Learning Disabilities,*** 41(5),437-450.

Voeller,K.S.(2004). ***Dyslexia***. Institute for neurodvelopmental studies and interventions. Boulder, CO.

Weiner, S.(1986)."I'm not dumb, am I? how to help children with learning disabilities. In, Linder,F. & McMillan,J.H.(eds.). Educational psychology. Annual edition,193-196, Guilford: The dushkin publishing group inc.

White,C.V. Pascarella, E.T. & Pflaum,S.W.(2008). Effects of training in sentence construction on the comprehension of learning disabled children. ***Journal of Educational Psychology,73(5),697-704***

Wolf,M. &Segal,D.(1999).Retrieval rate, accuracy and vocabu... elaboration(RAVE) in reading-impaired children: a Pi... intervention programme.***Dyslyxia,***5 (1),1-27.

Wong, B. & Wong ,R.(1986).Study behavior as function of metacognitive knowledge about critical task variables: An investigation of above average, average and Learning disabled readers. ***Learning Disabilities research,***1,101-111.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com