الدلالات التمييزية لمقياس التقدير الذاتي لتحديد ذوي صعوبات التعلم والفئات المتداخلة معهم من طلاب المرحلة الثانوية

أ.د. فتحي مصطفى الزيات
قسم صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا- جامعة الخليج العربي
fmzayyat@yahoo.com

الدلالات التمييزية لمقياس التقدير الذاتي لتحديد ذوي صعوبات التعلم والفئات المتداخلة معهم من طلاب المرحلة الثانوية

أ.د. فتحي مصطفى الزيات
قسم صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا- جامعة الخليج العربي

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية التحقق من عدد من الفروض المتعلقة بالدلالات التمييزية لمقياس التقدير الذاتي للكشف عن صعوبات التعلم والفئات المتداخلة معها من طلاب المرحلة الثانوية، بالتطبيق على عينة قوامها ٣٦٢ طالباً وطالبة بمدرسة الاسماعيلية الثانوية للعام الدراسي٢٠١١/٢٠١٢ طبقت عليهم أدوات الدراسة، حيث توصلت إلى عدة نتائج أهمها: شيوع صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب العينة بنسب تتراوح بين١٢,٤٪ ، ٢٠٪ بالنسبة لصعوبات التعبير الشفهي، بمستوى حدة يتراوح بين ٩٪، ١٨٪ كصعوبات متوسطة، ٢-٥٪ كصعوبات حادة، وأن مقياس التقدير الذاتي له دلالات تمييزية وقيم تنبؤية بالتحصيل تتباين تبايناً دالاً اعتماداً على نمط العلاقة بين الذكاء والتحصيل، فتنخفض مع ارتفاعهما معاً (المتفوقون عقلياً وتحصيلياً) وترتفع مع انخفاضهما معاً (المنخفضون عقلياً وتحصيلياً)، وترتفع مع ارتفاع حجم التباعد بينهما (ذوو صعوبات التعلم)، مما يدعم الصدق التنبؤي لمقياس التقدير الذاتي في التمييز بين ذوي صعوبات التعلم والفئات المتداخلة معهم، وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال درجات المقياس، حيث قيمة (F) لتحليل الانحدار= (١١٦,٢) ، قيمة بيتا =(-٠,٤٩٤) بمستوى دلالة (٠,٠٠١)، وجاء أعلى حجم للتباعد (١,٤) لدى مجموعة ذوي الصعوبات، الشديدة على المقياس، عدا مجموعة المنخفضين عقلياً وتحصيلياً، ما يؤكد القيمة التنبؤية للتباعد، ويعكس ارتباط حدة صعوبات التعلم بحجم التباعدات بين الذكاء والتحصيل كمؤشر للصدق المحكي لمقياس التقدير الذاتي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، الدلالات التمييزية، مقاييس التقدير، فجوة التباعد، صعوبات تعلم المرحلة الثانوية، المتفوقون عقلياً ذوو التفريط التحصيلي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٢/١١/١٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٣/٥/٢٦م

The Discriminative Evidences of LD Self Assessment Rating Scale of Identifying Learning Disabilities and overlapping groups of Secondary Students Stage

Prof. Fathi M. Alzayyat
College of Post Graduate Studies
Arabian Gulf University

Abstract

The study aimed to verify the number of hypotheses concerning discriminatory connotations for a self-rated Scale of Learning Disabilities and Overlapping classes with high school students. It was applied to a sample of 362 students in high school of Ismailia for the academic year 2011/2012 and hed several conclusions, including: prevalence of reading comprehension LDs 12.4%, 20% for oral expression, disability level between 9% and 18% as intermediate LDs, 2-5% as severe LDs. The Scale of Self-rated has a discriminatory connotations and predictive values. It varies in its pattern depending on the relationship between intelligence and academic achievement where it decreases if both (mental and high achievers) increase, and increases if they both decrease. With high volume Discrepancy between them (people with learning disabilities). It supports true self-rated scale to distinguish between people with learning disabilities and overlapping classes, and predictability in academic achievement through the scale, where the value of (F) for the regression analysis = (116.2), beta = (value= -494 ,) significance level (0, 001), and the highest volume of discrepancy (1, 4) for the group with Lds. The highest severity of learning disabilities on the scale is low with mental and academic group. It underscores the predictive value of discrepancy, reflecting severe learning disabilities by the size of the gaps between intelligence and academic achievement as an indicator of criterion and predictive validity of self-rated scale.

Key words: learning disabilities, discriminative evidences, self assessment rating scale, discrepancies, ld high school identification, gifted ld.

الدلالات التمييزية لمقياس التقدير الذاتي لتحديد ذوي صعوبات التعلم والفئات المتداخلة معهم من طلاب المرحلة الثانوية

أ.د. فتحي مصطفى الزيات
قسم صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا- جامعة الخليج العربي

مقدمة

تشير نتائج مكتب التربية بالولايات المتحدة إلى تزايد أعداد ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية خلال الفترة من عام ١٩٩٣ حتى عام ٢٠٠٩ من ٧٥٠ ألف إلى ما يقارب مليون ونصف مليون يمثلون من ٣ – ٥٪ من عدد طلاب هذه المرحلة US Department of Research Center. 2008. حيث يؤكد تقرير المركز الوطني لصعوبات التعلم National Center of Learning Disabilities بعنوان: "واقع صعوبات التعلم٢٠١١" أن هناك ٢,٥ مليون فرداً أمريكياً بالمدارس العامة في عام ٢٠٠٩ يمثلون ٥٪ من العدد الكلي لطلاب المدارس الثانوية لديهم صعوبات تعلم. وهؤلاء يمثلون ٤٢٪ من الطلاب في عمر المدرسة. وأن عدد ذوي صعوبات التعلم قد تضاعف ٣٠٠٪ بين عامي ١٩٧٦ ، ٢٠٠٠.

كما تشير الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بصعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية وما بعدها إلى تزايد أعداد ذوي صعوبات التعلم لدى طلاب هذا المدى العمري. كما اتجهت الدراسات المسحية إلى استخدام التقارير الذاتية للطلاب حيث تلاحظ زيادة أعداد هذه الفئة لتصل إلى ٤٪ (American Council of Education, 1995; Sack et al, 2008; Gregg, 2007).

ومن ثم باتت صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية تشكل نسبة ملموسة من المجتمع الطلابي لهذه المرحلة. فقد أشارت دراسة (Kurth & Melland, 2006) إلى أن صعوبات التعلم لدى هؤلاء الطلاب تشكل ما نسبته ٩٪ من المجتمع الطلابي العام لها في المجتمع الأمريكي.

ومع ذلك فإن قانون تحسين التعليم للأفراد المعاقين (Individuals with Disabilities Improvement Education Act IDEA, 2006) أغفل آليات التشخيص بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية وما بعدها. حيث صدر القانون" دون أى آليات لتحديد ذوي صعوبات التعلم من ذوي المدى العمري ١٨ سنة فأكثر. كما أغفل محكات تحديدهم وتحديد الفئات المتداخلة

معهم، ومن ثم تقديم خدمات التربية الخاصة لهم.

وقد أغفلت الدراسات والبحوث العربية تناول هذه المشكلة بالبحث والدراسة، حيث يفتقر مجال صعوبات التعلم في عالمنا العربي لأدوات ذات صدق وثبات لتحديد صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، بل يمكن القول أن إعراض الباحثين عن تناول صعوبات التعلم والفئات المتداخلة معها لدى طلاب هاتين المرحلتين يرجع إلى غياب أدوات الكشف والتحديد والتشخيص. (الزيات، ٢٠٠٠).

ونظراً لإمكانية حدوث صعوبات التعلم خلال المدى العمري لحياة الفرد، ولا تقتصر على الأطفال أو المراهقين فقط، وإنما تتعدى ذلك لتشمل البالغين من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية ، ولا يعني هذا اكتسابها عند أي عمر زمني، ما لم تكن قائمة بالفعل في مرحلة الطفولة دون الكشف عنها، بمعنى أنها لا تطرأ على حياة الفرد فيما بعد الطفولة.(الزيات، ١٩٩٨).

وبسبب طبيعة المحددات النمائية لكل مرحلة من مراحل نمو الفرد، فإنه يصعب تعميم خصائص الطلاب ذوى صعوبات التعلم على المراهقين والبالغين، كما أن صعوبات التعلم تتفاعل مع خصائص مراحل النمو منتجة أنماطاً من الصعوبات تختلف في طبيعتها وحدتها باختلاف المرحلة.

وحيث لم تحظ صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية باهتمام الباحثين إلا حديثاً، ولذا فإن الخصائص المتعلقة بهم تبدو قليلة أو نادرة، حيث تشير الدراسات والبحوث المتعلقة بصعوبات التعلم لدى البالغين إلى المؤشرات التالية: كاوثون وكول (Cawthon &Cole, 2010).

١. ارتباط صعوبات التعلم لدى البالغين بانخفاض المستوى الاجتماعي الاقتصادي، وبشدة أو تفاقم الصعوبات مع تزايد العمر الزمني، وينعكس ذلك على التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي بوجه عام.

٢. ظهور بعض الإيجابيات لدى ذوى صعوبات التعلم لممارسة الأنشطة المهنية، كما أبدوا تحسناً تعويضياً في بعض الجوانب المعرفية والمهارية.

٣. ثالثاً: اختلاف آليات تحديد ذوى صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية من الاعتماد على تقديرات الآخرين إلى الاعتماد على التقدير الذاتي.

٤. تتمثل المشكلة الكبرى التي تواجه تشخيص هذه الفئة من طلاب المرحلة الثانوية في تزايد نسب الفئات المتداخلة من المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين عقلياً ذوي

التفريط التحصيلي لدى طلاب هذه المرحلة على نحو يفوق نسب هاتين الفئتين من تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، بسبب الاستقرار النسبي للنشاط العقلي وتمايزه، وكذا العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة، في حين تكون هذه المكونات في طور النمو لدى عدد من تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

٥. بات من المهم إبراز أن قضية التمييز بين ذوي صعوبات التعلم والفئات المتاخلة معهم، حيث توجد بعض الدلالات المميزة لأداءات ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين من طلاب المرحلة الثانوية، وهذه الدلالات تحتاج إلى مزيد من البحوث والدراسات التي تدعمها، كما تحتاج إلى إعداد أدوات ومقاييس ذات صدق محكي وتنبؤي وثبات عاليين للكشف والتشخيص من خلال مدخل التقدير الذاتي.

ويقوم مدخل التقدير الذاتي لتحديد صعوبات التعلم على الافتراضات التالية:

أ. أن صعوبات التعلم لدى هؤلاء الطلاب قابلة للتحديد والتمييز من خلال التقدير الذاتي لها بمعرفة الطلاب أنفسهم، في ضوء الخصائص التي يشيع تكرارها وتواترها لديهم، وترتبط بنمط الصعوبات، ومن ثم فهي تمثل نقطة البداية لآليات التشخيص القائم على التقدير الذاتي.

ب. أن التكوين العقلي المعرفي لطلاب المرحلة الثانوية يجعلهم أكثر وعياً بالتأثيرات المعرفية الأكاديمية المترتبة على صعوبات التعلم لديهم من حيث التكرار Frequency، والأمد Duration، والدرجة Degree، والمصدر Source، ولذا فإنهم يكونون أكثر مصداقية في التقدير الذاتي لها.

وإزاء هذا الواقع فقد أجرى (كاوثون وكول) دراسة استهدفت ما يلي:

١. تحديد صعوبات التعلم لدى طلاب ما بعد المرحلة الثانوية.

٢. تقويم الخدمات التي قدمت لهم فيما قبل المرحلة الثانوية.

٣. تحديد تأثيرات صعوبات التعلم لديهم على مستوياتهم المعرفية والأكاديمية.

٤. تقويم الاستراتيجيات التي يستخدمونها لمعالجة هذه الصعوبات.

٥. تحديد كل من الفرص والمعوقات التي يواجهونها خلال مسيرتهم الدراسية.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم اختيار عينة قوامها ١١٦١ طالبًا وطالبة من طلاب ما بعد المرحلة الثانوية من أصول متباينة شملت:٥١٪ طلاب أمريكيين بيض، ٢٠٪ طلاب أمريكيين سود، ٢٠٪ طلاب آسيويين غير أمريكيين، ٦٪ طلاب غير أمريكيين سود.

وقد استخدم شولتز وهامبتون (Schultz & Hampton, 2008) أسلوب التقدير الذاتي

بمعرفة الطلاب أنفسهم لتحديد أنماط صعوبات التعلم لديهم من خلال دراسة لهما قامت على مسح شامل لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام البريد الإلكتروني حيث توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

أن نسبة من لديهم صعوبة نوعية أو أكثر منهم تصل إلى١٥,٧٪ من العدد الكلي للعينة (١١٦١).

٤. أشارت غالبيتهم العظمى إلى أن لديهم أكثر من صعوبة نوعية ترجع في معظمها إلى صعوبات فهم قرائي، وصعوبات لغوية وتعبيرية على النحو التالي:

- ٣٢٪ أجابوا بأن الصعوبات التي لديهم هى صعوبات فهم استماعي.
- ٣٥٪ أجابوا بأن الصعوبات التي لديهم هى صعوبات فهم قرائي.
- ١٦٪ أجابوا بأن صعوباتهم هى صعوبات بناء تراكيب لغوية وجمل وتعبير كتابي.

٥. من خلال دراسة (كاوثون وكول) يمكن استخلاص ما يلي:

- أن نسبة شيوع صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية ١٥,٧٪.
- أن ٤٨٪ تم تشخيصهم خلال وجودهم بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.
- أن النماذج المستخدمة للتشخيص هي نموذج التباعد ٣٠٪ ونموذج الاستجابة للتدخل ١٤٪.

ومن الدراسات المهمة في هذا المجال: الدراسة الوطنية الطولية التتبعية السابق الإشارة إليها التي أجراها المركز الوطني لبحوث التربية الخاصة National Longitudinal Transition Study 2 (NLTS) بالولايات المتحدة الأمريكية واستمرت بين عامى٢٠١٠،٢٠٠٠ وشملت الأبعاد: التعليمية، والمهنية، الاجتماعية، لذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية اعتماداً على التقدير الذاتي.

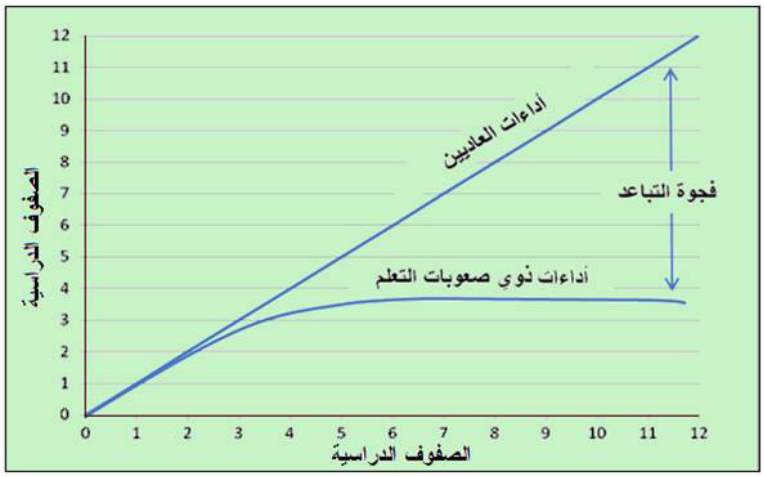
وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج المهمة يعنينا منها هنا ما يلي:

- أن التحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية ينخفض انخفاضاً دالاً عن متوسط الصفوف التي ينتمون إليها في كل من الفهم القرائي والرياضيات، ويتدنى مستوى ٢٠٪ من هؤلاء الطلاب إلى أقل من مستوى أقرانهم العاديين بخمسة صفوف على الأقل.
- أن ما يقرب من نصف ذوي صعوبات التعلم (٤٥٪ في الفهم القرائي، ٤٤٪ في الرياضيات) تم اختبارهم في مستوى يقل بثلاثة صفوف على الأقل مقارنة بأقرانهم العاديين، وأن ما يقارب الربع (٢٣٪) تكون متوسطات أداءاتهم الأكاديمية أقل من متوسط أقرانهم العاديين بصف واحد على الأقل.

• أنه من خلال النتائج المتكررة للدراسات والبحوث باتت هذه التباعدات تشكل نمطاً متواتراً بحيث أُطلق عليها فجوة التباعد بين أداءات ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من طلاب المرحلة الثانوية.

• أن هذه الفجوة تتزايد مع الانتقال من صف إلى الذي يليه.

والشكل التالي يوضح تنامي هذه التباعدات مع الانتقال من صف لآخر.



الشكل (١)
يوضح تزايد فجوة التباعد مع الانتقال إلى الصفوف الأعلى لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين من طلاب المرحلة الثانوية

ويتضح من الشكل (١) ما يلي:

١. أن فجوة التباعدات بين أداء ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين تتزايد مع الانتقال من صف لآخر وأنها تكون عند حدها الأدنى خلال الصفوف من الأول إلى الرابع، وتصل إلى حدها الأقصى عند الصف الثاني عشر أو نهاية المرحلة الثانوية.

٢. أن هذه التباعدات تصيب ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية بالعديد من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية كالإحباط وانخفاض تقدير الذات وسوء التوافق الشخصي والاجتماعي.

٣. أن هذه التباعدات تتباين في حدتها: فتصل لصف واحد لدى(١١- ١٣٪)، وتصل من ثلاثة إلى خمسة صفوف دراسية لدى(٤٤ - ٤٥٪) في كل من الفهم القرائي والرياضيات، ومن المسلم به أن تنعكس هذه الأداءات والتباعدات على باقي المواد الأخرى.

وتتفق هذه النتائج مع تقرير المركز الوطني لصعوبات التعلم بعنوان: واقع صعوبات التعلم

The state of learning disabilities. ٢٠١١ فيشير إلى عدد من الحقائق المتعلقة بواقع صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية منها ما يلي، (لا توجد دراسات أو تقارير في عالمنا العربي حول هذه الظاهرة).

١. أن نسبة طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم الذين يتسربون من المدارس بلغت ٢٢٪ عام ٢٠٠٨ مقابل ٤٠٪ عام ١٩٩٩.

٢. أن نسبة الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتخرجون بالحصول على دبلوم مدته سنتان تصل إلى ٦٤٪ عام ٢٠٠٨ مقابل ٥٢٪ فقط عام ١٩٩٩. ومعنى ذلك تزايد هذه النسبة التي تعبر عن تعاظم تأثير صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية على تأهيل الطلاب وتخرجهم .

٣. أن معدلات التحاق ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية بالمعاهد العليا والجامعات يقل بمعدل ٣٣٪ عن معدلات أقرانهم من العاديين، وأن نسباً أقل منهم تحصل على الدرجات الجامعية.

٤. أن ٥٥٪ من طلاب المرحلة الثانوية وما في مستواها، مقابل ٧٦٪ من أقرانهم من غير ذوي صعوبات التعلم بفارق ٢١٪ يتم توظيفهم لصالح غير ذوي صعوبات التعلم، وأن ٣٩٪ من ذوي الصعوبات مقابل ٢١٪ للأفراد من غير ذوي صعوبات التعلم بفارق ١٨٪ يظلون خارج قوة العمل.

٥. أن نسبة من تقدم لهم خدمات التكنولوجيا المساعدة من ذوي صعوبات التعلم تتراوح بين ٢٥- ٣٥٪ منهم، ومعنى ذلك أن يظل ما نسبته ٦٥- ٧٥٪ منهم بلا دعم أو خدمات التكنولوجيا المساعدة.

٦. أن نسبة شيوع صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في المجتمع الأمريكي تمثل أعلى النسب في المدى العمري ٦-٢٤، فتصل إلى ٣,٤ - ٤٪ للمدى العمري ١٢ - ١٧ مقابل ٢,٤٪- ٢,٧٪ للمدى العمري ٦ - ١١، ١٨ - ٢٤ على الترتيب.

٧. أن التحول في عمليات تحديد وتشخيص صعوبات التعلم من الاعتماد على نموذج التباعد ممثلا للمدخل الكمي إلى نموذج الاستجابة ممثلاً للمدخل الكيفي، قلص أعداد ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين الابتدائية والثانوية بما مقداره ٥٠- ٧٠٪ من العدد الكلي لطلاب هاتين المرحلتين.

كما أكدت تقارير المركز الوطني لصعوبات التعلم (NCLD) اعتمادا على نتائج مسح أُجري عام ٢٠٠٩ بمعرفة مركز السياسات التعليمية Center of Education Policy إلى

اتجاه العديد من الولايات (٢٢ ولاية) لإيجاد آليات لتَخَرّج طلاب المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم في ضوء نتائج مسح ٢٠٠٩ التالية:

١. ونتيجة لعدم وجود أدوات للكشف عن ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، وفي ضوء التداخل بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي في ظل محك التباعد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت التفريط التحصيلي لدى طلاب ما بعد المرحلة الثانوية.

ومن هذه الدراسات: دراسة بالدوف (Balduf, 2009) وموضوعها "التفريط التحصيلي لدى طلاب المرحلة الجامعية Underachievement Among college students وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تداخل العديد من الفئات المتمايزة من حيث مستوى كل من الذكاء والتحصيل الأكاديمي مع فئة ذوي صعوبات التعلم. وأهم هذه الفئات وأكثرها تداخلا مع ذوي صعوبات التعلم، فئتا المتفوقين عقليا ذوو صعوبات التعلم، والمتفوقين عقلياً ذوو التفريط التحصيلي لاشتراكهما مع ذوي صعوبات التعلم في بعدين هما: الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، والتحصيل دون المتوسط لانطباق محك التباعد عليهما، ومع ذلك فهما ليستا ذوي صعوبات التعلم لعدم انطباق الخصائص السلوكية لذوي الصعوبات عليهما.

ولذلك حظيت فئة التفريط التحصيلي من حيث تداخلها مع ذوي صعوبات التعلم باهتمام العديد من العلماء والباحثين، ومن هؤلاء (MeCoach & Siegle, 2003) اللذان يريا أن تمييز فئة التفريط التحصيلي عن فئة ذوى صعوبات التعلم يتطلب استخدام التقدير الذاتي، بحيث يتناول التاريخ الأكاديمي لهم ومستوى دافعيتهم واتجاهاتهم نحو مدارسهم ومعلميهم، قبل تحديدهم باعتبارهم من ذوي هذه الفئة.

وتعكس الدراسات العربية ندرة ملموسة في تناول ذوي التفريط التحصيلي، باستثناء دراسة الباحث عام ١٩٨٩ على طلاب المرحلة الثانوية بمدرسة مكة الثانوية بمدينة مكة بالمملكة العربية السعودية التي توصلت إلى شيوع التفريط التحصيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية (الزيات، ١٩٨٩). ودراسة بو خمسين عام ٢٠٠٥ بعنوان فاعلية مقياس للتمييز بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي من تلاميذ المرحلة الابتدائية، التي توصلت من خلالها إلى فاعلية المقياس الذي أعدته في التمييز بين هاتين الفئتين في ضوء الخصائص المميزة لهما اعتماداً عل تقديرات المعلمين. (بو خمسين، ٢٠٠٥).

مشكلة الدراسة

في ظل واقع البحث في مجال صعوبات التعلم والفئات المتداخلة معها من طلاب المرحلة الثانوية وغياب أدوات مقننة للتحديد والتشخيص في البيئة العربية، اتجه الباحث إلى إعداد مقياس التقدير الذاتي معتمداً على الكتابات والدراسات والبحوث التي تناولت هذه الفئات في مجتمع الولايات المتحدة الأمريكية، ومن ذلك ما أشارت إليه نتائج الدراسة الوطنية الطولية التتبعية المسحية التي أجراها المركز الوطني لبحوث التربية الخاصة National Longitudinal Transition Study 2 (NLTS) إلى أن تأخير الكشف والتحديد لذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى تزايد فجوة التباعدات بين أداءاتهم، وأداءات أقرانهم العاديين مع الانتقال من صف لآخر، وأنها تتنامى خلال الصفوف من الأول إلى الرابع، وتصل إلى حدها الأقصى عند الصف الثاني عشر أو نهاية المرحلة الثانوية، ومن ثم فإن إغفال تحديد ذوي صعوبات التعلم والفئات المتداخلة معهم يفاقم الصعوبات لديهم، ويمثل فاقدا معرفياً واقتصادياً واجتماعياً متنامياً.

ويرى ديلزل وجالبريث (Delisle & Galbraith, 2002) أنه يجب أن نفحص أنماطاً أخرى من الأداء ات الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية التي تتداخل مع ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الأنماط: ذوي التفريط ، وذوي الإفراط التحصيلي، والعاديين، والمتفوقين عقلياً ذوي التحصيل المرتفع، والمتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم. فبعض الطلاب يختارون أن يضعوا طاقاتهم وإمكاناتهم العقلية والمعرفية في مجالات أخرى غير المجالات المدرسية والأكاديمية، ويحققون فيها إنجازات ملموسة، ولذا يتعين التمييز بين الفئات المتداخلة مع ذوي صعوبات التعلم اعتماداً على تقويم ذي مصداقية يتناول مدى الإمكانات لدى هؤلاء الطلاب موضوع التقويم، في ضوء العلاقة بين الذكاء والتحصيل، من خلال تقدير الطلاب أنفسهم لخصائصهم، حيث تظهر هذه الأنماط بصورة متواترة لدى طلاب المرحلة الثانوية.(الزيات ٢٠٠٢).

ويجب ألا نتوقع أن الطلاب المتفوقين يحققون إنجازاً تحصيلياً عالياً أو متميزاً في جميع المجالات الأكاديمية، فالطلاب المتفوقون ذوو التفريط التحصيلي ربما يختارون ألا يوجهوا جهودهم للمجالات التي لا تستثيرهم، ويحتفظون بهذه الجهود للمجالات التي تحظى باهتمامهم وتشبع ميولهم ويستمتعون بها في ضوء تقوماتهم الذاتية لأداءاتهم لأنشطة هذه المجالات (الزيات، ٢٠٠٢).

ومن ثم لا تعكس الاختبارات التحصيلية دائماً الأداءات المتوقعة لهؤلاء الطلاب، مثلما تعكسها مقاييس التقدير الذاتي لمختلف فئات طلاب المرحلة الثانوية، الذين يمكنهم الحكم

على إمكاناتهم العقلية والمعرفية.

وانطلاقاً من هذا، باتت الحاجة ماسة إلى أداة علمية مقننة ذات دلالات تمييزية وتشخيصية لتحديد ذوى صعوبات التعلم والفئات المتداخلة معهم من طلاب المرحلة الثانوية، تشكل مطلباً أساسياً، في مجتمعنا العربي الذي يفتقر إلى مثل هذه الأدوات بصورة شديدة الإلحاح (الزيات، ٢٠٠٧أ).

فالمتتبع لأدوات تحديد وتشخيص صعوبات التعلم في عالمنا العربي يجد قصوراً واضحاً في هذا المجال، الذي يفتقر افتقاراً حاداً لمثل هذه الأدوات، فضلا عن ضعف الاهتمام إن لم يكن انعدامه بصعوبات التعلم في المرحلتين الثانوية والجامعية عامة، والفئات المتداخلة معها خاصة، بل ربما يسود اعتقاد لدى الكثيرين بعدم وجود هذه الفئات بين طلاب المرحلتين (الزيات، ١٩٩٩).

ومن ثم لكي نميز بين ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية والفئات المتداخلة معهم من طلاب المرحلة الثانوية، يتعين إعداد أدوات ملائمة يمكن من خلالها تحديد أنماط صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى هذه الفئات المتداخلة عقلياً ومعرفياً وأكاديمياً. وفي ضوء افتقار المجال عامة والساحة العربية خاصة إلى أدوات ذات دلالات تمييزية للفئات المتداخلة من طلاب هذه المرحلة، جاءت فكرة الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة:

تطرح الدراسة الحالية الأسئلة التالية:

١- ما مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية؟.

٢- هل يعكس مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلة الثانوية مؤشرات للصدق الفارقي تعكس دلالات تميزية؟

٣- ما الدلالات التمييزية لمقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في تحديد صعوبات التعلم والفئات المتداخلة معها من طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية ؟

٤- ما القيمة التنبؤية لمقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب العينة بالمرحلة الثانوية بأنماط صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والسلوك الاجتماعي والانفعالي؟

٥- هل تتباين حدّة صعوبات التعلم التي يقيسها مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم

لطلاب المرحلة الثانوية بتباين حجم التباعدات بين الذكاء والتحصيل كمؤشر للصدق المحكي ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١. التعرف على مدى شيوع أنماط الفئات المتداخلة مع صعوبات التعلم، ومستويات حدة صعوبات التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم منهم من طلاب المرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية.

٢. التحقق من مؤشرات الصدق الفارقي والدلالات التمييزية لمقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في التمييز بين المجموعات المتداخلة مع صعوبات التعلم في ضوء تباين أنماط العلاقة بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب العينة.

٣. التحقق من مدى تباين حدة صعوبات التعلم التي يقيسها مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب العينة بالمرحلة الثانوية بتباين حجم التباعدات بين الذكاء والتحصيل كمحدد للصدق المحكي.

مصطلحات الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المفاهيم والمصطلحات الواردة بها وفقاً للمضامين المفاهيمية والإجرائية التالية:

الدلالات التمييزية: يقصد بالدلالات التمييزية لمقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم هنا التباينات الدالة لدرجات صعوبات التعلم على المقياس بتباين حجم التباعدات الناجّة عن العلاقات بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي، والتي تتمايز في المجموعات التالية:

١. مجموعة اتساق الذكاء مع التحصيل إلى أعلى: (اتساق التفوق).

٢. مجموعة اتساق الذكاء مع التحصيل إلى أدنى (اتساق التدني).

٣. مجموعة اتساق الذكاء مع التحصيل حول المتوسط (اتساق المدى المتوسط).

٤. مجموعتا التباين: الذكاء فوق المتوسط مع التحصيل دون المتوسط: مجموعات (ذوي صعوبات التعلم، وذوي التفريط التحصيلي، والمتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم.

٥. مجموعة انخفاض الذكاء مع ارتفاع مستوى التحصيل: ذوي الإفراط التحصيلي.

صعوبات الانتباه: هي صعوبات ذات أساس عصبي بيولوجي تعبر عن نفسها من خلال:

ضعف أو قصور الانتباه والتركيز من حيث سعته ومداه وديمومته، وقد يكون مصحوباً بفرط نشاط و /أو اندفاعية، على نحو يؤثر سلباً على كافة الأداء ات المعرفية والأنشطة الأكاديمية والتفاعلات الاجتماعية بما يجعل أداء الأفراد ذوي صعوبات الانتباه فيها منخفضاً بالنسبة لأقرانهم العاديين (الزيات، ٢٠٠٧ب).

صعوبات الإدراك: صعوبات التعرف على المعلومات الحاسية المدركة وتأويلها وتفسيرها، وإعطاء المثيرات والمنبهات المسموعة أو المقروءة أو المستقبلة حاسياً معانيها ومدلولاتها، ومن ثم فصعوبات الإدراك هي صعوبات نمائية عقلية معرفية تحول دون الوصول إلى تفسير وتأويل المعاني وفهم الدلالات على نحو يجعل أداء ذوي صعوبات الإدراك في المجالات الأكاديمية منخفضاً بالنسبة لأقرانهم العاديين.

صعوبات الذاكرة: هي صعوبات معرفية تتناول ترميز واستقبال وتجهيز و معالجة المعلومات المستدخلة أو المشتقة وتخزينها وتسكينها واسترجاعها" وهى كقدرة متلازمة غير مستقلة عن الوظائف العقلية المعرفية أو النشاط العقلي المعرفي والتعلم، وتؤثر سلباً على عدد من الأنشطة الأكاديمية و المعرفية والاجتماعية والانفعالية على اختلاف صورها ومستوياتها(الزيات، ٢٠٠٧)

صعوبات التنظيم: يقصد بصعوبات التنظيم هنا " شعور الفرد بصعوبة تنظيم وتوزيع وقته وجهده وطاقاته العقلية المعرفية، بما يستجيب على نحو فعال ومثمر لمتطلبات دراسته ومسؤولياته الأكاديمية والاجتماعية والأدوار التي يتعين عليه القيام بها" وتنعكس صعوبات التنظيم من حيث الوقت والجهد والعبء في المؤشرات التالية:

١. صعوبة المواءمة بين مدخلات وعمليات ومتطلبات الأعباء الأكاديمية والاجتماعية.

٢. صعوبة تنظيم المحددات العقلية المعرفية والدافعية الانفعالية وفقاً لمتطلبات المهام.

٣. صعوبة اختيار واشتقاق الاستراتيجيات الملائمة.

٤. صعوبة تطبيق الاستراتيجيات في حالة اختيارها أو توفرها.

وتؤثر صعوبات التنظيم سلباً على الإنجاز بصورة عامة والأداء الأكاديمي على نحو خاص فينخفض التحصيل الأكاديمي لدى الفرد ويتزايد لديه الشعور بالقصور أو العجز، كما يتناقص لديه الدافع للإنجاز

صعوبات الفهم القرائي: يقصد بصعوبات الفهم القرائي صعوبة استيعاب المواد المقروءة وتفسيرها وربطها بما هو ماثل في البناء المعرفي للفرد، بما يؤدي إلى أن يكون الفهم القرائي لديه أقل من المتوقع، أو مما يسمح به مستوى ذكاؤه العام، ومن ثم فإن صعوبات الفهم

القرائي هي تباعد المستوى الفعلي للفهم القرائي عن المستوى المتوقع أو تباعد العمر القرائي عن العمر العقلي تباعداً دالاً.

صعوبات التعبير الشفهي: يقصد بصعوبات التعبير الشفهي، صعوبة تعبير الطالب عن أفكاره شفهياً بطلاقة عند التحدث، ومحدودية المفردات التي يستخدمها وعدم وضوحها، مع افتقارها للمعاني على نحو يجعل تعبيراته أقل قابلية للفهم، ورسائله للآخرين غامضة أو غير مفهومة، كما يجد صعوبة في استخدام المفردات والمسميات الملائمة بالإيقاع الملائم، وتجهيز المعلومات اللفظية (Logsdon, 2010).

صعوبات التعبير الكتابي: هي صعوبات أكاديمية ذات أساس معرفي تبدو في صعوبة التعبير عن الأفكار وصياغتها واستخدامها كتابة وتعبيراً في أطر ذات معنى، بما يجعلها غامضة وأقل قابلية للفهم.

صعوبات تعلم الرياضيات: هي مصطلح يعبر عن صعوبات في استقبال وفهم واستخدام المفاهيم والحقائق الرياضية، والمسائل الحسابية والاستدلال العددي والرياضي، وإجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية، وفهم لغة الرياضيات وهذه تعبر عن نفسها في انخفاض الأداء الأكاديمي الحسابي أو الرياضي الفعلي عن المتوقع أو عن متوسط الأقران من العاديين. (الزيات، ١٩٩٨).

صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي: يقصد بصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي صعوبات التفاعل الاجتماعي وتكوين الصداقات والحفاظ عليها وتنميتها، مع صعوبات في ردود الأفعال تجاه المواقف والأشخاص، بما يرتب نتائج سلبية لكل من الفرد والآخرين المثلين في الموقف سواء كان التفاعل مباشراً أو غير مباشر.(الزيات، ١٩٩٨).

التباعد: يقصد بالتباعد، الانحراف الدال بين الذكاء والتحصيل، بمعنى أن يكون الذكاء مساوياً لمتوسط المجموعة المرجعية للطالب أو أعلى منه، بمدى يتراوح بين نصف إلى انحراف معياري واحد، مع مستوى للتحصيل الأكاديمي دون المتوسط بنصف إلى انحراف معياري واحد.

المتفوقون عقلياً وتحصيلياً: هم فئة الطلاب الذين يحققون درجات على كل من اختبارات الذكاء المقننة، واختبارات التحصيل الأكاديمية تزيد عن المتوسط بانحراف معياري واحد.

ذوو الإفراط التحصيلي: هم فئة الطلاب الذين يحققون درجات على اختبارات الذكاء المقننة في المدى المتوسط، مع درجات على اختبارات التحصيل الأكاديمية تزيد عن المتوسط بانحراف معياري واحد.

العاديون: هم فئة الطلاب الذين يحققون درجات على اختبارات الذكاء المقننة مع درجات على اختبارات التحصيل الأكاديمية تقع في حدود المدى المتوسط.

المنخفضون عقلياً وتحصيلياً: هم فئة الطلاب الذين يحققون درجات على كل من اختبارات الذكاء المقننة واختبارات التحصيل الأكاديمية تقع دون المدى المتوسط بانحراف معياري واحد.

ذوو صعوبات التعلم: هم فئة الطلاب الذين يحققون درجات على اختبارات الذكاء المقننة فوق المدى المتوسط بنصف إلى انحراف معياري واحد، مع درجات على اختبارات التحصيل الأكاديمية تقل عن المدى المتوسط بنصف إلى انحراف معياري واحد، وتنطبق عليهم الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم.

ذوو التفريط التحصيلي: هم فئة الطلاب الذين يحققون درجات على اختبارات الذكاء المقننة تزيد عن المدى المتوسط بنصف إلى انحراف معياري واحد، مع درجات على اختبارات التحصيل الأكاديمية تقل عن المتوسط بنصف إلى انحراف معياري واحد ولا تنطبق عليهم الخصائص السلوكية لصعوبات التعلم.

الفئات المتداخلة مع صعوبات التعلم: هي فئتان: المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، والمتفوقون عقلياً ذوو التفريط التحصيلي، لاشتراكهما مع ذوي الصعوبات في خاصية التباعد أي ارتفاع مستوى الذكاء ليكون فوق المتوسط مع انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي ليكون دون المتوسط.(الزيات، ٢٠٠٧أ).

صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية: يقصد بصعوبات التعلم هنا وفقاً لتعريف الجمعية الأمريكية للتعليم العالي وصعوبات التعلم، American Association for Higher Education and Disabilities "AHED", 1991) ما يلي: "صعوبة نمائية أو أكاديمية ما تؤثر على اكتساب الأفراد ذوي مستوى الذكاء العادي أو العالي للمعلومات، من حيث تعلمها ومعالجتها والاحتفاظ بها والتعبير عنها على نحو يجعل التباعد بين مستواهم العقلي أو ذكائهم، وبين تحصيلهم الأكاديمي جوهرياً أو دالاً. وهذه تعبر عن نفسها من خلال واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية:

١. صعوبات الانتباه.

٢. صعوبات الإدراك.

٣. صعوبات الذاكرة.

٤. صعوبات التنظيم.

٥. صعوبات الفهم القرائي.

٦. صعوبات التعبير الشفهي.

٧. صعوبات التعبير الكتابي.

٨. صعوبات تعلم الرياضيات.

٩. صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

ولا توجد لدينا في عالمنا العربي نسب لشيوع صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بينما تتضاعف تقريباً نسب الشيوع في مجتمع الولايات المتحدة الأمريكية، بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية وطلاب الكليات والمعاهد نظام العامين، حيث تتراوح نسبها بين ٨-١٥٪ لطلاب المرحلة الثانوية، و ١٠- ١٥٪ لطلاب ما بعد هذه المرحلة، في ضوء محددات انتقاء الطلاب ومعايير قبولهم. بالدوف (Balduf, 2009). ويفترض الباحث وجود مؤشرات لدينا تقترب من ذلك، اعتماد على ما أفرزته نتائج تطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية، التي طبقت على طلاب صفوف دراسية متباينة بالمجتمع الخليجي .(الزيات، ٢٠٠٧)، دراسة للباحث تحت النشر.

فروض الدراسة:

الفرض الأول: تشيع صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي من طلاب العينة بنسب جوهرية دالة.

الفرض الثاني: يعكس مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية مؤشرات دالة للصدق الفارقي بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم من الفئات الأخرى المتداخلة معهم.

الفرض الثالث: لمقياس التقدير الذاتي دلالات تمييزية بين صعوبات التعلم والفئات المتداخلة معها من طلاب المرحلة الثانوية.

الفرض الرابع: لمقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم قيمة تنبؤية دالة بالتحصيل الأكاديمي.

الفرض الخامس: تتباين حدة صعوبات التعلم التي يقيسها مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بتباين حجم التباعدات بين الذكاء والتحصيل.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة والتقنين ٣٦٢ طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمدرسة الإسماعيلية الثانوية بمدينة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية المنتظمين في الدراسة للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١، بمدى عمري يتراوح بين ١٧-١٩عاماً، بمتوسط ١٨,٢.

ثانياً: أدوات الدراسة

١- مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم:

الأسس النظرية لمقياس التقدير الذاتي:

تستند إجراءات إعداد مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية إلى الأسس النظرية التالية:

أولاً: شمول التعريف الأخير لصعوبات التعلم لكل الأعمار

تشير هذه الخاصية إلى إمكانية حدوث صعوبات التعلم في المدى العمري لحياة الفرد أي في كل الأعمار، ولا تقتصر على الأطفال أو المراهقين فقط، وإنما تتعدى ذلك لتشمل البالغين، ولا يعني هذا اكتسابها عند أي عمر زمني، ما لم تكن قائمة بالفعل في مرحلة الطفولة، دون الكشف عنها، بمعنى أنها لا تطرأ على حياة الفرد إذا لم تكن قائمة لديه خلال مراحل طفولته (Kenyon, 2003).

وبسبب طبيعة مراحل نمو الفرد، فإنه يصعب تعميم خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم على المراهقين والبالغين، ومن ناحية أخرى فإن صعوبات التعلم تتفاعل مع خصائص مراحل النمو منتجة أنماطاً من الصعوبات تختلف في طبيعتها وحدتها باختلاف المرحلة على النحو التالي:

١. في مرحلة الطفولة وخلال الصفوف من ٤-٩ تظهر الصعوبات الأكاديمية ويبدو التباعد أو الانحراف بين القدرة والتحصيل الأكاديمي واضحاً، كما تظهر بعض المشكلات الانفعالية المصاحبة ويكون التشخيص اعتماداً على التباعد الدال بين درجات الذكاء العام واختبارات التحصيل ممكناً.

٢. يبدى ذوو صعوبات التعلم من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية الذين لم يتم تشخيصهم باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم خلال المراحل السابقة عادات دراسية سلبية، مثل الأداء الاختباري المنخفض، والوقوع في العديد من الأخطاء، وإهمال أداء الواجبات أو أدائها بصورة لا مبالية أو خاطئة، بما يصعب على معلمي هؤلاء الطلاب الحكم عليهم باستخدام مقاييس تقدير المعلمين.

٣. لم تحظ صعوبات التعلم لدى البالغين باهتمام الباحثين إلا حديثاً، ولذا فإن الخصائص المتعلقة بهم تبدو قليلة أو نادرة عامة وفي عالمنا العربي على وجه الخصوص، وقد قام هورن وآخرون (Horn, Donnell and Vellutino, 1983) بمسح للدراسات والبحوث المتعلقة بذوي صعوبات التعلم من البالغين حيث توصل هؤلاء الباحثون إلى ارتباط صعوبات التعلم لدى البالغين بانخفاض المستوى الاجتماعي الاقتصادي، وبشدة أو تفاقم الصعوبات مع تزايد العمر الزمني، وينعكس ذلك بوضوح على التحصيل الأكاديمي.

صعوبة الوصول إلى أسس تشخيصية وتقويمية مستقرة لصعوبات التعلم:

أسهمت عدة عوامل ومحددات في صعوبة الوصول إلى أسس تشخيصية وتقويمية تنطوي على قدر مقبول من الصدق العلمي لمجال صعوبات التعلم، ومن هذه العوامل:

أولاً: طبيعة المجال: ينطوي مجال صعوبات التعلم من حيث طبيعته ومحدداته وأسسه النظرية وآلياته في الكشف والتشخيص والعلاج على عدد من المحددات تتمثل فيما يلي:

أ. العمر الزمني للمجال: من عوامل صعوبة الوصول إلى أسس تشخيصية وتقويمية مستقرة لصعوبات التعلم العمر الزمني لمجال صعوبات التعلم، حيث إن ميلاده العلمي الحقيقي في أرض الواقع يرجع إلى عام ١٩٦٨ عندما تكونت اللجنة الاستشارية الوطنية للطلاب المعوقين. وعلى هذا فلم يتسع المجال لجمع المعلومات والبيانات البحثية التي تقود إلى فهم أفضل وأكثر دقة، والوصول إلى أساليب منهجية وأدوات قياس دقيقة صادقة وثابتة للتشخيص والتقويم لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية.

ب. تعدد واختلاف روافد الأطر النظرية للمجال: العامل الثاني الذي يقف خلف صعوبة الوصول إلى أسس تشخيصية وتقويمية هو تعدد واختلاف الأطر النظرية والمفاهيم التي يقوم عليها مجال صعوبات التعلم، وربما يشكل هذا العامل أهم العوامل ذات الدلالات القوية التي أدت إلى افتقار المجال إلى الصدق العلمي التنبؤي. ويرى (Torgesen, 1986) أن مجال صعوبات التعلم يفتقر إلى الأبوة الشرعية، حيث استقطب اهتمام العديد من الفئات المهنية بحكم طبيعته، وهذه الفئات هي: التربويون، وعلماء النفس، وعلماء الأعصاب، وعلماء أمراض الحديث واللغة، وعلماء العلوم العصبية، و الصحة النفسية، والأمراض النفسية، ونحن نرى أن طبيعة المجال وتعدد روافده هي التي فرضت هذا الواقع الذي يعكس قدر من التباين في آليات تشخيص فئاته وتقويمها.

ت. مدى أحادية أو عمومية الصعوبة أو الصعوبات: مجال صعوبات التعلم بين الأحادية والتعدد في آن، وهذه تمثل مشكلة ذات أبعاد نظرية وتشخيصية وعلاجية في ضوء مدى

ترابط أو تمايز المجالات المعرفية التي يحكمها نظام تجهيز أحادي، والمجالات الأكاديمية التي تترابط وتتمايز في ذات الوقت (Kenyon, 2003).

إعداد مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية

قامت إجراءات إعداد مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم اعتمادا على نتائج الدراسات والبحوث والملاحظات الإكلينيكية الدقيقة للباحث خلال العديد من سنوات التدريس والتعامل مع مجتمع ذوي صعوبات التعلم عبر أطر وثقافات عربية مختلفة، ومن ثم كان بالإمكان اشتقاق العديد من الفقرات أو البنود التي تمثل خصائص سلوكية قابلة للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي من خلال الدراسات والبحوث التي تواترت مؤكدة تكرار هذه الخصائص لدى طلاب المرحلتين.

منطلقات إعداد مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية

تقوم منطلقات إعداد المقياس على المحددات التالية:

١. التوجه القائم على التقدير الذاتي من خلال تقدير الطلاب أنفسهم لمدى تواتر الخاصية موضوع التقدير لديهم خلال ممارستهم للأنشطة المعرفية والأداءات الأكاديمية عبر مختلف المواقف، مع وجود تباعد جوهري ودال بين مستوى ذكائه من ناحية وتحصيله الأكاديمي في واحدة أو أكثر من مجالات التحصيل من ناحية أخرى.

٢. إن طالب المرحلتين الثانوية والجامعية هو طالب يملك التكوين العقلي المعرفي الذي يمكنه من إصدار أحكام تقويمية صادقة نسبياً على إمكاناته الذاتية، ومستوى أداءاته للأنشطة المعرفية والأكاديمية من خلال تقديره الذاتي لتباعد هذه الأداءات عما يتوقعه أو يملكه من استعدادات أو ذكاء.

٣. إن العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية اعتمدت على التقدير الذاتي لمدى تواتر الصعوبات لديهم (McCoach & Siegle, 2003).

٤. إن تحليل مؤشرات الصدق المحكي والصدق الفارقي لهذه التقديرات لتقييم صعوبات التعلم لدى طلاب هاتين المرحلتين يشكل مدخلاً تشخيصياً مفيداً.

٥. تبدو أهمية هذه التقديرات في أنها توفر معلومات نوعية مبنية على التقدير الذاتي المباشر لطالب على درجة ملائمة من الوعي، ومن ثم تصبح هذه المعلومات ذات فائدة عظمى عند القيام بتشخيص مبدئي ذي قيمة تنبؤية للكشف عن صعوبات التعلم لدى الطلاب

موضوع التقدير والفئات المتداخلة معها (Cawthon & Cole, 2010).

وصف المقياس:

تم إعداد مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية للاستخدام في التحديد والتقويم لذوي صعوبات التعلم منهم، بدءً من الصف الأول الثانوي حتى نهاية المرحلة الجامعية وهو مقياس معياري المرجع، ويتكون من تسعة مقاييس فرعية نوعية مستقلة، منها أربعة مقاييس تتناول صعوبات التعلم النمائية، المتمثلة في: الانتباه، والإدراك والذاكرة والتنظيم، وأربعة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في: الفهم القرائي، والتعبير الشفهي، والتعبير الكتابي، والرياضيات، والمقياس الفرعي التاسع يقيس صعوبات السلوك الانفعالي والاجتماعي، ونعرض لهذه لمقاييس التي تقدمت على النحو التالي:

١. كل مقياس فرعي منها يتكون من ١٢ بند (فقرة) تصف أنماط السلوك المرتبطة بصعوبات تعلم المجال النوعي للصعوبة موضوع التقدير، وعلى الطالب قراءة كل بند واختيار البديل الذي يصف بدقة درجة انطباق مضمون البند عليه بين: ينطبق دائماً، أو غالباً، أو أحياناً، أو نادراً، أو لا ينطبق.

٢. تم اختيار بنود كل مقياس من خلال المحددات التالية:

أ. نتائج الدراسات والبحوث والكتابات النظرية حول الصعوبات النوعية الخاصة في التعلم.

ب. الدراسات الاستطلاعية التي أجريت على فقرات هذه المقاييس لعينات من طلاب المرحلتين.

ت. التحليلات الإحصائية لمعاملات ثبات المقاييس في ظل حذف الفقرة .

٣. يتم حساب الدرجات الخام لكل مقياس عن طريق جمع تقديرات الطلاب لجميع البنود (أنماط السلوك الممثلة لهذه البنود) المتعلقة بنمط الصعوبة النوعية موضوع التقدير، والمحددة في الجدول رقم (١). وهذه الدرجات الخام تم تحويلها وفقاً لمعايير الدرجات الخام والميئينيات المقابلة.

٤. لهذا المقياس طبيعة كمية، كما أن له طبيعة كيفية تقويمية تقوم على تقديرات الطلاب أنفسهم لأنماط السلوك التي تعكس صعوبات التعلم التي تمت ملاحظتها وتقديرهم لوجودها لديهم في مواقف حقيقية، خلال ممارستهم للأنشطة المعرفية والأكاديمية والتفاعلات الاجتماعية، ما بين: ينطبق دائماً (٤)، أو غالباً (٣)، أو أحياناً (٢)، أو نادراً (١)، أو لا ينطبق (صفر).

٥. تتراوح الدرجات على المقياس الفرعي للصعوبة النوعية ما بين صفر كأقل تقدير لانطباق الخصائص، ٤٨ درجة كأعلى تقدير لانطباق الخصائص المتعلقة بنمط الصعوبة النوعية

موضوع التقدير.

٦. تجمع علامات هذه التقديرات ثم تضرب في الوزن النسبي لمدى التقدير (أى قيم لعلامات تقدير الطلاب القائمين بالتقدير أنفسهم) مكونة الدرجة الممثلة للتقدير الذاتي للطالب بمدى تقديره لوجود الصعوبة النوعية موضوع التقدير و حدتها لديه في ضوء معايير المقياس للدرجات الخام والميئينيات.

أبعاد المقياس: يقوم مقياس التقدير الذاتي المستهدف على تسعة أبعاد تقيس التقدير الذاتي لشعور الطالب بوجود نمط أو أكثر من صعوبات التعلم النوعية لديه بما يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي النوعي أو العام له على نحو متواتر يشكل صعوبة نوعية تكتسب لديه صفة الديمومة النسبية.

وفيما يلي صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي التي شملها مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، وهي:

١. صعوبات الانتباه.

٢. صعوبات الإدراك.

٣. صعوبات الذاكرة.

٤. صعوبات التنظيم.

٥. صعوبات الفهم القرائي.

٦. صعوبات التعبير الشفهي.

٧. صعوبات التعبير الكتابي.

٨. صعوبات الرياضيات.

٩. صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم ألفا بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency لدرجات أفراد عينة طلاب المرحلة الثانوية، كما يوضحه جدول (١) التالي:

الجدول (١)

يوضح أنماط صعوبات التعلم التي يقيسها المقياس وفقرات كل منها ومعاملات ثباتها بطريقة: الاتساق الداخلي لها لطلاب المرحلة الثانوية ٣٦٢

نمط الصعوبة	أرقام الفقـــرات	المتوسط	معامل الثبات
الانتباه	١، ١٠، ١٩، ٢٨، ٣٧، ٤٦، ٥٥، ٦٤، ٧٣، ٨٢، ٩١، ١٠٠	٢٥,٨	.٧٦٢
الإدراك	٢، ١١، ٢٠، ٢٩، ٣٨، ٤٧، ٥٦، ٦٥، ٧٤، ٨٣، ٩٢، ١٠١	١٩,٦	.٧٦٣
الذاكرة	٣، ١٢، ٢١، ٣٠، ٣٩، ٤٨، ٥٧، ٦٦، ٧٥، ٨٤، ٩٣، ١٠٢	٢٢,٢	.٧٦٢
التنظيم	٤، ١٣، ٢٢، ٣١، ٤٠، ٤٩، ٥٨، ٦٧، ٧٦، ٨٥، ٩٤، ١٠٣	٢٥,٨	.٧٦٢
الفهم القرائي	٥، ١٤، ٢٣، ٣٢، ٤١، ٥٠، ٥٩، ٦٨، ٧٧، ٨٦، ٩٥، ١٠٤	٢١,٨	.٧٦١
التعبير الشفهي	٦، ١٥، ٢٤، ٣٣، ٤٢، ٥١، ٦٠، ٦٩، ٧٨، ٨٧، ٩٦، ١٠٥	٢١,٩	.٧٥٧
التعبير الكتابي	٧، ١٦، ٢٥، ٣٤، ٤٣، ٥٢، ٦١، ٧٠، ٧٩، ٨٨، ٩٧، ١٠٦	١٩,٥	.٧٦١
الرياضيات	٨، ١٧، ٢٦، ٣٥، ٤٤، ٥٣، ٦٢، ٧١، ٨٠، ٨٩، ٩٨، ١٠٧	١٦,٥	.٧٦٦
السلوك لاجتماعي	٩، ١٨، ٢٧، ٣٦، ٤٥، ٥٤، ٦٣، ٧٢، ٨١، ٩٠، ٩٩، ١٠٨	١٩,١	.٨٦٦
المقياس ككل (جميع فقرات المقياس)		١٩٢,٥	.٩٣٥

ويتضح من هذا الجدول: ارتفاع قيم معاملات الثبات لأنماط صعوبات التعلم التي يقيسها المقياس والدرجة الكلية له لعينة طلاب المرحلة الثانوية.

ثالثاً: صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس استخدمنا ثلاث طرق، على النحو التالي:

١. **الصدق البنائي:** عن طريق حساب العلاقات الارتباطية البينية بين درجات المقاييس الفرعية.

٢. **الصدق المحكي:** عن طريق إيجاد ارتباطات أنماط صعوبات التعلم المقاسة بالتحصيل الدراسي.

٣. **الصدق الفارقي:** عن طريق تحليل حجم التباعدات الدالة بين الفئات المتداخلة مع صعوبات التعلم.

الجدول (٢)

يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية وبعضها البعض وارتباطها بالتحصيل الدراسي والذكاء كمؤشرات لصدق مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلة الثانوية ن=٣٦٢

أنماط الصعوبات	الانتباه	الإدراك	الذاكرة	التنظيم	الفهم القرائي	التعبير الشفهي	التعبير الكتابي	الرياضيات	السلوك الاجتماعي	الدرجة الكلية	التحصيل الدراسي	الذكاء
الانتباه	١	٠,٦٧٣	٠,٧٠٥××	٠,٧٧٠××	٠,٧٣٣××	٠,٦٦٣××	٠,٦٤١××	٠,٤٨٦××	٠,٥٠٢××	٠,٨٣٢××	-٠,٣٧٣××	-١٠٤.×
الإدراك		١	٠,٧٨٦××	٠,٦٣٩××	٠,٧٧٧××	٠,٧٥١××	٠,٦٩٦××	٠,٥٥٣××	٠,٥٧٨××	٠,٨٧١××	-٠٤٥٩.××	-٢٠٢.××
الذاكرة		.	١	٠,٦٨٧××	٠,٧٧١××	٠,٦٩٨××	٠,٦٧٣××	٠,٤٩٥××	٠,٥١٨××	٠,٨٥٢××	-٠٤٥٢.××	-١٤٨.××
التنظيم	.			١	٠,٧٠٣××	٠,٦٣٤××	٠,٥٩٩××	٠,٤٥٤××	٠,٤٤٨××	٠,٨٠٣××	-٣٦١.××	-٠٦٢.×
الفهم القرائي					١	٠,٨٠٧××	٠,٧٥٥××	٠,٥١٢××	٠,٥٦٥××	٠,٨٩٠××	-٠٤٥٥.××	-١٩٨.××
التعبير الشفهي						١	٠,٧٧٠××	٠,٤٧٣××	٠,٧٢٥××	٠,٨٨٠××	-٠٤٥٩.××	-١٦٥.××
التعبير الكتابي							١	٠,٥٥٦××	٠,٦٠٦××	٠,٨٤٩××	-٣٩٤.××	-١٤٩.××
الرياضيات								١	٠,٣٥٣××	٠,٦٧٥××	-٣٢٨.××	-٢٣٦.××
السلوك الاجتماعي						.			١	٠,٧٢٣××	-٣٦٥.××	-٠٧٢.×
الدرجة الكلية								.		١	-٠٤٩٤.××	-١٨٠.××
التحصيل الدراسي											١	.٣٥٣××

ويتضح من هذا الجدول ما يلي:

١. أن جميع معاملات الارتباط بين أنماط صعوبات التعلم وبعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية لمقياس التقدير الذاتي دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث تراوحت قيمها بين (٠,٤٤٨) إلى (٠,٨٧١)، مما يشير إلى اتساق المقاييس الفرعية في قياسها لصعوبات التعلم النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتنظيم، وصعوبات التعلم الأكاديمية المتعلقة بالفهم القرائي والتعبير الشفهي والتعبير الكتابي والرياضيات، وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، الأمر الذي يشير إلى الصدق البنائي لها.

٢. أن جميع معاملات الارتباط بين أنماط صعوبات التعلم، والتحصيل الدراسي سالبة ودالة عند مستوى ٠,٠١، حيث تراوحت قيمها بين (-٠,٣٢٨) إلى (-٠,٤٩٤)، مما يشير إلى الصدق المحكي لصعوبات التعلم النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتنظيم، وصعوبات التعلم الأكاديمية للفهم القرائي والتعبير الشفهي والتعبير الكتابي والرياضيات، وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

٣. أن جميع معاملات الارتباط بين أنماط صعوبات التعلم والذكاء سالبة ودالة عند مستوى ٠,٠١، ٠,٠٥عدا صعوبات التنظيم وصعوبات السلوك الاجتماعي فلم تكن الارتباطات دالة

حيث تراوحت قيمها بين (٠,١٠٤-)، (٠,٢٣٦-)، مما يشير إلى الصدق المحكي لصعوبات التعلم النمائية: الانتباه والإدراك والذاكرة ، وصعوبات التعلم الأكاديمية: الفهم القرائي والتعبير الشفهي والتعبير الكتابي والرياضيات.

اختبار "كاتل" للذكاء (تشير الدرجة الأعلى إلى ارتفاع حدة الصعوبات حيث تتراوح الدرجات لكل نمط بين صفر ، ٤٨ درجة، وقد شملت معايير المقياس ثلاثة مستويات للحدة: صعوبات خفيفة، صعوبات متوسطة، وصعوبات حادة أو شديدة إلى جانب العاديين) سلامة، وعبد الغفار (١٩٧٠).

ويقيس الذكاء العام للمدى العمري حتى ١٨ عاماً من خلال أربعة اختبارات، تغطي أربعة أنواع من استنباط العلاقات ثبت ارتفاع تشبعها بالعامل العام، وهي اختبارات: السلسلات والتصنيف والمصفوفات والظروف، وتم إيجاد مؤشرات الصدق والثبات بتطبيقه علي عينة استطلاعية قوامها (٢١٠) طالباً وطالبة، باستخدام الصدق المحكي لاختبار الذكاء المصور ودرجات التحصيل الدراسي للشهادة الإعدادية، كما تم إيجاد الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، فكان معامل ألفا (٠,٨٤٥)، ومعامل ثبات التجزئة النصفية (٠,٧٤٥)، مما يدل على ثبات الاختبار حيث أن هذه القيم مقبولة علمياً.

إجراءات الدراسة:

العينة وتطبيق الأدوات:

تم تطبيق أدوات الدراسة على جميع أفراد العينة ن=٣٦٢ من طلاب مدرسة الاسماعيلية الثانوية بمدينة الاسماعيلية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢.

أ- الحصول على المجاميع الكلية للتحصيل الدراسي للمرحلة الأولى من الثانوية العامة المصرية (الصف الثاني الثانوي) وهو اختبار عام موحد لجميع الطلاب ويخضع في تطبيقه وتصحيحه لنماذج وآليات وظروف موحدة بقدر الإمكان تقريباً، ومن ثم يكون أقرب إلى الاختبارات التحصيلية المقننة.

ب- تطبيق اختبار " كاتل" الذكاء.

ت- تطبيق مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلة الثانوية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم معالجة بيانات الدراسة من خلال برامج الحزم الإحصائية للعلوم التربوية والنفسية (SPSS).

باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

أ- المعالجات على المستوى الوصفي لمتغيرات الدراسة من خلال إيجاد:

التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات والانحرافات المعيارية، والمقارنة المتعددة للمتوسطات.

ب- المعالجات على المستوى الاستدلالي لمتغيرات ومجموعات الدراسة من خلال:

معاملات الارتباط، ومعاملات تحليل الانحدار، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل البروفايل.

ج- تقسيم عينة الدراسة في ضوء العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي إلى خمس مجموعات متمايزة على النحو التالي:

- ذوو صعوبات التعلم= ذكاء فوق المتوسط بانحراف معياري واحد مع تحصيل دون المتوسط بانحراف معياري واحد ن=٦٩.
- المتفوقون عقلياً وتحصيلياً= ذكاء وتحصيل فوق المتوسط بانحراف معياري واحد ن=٥٢.
- ذوو الإفراط التحصيلي= ذكاء دون المتوسط بانحراف معياري واحد+ تحصيل فوق المتوسط ن= ٤٩.
- العاديون= ذكاء وتحصيل متوسط ن=١٣٢.
- المنخفضون عقلياً وتحصيلياً= ذكاء وتحصيل دون المتوسط بانحراف معياري واحد ن= ٥٩.

نتائج الدراسة:

أسفرت التحليلات الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية عن النتائج التالية:

أولاً: الفرض الأول

نص هذا الفرض: تشيع صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية بنسب جوهرية دالة.

للتحقق من هذا الفرض تم إيجاد التباعد بين الذكاء والتحصيل الدراسي لطلاب العينة ن =٣٦٢، ودرجاتهم على مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم، والتكرارات والنسب المئوية لشيوع صعوبات التعلم ومستويات حدتها لكل مستوى، وقد أسفر هذا عن النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٣)

يوضح الدرجات الخام ونسبة الشيوع لأنماط صعوبات التعلم : المتوسطة، والشديدة، والدرجة الكلية ودلالاتها باستخدام (كا٢ لدلالة النسب المئوية) على مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم

نمط الصعوبة والترتيب من حيث الحدة والشيوع		معايير الدرجة الخام ونسبة الشيوع	نسب شيوع أنماط الصعوبات ودلالتها		مستوى حدة الصعوبات × ونسب شيوعها بين المتوسطة والشديدة	
					صعوبات متوسطة	صعوبات شديدة
الانتباه	٣	درجة خام	٪١٩,٣	٠١،	٣٢-٣٩	٤٠ فأكثر
		النسبة المئوية للشيوع			٪١٦,٣	٪٣
الإدراك	٢	الدرجات الخام	٪١٩,٦	٠١،	٢٦-٣٢	٣٣ فأكثر
		النسبة المئوية للشيوع			٪١٤,٦	٪٥
الذاكرة	٥	الدرجات الخام	٪١٦,٠	٠١،	٣٠-٣٥	٣٦ فأكثر
		النسبة المئوية للشيوع			٪١١,٥	٪٤,٥
التنظيم	٤	الدرجات الخام	٪١٩,٠	٠١،	٣٤-٤٠	٤١ فأكثر
		النسبة المئوية للشيوع			٪١٦	٪٣
الفهم القرائي	٩	الدرجات الخام	٪١٢,٤	٠٥،	٣٠-٣٥	٣٦ فأكثر
		النسبة المئوية للشيوع			٪٩	٪٣,٤
التعبير الشفهي	١	الدرجات الخام	٪٢٠,٠	٠١،	٣٠-٣٧	٣٨ فأكثر
		النسبة المئوية للشيوع			٪١٨	٪٢
التعبير الكتابي	٧	الدرجات الخام	٪١٥,٠	٠٥،	٢٨-٣٤	٣٥ فأكثر
		النسبة المئوية للشيوع			٪١١	٪٤
الرياضيات	٨	الدرجات الخام	٪١٥,٠	٠٥،	٢٨-٣٦	٣٧ فأكثر
		النسبة المئوية للشيوع			٪١٢,٤	٪٢,٦
السلوك الاجتماعي	٦	الدرجات الخام	٪١٦,٥	٠١،	٢٨-٣٦	٣٧ فأكثر
		النسبة المئوية للشيوع			٪١٤	٪٢,٥

* تشير الدرجة الأعلى إلى ارتفاع حدة الصعوبات حيث تتراوح الدرجات لكل نمط بين صفر ، ٤٨ درجة، وقد شملت معايير المقياس ثلاثة مستويات للحدة: صعوبات: خفيفة، متوسطة، وصعوبات حادة أو شديدة إلى جانب العاديين.

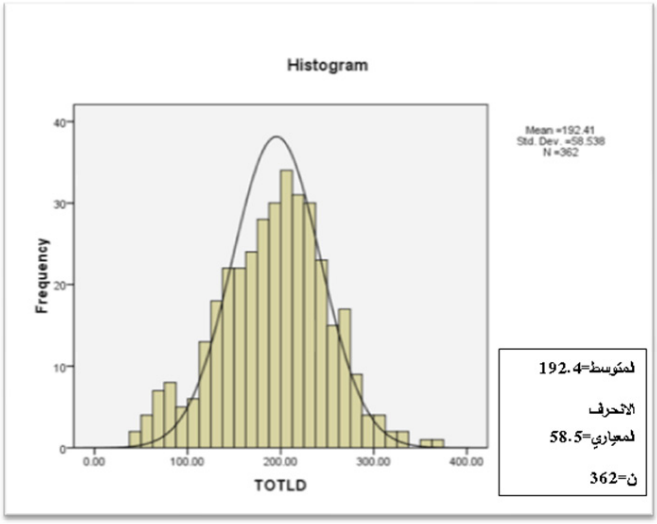
ويتضح من هذا الجدول ما يلي:

١. شيوع صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بنسب تتراوح بين١٢,٤٪ بالنسبة لصعوبات الفهم القرائي، ٢٠٪ لصعوبات التعبير الشفهي، وأن حدة هذه الصعوبات تتراوح بين٩٪، ١٨٪ كصعوبات متوسطة، وهى التي تزيد درجاتها على انحراف معياري واحد فوق المتوسط، ٢، ٥٪ كصعوبات حادة، وهى التي تزيد درجاتها على المقاييس الفرعية عن ٢ انحراف معياري فوق المتوسط. وقد أخذ الباحث بهذه المحددات في ضوء اعتدالية التوزيعات التكرارية لدرجات طلاب العينة على المقاييس الفرعية والدرجة الكلية.

٢. دلالة النسب المئوية لشيوع أنماط صعوبات التعلم لدى طلاب العينة ما بين: ٠٥، ، ٠١، . ومعنى ذلك تحقق الفرض الأول.

٣. أن صعوبات التعلم النمائية بصورة عامة أكثر شيوعاً وحدة بالنسبة لصعوبات التعلم الأكاديمية، كما أنها تحتل التراتيب الأولى، وأن صعوبات الإدراك تحتل المرتبة الأولى نمائياً من حيث درجتي الحدة والشيوع، بينما تحتل صعوبات التعبير الشفهي المرتبة الأولى أكاديمياً من حيث الحدة والشيوع. وأن صعوبات السلوك الاجتماعي كصعوبات مترتبة تأخذ المنحى نفسه من حيث الحدة والشيوع.

والشكل التالي (٢) يوضح مدى اعتدالية التوزيع التكراري لدرجات طلاب العينة على مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية.



شكل (2)

يوضح التوزيع التكراري للدرجة الكلية لمقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لعينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية

ويتضح من الشكل (٢) اعتدالية التوزيع التكراري للدرجة الكلية لمقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لعينة الدراسة، مما يدعم حساسية المقياس للفروق الفردية.

ثانياً: الفرض الثاني

نص هذا الفرض على: لمقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية مؤشرات دالة للصدق الفارقي بين أنماط العلاقات بين الذكاء والتحصيل الدراسي.

للتحقق من هذا الفرض، استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي بين المجموعات المتمايزة من حيث الذكاء والتحصيل على النحو الذي يوضحه الجدول (٤):

الجدول (٤)

يوضح تحليل التباين الأحادي في أنماط صعوبات التعلم والدرجة الكلية لها بين المجموعات المتباينة في ضوء العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية ن=٣٦٢

أنماط الصعوبات حسب المجموعات			مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانتباه حسب المجموعات	بين المجموعات	المشترك	٣١٣٢,٢٨٥	٤	٧٨٣,٠٧١	١٥,٤٣٧	٠٠٠.
		الخطية	١١٥٦,٧٢٧	١	١١٥٦,٧٢٧	٢٢,٨٠٣	٠٠٠.
	داخل المجموعات		١٨١٠٩,٣٥١	٣٥٧	٥٠,٧٢٦		
الإدراك حسب المجموعات	بين المجموعات	المشترك	٣٥٠٢,٨٠٣	٤	٨٧٥,٧٠١	٢١,٩٨٩	٠٠٠.
		الخطية	١٢١٤,٣١٠	١	١٢١٤,٣١٠	٣٠,٤٩٢	٠٠٠.
	داخل المجموعات			٣٥٧	٣٩,٨٢٤		
الذاكرة حسب المجموعات	بين المجموعات	المشترك	٣٩٢١,٢٥٥	٤	٩٨٠,٣١٤	٢٢,١٤٢	٠٠٠.
		الخطية	١١٥٩,٨٥٢	١	١١٥٩,٨٥٢	٢٦,١٩٧	٠٠٠.
	داخل المجموعات			٣٥٧	٤٤,٢٧٤		
التنظيم حسب المجموعات	بين المجموعات	المشترك	٣٥٧٦,١٨٩	٤	٨٩٤,٠٤٧	١٥,٥٦٢	٠٠٠.
		الخطية	٨١٧,٩٨١	١	٨١٧,٩٨١	١٤,٢٣٨	٠٠٠.
	داخل المجموعات			٣٥٧	٥٧,٤٥١		
الفهم القرائي حسب المجموعات	بين المجموعات	المشترك	٣٥٧١,٣٥٦	٤	٨٩٢,٨٣٩	٢٠,٣٣٥	٠٠٠.
		الخطية	١٥٥٣,١٣٤	١	١٥٥٣,١٣٤	٣٥,٣٧٣	٠٠٠.
	داخل المجموعات			٣٥٧	٤٣,٩٠٨		
التعبير الشفهي حسب المجموعات	بين المجموعات	المشترك	٤٩٣٣,٢٤٤	٤	١٢٣٣,٣١١	٢٢,٤٣٣	٠٠٠.
		الخطية	١٥١٥,٢٣١	١	١٥١٥,٢٣١	٢٧,٥٦١	٠٠٠.
	داخل المجموعات			٣٥٧	٥٤,٩٧٧		
التعبير الكتابي حسب المجموعات	بين المجموعات	المشترك	٣٣٢٥,٧٥٨	٤	٨٣١,٤٤٠	١٥,٩٠١	٠٠٠.
		الخطية	١١٥٧,٣٧٧	١	١١٥٧,٣٧٧	٢٢,١٣٥	٠٠٠.
	داخل المجموعات			٣٥٧	٥٢,٢٨٨		
الرياضيات حسب المجموعات	بين المجموعات	المشترك	٤٥٦٤,٦٨٥	٤	١١٤١,١٧١	١٤,١٤٧	٠٠٠.
		الخطية	٢٨٦٥,٤٤٤	١	٢٨٦٥,٤٤٤	٣٥,٥٢٣	٠٠٠.
	داخل المجموعات			٣٥٧	٨٠,٦٦٥		
السلوك الاجتماعي حسب المجموعات	بين المجموعات	المشترك	٣٣٢٥,٠٥٠	٤	٨٣١,٢٦٣	١٣,٠٨٨	٠٠٠.
		الخطية	٨٥٩,٠٤٠	١	٨٥٩,٠٤٠	١٣,٥٢٥	٠٠٠.
	داخل المجموعات			٣٥٧	٦٣,٥١٦		
الدرجة الكلية حسب المجموعات	بين المجموعات	المشترك	٢٩٣٤٠١,٠٣٤	٤	٧٣٣٥٠,٢٥٩	٢٧,٧٥٠	٠٠٠.
		الخطية	١٠٦٧٦٥,٨٤٣	١	١٠٦٧٦٥,٨٤٣	٤٠,٣٩٢	٠٠٠.
	داخل المجموعات			٣٥٧	٢٦٤٣,٢٦١		
	المجموع			٣٦١			

ويتضح من الجدول (٤) ما يلي:

دلالة جميع فروق المتوسطات في أنماط صعوبات التعلم المقاسة والدرجة الكلية بين المجموعات المتمايزة في ضوء العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، وهذه المجموعات هي المتفوقون عقلياً وتحصيلياً: ذكاء وتحصيل فوق المتوسط بانحراف معياري واحد ن=٥٢.

١. ذوو الإفراط التحصيلي: ذكاء دون المتوسط بانحراف معياري واحد + تحصيل فوق المتوسط ن= ٤٩.

٢. العاديون: ذكاء وتحصيل متوسط ن=١٣٢.

٣. المنخفضون عقلياً وتحصيلياً: ذكاء وتحصيل دون المتوسط بانحراف معياري واحد ن= ٥٩.

٤. ذوو صعوبات التعلم: ذكاء فوق المتوسط بانحراف معياري واحد مع تحصيل دون المتوسط بانحراف معياري واحد ن=٦٩. والشكل التالي (٣) يوضح التمثيل البياني لأنماط هذه العلاقات:

الشكل (٣)

يوضح (بروفايلات) قيم متوسطات الذكاء والتحصيل الدراسي والدرجة الكلية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية للمجموعات المتمايزة في ضوء العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية ن=٣٦٢

ويتضح من الشكل (٣) ما يلي:

أن الفروق في جميع أنماط صعوبات التعلم تتباين تبايناً دالاً اعتماداً على العلاقة بين الذكاء والتحصيل، فتنخفض مع ارتفاع الذكاء والتحصيل معاً (المتفوقون عقلياً وتحصيلياً) وترتفع مع انخفاضهما معاً (المنخفضون عقلياً وتحصيلياً)، وترتفع مع ارتفاع درجة التباعد بينهما (ذوو صعوبات التعلم) ويصل مستواها إلى المتوسط عندما يكون كل من الذكاء والتحصيل عند المستوى المتوسط، الأمر الذي يؤكد صدق مقياس التقدير الذاتي في التمييز بين الفئات المتمايزة لطلاب المرحلة الثانوية.

ثالثاً: الفرض الثالث

نص هذا الفرض على: لمقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية قيمة تنبؤية دالة بأنماط صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والسلوك الاجتماعي والانفعالي.

للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد Stepwise Regression باعتبار الدرجة الكلية لمقياس التقدير الذاتي متغيراً مستقلاً، والتحصيل الأكاديمي لطلاب العينة متغيراً تابعاً، وقد أسفر هذا عن النتائج التي توضحها الجداول التالية:

الجدول (٦)

يوضح تحليل التباين لتحليل الانحدار باعتبار الدرجة الكلية لأفراد العينة على مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم متغيراً مستقلاً منبئ والتحصيل الأكاديمي كمتغير تابع متنبأ به وقيمة ف ومستوى الدلالة

النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
١	الانحدار	١٦٩٩٥,٢٢٤	١	١٦٩٩٥,٢٢٤	١١٦,١٦٢	a٠,٠٠٠
	الباقي	٥٢٦٧٠,٣٤٥	٣٦٠	١٤٦,٣٠٧		
	المجموع	٦٩٦٦٥,٥٦٩	٣٦١			

أ- المنبئات: الثابت، الدرجة الكلية لمقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم

ب- المتغير التابع المتنبأ به: التحصيل الأكاديمي

ويتضح من الجدول (٦) ما يلي:

دلالة قيمة F لتحليل تباين الانحدار للتحصيل الأكاديمي كمتغير تابع متنبأ به على الدرجة الكلية لمقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم كمتغير مستقل منبئ، ومعنى ذلك إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال درجات مقياس التقدير الذاتي حيث جاءت قيمة قيمة F = ١١٦,٢ وهي دالة عند أقل من ٠٠١.

ولإيجاد دلالة كل من الثابت والدرجة الكلية لمقياس التقدير الذاتي كمتغير مستقل منبئ والتحصيل الأكاديمي كمتغير تابع متنبأ به، تم استخدام تحليل الانحدار على النحو الذي يوضحه الجدول (٧) التالي:

الجدول (٧)

يوضح المعاملات المعيارية وغير المعيارية ودلالة الثابت و الدرجة الكلية لمقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم كمتغير مستقل منبىء والتحصيل الأكاديمي كمتغير تابع متنبأ به وقيمة بيتا ودلالتها الإحصائية لتنبؤ تحليل الانحدار

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T	الدلالة
		B	الخطأ المعياري	Beta		
١	الثابت	١٩٠,٣	٢,١٨٧		٨٧,٠٢٥	٠٠٠.
	الدرجة الكلية لمقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم كمتغير مستقل	١١٧.-	٠١١.	٤٩٤.-	١٠,٧٧٨-	٠٠٠.
التحصيل كمتغير تابع						

ويتضح من هذا الجدول ما يلي:

دلالة قيمة بيتا لتحليل الانحدار بين الدرجة الكلية لمقياس التقدير الذاتي، والتحصيل الأكاديمي، إذ تصل بيتا إلى (٤٩٤-) وقيمة ت إلى(-١٠,٧٧٨) وهما دالتان سالبتان عند مستوى أقل من ٠,٠٠١ ومعنى هذا أن الفرض الثالث قد تحقق.

رابعاً: الفرض الرابع

نص هذا الفرض على: ترتفع حدة صعوبات التعلم التي يقيسها مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بارتفاع حجم التباعدات بين الذكاء والتحصيل.

للتحقق من دلالة فروق المتوسطات لتحليل التباين في حجم التباعدات بين المجموعات المتمايزة السابق الإشارة إليها في ضوء التباعد بين الذكاء والتحصيل، وتحويل الدرجات على هذين المتغيرين إلى درجات معيارية زائية ، كانت النتائج على النحو الذي بوضحه الجدول التالي:

الجدول (٨)

يوضح متوسطات حجم التباعدات للمجموعات المتمايزة في ضوء العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي والمتوسطات المقابلة لهذه المجموعات في الدرجة الكلية لصعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية ن=٣٦٢

أنماط العلاقات بين الذكاء والتحصيل	العدد	متوسط التباعد بين الذكاء والتحصيل(درجة معيارية)	الانحراف المعياري	متوسط الدرجة الكلية للصعوبات	الانحراف المعياري
المتفوقون عقلياً وتحصيلياً	٥٢	٤٤٦٣.-	٥٥٧١٠.	٨،١٤٦	٨،٦١
ذوو صعوبات التعلم	٦٩	١,٣٨٢١	٧٧٩٠٢.	٧،٢١٩	٥،٤٥
العاديون-غير ذوي صعوبات التعلم	١٣٣	٤٩٤٤.-	٩٨٧١٤.	١،١٧٨	٧،٤٨
ذوو الإفراط التحصيلي	٤٩	٣٢٣١.-	٨٨٤٤١.	٩،١٨٩	٥،٥٤
المنخفضون عقلياً وتحصيلياً	٥٩	١٥٩٨.	١,٠٤٥٣٥	٩،٢٣٤	٤،٥٠
العينة الكلية	٣٦٢	٠٠٠٠.	١,١٣٨٥٣	٨،١٩٢	٢،٥٨

ويتضح من هذا الجدول ما يلي:

أن أعلى حجم للتباعد (١,٤) كان لدى مجموعة ذوي صعوبات التعلم، يقابله أعلى متوسط للدرجة الكلية لصعوبات التعلم باستثناء مجموعة المنخفضين عقلياً وتحصيلياً (المستوى الأدنى لاتساق الذكاء مع التحصيل أي أن التباعد يصل إلى حده الأدنى)، مما يؤكد الصدق الفارقي القائم على التباعد بين الذكاء والتحصيل أساس تحديد ذوي صعوبات التعلم.

وللتحقق من دلالة الفروق في حجم التباعدات تم استخدام تحليل التباين الأحادي حيث أسفر هذا عن النتائج التي يوضحها الجدول (٩) التالي:

الجدول (٩)

يوضح تحليل التباين الأحادي في حجم التباعدات بين المجموعات المتباينة في ضوء العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية ن=٣٦٢

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
بين المجموعات	١٨١,٣٠٠	٤	٤٥,٣٢٥	٥٦,٤٤٩	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٢٨٦,٦٤٨	٣٥٧	٨٠٣.		
المجموع	٤٦٧,٩٤٨	٣٦١			

ويتضح من هذا الجدول ما يلي:

دلالة قيمة F لفروق المتوسطات في حجم التباعدات بين المجموعات المتمايزة في ضوء العلاقة بين الذكاء والتحصيل، ولإيجاد اتجاه دلالة هذه الفروق، تم استخدام اختبار Tukey التتبعي، حيث جاءت النتائج على النحو الذي يوضحه الجدول (١٠) التالي:

الجدول (١٠)

يوضح نتائج تطبيق اختبار Tukey لاتجاه دلالة فروق المتوسطات لتحليل التباين الأحادي في حجم التباعدات بين المجموعات المتباينة في ضوء العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية ن=٣٦٢

المجموعات	(J) مجموعات التحليل	متوسطات الفروق	الدلالة	مستوى الدلالة
المتفوقون عقلياً وتحصيلياً	ذوو صعوبات التعلم	×١,٨٢٨٤١-	٠٠٠.	دال
	العاديون-غير ذوي صعوبات التعلم	٠٤٨١٤.	٩٩٧.	غير دال
	ذوو الإفراط التحصيلي	١٢٣١٩.-	٩٥٨.	غير دال
	المنخفضون عقلياً وتحصيلياً	×٦٠٦١٣.-	٠٠٤.	دال
ذوو صعوبات التعلم	المتفوقون عقلياً وتحصيلياً	×١,٨٢٨٤١	٠٠٠.	دال
	العاديون-غير ذوي صعوبات	×١,٨٧٦٥٥	٠٠٠.	دال
	ذوو الإفراط التحصيلي	×١,٧٠٥٢٢	٠٠٠.	دال
	المنخفضون عقلياً وتحصيلياً	×١,٢٢٢٢٨	٠٠٠.	دال

تابع الجدول (١٠)

المجموعات	(J) مجموعات التحليل	متوسطات الفروق	الدلالة	مستوى الدلالة
العاديون-غير ذوي صعوبات التعلم	المتفوقون عقلياً وتحصيلياً	-٠٤٨١٤.	٩٩٧.	غير دال
	ذوو صعوبات التعلم	-١,٨٧٦٥٥×	٠٠٠.	دال
	ذوو الإفراط التحصيلي	-١٧١٣٣.	٧٨٣.	غير دال
	المنخفضون عقلياً وتحصيلياً	-٦٥٤٢٧.×	٠٠٠.	دال
ذوو الإفراط التحصيلي	المتفوقون عقلياً وتحصيلياً	١٢٣١٩.	٩٥٨.	غير دال
	ذوو صعوبات التعلم	-١,٧٠٥٢٢×	٠٠٠.	دال
	العاديون-غير ذوي صعوبات	١٧١٣٣.	٧٨٣.	غير دال
	المنخفضون عقلياً وتحصيلياً	-٤٨٢٩٤.×	٠٤٤.	دال
المنخفضون عقلياً وتحصيلياً	المتفوقون عقلياً وتحصيلياً	٦٠٦١٣.×	٠٠٤.	دال
	ذوو صعوبات التعلم	-١,٢٢٢٢٨×	٠٠٠.	دال
	العاديون-غير ذوي صعوبات التعلم	٦٥٤٢٧.×	٠٠٠.	دال
	ذوو الإفراط التحصيلي	٤٨٢٩٤.×	٠٤٤.	دال

ويتضح من هذا الجدول ما يلي:

١. دلالة جميع فروق المتوسطات في حجم التباعد بين ذوي صعوبات التعلم وباقي المجموعات الأخرى لصالح ذوي صعوبات التعلم، وبين المتفوقين عقليا وتحصيلياً والمنخفضين عقليا وتحصيلياً لصالح المتفوقين.

٢. عدم دلالة فروق متوسطات التباعد بين المتفوقين عقلياً وتحصيلياً والعاديين وبين المجموعة الأخيرة وذوي الإفراط التحصيلي.

٣. يشير هذا التباعد لمجوعة ذوي صعوبات التعلم من بين المجموعات الأخرى المتمايزة إلى الصدق الفارقي لمقياس التقدير الذاتي.

٤. أن ارتباط الدرجة الكلية لصعوبات التعلم بحجم التباعدات بين الذكاء والتحصيل كمحددين لصعوبات التعلم يعكس الصدق المحكي لمقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى عدد من النتائج المهمة على النحو التالي:

١. شيوع صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بنسب تتراوح بين١٢,٤٪ بالنسبة لصعوبات الفهم القرائي، ٢٠٪ بالنسبة لصعوبات التعبير الشفهي، وأن حدة هذه الصعوبات تتراوح بين ٩٪، ١٨٪ كصعوبات متوسطة، ٢، ٥٪ كصعوبات حادة.

٢. أن صعوبات التعلم النمائية بصورة عامة أكثر شيوعاً وحدة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالنسبة لصعوبات التعلم الأكاديمية، فهى تحتل التراتيب الأولى، وأن صعوبات الإدراك تحتل المرتبة الأولى نمائياً، بينما تحتل صعوبات التعبير الشفهي المرتبة الأولى أكاديمياً من حيث الحدة والشيوع.

٣. أن صعوبات التعلم تتباين تبايناً دالاً اعتماد على العلاقة بين الذكاء والتحصيل، فتنخفض مع ارتفاع الذكاء والتحصيل معاً (المتفوقون عقلياً وتحصيلياً) وترتفع مع انخفاضهما معاً (المنخفضون عقلياً وتحصيلياً)، وترتفع مع ارتفاع درجة التباعد بينهما (ذوو صعوبات التعلم) ويصل مستواها إلى المتوسط عندما يكون كل من الذكاء والتحصيل عند المستوى المتوسط، الأمر الذي يؤكد صدق مقياس التقدير الذاتي في التمييز بين الفئات المتمايزة لطلاب المرحلة الثانوية.

٤. إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال درجات مقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، حيث جاءت قيمة F لتحليل الانحدار= ١١٦,٢ وهي دالة عند ٠,٠٠١.

٥. أن أعلى حجم للتباعد (١,٤) كان لدى مجموعة ذوي صعوبات التعلم، يقابله أعلى متوسط للدرجة الكلية لصعوبات التعلم باستثناء مجموعة المنخفضين عقلياً وتحصيلياً (المستوى الأدنى لاتساق الذكاء مع التحصيل أي أن التباعد لها يصل إلى حده الأدنى)، مما يؤكد الصدق الفارقي القائم على التباعد بين الذكاء والتحصيل أساس تحديد ذوي صعوبات التعلم.

٦. ارتباط الدرجة الكلية لصعوبات التعلم بحجم التباعدات بين الذكاء والتحصيل كمحددين لصعوبات التعلم مما يعكس الصدق المحكي لمقياس التقدير الذاتي لصعوبات التعلم الذي بين أيدينا.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ثلاثة محددات، هي:

أ. موقف النظم التعليمية من صعوبات التعلم عموماً وطلاب المرحلة الثانوية على نحو خاص.

ب. طبيعة وآليات المدخلات التدريسية لجيل طلاب المرحلة الثانوية.

ت. تأثيرات الميديا التفاعلية على ممارسات المهارات الأكاديمية لهؤلاء الطلاب.

أولا: موقف النظم التعليمية من صعوبات التعلم عموماً وطلاب المرحلة الثانوية على نحو خاص: يتراوح المدى العمري لطلاب المرحلة الثانوية المثلين في العينة بين ١٤-١٦ عاماً

بمتوسط ١٥,٢، مما يشير إلى أنهم جيل منتصف التسعينات حيث لم تكن هناك أية كتابات أو آليات رصينة تتناول ذوي صعوبات التعلم من حيث الكشف والتشخيص والعلاج، ومن ثم فإن هذه النسب لمجتمع خام تفاقمت لديه صعوبات التعلم نتيجة غياب وجود هذا المفهوم – مفهوم صعوبات التعلم– في التراث السيكولوجي ومن ثم غياب آلياته في الكشف والتشخيص والعلاج. وربما كانت النظرة إلى الأعراض المرتبطة بأداء هؤلاء الطلاب خلال سنوات تعلمهم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة تحت مسميات أخرى غير علمية أو مهنية، سواء على مستوى المدارس والنظم التعليمية أو على مستوى الآباء والنظم المجتمعية.

ومن ثم فإن هؤلاء الطلاب لم يخضعوا لأي إجراءات أو برامج وقائية أو علاجية، وربما ينسحب هذا الواقع على معظم البلدان العربية – باستثناء نسبي لكل من المملكة العربية السعودية ومملكة البحرين– اللتين عكستا اهتماماً نسبياً بذوي صعوبات التعلم وآليات الكشف عنهم وتشخيصهم وربما علاجهم من ناحية، وبسبب سياسات الترفيع الآلي التي تنتهجها النظم التعليمية، والتي لا تُخضع الطلاب لأي آليات انتقائية مما يؤدي إلى تفاقم الصعوبات لديهم بسبب ترسخها وتعقد المدخلات التدريسية من صف لآخر.

ولا يعني هذا أن هذه النسب يمكن أن تتقلص في الوقت الحاضر، لكن وجود آليات للكشف والتشخيص واستراتيجيات للعلاج من حيث وجود المراكز المتخصصة، والأخصائيين المؤهلين المتخصصين، والمعلمين المدربين الذين يحرصون على أن تكون المدخلات التدريسية ملائمة وكافية وعالية الجودة، يمكن أن تحد من تفاقم هذه الصعوبات.

ثانياً: طبيعة وآليات المدخلات التدريسية لجيل طلاب المرحلة الثانوية

تقلصت المدخلات التدريسية لطلاب المرحلة الثانوية من حيث الكم والكيف والآليات، وتراجعت عمليات التركيز على اكتساب المهارات داخل المدارس من حيث القراءة والكتابة والتعبير الكتابي والممارسات الفعلية، لتحل محلها ممارسات سطحية في المدارس والدروس الخصوصية التي تركز على الجرعات الأكاديمية الجاهزة التي تُعَد للامتحان لا الحياة، وقد أفرزت هذه الآليات تفاقماً في مظاهر صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثالثاً: تأثيرات الميديا التفاعلية على ممارسات المهارات الأكاديمية لهؤلاء الطلاب

جاءت العولمة مصحوبة بثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وسط طوفان هائل ومتسارع من الموجات الإلكترونية الذي حوّل كافة صيغ المعرفة المقروءة، والمسموعة، والمرئية، لتقديمها في يسر غير مسبوق أمام إنسان القرن العشرين، وقد أحدث كل هذا: العولمة، وثورة المعلومات والاتصالات، وفيضان المعرفة، تأثيرات درامية متعددة الأبعاد على أشكال ومحتوى

النشاط العقلي المعرفي والسلوك المهاري لمعظم طلابنا، خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين والعقد الحالي من هذا القرن.

ومع هذا التحول، تداخلت العوامل الثقافية والاجتماعية التي دعمت الأنماط السلوكية المستحدثة لتشكل تسامحاً ملحوظاً وربما استسلاماً لمختلف أساليب تشكل المهارات الأكاديمية والمعرفية، وثقافة "الميديا" التفاعلية وأطرها المعاصرة للتربية والتعليم، وأنماطاً متباينة للتربية الأسرية، باتت روافدها الأساسية قنوات البث والإنترنت، والميديا التفاعلية.

أفرزت هذه التأثيرات قيماً وأحكاماً إدراكية جديدة، هزّت الموروثات الثقافية والاجتماعية والتربوية للآباء، التي احتضنت فكر الأطفال، ووعيهم، وثقافتهم، ونموهم وتعليمهم خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، نتيجة تعاملهم المباشر مع فضاءات أسطورية مزدحمة ومتضخمة بمختلف أنماط البث التليفزيوني وثقافات متعاظمة من "الميديا" التفاعلية.

١. التنامي الأسّي لمحتويات جديدة ومتجددة شكلاً ومضموناً للبث التليفزيوني: عبر عدد لا نهائي من القنوات الفضائية تنامت محتويات جديدة ومتجددة شكلاً ومضموناً للبث التليفزيوني، مع قصور ملموس في الرقابة عليها وافتقار كامل لدراسات وبحوث تتناول تحليل مضمونها ودراسة آثارها المباشرة وغير المباشرة على نمو وتنشئة أطفالنا وشبابنا، فضلاً عن تأثيراتها غير المحدودة على الصيغ الاجتماعية والقيمية والدينية التي تشكل الأسس الثقافية والاجتماعية الحاضنة لهم.

٢. بيئات وآليات جديدة لشغل أوقات فراغ طلابنا: شكلت التغيرات التكنولوجية وما زالت تشكل بيئات وآليات جديدة لشغل أوقات فراغ أطفالنا وشبابنا، من حيث المحتوى والمستوى وأساليب الممارسة، باستخدام الوسائط المتعددة، والألعاب الإلكترونية، ومختلف أشكال الميديا التفاعلية.

وتتفق هذه النتائج للدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من:

• تقرير المركز الوطني لصعوبات بعنوان: واقع صعوبات التعلم The state of learning disabilities, 2011. إلى أن هناك ٢,٥ مليون فرد أمريكي بالمدارس العليا في عام ٢٠٠٩ يمثلون ٥٪ من العدد الكلي لطلاب المدارس الثانوية لديهم صعوبات تعلم تحت مظلة قانون تعلم ذوي الإعاقات وهؤلاء يمثلون ٤٢٪ من ٥,٩ مليون طالب وطالبة، وأن عدد الأفراد ذوي صعوبات التعلم قد تضاعف ٣٠٠٪ بين عام ١٩٧٦ وعام ٢٠٠٠.

• الدراسات المسحية التي قامت على استخدام التقارير الذاتية للطلاب تلاحظ زيادة أعداد هذه الفئة من ٢- ٤٪ (American Council of Education, 1995; Gregg, 2007;

.(Sack et al, 2008

• دراسة (Kurth & Melland, 2006) إلى أن صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية تشكل ما نسبته ٩٪ من المجتمع الطلابي العام لها في المجتمع الأمريكي. وأصبح هؤلاء الطلاب يواجهون تحديات متزايدة عندما يتدرجون في المستويات التعليمية الأعلى.

• الدراسة الوطنية الطولية التتبعية الانتقالية المسحية التي أجراها المركز الوطني لبحوث التربية الخاصة (National Longitudinal Transition Study 2 NLTS) من أن فجوة التباعدات بين أداء ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين تتزايد مع الانتقال من صف لآخر وأنها تكون عند حدها الأدنى خلال الصفوف من الأول إلى الرابع. وتصل إلى حدها الأقصى عند نهاية المرحلة الثانوية.

• دراسة: (Schultz & Hampton, 2008) التي توصلت إلى أن نسبة من لديهم صعوبة نوعية أو أكثر من طلاب المرحلة الثانوية تصل إلى١٥,٧٪ من العدد الكلي للعينة (١١٦١).

• دراسة (Cawthon & Cole, 2010) أن نسبة شيوع صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في المجتمع الأمريكي تمثل أعلى نسبة النسب في المدى العمري ٦-٢٤، فتصل إلى ٣,٤ – ٤٪ للمدى العمري ١٢ – ١٧ مقابل ٢,٤٪– ٢,٧٪ للمدى العمري ٦ – ١١، ١٨ – ٢٤ على الترتيب، وأن ٨٤٪ من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم كانوا قادرين على تحديد صعوبات التعلم لديهم بناءً على تقديراتهم الذاتية ٨٤ ، وأن ٨٢٪ منهم لم يجد أي نوع من الدعم خلال فترة دراستهم بهذه المرحلة.

• ما أشار إليه تقرير البنك القومي للمعلومات في الولايات المتحدة الأمريكية أن صعوبات التعلم تشيع بين هؤلاء الطلاب بنسب تتراوح ما بين نصف في المائة في الجامعات شديدة الانتقاء وبين ١٠٪ في الجامعات الأكثر تسامحاً، وأنها تصل إلى ٥,٦٪ من المجتمع الطلابي الثانوي والجامعي ككل.

• تقرير تساجاريس وموريهيد (Tsagris & Murihead, 2012) عن تقويم ودعم طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم من حيث تصميم المناهج وطرق التدريس وتعظيم الخدمات التي تقدم لهم، وأن ٦٥,٢٪ منهم لم يخضعوا لأى محولات لتقويم تعلمهم، وصعوبات التعلم لديهم.

• وهذه النسب التي قامت على التقدير الذاتي لأفراد العينة من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية (Self reported learning disabilities SRLD). تتضاعف تقريباً بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية وطلاب الكليات والمعاهد نظام العامين، بنسب تتراوح بين ٨-١٥٪ لطلاب

المرحلة الثانوية، و ١٠- ١٥٪ لطلاب المرحلة الجامعية في ضوء محددات انتقاء هؤلاء الطلاب ومعايير قبولهم (Vogel, Leonard, Hayeslip, Hermansen & Donnells, 1998).

المراجع:

بو خمسين، أماني محمد (٢٠٠٥). **فاعلية مقياس للتمييز بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي من تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، مملكة البحرين، جامعة الخليج العربي.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٨٩). **دافعية الإنجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط والتفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية**. جامعة أم القرى: مركز البحوث التربوية والنفسية.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. (ط ١). القاهرة: دار النشر للجامعات. سلسلة علم النفس المعرفي (٤).

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٩). **دليل مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٠). **صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي السابع. القاهرة، مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس.٥-٢٠٠٠/١١/٧.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٢). **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم**. (ط١). القاهرة: دار النشر للجامعات. سلسلة علم النفس المعرفي (٧).

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٧). **دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٧أ). **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**. (ط١). القاهرة: دار النشر للجامعات. سلسلة علم النفس المعرفي (٩).

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٧ب). **صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**. (ط١). القاهرة: دار النشر للجامعات. سلسلة علم النفس المعرفي (٨).

American Council on Education (1995). *Getting ready for college: Advising high school students with learning disabilities*. Washington, DC: Heath Resource Center.

Balduf, M., (2009). Underachievement among college students. *Journal of Advanced. Academics, 20,* 274–294..

Bryant, B. & Revera, D. (1997). Educational assessment of mathematics skills and abilities. J*ournal of Learning Disabilities, 30*(1), 57-68.

Cawthon, S.W & Cole, E.V. (2010). Postsecondary students who have a learning disability: students perspectives on accommodations access and obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 23*(2), 112-128.

Delisle, J; & Galbraith, J. (2002). *When Gifted Kids don't have all answers: How to meet their social and emotional needs?*. Minneapolis: Free Split Publishing Inc.p.14-21.

Gregg, N. (2007). *Underserved and under-prepared: Post secondary learning disabilities*. Learning Disabilities: Research & Practice , 22, 219-228.

Heiman, T. & Precel, K.(2003). Students with disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities, 36,* 248-258.

Horn, W.F.; Donnell, J.P. & Vetulano, L.A. (1983). Long-term follow- up of studies of learning disable persons. *Journal of Learning Disabilities, 16,* 542-555.

Kurth, N., & Mellard, D. (2006). Student Perceptions of the accommodation process in Post- secondary education. *The Journal of Postsecondary Education and Disability, 19*(1), 71-84.

Levine, M.D., &Swartz, C.W.(1995). *The unsuccessful adolescent*. *In Learning Disabilities Association of America (Ed.), Secondary education and beyond: providing opportunities for students with learning disabilities* (pp. 3-12). Pittsburgh: L D Association of America.

Logsdon, A. (2010). *Expressive Language disorder: learning disabilities in expressive language*. New York: About.com Guide.

McCoach, D.B.; & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving students from achieving students. *Gifted Child Quarterly, 47,* 147-154.

Marzik, M., Bender, S. & Makovichuk, C. (2009). *Memory functioning in post–secondary students with learning disabilities*. American council on education, 1995 (Gregg, 2007) National center of learning disabilities" The state of learning disabilities, 2011.

Morales, S. (2006). *Expressive language disorder, children's speech care centre*. California, viewed 21 May 2010, http://www. childspeech. net/u_iv_h. html.

Sack, W., Gale, J., Gulati, S., Gunther, M., Neshelm, R., Stoddard, F. (2008). Requesting accommodation for a disability: A telephone survey of American medical schools. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 20,* 93-99.

Schultz-Hampton, K. (2008). *Student services utilization*. In E. Cole (Ed.). Austin, TX.

Swanson, C.B., (2008). *The state of students with disabilities in the nation's high schools*. The Data from US Department of Special Education Programs cereal upward trend in special education placement among high school-age students, (EPE) Research center.

Torgesen, J.K. (1986). Learning Disabilities Theory: Its Current State and Future Prospects. *Journal of Learning Disabilities, 19,* 399-407.

Tsagris, D. & Murihead, B. (2012). *Evaluating postsecondary supports for ontario students with learning disabilities*. Toronto: Higher education quality council of Ontario.

US Department of Special Education placement among high school-age students (2008). (EPE) *Research Center.* 2008. November 3, Full Report.

Vogel, S.A., & Adelman, P.B. (1993). *Success for college students with learning disabilities*. New York: Springer-Verlag.

Vogel, S.A., Leonard, F., Scales, W., Hayeslip, P., Hermansen, J., & Donnells, L. (1998). The national learning disabilities post-secondary databank: An overview. *Journal of Learning Disabilities, 31*(3), 234-247.

Wagner, M., Newman, L; & Cameto, R, (2010), *Changes over time in the secondary school experiences of students with disabilities*. A Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)

Wagner, M., et al, (2011). *Secondary school programs and performance of students with disabilities*. a special topic report of findings from the national longitudinal transition study-2 (nlts2).