تاريخ استقبال المقال: 2015/06/15 تاريخ قبول نشر المقال: 2015/10/01 تاريخ نشر المقال:2015/12/01

بناء مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية
- دراسة ميدانية بولاية المسيلة –

د. الطاهر مجاهدي – جامعة المسيلة – الجزائر
أ. مصباح جلاب – جامعة المسيلة – الجزائر

ملخص:

تناولت هذه الدراسة موضوعا من مواضيع علم النفس المدرسي الذي يحاول تقديم خدمات للأخصائيين النفسانيين والمعلمين المختصين وحتى الأساتذة الجامعيين بما يقدمه موضوع التشخيص من مساعدات للكشف عن التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم عموما وصعوبات التعلم النمائية على وجه الخصوص، من خلال ايجاد أداة أو مقياس تشخيص يساهم في تحسين مستوى كفاية خدمات التشخيص والتقييم وتحقيق جودة الأداء في مجال الكشف عن أعراض السلوك الذي يهدف الأخصائي إلى معرفته. وقد هدفت الدراسة إلى بناء (تصميم) مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية في مجالاتها الخمسة وهي: الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، اللغة الشفهية. على عينة من 20 تلميذا من أقسام التربية الخاصة، لأن ذوي صعوبات التعلم من ذوي الفئات الخاصة. وتوصلت إلى ضبط الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات ليكون بذلك قابلا للاستخدام في الميدان الذي صمم لأجله.

الكلمات المفتاحية: – مقياس – تشخيص – صعوبات التعلم النمائية

Construction diagnosis of students with learning disabilities developmental scale- a field study schools in Msila- Agerie

Abstract: This study addressed the topic of the psychology school who is trying to provide services to specialists, psychologists, teachers, and university professors as provided by the subject of the diagnostic aid for the detection of pupils who have learning disabilities and generally developmental learning disabilities In particular, through the creation of a tool or a diagnosis of scale contribute to improving the level of adequacy of diagnosis, evaluation and achieve quality performance in the field of detection the symptoms of behavior for students with developmental learning disabilities.

The study aimed to build (design) diagnosis of students with learning disabilities developmental scale in five fields, namely: attention, perception, memory, thinking, oral language. On a sample of 20 students from special education departments, because with learning disabilities with special groups. And reached to adjust the psychometric properties of the scale of validity and reliability to be so capable of use in the field, which was designed for him.

Keywords: - Scale - diagnosis - developmental learning disabilities

مقدمة: يصنف التلاميذ ذوي مشكلات التعلم على أنهم ذوي صعوبات التعلم ويوضعون في قسم خاص لتلقي المساعدة والتكفل البيداغوجي والنفسي، وأكثر التصنيفات المتداولة هي صعوبات التعلم الأكاديمية أي صعوبات الحساب والقراءة والكتابة، وهناك تصنيف ثاني وهو صعوبات التعلم النمائية الذي لم يحظ بالاهتمام والتفسير لنقص المعلومات وأدوات التشخيص، مما جعل الباحث يحاول أن يدرس فئة ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، انطلاقا من أن الصعوبات النمائية هي السبب في الصعوبات الأكاديمية كما يؤكد ذلك الجانب النظري. لأجل هذا الغرض كان من الضروري بناء مقياس لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.

1- الخاصية التي يستهدفها المقياس: تعتبر صعوبات التعلم النمائية الخاصية التي يعالجها موضوع الدراسة وهو بناء مقياس لتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية، وفيما يلي شرح لهذه الخاصية: (يشير حسن شحاتة) و(زينب النجار) في معجم المصطلحات التربوية النفسية إلى أن صعوبات التعلم النمائية هي: "صعوبات تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية المعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيليه الأكاديمي مثل الإدراك الحسي البصري والسمعي والانتباه والتفكير واللغة والذاكرة وهذه الصعوبات ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن تقسم بدورها إلى صعوبات أولية تتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة وصعوبات ثانوية مثل التفكير والفهم واللغة الشفوية" **(1)**. وهي أيضا صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني و تشمل صعوبات الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية. ومن أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية قصور في العمليات النفسية كالإدراك والانتباه والتذكر وإدراك الشكل والخلفية وتعود صعوبات التعلم إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة، ويصاحب ذلك عجزا أكاديميا في المهارات الرئيسية كالقراءة والحساب **(2)**. وفيما يلي توضيح لصعوبات التعلم النمائية:

1-1- صعوبات الانتباه: هو عدم القدرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المميزات الهائلة (سمعية أو لمسية أو بصرية أو الإحساس بالحركة) التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت يحاول فيه الطفل الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة جدا فإننا نعتبر الطفل مشتتا ويصعب على الأطفال التعلم إذ لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التي بين أيديهم **(3)**. "وتمثل صعوبات الانتباه من 3% إلى 5% من الأطفال في سن التمدرس منهم 50% من هؤلاء الأطفال في خطر ويعانون من الفشل المدرسي" **(4)**.

1-2- صعوبات الإدراك: تتضمن إعاقة في التناسق البصري الحركي والتمييز البصري والسمعي واللمسي والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية.

1-3- صعوبات الذاكرة: وهي عدم القدرة على استعادة ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه فالأطفال الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحساسية.

1-4- صعوبات التفكير: تتألف من مشكلات في العمليات العقلية تتضمن الحكم والمقارنة وإجراء العمليات الحسابية والتحقق والتقويم والاستدلال والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ قرار.

1-5- صعوبات اللغة الشفهية: وترجع إلى الصعوبات التي يواجهها الأطفال في فهم اللغة وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفظا **(5)**.

2- هدف الدراسة: الهدف هو بيان ثبات المقياس وصدقه والتحقق من صلاحية استعماله وكذلك التأكد من صلاحية عباراته ومدى وضوحها للمعلم والمدة الكافية لتطبيقه. وبالتالي توفير مقياس تشخيصي للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية من بين التلاميذ المصنفون على أنهم من ذوي صعوبات التعلم. ليستفيد منه:

- أساتذة الجامعات في مجال التربية الخاصة.
- المعلمون المختصون في تدريس ذوي صعوبات التعلم.
- الأخصائيون النفسانيون المسؤولون عن عمليات التشخيص.

3- المفاهيم الأساسية للدراسة:

3-1- التشخيص: يقصد بالتشخيص العملية التي يتم من خلالها تحديد كم وكيف ونوع ومقدار أو كثافة المرض، ويمكن تعريف التشخيص بأنه وصف الاضطراب وتصنيفه ويتضمن التشخيص الإشارة إلى الإجراءات التي يستخدمها الباحث في تحديد الاضطراب النوعي الذي يعاني منه المفحوص. يعرفه (أنجليش H.B.English) بأنه التعرف على المرض من خلال الأعراض الموجودة لدى المفحوص، وعلى ذلك يمكن تصنيف التشخيص على أساس الصفات والأعراض التي تلاحظ على المفحوص **(6)**. ولوصف هذه الصفات أو الخصائص لابد من وجود أداة علمية موضوعية ومقننة وهي "المقياس" والقياس حسب (كامبل Campell) "هو تمثيل للصفات أو الخصائص بأرقام" وحسب (جيلفورد Guilford) "بأنه وصف للبيانات أو المعطيات بالأرقام" **(7)**.

- يقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدتها، والتشخيص بصفة عامة هو تحديد نمط الاضطراب الذي أصاب الفرد على أساس الأعراض والعلامات أو الاختبارات والفحوص، وكذلك تصنيف الأفراد على أساس المرض أو الشذوذ أو مجموعة من الخصائص **(8)**. والمقصود به في الدراسة الحالية هو مدى وجود أعراض صعوبات التعلم في الانتباه والإدراك والذاكرة واللغة الشفهية والتفكير لدى التلاميذ كما هو مبين في المقياس.

3-2- المقياس: تعرفه (آن أنستازي Anne Anastasi 1976) هو"أداة موضوعية مقننة لتحديد عينة من السلوك" وهو نفس تعريفها للاختبار **(9)**. وبالتالي لكي يشخص المعلم أو أخصائي التقويم في التربية أو المختص النفسي جوانب من التحصيل أو خصائص سلوكية أو سمات شخصية لابد له من "مقياس تشخيص".

- هو أداة يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة، بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد للسمة أو القدرة المراد قياسها **(10)**. ويعني في الدراسة الحالية مجموعة من البنود (سلوكات) تقيس وجود صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ.

3-3- صعوبات التعلم النمائية: تعد صعوبات التعلم النمائية واحدة من العوامل التي تفسر انخفاض التحصيل الدراسي، وتعَرف على أنها "اضطراب في فاعلية الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير واللغة، تلك الاضطرابات تؤدي إلى صعوبات تعوق التقدم الأكاديمي، وقد صنفت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) وصعوبات ثانوية (التفكير واللغة الشفهية) **(11)**.

4- خطوات بناء المقياس: يحدد **(12)** خطوات بناء المقياس كما يلي:

4-1- تعيين الخاصية التي يراد قياسها: وهي في هذه الدراسة صعوبات التعلم النمائية.

4-2- تحديد الهدف من المقياس: الهدف هو الكشف عن التلاميذ الذين تتوفر فيهم أعراض صعوبات التعلم النمائية.

4-3- تحليل الخاصية إلى وقائع سلوكية: تتضمن صعوبات التعلم النمائية الوقائع السلوكية التالية: الانتباه والإدراك والذاكرة واللغة الشفهية والتفكير.

4-4- تقسيم الخاصية السلوكية إلى أبعاد أو مجالات: يتكون المقياس من خمسة مجالات هي: صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات الانتباه – صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات الإدراك – صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات الذاكرة – صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات التفكير – صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات اللغة الشفهية.

4-5- مصادر تحليل الخاصية إلى وقائع سلوكية: ففي الدراسات النظرية هناك مجموعة من الأبحاث تناولت خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية في المجالات السابقة الذكر نورد منها على سبيل المثال لا الحصر: دراسة (جمال مثقال، 2000)، دراسة (نبيل عبد الفتاح، 2000)، دراسة (سعيد حسني العزة، 2007)، دراسة (فاتن صلاح عبد الصادق، 2003)، بالإضافة إلى دراسة (فاروق الروسان، 2006) و(قحطان أحمد الظاهر، 2008) و(سعيد عبد العزيز، 2008) و(محمد علي كامل، 2005) وغيرها من الدراسات. وميدانيا نجد "محك الدليل التشخيصي الإحصائي لاضطرابات قصور الانتباه" (سامي محمد ملحم، 2002). و"مقياس تقدير ADHD الذي صمم لقياس اضطرابات ضعف الانتباه (جراد فليك، 2011). و"قائمة أعراض اضطراب نقص الانتباه" و"أعراض صعوبات التعلم المرتبطة بـ: الإدراك السمعي، الإدراك البصري، الإدراك البصري الحركي، صعوبات الذاكرة، صعوبة تكوين المفاهيم" (راضي الوقفي، 2003). "قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية" في القراءة والكتابة والحساب إعداد بشير معمرية (بشقة سماح، 2008/2007). و"مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم" يتناول قصور الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائد (ناهد سكر، 2003). و"مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم" إعداد (ماكلبيست) اقتباس (مصطفى كامل) و"دليل التشخيص الإحصائي ط4 الجمعية الأمريكية للصحة النفسية 1994 (أعراض اضطراب عجز الانتباه مع فرط النشاط)" و"مقياس التقدير التشخيصي لاضطرابات أو صعوبات الانتباه" (فتحي الزيات، 2006).

3-6- تحديد مادة الاختبار وشكل بنوده: أنظر المقياس (الملحق رقم 01).

5- إعداد الصورة الأولية للمقياس:

5-1- مراجعة التراث السيكولوجي والدراسات السابقة:

5-1-1- الخلفية النظرية للمقياس: من المسلم به أن أية أداة بحث لابد أن يكون لها سند ومرجع يبرر بناءها وتطبيقها، وقد قام الباحث بمراجعة ما توفر من الدراسات النظرية والميدانية رغم قلة هذه الأخيرة، ومن بين الدراسات النظرية نذكر على سبيل المثال لا الحصر: دراسة (جمال مثقال، 2000) التي قدم فيها مجموعة من الخصائص النمائية (الانتباه والإدراك والذاكرة واللغة الشفهية والتفكير) مثل تشتت الانتباه وصعوبة التمييز بين المدركات البصرية والسمعية ومشكلات التذكر **(13)**. دراسة (نبيل عبد الفتاح، 2000) الذي تناول الخصائص السابقة مع التركيز على صعوبات التفكير مثل الفشل في ملاحظة تطورات الموقف المشكل، وكذلك العجز عن تذكر المعلومات المخزنة في الذاكرة. **(14)**. دراسة (سعيد حسني العزة، 2007) والتي أشارت إلى صعوبات اللغة مثل العجز عن تركيب جملة مفيدة، ووجود أخطاء تركيبية وحذف

الحروف قراءة وكتابة (**15**). دراسة (فاتن صلاح عبد الصادق، 2003) بحيث استأنسنا بما تناولته في صعوبة تكوين المفهوم وصعوبة الفهم اللفظي (**16**). بالإضافة إلى دراسة (فاروق الروسان، 2006) و(قحطان أحمد الظاهر، 2008) و(سعيد عبد العزيز، 2008) و(محمد علي كامل، 2005) وغيرها من الدراسات. التي حاولت بناء مقاييس في الأبعاد السابقة الذكر.

5-1-2- الخلفية التطبيقية للمقياس: نظرا لعدم توفر مقاييس تشخيص صعوبات التعلم النمائية في صورة متكاملة بمعنى يشمل (الانتباه والإدراك والذاكرة واللغة الشفهية والتفكير) فإن الدارسين صمموا مقاييس في جانب واحد خاصة الانتباه ومثال ذلك: "محك الدليل التشخيصي الإحصائي لاضطرابات قصور الانتباه" (**17**). و"مقياس تقدير ADHD الذي صمم لقياس اضطرابات ضعف الانتباه (**18**). و"أعراض اضطراب عجز الانتباه مع فرط النشاط" و"مقياس التقدير التشخيصي لاضطرابات أو صعوبات الانتباه" (**19**). أما الجوانب الأخرى فالمقاييس فيها ضئيلة إن لم نقل مجرد أعراض للصعوبة لم ترق إلى مستوى مقياس بأتم معنى الكلمة. مثل محاولة (راضي الوقفي) حين حدد قوائم "بأعراض صعوبات التعلم المرتبطة بـ: الإدراك السمعي، الإدراك البصري، الإدراك البصري الحركي، صعوبات الذاكرة، صعوبة تكوين المفاهيم" (**20**). ولعل مشكلة النقص في توفر مقاييس التشخيص لذوي صعوبات التعلم النمائية هو ما جعل الباحث يحاول بناء مقياس متكامل في هذا التخصص من المقاييس وتقييمه على تلاميذ صعوبات التعلم بالأقسام الخاصة (الأقسام المكيفة) في المدارس العادية.

5-2 صياغة عبارات المقياس: على ضوء المرحلة السابقة قام الباحث بصياغة عبارات المقياس وفق خمسة أبعاد هي الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير واللغة الشفهية، واحتوت الصورة الأولية على مائة (100) عبارة. (الملحق رقم 01).

6- تعليمات المقياس وطريقة التصحيح والتطبيق: المقياس موجه لمعلي الأقسام الخاصة إذ يقوم المعلم المختص بالإجابة على عبارات المقياس لكل طفل وذلك بوضع علامة (×) أمام العبارة التي يراها تنطبق على الطفل حسب درجة حدوثها، (تنطبق دائما 03) (تنطبق إلى حد ما 02) (لا تنطبق 01).

7- تحكيم المقياس:

*** صدق المحكمين (صدق المحتوى):** بعد إعداد المقياس في صورته الأولية (الملحق رقم 01) التي تكونت من (100 بند) تعبر عن السلوكات (الأعراض) التي يتصف بها ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال (ملاحظة المعلم) ويتكون المقياس من خمسة (5) أبعاد هي: 1- صعوبات الانتباه 2- صعوبات الإدراك 3- صعوبات الذاكرة 4- صعوبات التفكير 5- صعوبات اللغة الشفهية. تم عرضه على مجموعة من المحكمين (23) محكما (05) معلمين مختصين في تدريس ذوي صعوبات التعلم، (18) أستاذا جامعيا بمختلف الرتب لإبداء ملاحظاتهم حول عبارات المقياس من حيث أنها (تقيس) (لا تقيس) أو إبداء ملاحظات أخرى أو إضافة بنود أخرى إن وجدت، مع العلم أن المقياس يتكون من ثلاثة بدائل (تنطبق دائما 03) تنطبق إلى حد ما 02) (لا تنطبق 01). وبعد تفريغ البيانات تحصلنا على الاستجابات التالية كم هو مبين في (الملحق رقم 02):

بحيث تم حذف البنود (21، 25، 28، 35، 46، 51، 53، 74، 75، 78، 80، 82، 83، 84، 90) لأنها لم تحقق نسبة الاتفاق المحددة بـ (80%) وبالتالي رفض هذه البنود لأنها حسب ملاحظات

السادة المحكمين لا تتماشى مع الفئة العمرية (السنة الثانية) وتم الأخذ برأي المحكمين، وفيما يلي عرض لهذه البنود المحذوفة مع التعليل:

– البند 21: صعوبة في تكوين المفهوم: لأن المفاهيم حسب المحكمين تتكون في المرحلة المجردة.

– البند 25: تقطيب الوجه وإمالة الرأس تجاه المتكلم أثناء الاستماع: فهي لا تدل بالضرورة على وجود صعوبات حسب السادة المحكمين.

– البند 28: يعاني قصورا في المعالجة السمعية: فالمعالجة السمعية مفهوم مبهم بالنسبة للمعلم، والطفل في هذه المرحلة يفتقر لهذه الوظيفة.

– البند 35: يدير وجهه ويحرف كتابه بشكل غير طبيعي: لا تدل على وجود الصعوبة.

– البند 46: يكتب كما تظهر الكتابة في المرآة: هناك بنود تعبر عنها بطريقة أخرى، كقلب الحروف أو الأرقام.

– البند 51: يكثر من المحي: لا تعبر عن وجود الصعوبة.

– البند 53: يتوه حتى في الأماكن العامة المألوفة كالمدرسة والحي: غير قابلة للملاحظة دائما.

– البند 74: يعاني من قصور في التصور: لأن التصورات في مرحلة التجريد.

– البند 75: لا يتمتع بروح النكتة ولا يميز الدعابة من الجد: لا تعبر عن وجود صعوبات لأنها تتعلق بشخصية الطفل.

– البند 78: يخلو من الإبداع والابتكار والأصالة في التفكير: خاصة بمرحلة لاحقة.

– البند 80: يتصف بالسذاجة: لا تعبر عن الصعوبة.

– البند 82: يلجأ إلى المحاولة والخطأ في تكوين المفاهيم العلمية: لأنها طريقة علمية لم يصل إليها طفل هذه المرحلة.

– البند 83: الاضطراب في القيام بعمليتي الاستقراء والاستنباط: لأن طفل هذه المرحلة لا يستطيع القيام بالاستدلال بمعناه الواسع.

– البند 84: التركيز على المستوى العياني في المحسوس وإن فهم المبدأ الذي ينظم المدرك الحسي: الطفل في هذه المرحلة يعتمد على المحسوس.

– البند 90: لا يعي طبيعة المواقف الاجتماعية: لا تناسب الفترة العمرية.

أما بقية البنود كلها كانت تقيس بنسبة أكثر من 80% (وهو المحك المعتمد) **(21)**. ولكن السادة المحكمين أرفقوا عبارة يقيس ببعض الملاحظات منها: أن هناك عبارات لها نفس المعنى مع اختلاف في الصياغة، وهناك بعض البنود مكررة بصياغات مختلفة، تم أخذها بعين الاعتبار وتم تعديلها على غرار (البند 32) (البند 33) (البند 42) وفيما يلي هذه التعديلات:

– البند 32: يخلط بين الحروف والأرقام المتشابهة شكلا ب ت ث أو ح ج خ أو ع غ.

– البند 33: يقلب الحروف والأرقام(ب) بدلا من (ن) أو (6) بدلا من (9).

– البند 42: بطيء في التعرف على التشابه والاختلاف في الكلمات أو البيئة.

فأصبحوا بندا واحدا هو: يخلط بين المتشابهات (أرقاما/ حروفا).

بالإضافة إلى وجود بنود مركبة حسب ملاحظات المحكمين تم تحليلها وتجزئتها وهي كما يلي:

– البند 4: لا يتبع التعليمات ولا ينهي المهمات. فأصبح بندين هما:

1- يجد صعوبة في إتباع التعليمات.

2- يجد صعوبة في إتمام المهمات المطلوبة منه.

- البند 7: يتشتت انتباهه بالمنبهات الداخلية والخارجية. فأصبح: يتشتت انتباهه بالمنبهات المختلفة (خارجية/ داخلية).

- البند 9: يحرك بعصبية قدميه ويديه: فأصبح: يحرك بعصبية أطراف جسمه (قدميه/ يديه).

كما أن هناك ثلاثة بنود لا تنتمي إلى المجال الذي وضعت فيه حسب المحكمين وهي:

- البند 8: ينسى في غالب الأحيان نشاطاته اليومية. الذي كان في مجال صعوبات الانتباه وتم تحويله إلى مجال صعوبات الذاكرة.

- البند 29: صعوبة في إعادة الجمل والأناشيد. الذي كان في مجال صعوبات الإدراك وتم تحويله إلى مجال الذاكرة مع تغيير الصيغة ضمن (البند65) الذي صيغته: - يعاني بطئا في الحفظ على ظهر قلب.

- البند 30: صعوبة في تذكر المعلومات الشفوية. تم تحويله من مجال صعوبات الإدراك إلى مجال اللغة الشفهية مع تغيير الصياغة.

وبعد إعادة الصياغة لبعض البنود نظرا إما لتشابهها في الصياغة أو الاشتراك في المعنى وتحليل البنود المركبة أصبح المقياس في صورته الجديدة يحتوي على (78 بندا) بدلا من (100 بندا) (الملحق رقم 03).

8- الدراسة الاستطلاعية:

8-1- منهج الدراسة: هو المنهج الوصفي المتمثل في جمع بيانات بواسطة معلمي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حول السلوكات التي يفترض أن يتصف بها تلاميذ صعوبات التعلم ومدى وجودها بالمقدار المحدد في المقياس. وبالتالي وصف الخصائص السلوكية وصفا كميا.

8-2- عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (20) تلميذا بولاية المسيلة كل (10) عشرة تلاميذ من مدرسة، تم اختيارهم بطرية قصدية لتوفر العدد الكافي وبالخصائص المطلوبة.

8-3- حدود الدراسة: مكان إجراء الدراسة هو مدارس مدينة المسيلة (الجزائر) وقد تم هذا الإجراء مرتين تفصلهما فترة زمنية (15 يوما) أي في الفترة من 08 أكتوبر 2012 إلى 23 أكتوبر 2012، بحيث كان التطبيق الأول يومي 08 و09 أكتوبر 2012 والتطبيق الثاني يومي 22 و23 أكتوبر .2012

8-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة: - التكرارات - النسب المئوية - معامل الإرتباط بيرسون - المتوسط النظري - t. test لدلالة الفروق بين متوسطين حسابيين.

9- تقنين المقياس:

9-1 الصدق الذاتي (الصدق المستخرج من معامل الثبات): بعد إدخال التعديلات المقترحة، قمنا باختبار ثبات وصدق المقياس بحيث اعتمدنا على طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، إذ تم تطبيق المقياس على عينة من التلاميذ (20 تلميذا)، من طرف معلمين (02) لكل معلم عشرة (10) تلاميذ بولاية المسيلة. للإشارة فتلاميذ الأقسام الخاصة ذوي صعوبات التعلم توجد بأعداد قليلة. وبعد تفريغ البيانات وحساب الدرجات على المقياس لكل تلميذ في التطبيق الأول (X) والتطبيق الثاني (y) أردنا معرفة الارتباط بين التطبيقين للتأكد من ثبات المقياس. ولحساب معامل الثبات استخدمنا معادلة الارتباط لبيرسون، وكان مساويا لـ (0,73) بمعنى أن معامل الارتباط مرتفعا ومنه نحكم على ثبات المقياس. أما بالنسبة لقياس الصدق اعتمدنا على الصدق الذاتي

وذلك بتوظيف بيانات معامل الثبات واستعمال معادلة الصدق وتم التوصل إلى نتيجة (0,85) (الملحق رقم04).

وقد بلغ عدد بنود صعوبات الانتباه (17 بندا) من (1- 17) إذ يعتبر التلميذ يعاني صعوبات في الانتباه إذا حصل على (34 درجة) على الأقل، أما بنود صعوبات الإدراك فعددها (26 بندا) من (18- 43) إذ يعتبر التلميذ يعاني إذا حصل على (52 درجة) على الأقل، والذاكرة (12 بندا) من (44- 55) يعاني التلميذ صعوبات إذا حصل على (24 درجة) على الأقل، وكذلك التفكير عدد البنود (13 بندا) من (56- 68) يعاني التلميذ إذا حصل على (26 درجة) على الأقل، واللغة الشفوية (10 بنود) من (69- 78) يعاني التلميذ صعوبات إذا حصل على (20 درجة) على الأقل. ويعتبر التلميذ يعاني صعوبات التعلم النمائية إذا حصل على درجة كلية تفوق (156 درجة) على المقياس. وقد اعتمدنا على معادلة المتوسط النظري لتحديد الدرجة التي يعتبر عندها التلميذ يعاني صعوبات، فمثلا الدرجة الكلية تم حسابها كما يلي:

المتوسط النظري = $\frac{\text{مجموع البدائل}}{\text{عدد البدائل}} \times$ عدد البنود $6 \div 3 \times 78 = 156$.

9-2- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): يتم خلال هذه الطريقة اختيار مجموعتين من المفحوصين من طرفي التوزيع حسب درجاتهم الكلية على المقياس أي أنهما مجموعتين متناقضتين تقعان على طرفي الخاصية من حيث درجاتهما عليها، إحداهما مجموعة دنيا من حيث انخفاض درجاتها، والأخرى مجموعة عليا من حيث ارتفاع درجاتها. وذلك بترتيب درجاتهم تنازليا أو تصاعديا ثم يسحب 27% من طرفي التوزيع ويتم حساب الفروق بينهما باستخدام أسلوبا إحصائيا لدلالة الفروق وهو اختبار(t) لدلالة الفروق بين متوسطين حسابيين **(22)**. وهنا 27% تساوي 5.40 وعليه لدينا مجموعتين الدنيا =5 والعليا =5 والجدول التالي يوضح ذلك:

(جدول رقم 1): الدرجات التي حصلت عليها المجموعتين المتطرفتين

العينات	العينة الدنيا ن=5		العينة العليا ن=5	
عدد الأفراد	الدرجات	مربع الفروق	الدرجات	مربع الفروق
1	163	11.56	194	33.64
2	163	11.56	194	33.64
3	167	0.36	195	23.04
4	169	6.76	198	3.24
5	170	12.96	218	331.24
المجموع	832	43.20	999	424.80

(جدول رقم 2): نتائج اختبار t لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المتطرفتين

البيانات الاحصائية / المجموعات	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة t
المجموعة الدنيا	166.40	10.80	9.27
المجموعة العليا	199.80	106.20	

يتبين من الجدول أن قيمة t المحسوبة = 9.27 وهي أكبر من t الجدولية التي قيمتها 2.89 و1.86 عند مستوى 0.01 و0.05 على التوالي ودرجة حرية ن = 8 **(23)**. إذن توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين، مما يعني أن المقياس يتوفر على القدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين. ومنه فالمقياس يتميز بالخصائص السيكومترية الضرورية.

خاتمة:

يعتبر موضوع بناء المقاييس من الموضوعات التي تتطلب جهدا ووقتا خاصة في مجال التربية الخاصة لافتقار البيئة المحلية والعربية لمقاييس شاملة في هذا المجال. وبذلك يكون هذا المقياس تجربة من أجل حث الباحثين على بناء مقاييس أخرى في مجال صعوبات التعلم التي مازالت تعاني من مشكلات في التشخيص والكشف والتقييم لغياب أدوات ووسائل التشخيص التي من المفروض أن يوفرها الأكاديميون خاصة الباحثين الجامعيين لتحقيق جودة التعليم، لذلك يوصي الباحث:

- بضرورة بناء مقاييس التشخيص من طرف الجامعيين من الأساتذة.
- تحقيق تقارب بين المدرسة الابتدائية والبحث الجامعي.
- تكوين أخصائيين في التشخيص.
- إقامة دورات لتجديد وتحسين المعارف للقائمين على التربية الخاصة في إطار توأمة بين الجامعة والمدرسة.

الهوامش

1- حسن شحاتة، زينب النجار (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي- إنجليزي، الدار المصرية اللبنانية، ط1، ص205

2- مريم سليم (2004): علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، لبنان ، ص429

3- محمود عوض الله سالم وآخرون (2003): صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان، الأردن ، ص70

4- Société Française de Pédiatrie (2009): difficultés et troubles des d'apprentissage chez l'enfant a partir de 5 ans, guide pratique, société française de pédiatrie, France ,p19

5- محمود عوض الله سالم وآخرون، مرجع سابق، ص70

6- مجموعة من المختصين (2001/2000): موسوعة علم النفس والتربية، أهداف علم النفس، ج3، مؤسسة علي ساعد وشركاه للتجليد، بيروت، لبنان ، ص155

7- مصطفى نوري القمش، محمد البواليز، خليل المعايطة (2001): القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1،عمان. الاردن ، ص16

8- عبد الرحمان سيد سليمان (2001): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، أساليب التعرف والتشخيص، ج2، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، مصر ، ص13

9- معمرية بشير (2007): بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، قسم علم النفس، جامعة الحاج لخضر باتنة، ج4، منشورات دار الحبر، دط، الجزائر ، ص93

10- أحمد عودة (1998): القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن ، ص52

11- محمود عوض الله سالم ، مرجع سابق، ص69

12- بشير معمرية،مرجع سابق، ص110

13- جمال مثقال مصطفى القاسم (2000): أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن ، ص59- 73- 85- 101

14- نبيل عبد الفتاح حافظ (2000): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، القاهرة، مصر ، ص 40- 51- 62- 71- 82

15- سعيد حسني العزة (2007): صعوبات التعلم، المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس، واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن ، ص103

16- فاتن صلاح عبد الصادق (2004): القدرات العقلية المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1، عمان، الأردن ، ص64

17- سامي محمد ملحم (2002): صعوبات التعلم، دار المسيرة، ط1،عمان، الأردن ، ص 215

18- جراد فليك (2011): اضطرابات ضعف الانتباه، ترجمة ألفت كحلة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر، ص566

19- فتحي الزيات (2006): آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية، 19- 22 نوفمبر www.gulfkids.com

20- راضي الوقفي (2003): صعوبات التعلم، النظري والتطبيقي، منشورات كلية الأميرة ثروت، ط1، عمان، الأردن ، ص65- 535

21- بشير معمرية، مرجع سابق، ص135

22- بشير معمرية، مرجع سابق، ص158

23- بوسنة محمود (2007): علم النفس القياسي المبادئ الأساسية، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر ، ص256