وزارة التعليـــم العالـي والبحث العلمـــي

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان–

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسـم: علـم النفـس

تصميم مقياس لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى الجزائر

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه – علوم في علم النفس

تخصص: صعوبات التعلم في الوسط المدرسي

إعـداد الطالـب: موســـي محـــمّد

إشـــــــراف: أ.د بشلاغم يحـي

أعضاء لجنة المناقشة:

د. مـــــاريف منـور	أستاذ محاضر. أ	جامعة تلمســـان	رئيسا
أ. د. بشلاغم يحـــــي	أستـاذ	جامعة تلمســـان	مشرفا و مقررا
د . صوفي عبدالوهـــاب	أستاذ محاضر. أ	جامعة تلمســـان	عضوا
أ . د . بكري عبدالحميـد	أستـاذ	جامعة سعـــــيدة	عضوا
أ . د . منصوري مصطفى	أستـاذ	جامعة مستغـــانم	عضوا
د . خـــــلـوفي محمـــد	أستاذ محاضر . أ	جامعة سيدي بلعباس	عضوا

السنـــة الجامـــعية: 2020 -2021

وزارة التعليـــم العالـي والبحث العلمـــــي

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان–

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسـم: علـم النفـس

تصميم مقياس لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى الجزائر

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه – علوم في علم النفس

تخصص: صعوبات التعلم في الوسط المدرسي

إعـداد الطالـب: موســـــي محـــمّد

إشـــــــــراف: أ.د بشلاغم يحـي

أعضاء لجنة المناقشة:

د. مـــــــاريف منـور	أستاذ محاضر. أ	جامعة تلمســـان	رئيسا
أ. د. بشلاغم يحـــــي	أستـاذ	جامعة تلمســـان	مشرفا و مقررا
د . صوفي عبدالوهـــاب	أستاذ محاضر. أ	جامعة تلمســـان	عضوا
أ . د . بكري عبدالحميـد	أستـاذ	جامعة سعـــــيدة	عضوا
أ . د . منصوري مصطفى	أستـاذ	جامعة مستغـــانم	عضوا
د . خـــــلـوفي محمـــد	أستاذ محاضر . أ	جامعة سيدي بلعباس	عضوا

السنـــة الجامـــعية: 2020 – 2021

إهداء

إلى روح أبي الطاهرة...كنت من علمني كيف امسك بالقلم وكيف اخط الكلمات بلا ندم

كنت شمسي التي استمد منها دفئي ومعرفتي.. وكنت قمري الذي استمد منه أملي وشوقي

فقدت بفقدانك أبا كريما، وأخا ناصحا، ومستشارا مؤتمنا

أسالك ربي أن ترزقني بره بعد وفاته.

إلى من رسمت في قلبي حروفا من ذهب إلى التي كان بطنها مهدا وصدرها لي شفاءا

إلى أمي الحنونة رضاؤك سر توفيقي يا أعز ما في الوجود

إلى فلذة كبدي. ومهجة قلبي وقرة عيني وثمرة فؤادي ... ابنتي رتاج لجين

إلى إخوتي..سندي وضلعي الثابت.. خديجة. عبد الغني. حسني عبد الوهاب.

إلى ذوي الأنفاس العذبة والسحائب الماطرة والأريج العبق .. رأفت عبد الخالق وانجي أناهيد

أبوهم لهواري

إلى أصدقائي وجميع طلاب العلم.

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنار لي درب العلم والمعرفة وأعانني على انجاز هذا العمل ووفقني على أداء هذا الواجب

أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ المشرف السيد بشلاغم يحي

الذي لم يبخل عليا بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت عونا لي في إتمام هذا البحث

كما أتوجه بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من أشعل شمعة في دروب عملنا وإلى من وقف على

المنابر وأعطى من حصيلة فكره لينير دربنا

إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل

وفي تذليل ما واجهته من صعوبات.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم مقياس لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة الدراسة قوامها 1036 تلميذا وتلميذة في المرحلة الابتدائية بطوريه الأول والثاني، بطريقة عشوائية في عدد من المدارس الجزائرية بمختلف نواحيها الشرقية الغربية، الوسطى والجنوبية، تراوحت أعمارهم مابين السن 6 الى11 سنة.

تم الاعتماد على المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وبناءا على نتائج التحاليل الإحصائية تم التوصل إلى جملة من النتائج، تمثلت في تمتع مقياس الدراسة الراهنة بمستوى صدق مرتفع في البيئة الجزائرية من خلال صدق الاتساق الداخلي، صدق المحك، الصدق التمييزي، كما أدلت الشواهد الإحصائية إلى تمتع المقياس الحالي بمستوى ثبات عال من خلال دلالات ثبات بطريقة آلفا كرونباخ، ثبات التجزئة النصفية كما أسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء على المقياس بين الجنسين تعزى لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء على المقياس فيما يخص الأطوار الدراسية تعزى لصالح الطور الأول، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء على المقياس يعود إلى متغير المنطقة، وفي الأخير تم وضع معايير خاصة بالمقياس.

قائمة المحتويات

الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
ملخص البحث	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ي
قائمة الأشكال	ك
المقدمة	01
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1-مشكلة الدراسة	05
2-فرضيات الدراسة	08
3-دواعي اختيار الموضوع	10
4-أهمية الدراسة	11
5-أهداف الدراسة	12
6-التعاريف الإجرائية للمفاهيم	13
7-الدراسات السابقة	14
8-التعقيب على الدراسات السابقة	20
9-تموقع الدراسة من الدراسات السابقة	21
الإطار النظري: **الفصل الثاني: تصميم الاختبارات النفسية**	
تمهيد	
1-مفهوم القياس	23
2-أنواع القياس ومستوياته	24
2-1-المقاييس الاسمية	24
2-2-مقاييس الرتبة	25
2-3-مقاييس المسافات	26

2-4-مقاييس النسبة	**26**
3-الاختبارات النفسية	**28**
3-1-تصنيف الاختبارات	**32**
3-2-الحاجة من إعداد المقياس أو الاختبار الجديد	**33**
3-3-خصائص الاختبار الجيد	**33**
4-خطوات تصميم الاختبارات النفسية	**36**
4-1-تحديد هدف المقياس	**36**
4-2-تحديد الإطار النظري لمتغيرات المقياس	**37**
4-3-إعداد فقرات المقياس	**38**
4-4-نظام الأسئلة وترتيبها	**38**
4-5-تنقيح الاختبار	**39**
4-6- وضع تعليمات الاختبار وإعداد مفاتيح الأسئلة	**40**
4-7-التقنين	**41**
4-8-حساب الخصائص السيكومترية للمقياس	**42**
خلاصة الفصل	**67**
الفصل الثالث: صعوبات التعلم الأكاديمية	
تمهيد	
1-نبذة تاريخية عن ذوي صعوبات التعلم	**70**
2-تطور تعريفات صعوبات التعلم تاريخيا	**71**
2-1-تعريف صاموئيل كيرك Kirk (1962)	**71**
2-2-تعريف صاموئيل كيرك(1963)	**72**
2-3-تعريف كليمنتClement(1963)	**73**

2-4-تعريف باربرا بيتمان Batman (1964)	**74**
2-5-تعريف اللجنة الوطنية للإشراف على الأطفال المعوقين لصعوبات التعلم(1968)	**74**
2-6-تعريف الحكومة الاتحادية لعام (1977)	**75**
2-7-تعريف المجلس الوطني المشترك لصعوبات التعلم (1981)	**76**
2-8 -تعريف جمعية الأطفال والكبار ذوي صعوبات التعلم (1985)	**76**
2-9-تعريف اللجنة الائتلافية (1987)	**77**
2-10-تعريف اللجنة الوطنية المشتركة (1990)	**77**
3-مفهوم صعوبات التعلم	**78**
4-العوامل والأسباب المؤثرة في صعوبات التعلم	**79**
4-1-العوامل العضوية البيولوجية	**80**
4-2-العوامل الوراثية	**81**
4-3-العوامل البيئية	**81**
5-تشخيص صعوبات التعلم	**83**
6-النظريات المفسرة لصعوبات التعلم	**90**
6-1-الاتجاه الطبي	**90**
6-2-الاتجاه المعرفي	**91**
6-3- الاتجاه السلوكي	**92**
6-4- الاتجاه البنائي	**93**
6-5-الاتجاه التطوري	**94**
6-6-النموذج التشخيصي	**95**
7-أنواع صعوبات التعلم	**97**
7-1-صعوبات التعلم النمائية	**97**
7-2-صعوبات التعلم الأكاديمية	**98**
7-2-1-الصعوبات الخاصة بالقراءة	**99**
7-2-1-الصعوبات الخاصة بالكتابة	**107**
7-2-1-الصعوبات الخاصة بالحساب	**113**
خلاصة الفصل	**118**

الجانب التطبيقي: **الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية**	
تمهيد	
1-الدراسة الاستطلاعية	**120**
1-1-عينة الدراسة الاستطلاعية	**120**
1-2-الحدود المكانية والزمنية للدراسة الاستطلاعية	**121**
1-3-خطوات تصميم مقياس الدراسة	**121**
1-4-تقدير الخصائص السيكومترية للمقياس	**126**
2-الدراسة الأساسية	**138**
2-1- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية	**138**
2-2-الحدود المكانية والزمنية للدراسة الأساسية	**140**
2-3-منهج الدراسة	**140**
3-الصورة النهائية للمقياس	**141**
4-كيفية تطبيق المقياس	**145**
5- المعالجة الإحصائية	**145**
-خلاصة الفصل	**146**
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة	
-تمهيد	
1-عرض نتائج التساؤل الجزئي الأول	**148**
2-عرض نتائج التساؤل الجزئي الثاني	**154**
3-عرض نتائج التساؤل الجزئي الثالث	**156**
4-عرض نتائج التساؤل الجزئي الرابع	**162**
خلاصة الفصل	**169**

الفصل السادس: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
-تمهيد	
1-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى	**171**
2-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية	**175**
3-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة	**176**
4-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة	**179**
5-استنتاج عام	**181**
خاتمة	**184**
إسهامات الدراسة	**187**
قائمة المراجع	**191**
الملاحق	**201**

-قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	مقارنة بين مستويات المقاييس	27
02	خصائص النماذج المفسرة لصعوبات التعلم	96
03	توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس والأطوار الدراسية	120
04	قائمة الأساتذة المحكمين المعروض عليهم مقياس الدراسة الحالية في صورته الأولية	127
05	البنود المستبعدة وفقا لرأي الخبراء (صدق المحكمين)	127
06	النسب المئوية للبنود المستبعدة حسب أراء الخبراء (المحكمين)	128
07	درجات الاختبار الإحصائي لاختبار الإعتدالية	131
08	نتائج صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار مع الأبعاد والاختبار ككل للمقياس للدراسة الاستطلاعية	133
09	نتائج ثبات إعادة التطبيق المقياس للدراسة الاستطلاعية	136
10	نتائج ثبات بطريقة آلفا كرونباخ والتجزئة النصفية للدراسة الاستطلاعية	137
11	توزيع أفراد عينة المجتمع الأصلي حسب الولايات التي طبقت فيها الدراسة	138
12	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والأطوار الدراسية	139
13	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المناطق	140
14	أبعاد و بنود المقياس في صورته النهائية	141
15	نتائج صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار مع الأبعاد والاختبار ككل للمقياس	149
16	نتائج صدق المحك	152
17	نتائج الصدق التمييزي	153
18	نتائج الثبات بمعادلة آلفا كرونباخ	155
19	نتائج الثبات بالتجزئة النصفية	156

20	الفروق في تطبيق المقياس حسب الجنس	157
21	الفروق في تطبيق المقياس حسب الأطوار الدراسية	159
22	الفروق في تطبيق المقياس حسب المنطقة	160
23	مجموع درجات الخام لفقرات المقياس وما يقابلها من الدرجات المعيارية والتائية	162
24	المئينيات الرئيسية وما يقابلها من درجات الخام	167
25	الفئات النظرية التي نفسر من خلالها الأداء على المقياس، ممثلة بالدرجات التائية	168

-قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
01	حوصلة أعداد التلاميذ 2018-2019 -مديرية التربية -	201
02	القائمة الاسمية للابتدائيات التي طبقت فيها الدراسة	202
03	شكل المقياس في صورته الأولية	203
04	شكل المقياس في صورته النهائية	208
05	اختبار الإعتدالية	211
06	نتائج الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار-للدراسة الاستطلاعية-	216
07	نتائج ثبات آلفا كرونباخ -للدراسة الاستطلاعية-	217
08	نتائج ثبات آلفا كرونباخ -للدراسة الأساسية-	228
09	نتائج الثبات عن طريق التجزئة النصفية-للدراسة الأساسية-	230
10	نتائج الصدق التمييزي-للدراسة الأساسية-	231
11	نتائج صدق المحك-للدراسة الأساسية-	233
12	نتائج الفروق في تطبيق المقياس حسب الجنس -للدراسة الأساسية-	234
13	نتائج الفروق في تطبيق المقياس حسب الأطوار الدراسية -للدراسة الأساسية-	235
14	نتائج الفروق في تطبيق المقياس حسب المنطقة -للدراسة الأساسية-	236

-قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم	83
02	محكات تحديد وتشخيص ذوي صعوبات التعلم	89
03	تصنيف أنواع صعوبات التعلم	99
04	التمثيل البياني Normogramme Q.Q	131
05	التمثيل البياني Histogramme لتوزيع قيم الدرجات الكلية	132

مقدمة

يعد التقدم والتطور في مجال القياس الركيزة الأساسية لتقدم العلوم باختلافها وتغير مشاربها فبالرغم من انه بدا متأخرا في مجال علم النفس مقارنة بالقياس والتجريب في العلوم الطبـــــــيعية والبيولوجية إلا أن علم النفس قد تأثر في تطوره وفي مرحلة هامة من مراحله بالدراسات العلمية التي كانت تجرى في ميادين هذه العلوم حيث كان يسعى العلماء من خلاله نحو استخدام المقاييس بهدف الكشف عن القوانين العامة المحددة للإطار العلمي للسلوك النفسي للفرد، وهذا ما ساعد علم النفس للانتقال إلى الموضوعية، وبالتالي أصبحت نقطة تحول هامة بعدما كان الاهتمام بالجانب الوصفي ليعرف بعد ذلك الانتقال إلى الوصف الكمي فكانت وسيلته هو استخدامه للمقاييس النفسية، كما أضحت من أولويات اهتماماته هو تصميم وتطبيق الاختبارات اللازمة لقياس الظواهر النفسية ووظائفها بعدما أصبحت قابلة للقياس والتكميم، وبالرغم من أن موضوع المقاييس والاختبارات النفسية في مجال علم النفس هو دراسة سلوك الإنسان وتغيراته وتعقيداته ومرونته وعدم ثبـــاته واستقراره، إلا أن علماء القياس ومن خلال ابتكار أدوات كثيرة ومتنوعة تأخذ باعتبارها كل هذه المتغيرات وصلوا إلى درجة علمية معقولة ودقة وموضوعية هذه الأدوات خاصة فيما يتعلق بخصائصها السيكومترية، ونظرا لأهمية معالجة صعوبات التعلم في المراحل المدرسية المبكرة وفي ظل البحوث المشككة في جدوى المحكات التشخيصية ومصداقيتها في تحديد ذوي صعوبات التعلم، خاصة أن خطورة هذه المشكلة تكمن في مدى انتشارها لدى مجموعة كبيرة من الأطفال الذين يمتلكون مستوى عادي، وقد يكون مستواهم مرتفعا من حيث القدرات والإمكانيات الجسمية والحسية والعقلية، إلا أن معدل تحصيلهم الدراسي يكون اقل من ذلك بكثير ما قد يؤدي بغير المتخصصين كالأولياء والمربون إلى تفسير هذه الصعوبات على أساس خاطئ وبأنها مظهر من مظاهر عدم الانضباط أو سوء السلوك

أو تأخر دراسي، ومن هنا جاءت فكرة أن الشرط الأساسي لتشخيص هذه الظاهرة هو وجود تأخر ملاحظ في الحصول على معدل أقل عن المعدل الطبيعي والمتوقع مقارنة بمن هم في سن الطـــفل وعدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التأخر، كما تمثل عملية التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم المرحلة الأولى من مراحل عملية التشخيص التي تهـــــدف إلى جمع المعلومات والتعرف على طبيعة الصعوبة وأسبابها المختلفة من جهة ومساعدة هذه الفئة لاتخاذ الإجراءات الوقائية لمنع تفاقم تلك المشكلات وزيادتها مســـــتقبلا من جهة أخرى، ومن بين أدوات الكشـــــف والتقصي المهمة في ذلك الاختبارات النفسية التي تساعد كثيرا في التعرف على هذه الصعوبات عند التلاميذ.

في ظل مشكلة ندرة المقاييس النفسية التي تساعد المعلمين والأخصائيين في الكشف المبكر لذوي صعوبات التعلم جاءت هذه الدراسة لتقدم خطوة نحو التشخيص المبكر ليسهل معالجتها، بتصميم مقياس خاص بصعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية والتأكد من صلاحيته في البيئة الجزائرية من خلال البحث في مؤشراته ودلالاته السيكومترية، صدقه وثباته وتقديم معايير خاصة به يقدر بها مدى هذا النوع من الصعوبة عند التلميذ في المرحلة الابتدائية وبالتالي توفير أداة متخصصة في هذا المجال يسهل على المربين والمعلمين استخدامها، ومن أجل الإلمام والإحاطة بكل جوانب الدراسة قسم البحث إلى ستة فصول وهي، الفصل الأول وتم التطرق فيه إلى إشكاليات البحث وفرضياته، تحديد الأهداف ودواعي اختيار الموضوع، أهمية الدراسة كما يشمل على تعريف المصطلحات والمفاهيم الإجرائية التي جاءت في الدراسة، إضافة إلى الدراسات السابقة في ذات الموضوع والتعقيب عليها مع رصد موقع الدراسة الحالية من هذه الدراسات.

أما الفصل الثاني فتضمن موضوع تصميم المقاييس والذي احتوى على التعريف بالقياس وأنواعـــــه

وتقديم مستوياته، ثم تقديم الاختبارات النفسية وتصنيفاتها وأهم خصائص الاختبار الجيد فالتركيز على خطوات تصميم الاختبارات النفسية بالتفصيل.

ثم الفصل الثالث الذي تناول موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية، وتم التطرق فيه إلى مفهوم صعوبات التعلم، ثم تطور تعاريفه عبر التاريخ، أهم الأسباب والعوامل المسببة في حدوث صعوبات التعلم فمحكات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والنظريات المفسرة لصعوبات التعلم ، ثم عرض أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة –حساب–كتابة) وذلك بالتطرق إلى المفهوم المظاهر التشخيص وأخيرا أهم الأساليب والإستراتجيات المختلفة في علاج كل واحدة منها.

أما الفصل الرابع فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، والذي ذكر فيه المنهج المتبع والتعريف بالمجتمع الأصلي للعينة، خطوات بناء مقياس الدراسة الحالية، ثم قسم إلى دراسة استطلاعية وأخـــرى

أساسية جاء في كليهما الحدود المكانية والزمنية للدراسة، عينة الدراسة وأدواتها، إجراء وتطبيق الدراسة مع التركيز على المعالجة الإحصائية المستخدمة.

ثم الفصل الخامس الذي جاء فيه عرض نتائج الدراسة وتحليلها في ضوء الفرضيات، من خلال عرض وتحليل كل فرضية على حدا، وفي الفصل السادس والأخير يعرض فيه تفسير النتائج، ومناقشتها مع الفرضيات، ليختم بمجموعة من التوصيات والاقتراحات مع خاتمة.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

-مشكلة الدراسة

-فرضيات الدراسة

-دواعي اختيار الموضوع

-أهمية الدراسة

-أهداف الدراسة

-التعاريف الإجرائية

-الدراسات السابقة

-التعقيب على الدراسات السابقة

- تموقع الدراسة من الدراسات السابقة

-مشكلة الدراسة:

تعتبر المرحلة الابتدائية المرحلة الأساسية لتربية النشء وتأهيلهم للتوافق مع المجتمع والتفاعل معه فالاهتمام بهذه المرحلة تساعد الفرد على الإسهام في مجتمعه والتقدم به نحو الرقي، لذا تعتبر هذه المرحلة مرحلة البيئة الثانية للتلميذ بعد الأسرة أين يتم فيها تكوينه الشخصي من سن السادسة بداية التكييف إلى الثانية عشر سن التمييز، كما تعتبر هذه المرحلة بداية النقش العلمي والفكري في ذهن التلميذ والخطوة الأولى للمسار التعليمي والعلمي له والذي يستمر معه طوال حياته العمرية، ويعتبر أي نقص أو خلل يصيب العملية التعلمية في هذه المرحلة، بداية لتوقع إخفاق مستديم في الأداء المدرسي خلال المراحل التعليمية اللاحقة من المسار التعليمي للتلميذ، خاصة إذا علمنا أن تلاميذ المرحلة الابتدائية هم عرضة إلى العديد من المشكلات يأتي في مقدمتها صعوبات التعلم.

إن مشكلة تنامي هذه الظاهرة تمثل تحديا كبيرا بالنسبة للعاملين في المجال النفسي والتربوي وذلك بسبب الآثار التي تتركها سواءا على الذين يعانون منها أو على الأسرة والمدرسة والمجتمع، فصعوبات التعلم من المجالات المهمة التي لم تحظ بالعناية الكافية قياسا إلى أهميتها الأمر الذي يتطلب المزيد من البحث لتشخيص هذه الصعوبات والتعرف عليها لدى التلميذ منذ المراحل الأولى، خاصة في ظل عدم توفر مقياس حقيقي لصعوبات التعلم خلال مرحلة ما قبل المدرسة، ومع ذلك فعندما يقترب الأطفال من الوصول إلى سن المدرسة فإنهم يلتحقون بالروضة، ويتقدمون خلال سنوات الدراسية فتظهر المشكلات التعلمية ولا سبيل إلى ذلك إلا باستخدام أدوات التشخيص وتقويم هذه الصعوبات خاصة المقاييس والاختبارات اللازمة لهذا الشأن، وبالرغم من المحاولات البسيطة التي يقوم بها الطاقم التربوي داخل المدرسة، خاصة الأخصائي النفساني للتعرف على ذوي صعوبات التعلم والذي يستخدم جملة من الوسائل والأدوات كالملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة، إضافة إلى بعض الملفات السيكولوجية والطبية

ولعل أهمها المقاييس والاختبارات النفسية المساعدة على إعطاء إضافة وتشخيص مناسب أكثر من القيمة النسبية المتعددة البديلة التي يبديها المعلم من خلال ملاحظاته ،إلا أنه من الملاحظ أن هناك ندرة ونقص في المقاييس الخاصة بالكشف عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ في البيئة الجزائرية– على حسب حدود إطلاع الطالب – وحتى إن وجدت فهي تفتقر إلى الدقة والموضوعية، أو نجد أن القائم بتطبيق هذه المقاييس في الوسط المدرسي لا يراعي عملية التقنين أو إعادة حساب خصائصها السيكومترية في ظل اختلاف المتغيرات الثقافية بين البيئة الأصلية التي بنيت فيها هذه المقاييس والبيئة المحلية التي أجري فيها التطبيق، إضافة إلى عاملا آخر مهمـــا ألا وهو اختلاف البرامج الدراسيـــة والتربوية من بيئة لأخرى، وحتى الدراسات في هذا الموضوع تكاد تنعدم – على حسب حدود إطلاع الطالب – إذ نجد أن تقنين أو حتى بناء الاختبارات النفسية لا يتناسب مع الحاجة الماسة في مختلف نواحي الحياة التربوية والمهنية ومن خلال الدراسة السابقة لأسماء احمد محمد عبد العال(2012) وهي من بين المحاولات العربية القليلة، في دراسة هدفت إلى بناء أداة يمكن استخدامها في قياس وتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية سنة 2012 والتي توصلت إلى دلالات صدق و ثبات عاليين في البيئة المصرية(أسماء احمد محمد عبد العال،2012). وفي ظل اختلاف المتغيرات الثقافية والمناهج والأساليب الدراسية، والبرنامج الدراسي بين بيئة لأخرى وافتقار الحقل النفسي التربوي لمثل هذه المقاييس خاصة في البيئة الجزائرية ارتئ الطالب في هذه الدراسة تصميم مقياس لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة المحلية.

بناءا على ما تقدم من عرض لأهمية هذه الدراسات ونظرا لندرتها –في حدود إطلاع الطالب – فإن الدراسة الحالية تساهم في المجال النفسي تربوي وما يتعلق بتقنين وبناء الاختبارات وبالتحديد تسليط الضوء على مدى اختلاف الخصائص الســيكومترية لمقاييس صعوبات التعــلم وبالأخص توفير مقياس

جديد في البيئة المحلية من تصميم الطالب، هدفه تقديم يد العون للأخصائيين الممارسين للكشف عن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ومن هنا نطرح التساؤل العام التالي:

-هل يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية بخصائص سيكومترية عالية؟

فمنه نطرح التساؤلات الجزئية التالية:

التساؤل الجزئي الأول: ما هي دلالات صدق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية؟

- هل يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بصدق اتساق داخلي عالي في البيئة الجزائرية؟

- هل يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بصدق محك عالي مع نتائج التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ في البيئة الجزائرية؟

- هل يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالقدرة على التمييز بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديون في البيئة الجزائرية؟

التساؤل الجزئي الثاني: ما هي دلالات ثبات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية؟

- ما مستوى ثبات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بطريقة آلفا كرونباخ في البيئة الجزائرية؟

– ما مستوى ثبات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالتجزئة النصفية في البيئة الجزائرية؟

التساؤل الجزئي الثالث: ما مستوى أداء التلاميذ على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية؟

– هل توجد فروق في تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية تعزى إلى متغير الجنس؟

– هل توجد فروق في تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية حسب الأطوار الدراسية؟

– هل توجد فروق في تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية تعود إلى المنطقة؟

التساؤل الجزئي الرابع: ما هي معايير مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية (درجات الخام، الدرجات المعيارية، الدرجات التائية، الدرجات الميئينية).

2–فرضيات الدراسة:

2–1–الفرضية العامة:

– يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية بخصائص سيكومترية عالية.

2-2-الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الأولى: يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة بدلالات صدق مرتفعة في البيئة الجزائرية.

- يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بصدق اتساق داخلي عالي في البيئة الجزائرية.

- يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بصدق محك مرتفع مع نتائج التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في البيئة الجزائرية.

- يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بقدرة قوية للتمييز بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديون في البيئة الجزائرية.

الفرضية الجزئية الثانية: يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بدلالات ثبات قوية في البيئة الجزائرية.

- يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية بمستوى ثبات مرتفع بطريقة آلفا كرونباخ .

- يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية بمستوى ثبات مرتفع عن طريق التجزئة النصفية.

الفرضية الجزئية الثالثة: مستوى أداء التلاميذ على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية قوي في البيئة الجزائرية:

– توجد فروق في تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية تعزى إلى متغير الجنس.

– توجد فروق في تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية حسب الأطوار الدراسية.

– توجد فروق في تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية تعود إلى المنطقة.

الفرضية الجزئية الرابعة: توجد معايير تفسير نتائج مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية عن المعايير الأصلية.

3–دواعي اختيار الموضوع:

من الأسباب التي كانت من وراء اختيار موضوع بناء وتصميم المقاييس النفسية في مجال صعوبات التعلم، هو الميل الشخصي لمثل هذه المواضيع التي تتميز بطابع القياس الذي يعتبر مهما بما انه يعطي دقة كمية وموضوعية، كما انه ممزوج بين:

– موضوع سيكومتري من خلال التأكد من مؤشرات صدق وثبات ومعايير المقياس.

– موضوع مدرسي لأنه يتناول موضوع بالغ الأهمية ألا وهو صعوبات التعلم الأكاديمية وبالتالي من شأنه تقديم الجديد إلى الحقل المدرسي خاصة وأنه سيسلط الضوء على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

– قلة الدراسات في مثل هذه المواضيع، وندرة الاختبارات النفسية التي تقيس صعوبات التعلم خاصة في البيئة الجزائرية.

– وضع مقياس نفسي مهم يمكن الاستناد عليه في البيئة المحلية في مجال مشكلات التعلم والاعتماد عليه في المجال التربوي المدرسي بوجه الخصوص.

– البحث في هذه المواضيع من أجل تنمية الأفكار وتطوير المعارف من خلال ربط تخصصات علم النفس العيادي والتربوي والمدرسي والقياس النفسي والاستفادة من جميع المجالات.

– رصد لظاهرة صعوبات التعلم والبحث في حيثيات هذا الموضوع الشائك والمتنامي بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة في مدارس البيئة الجزائرية.

4-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث في هذا الموضوع من حيث أنه جديد وجدير بالاهتمام والمتابعة على الرغم من قلة الدراسات السابقة وهذا على حسب إطلاع الطالب، إذ تعتبر الدراسات التي تناولت عملية تقنين أو بناء أو إعادة حساب الخصائص السيكومترية، دراسات محدودة ومتسمة بالشمولية والعمومية ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتغطية هذا النقص وهذا بتقديم إضافة جديدة للتراث النظري والميداني وتبرز أهمية الدراسة الراهنة أساسا في:

– في أنه يتناول إحدى الأدوات المهمة الخاصة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بصورته العربية وإعدادها حسب البيئة الجزائريــة والتحقق من صلاحيتها من خلال تطبيقها على عينة من التلاميذ، كما أنه سوف يعني الاهتمام بذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

– الاستفادة من هذا المقياس في عدد من المجالات التربوية والنفسية لمعرفة مدى الصعوبات التعلمية لدى التلاميذ في البيئة المحلية كونه مقياسا يساعد على الكشف عن هذه الصعوبات.

– تقديم خدمة علمية أكاديمية للمتخصصين في مجال التعليم والتربية الخاصة.

– كون أن الاختبارات المصممة عربيا للكشف عن صعوبات التعلم قليلة تكاد تنعدم وبالتالي تبقى المجتمعات في بيئتها المحلية بحاجة للاستفادة من خبرات الآخرين في هذا المجال.

– توفير مقاييس مقننة ومطبقة على عينة من المجتمع الجزائري تتماشى وطبيعة البيئة المحلية وتحقق خصائص المقياس الجيد من صدق وثبات.

5–أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تصميم مقياس يمكن الاعتماد عليه بفاعلية في قياس وتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، والتأكد من صدقه وثباته والتحقق من صلاحية استعماله وصلاحية عباراته ومدى وضوحها والمدة الكافية لتطبيقه ، حيث يمكن التعبير عن هذا الهدف من خلال البحث في:

– مؤشرات صدق المقياس بحساب صدق الاتساق الداخلي وصدق المحـــك والمقارنة الطرفية.

– دلالات ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية وثبات آلفا كرومباخ.

– التحقق من وجود فروق في عدد من المتغيرات–الجنس– الأطوار–المنطقة.

– وضع معايير جديدة عن طريق الدرجات الخام والدرجات المعيارية والتائيــة والمئينيات.

وبالتالي توفير مقياس تشخيصي للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية للمرحلة الابتدائية في المدارس الجزائرية ليستفيد منه:

–النفسانيون والمربون المسؤولون عن عمليات تشخيص تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

–المتخصصين في مجال التعليم والتربية الخاصة.

-المعلمون المختصون في تدريس ذوي صعوبات التعلم.

6-التعاريف الإجرائية للمفاهيم:

6-1-تصميم مقياس: وهو محاولة بناء مقياس يكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وحساب الخصائص المرتبطة بذات المقياس والتي يمكن التعبير عنها بدلالات رقمية وتتمثل في صدق المقياس وثباته مع وضع مجموعة من المعايير الخاصة به وهي كالآتي:

-صدق المقياس: يشير مفهومه إلى أن المقياس يقيس بدقة ما وضع وصمم لقياسه من أهداف دون غيرها ويحسب في الدراسة الحالية بالطرق الآتية: صدق الاتساق الداخلي، صدق المحك (معدلات التحصيل الدراسي)، المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي).

- ثبات المقياس : وهو أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا ما أعيد تطبيقه مرة أخرى و يحسب في الدراسة الآتية عن طريق: التجزئة النصفية وطريقة آلفا كرونباخ.

- معايير المقياس: هي قيم كمية رقمية تنطلق من مستوى متوسط التلاميذ في المجموعة وتحدّد استناداً إليه مستويات الأداء المتنوعة على المقياس من الأدنى إلى الأعلى، كما تمثل تلك المستويات كلها.

6-2- صعوبات التعلم الأكاديمية: هي الصعوبات التي تخصّ الأداء المدرسي الأكاديمي، مثل القراءة والكتابة والحساب والتي تظهر في سن التمدرس وهي على النحو التالي:

-صعوبات خاصة بالقراءة: تظهر من خلال انخفاض القدرة العامة على القراءة، أو على الفهم القرائي أو الإبدال في الكلام.

-صعوبات خاصة بالحساب: ظهور صعوبات من خلال انخفاض القدرة على تعلم المفاهـيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية.

-صعوبات خاصة بالكتابة: هي صعوبات تظهر في صورة انخفاض القدرة على كتابة اللغة والتهجي أو استعمال الألفاظ وتنظيم الأفكار.

6-3-تلاميذ المرحلة الابتدائية: هم تلاميذ يدرسون في الطورين الأول والثاني والذين يتراوح أعمارهم ما بين6 إلى 11 سنة المتمدرسين في المدارس الجزائرية (شرق-وسط-غرب-الجنوب الجزائري).

7-الدراسات السابقة:

للدراسات السابقة مكانة بالغة في إجراء البحوث، كونها تعتبر من إحدى أهم المعالم التي تقوم بتوجيه الخطوات الأولى في إجراء الدراسات، فهي تعد من المصادر الخصبة التي نستقي منها الفروض التي يمكن صياغتها إجرائيا، ومحاولة التحقق منها، كما أن لها أهمية كبيرة إذ أنها تنير ذهن الباحث في طريقه للبحث في الظاهرة التي هو بصدد دراستها حيث يقف من خلالها على الطرق والأدوات التي استخدمها الباحثون وكذلك يجعله على دراية بما توصل إليه الباحثون من نتائج قد يكون لها علاقة بالظاهرة التي تشغل ذهنه وفيما يلي سوف يتم عرض أهم الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الخصائص السيكومترية وصعوبات التعلم:

7-1- دراسة ياسر سالم (1988) بعنوان الصورة الأردنية من مقياس مايكل بست للتعرف المبدئي على ذوي صعوبات التعلم:

هي دراسة قام بها ياسر سالم سنة 1988 في البيئة الأردنية بهدف تطوير صورة أردنية من مقياس هلمر مايكل بستMichael best الذي ظهر عام 1969 للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من 6 إلى 12 سنة، بتوفر دلالات صدق و ثبات عالية ومقبولة، وبعد تطبيقه على البيئة الأردنية أسفرت النتائج على ما يلي:

-توفر دلالات صدق المقياس عن طريق صدق المحتوى من خلال إجراء تطوير المقياس وآراء المحكمين وملاحظاتهم حول الصورة النهائية.

-توفر دلالات صدق في قدرتها على التمييز بين مجموعات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المقدر عددهم ب 216، والتلاميذ العاديين بنفس الحجم (ن=216)، وأشارت النتائج إلى توفر فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

-توفر دلالات ثبات للمقياس عن طريق ثبات المقيمين لمجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين بحجم (ن=66) وذلك ما بين 0.74 و0.99

7-2-دراسة عبد العزيز مصطفى السرطاوي (1991-1992) بعنوان "بناء أداة مسحية للكشف عن ذوي صعوبات التعلم".

تتمتع بدلالة صدق وثبات مقبولة، كأداة متخصصة تساهم في الكشف عن الصعوبات التعليمية والمشكلات المدرسية والتي يعاني منها طلاب المرحلة الابتدائية الدنيا.

أجريت الدراسة بدولة الإمارات العربية المتحدة على عينة من الطلاب المعاقين، وطلاب الصف الأول والثاني الابتدائي بلغت (296) طالب وطالبة، وكانت أهم النتائج ما يلي:

-تتمتع الأداة بدلالة صدق عالية، من خلال الصدق الظاهري، وصدق المحتوى وصدق البناء، كما تم حساب دلالة الثبات من خلال حساب معامل آلفا كرونباخ وبلغت 0.954 وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة أولية بلغت 40 طالب وطالبة بطريقة إعادة الاختبار.

-تمتع الأداة بقدرة عالية على التمييز بين مجموعات الطلاب (العاديين، ذوي صعوبات التعلم، المتخلفين عقليا). (السرطاوي عبد العزيز مصطفى، 1995).

7-3-دراسة أحمد زيدان السرطاوي (1995) بعنوان "مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية"

هي دراسة تقنينية حيث سعى من خلالها الباحث إلى تطوير أداة مسحية تشمل على أهم خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في البيئة الأردنية، حيث احتوت على عينة قدرت ب 862 طالبا وقد توصلت إلى دلالات صدق وثبات مناسبة يمكن أن تساعد المدرس في التعرف على هذه الفئة من طلاب المرحلة الابتدائية.

توصلت النتائج إلى تمتع المقياس بصدق وثبات عاليين وذلك بالاعتماد على:

- الصدق العاملي بتحديد ثلاثة عوامل تشبعت بها معظم فقرات المقياس، عن طريق التدوير المتعامد وانتهى الاختيار إلى اعتماد ثلاثة عوامل تشبعت بها خمسون فقرة من فقرات المقياس، حيث بلغت نسبة التشبع 0.30 لتصنيف الفقرات ضمن العوامل التي أسفر عنها التحليل العاملي.

- صدق البنود، حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة0.01

-أما بخصوص الصدق التميزي بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، فهو كذلك أشار إلى دلالة إحصائية عند مستوى 0.01.

-وفي الصدق التلازمي بلغ معامل الارتباط بيرسون بين درجات عينة الطلاب على المقياس من جهة ومقياس مايكل بست Michael best الذي تم تطويره في البيئة الأردنية لتشخيص صعوبات التعلم 0.74

نفس الشيء بالنسبة للثبات الذي كان ذو مستوى عالي عن طريق:

– ثبات الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية حيث توصل إلى أن جميع المعاملات للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية مرتفعة تراوحت بين 0.90 و0.98. وهي دلالات على تمتع هذا المقياس بثبات عال وقوي. (السرطاوي أحمد زيدان، 1995)

7-4-دراسة عبد الله أحمد عبد الله حسين(2010) بعنوان "بناء مقياس تشخيص صعوبات التعلم والتحقق من دلالات صدقه وثباته وتقنينه في البيئة الأردنية":

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

تكونت عينة الدراسة من(662) طالب وطالبة من الصف الثالث إلى العاشر منهم (422) ذوي صعوبات التعلم، و (420) طلبة عاديون تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من المدارس التابعة لمديرية عمان الأولى والثانية والتعليم الخاص، وقد توصلت النتائج إلى دلالات صدق وثبات من خلال:

-صدق المحتوى الذي بلغت نتائج تحكيمه 90% للصياغة اللغوية لأبعاد المقياس وفقراته، و90% لارتباط المقياس بأبعاده.

-الصدق التمييزي، الذي أظهر قدرة عالية في التمييز بين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين.

-دلالات الثبات باستخدام طريقة آلفا كرونباخ والذي بلغت قيمته 0.90 للدرجة الكلية.

-الثبات عن طريق إعادة الاختبار والذي بلغ معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني 0.88 للدرجة الكلية.

-التوصل إلى معايير عن مستويات الأداء على المقياس، بعد حساب الدرجة المعيارية بمتوسط 100 وانحراف معياري 15 وما يقابلها من درجات معيارية محولة لكل فئة صفية وعلى كل بعد من أبعاد المقياس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس. (عبد الله أحمد بن عبد الله حسين، 2010)

7-5-دراسة أسماء احمد محمد عبد العال(2012): بعنوان مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أداة تستخدم بفاعلية في قياس وتشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، في البيئة المصرية ، حيث اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق و ثبات الأداة عن طريق صدق المحكمين و صدق الاتساق الداخلي، أما ثبات الأداة فكانت عن طريق ثبات ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية فأسفرت النتائج على ما يلي:

-إبقاء العبارات التي اتفقت عليها 70% من المحكمين على اتفاقها مع التعاريف الإجرائية لكل شكل من أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية لتصبح عدد فقرات المقياس 37 بعدما كانت 45 في صورته الأولية.

-تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بالنسبة لصدق الاتساق الداخلي مابين 0.88 و0.91 إذ هي مؤشرات عالية لصدق ٱتساق الداخلي للمقياس.

-ارتفاع معاملات الثبات بقيم معاملات ألفا كرونباخ والتي تراوحت بين 0.81 و0.87 بالنسبة للأبعاد الثلاثة بينما بلغ معامل الدرجة الكلية 0.89.

-ارتفاع قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية حيث تراوحت القيم بين 0.81 و0.89 .

بالتالي تأكدت الباحثة من صدق وثبات الأداة المستخدمة مع إمكانية استخداماتها علمي. (أسماء احمد محمد عبد العال،2012)

7-6-دراسة عمر بن عواض الثبيتي(2012) بعنوان "بناء مقياس لتشخيص صعوبات التعلم لطلاب الصفوف الثلاث الأولى بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف".

تهدف هذه الدراسة إلى بناء مقياس لتشخيص صعوبات التعلم للصفوف الثلاث الأولى بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف، من خلال التعرف على الخصائص السيكومترية التي يتميز بها المقياس، والتعرف على درجة القطع المحددة للتفريق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين من خلال أدائهم على المقياس، وتحديد أنواع صعوبات التعلم (الانتباه، الإدراك، الذاكرة القصيرة) الأكثر انتشارا في عينة الدراسة، والتعرف أثر كل من الصف الدراســـي والالتحاق بالروضة على عينة الدراسة وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى هذه المتغيرات.

حيث تم اختيار العينة الكلية للتطبيق 144 طالب من طلاب الصفوف الثلاثة الأولى بشكل عشوائي طبقي وتم التوصل إلى النتائج التالية:

-توسط صعوبة فقرات المقياس الذي قام الباحث بإعداده بالنسبة لعينة دراسته.

-تمتعت فقرات مقياس تشخيص صعوبات التعلم بقدرة مقبولة على التمييز بين طلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين من عينة الدراسة.

-التوصل إلى دلالات صدق كافية دلت عليه مؤشرات كمية من جراء ما توصل إليه من استخدام الصدق التلازمي، والصدق التمييزي.

-بلوغ معاملات الارتباط صدق المحك بين مقياس صعوبات التعلم و التحصيل الدراسي 0.87 عند مستوى الدلالة أقل من 0.01

-التوصل إلى دلالات صدق كافية دلت عليها معاملات ثبات بطرق مختلفة.

-تميز أداء الطلاب العاديين على مقياس تشخيص صعوبات التعلم بشكل واضح ومرتفع عن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

-صلاحية مقياس تشخيص صعوبات التعلم في تشخيص صعوبات التعلم (الانتباه-الإدراك-الذاكرة قصيرة المدى) لدى طلاب الصفوف الثلاثة الأولى من طلاب مدينة الطائف وفقا للمحكات التي تم استخراجها. (الثبيتي عمر بن عواض، 2012)

8-التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة الذكر، يلاحظ عليها مجموعة من الملاحظات التي تتمحور في:

-قلة الدراسات التي تناولت تقنين وبناء وحساب الخصائص السيكومترية للمقاييس الخاصة بالكشف عن صعوبات التعلم.

-قلة الدراسات المباشرة والتي تتناول تصميم وبناء مقاييس حول صعوبات التعلم الأكاديمية، بينما توجد دراسات أخرى قلية نسبيا تطرقت لبناء مقاييس للكشف عن صعوبات التعلم بصفة عامة.

-عدم الاهتمام بنتائج التحصيل الدراسي وأخذه بعين الاعتبار كمحك لمقارنته بنتائج التلاميذ على المقياس ككل، باعتبار علاقة التحصيل الدراسي بصعوبات التعلم علاقة تأثير وتأثر.

-جل الدراسات أهملت الفروق بين عدد من المتغيرات، من خلال عدم التركيز على دراسة الفروق بين الجنسين أو السن أو أي متغير آخر من شأنه منح هذه الدراسات صيغة أكثر دقة وموضوعية.

-حجم العينة المدروسة قليل ولا يمثل حقيقة، أهمية وقيمة هذه الدراسات، ولا يعكس حجم عينة المجتمع الأصلي خاصة إذا علمنا أن البيئة العربية تحتوي على عدد هائل من التلاميذ في ظل انتشار هذه الظاهرة في مجتمعاتنا العربية.

-معظم الطرق المعتمدة في حساب الصدق التمييزي والصدق التلازمي، بينما الطرق الأكثر استخداما لتقدير معاملات الثبات هي طريقة آلفا كرونباخ.

9-تموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي توفرت حسب حدود إطلاع الطالب، يمكن القول أن الدراسة الحالية جاءت مدعمة لهذه الدراسات التي هي قلـــيلة جدا في البيئة العربية عامة والجـــزائرية خاصة وكإضافة أخرى بالنسبة لمـــيدان صعوبات التعلم الذي يحتاج القائمون علـــيه مثل هذه المقايـــيس والاختبارات النفسية والتي من شأنها الكشف والتعرف على ذوي صعوبات التعلم، كما أن هذه الدراسة وقفت على أهم الجوانب التي أهملتها هذه الدراســات محاولة بذلك الاستثمار فيها والتطرق إليها ونذكر من ذلك حساب الخصائص السيكومترية بأساليب متعددة سواءا بالنسبة للصدق أو الثبات، وحساب الصدق المحكي بنتائج التحصيل الدراسي باعتباره ذو صلة وعلاقة وثيقة بصعوبات التعلم، إضافة إلى دراسة الفروق بين عدد من المتغيرات التي قد تجعلها أكثر دقة وموضوعية، كما ستحاول هذه الدراسة حساب الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التعلم على عينة أكبر حجما مما جاء في الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

تصميم الاختبارات النفسية

-تمهيد

-مفهوم القياس

-أنواع القياس ومستوياته

-الاختبارات النفسية

-خطوات تصميم الاختبارات النفسية

-خلاصة الفصل

-تمهيد:

تعتبر مرحلة الإعداد والتهيئة من أولى مراحل بناء الاختبارات والمقاييس ولعلها تكون الأهم على الإطلاق حيث أن بقية المراحل قد تعتمد عليها في بنائها لأنها تعتبر بمثابة المخطط الأول لإعداد المقياس أو الاختبار، فإذا صلحت تلك المرحلة صلح المقياس أو الاختبار بأكمله أما إذا اعتراها بعض النقائص أو القصور فسوف يؤدي ذلك لا محالة إلى وجود نقص أو قصور في باقي المراحل التي تليها، ولهذه المرحلة خطوات علمية يجب إتباعها في الإعداد والتهيئة للمقياس أو الاختبار، وبدون شك فالقياس النفسي يلعب دورا بالغ الأهمية حيث يستهدف توفير خاصية تحويل الأوصاف اللفظية إلى أبعاد محددة.

1-مفهوم القياس:

يقصد بالقياس تعيين أرقام على بعض الخصائص أو الأشياء بناءا على قانون أو معيار محدد وقانون تعيين الأرقام خاص يتضمن مقياس، فـــمقياس الطول مثلا هو المتر ومقياس الوزن هو الكيلــوغــرام وهكذا... فإذا أردنا أن نقيس طول السبورة فإننا نحتاج إلى مقارنة طول السبورة بمقياس الطول"متر" ثم نقرا الرقم الذي يمثل ذلك الطول وتعتبر هذه الطريقة بسيطة لأننا نستعمل معيارا معروفا ومحددا، وتوجد موافقة عامة على المقياس المستعمل كمقياس طول السبورة سواءا كان ذلك المقياس هو المتر أو القدم كوحدة للقياس مع الإشارة إلى أن هناك اختلافات بين من يقيس بالمتر ومن يقيس بالقدم فكلاهما يعطي أرقاما مختلفة وعليه فلابد من الاتفاق على المقياس المستعمل.

يرى مهرنز(1975) Mehrens أن عملية القياس هي تلك العملية التي تمكن الأخصائي من الحصول على معلومات كمية عن ظاهرة ما، وأما أداة القياس فيعرفها على أنها أداة منظمة لقياس الظاهرة موضوع القياس والتعبير عنها بلغة رقمية (احمد أبو سعد،2007: 12)

يعرفه ننالي "بأنه قواعد استخدام الأعداد بحيث تدل على الأشياء بطريقة نشير إلى كميات من صفة أو خاصية" ومعنى ذلك أن القياس النفسي يعتمد في جوهره على استخدام العداد، إلا انه في صورته المحكمة يتضمن فكرة الكم والتي تعني مقدار ما يوجد في الشخص من خاصية معينة (فـــؤاد حـــطب وآخرون،2008: 20).

القياس هو عملية وصف المعلومات وصفا كميا أو بمعنى آخر استخدام الأرقام في وصف وترتـيب وتنظيم المعلومات أو البيانات في صورة موضوعية يمكن فهمها ومن ثم تفسيرها في غير صعوبة.

2-أنواع القياس و مستوياته:

إن الجدير بالذكر هو أن المتغيرات النفسية والتربوية إما أن تكون كيفية أو كمية، فالمتغير الكيفي أو النوعي تناسبه عمليات وإجراءات التصنيف، ويطلق عليه حينئذ المتغير الاسمي، أما المتغير الكمي فتناسبه عمليات وإجراءات تسمح بالحصول على ترتيب تنازلي أو تصاعدي لقيمه ، وعندئذ يطلق عليه المتغير الرتبي، أو تسمح له بالحصول على قياسات كمية له، ويطلق عليه المتغير الفئوي أو النسبي لذلك تتباين أنواع القياس ومستوياته وفقا لنوع المتغير وطبيعته والهدف من عملية القياس ، ونجد هناك أربعة مستويات للقياس وفقا لطبيعة المتغيرات المراد قياسها وهذه المستويات هي:

2-1-المقاييس الاسمية Nominal scales :

هو أدنى مستويات القياس ويناسب المتغيرات الكيفية أو النوعية التي تتطلب تصنيف الأفراد إلى مجموعات منفصلة للتمييز بينهم في سمة معينة، ويكون الهدف من عملية القياس في هذه الحالة هو التصنيف الذي يراعي الفروق النوعية بين الأفراد، والأعداد المستخدمة في هذا المستوى من القياس تعد

بمثابة رموز بسيطة تستخدم كأسماء لفئات أو مجموعات منفصلة و متمايزة، (صلاح الدين محمود بوعلام،2000: 19)

فهذا النوع من القياس يتضمن تحديد بطاقة عددية تشير إلى فئة أو صنف أو مجموعة ينتمي إليها الأفراد وذلك بان نعطي الرمز (1) للذكور، (2) للإناث، أو كالتصنيف على أساس المهنة أو المجموعة المرضية ومن هنا أتى المقياس الاسمي، لأن التصنيف أو الرمز يميزها عن غيرها (1 للمرضى، 2 لغير المرضى) وبما أنها تتضمن ابسط مستويات التعبير الكمي فلا يطبق عليها من العمليات الحسابية سوى عمليات عد الحالات الفردية.

2-2-مقاييس الرتبة Ordinal scales :

ترتب الموضوعات أو الخصائص أو الأفراد في هذا النوع من القياس على أساس رتبتها من الأعلى إلى الأدنى، أو من الأكثر إلى الأقل، كان نرتب مجموعة من الأشخاص تبعا لسمة "المثابرة" مثلا من الأعلى إلى الأدنى و لا يشار هنا إلى درجة امتلاك الخاصية أو الخصلة أو مقدار وجودها بشكل مطلق، وفضلا عن ذلك فليس هناك طريقة للتعبير عن الفروق الكمية المطلقة بين مختلف الرتب، أو لتحديد المركز النسبي للأفراد، أو الفواصل التي تفصل الموضوعات أو الأشخاص في هذه الخاصية.(احمد محمد عبد الخالق،1993: 39-40).

مقياس الرتب يشتمل على فئات تحمل معنى الترتيب ولا تحمل معنى التساوي، فهو يمتلك خاصية الترتيب بالإضافة إلى خاصية التصنيف التي يمتلكها المقياس الاسمي فهو لا يكتفي بإبراز اختلاف الأفراد لسمة معينة بل يرتبهم أيضا حسب درجة امتلاكهم لهذه السمة.

2-3- مقاييس المسافات Intervals scales :

يحدد هذا النوع من المقاييس القدر الذي تبتعد فيه الأشياء أو الأشخاص بعضها عن بعض بالنسبة لخاصية معينة، والخاصية الأساسية هنا هي وجود وحدات متساوية على طول المقياس ومع ذلك لا تتوافر معلومات على المقدار المطلق لهذه الخاصية بالنسبة لأي موضوع، مثال عن ذلك أن يقاس طول كل ولد بالنسبة لأقصر ولد في المجموعة (بدلا من القياس المباشر للأطوال)، ومن ثم فان اقصر ولد يمكن أن يحصل على الدرجة صفر، و الولد الذي يكون له طول 2 سم أطول من اقصر ولد تحدد له الدرجة 2 والولد الأطول بمقدار 3سم يحصل على درجة 3 ... وهكذا، والقصور الأساسي في مقاييس المسافة انه ليس لها صفر مطلق Absolute Zero .

فاقصر ولد في المثال السابق حصل على درجة الصفر، و لكن هذا لا يعني انه ليس له طول، ومعنى الصفر المطلق في المقاييس النفسية انه لا يوجد مقياس يعطينا تقديرا لنقطة تكون الخاصية عندها غير موجودة.

2-4-مقاييس النسبة Ratio Scales :

تعد مقاييس النسبة من أعلى مستويات القياس، وفيها تقاس خاصية معينة في الشيء بوحدة أو مقدار معياري من هذه الخاصية بهدف معرفة عدد الوحدات المعيارية من هذه الخاصية التي توجد فيه، وفيها تستخدم كل العمليات الحسابية من جمع وطرح وضرب وقسمة، ولعل هذه المقاييس أكثر المقاييس المألوفة لنا لأن الأبعاد الجسمانية المألوفة كالطول والوزن والحجم يمكن قياسها بهذه الطريقة، ويدل اسم مقياس النسبة على انه يمكننا قسمة عدد على آخر أو التعبير عن الاثنين بنسبة. لكن تختلف هذه المقاييس عن مقاييس المسافة بوجود الصفر المطلق الذي تتحدد في ضوءه سعة المسافات لتصبح

وحدات معيارية من مقدار الخاصية موضع القياس، وهنا فان الصفر الحقيقي أو المطلق يعني انعدام الظاهرة نهائيا.(بشرى إسماعيل،2004: 31)

يمكن المقارنة بين الأنواع الأربعة على النحو التالي :

-جدول (01) يبين المقارنة بين مستويات المقاييس:

المستوى	العمليات الرياضية	الخصائص القياسية	أمثلة
الاسمي Nominal	العد	-عدد لا يدل على كم أو مقدار (أعداد منفصلة) -الأرقام تحل محل الأسماء -الأرقام تمثل فئات وضع الأشخاص في فئات -لا تمثل الأرقام كميات من خصائص -تميز الأرقام بين المجموعات -لا يمكن إجراء العمليات الحسابية على الأرقام	المهنة الجنس الجنسية الحالة الاجتماعية
الترتيبى Ordinal	الترتيب	-كم لا يشار إليه بعدد (قيم منفصلة) -الأرقام مرتبة ترتيبا تناسليا أو تصاعديا -المسافات بين الرتب غير متساوية -يهتم بترتيب الأفراد في الخاصية	درجات الطلاب أو تقديراتهم
الفترى Interval	الجمع الضرب الطرح	-عدد يدل على كم أو مقدار(قيم متصلة) -وضع الأشخاص في مقياس متصل يتكون من مسافات متساوية وله صفر اعتباري -يمكن مقارنة المسافات بين الدرجات	في الدرجات الاختبارات والمقاييس النفسية
النسبى Ratio	جميع العمليات الرياضية	-عدد يدل على كم أو مقدار (قيم متصلة) -وضع الأشخاص فى مقياس متصل يتكون من وحدات متساوية وله صفر مطلق -يمكن استخدام النسب لمقارنة الأرقام	زمنرد الفعل الطول الوزن

(علي حسين هاشم الزمالي،2017: 41)

3-الاختبارات النفسية:

يقول كرونباخ (1984)Cronbakh: انه لا يوجد هناك تعريفا مقنعا للاختبار وكلمة الاختبار عادة ما توحي في الذهن على انه عبارة على سلسلة من الأسئلة المقننة التي تعرض على شخص معين ويطلب منه الإجابة عنها كتابة أو شفهيا، إلا أن هناك بعض الاختبارات التي تتطلب من المفحوص إجابة معينة وإنما تتطلب منه أداءا حركيا أو مجموعة من الأداءات الحركية على آلة معينة كاختبار قيادة السيارة في الشارع. فاختبار القيادة لا يتضمن الأسئلة وكما أن تعليماته وتوجيهاته تختلف باختلاف المفحوص وباختلاف الشـــوارع و حركة المرور .

-يعرفه جراهام(1987)Graham بأنه: " حكم على عينة من السلوك والتنبؤ من خلال هذا الحكم" (Graham K.G,1987).

-يعرفه فيرمان(1989) Firman: " أداة مقننة تم تصميمها بغرض القياس الموضوعي لواحد أو أكثر من مظاهر السلوك"(محمد بدر الأنصاري،2000: 43)

- يعرفه قاموس ولمان(د.ت) Willman : بأنه مجموعة مقننة من الأسئلة تطبق على فرد أو مجموعة من الأفراد و دلك بقصد الوصول إلى تقدير كمي لخاصية أو سمة أو مظهر من مظاهر السلوك"(محمد بدر الأنصاري،2000: 44).

-تعريف فؤاد أبو حطب(1976): " هو طريقة منظمة للمقارنة بين الأفراد أو داخل الفرد الواحد في السلوك أو في عينة منه في ضوء معيار أو مستوى أو محك"(بشرى إسماعيل،2004: 57)

-تعريف كرونباخ Cronbakh : "طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر"(بشرى إسماعيل،2004: 58)

-تعريف انجلش وانجلش (1985) English and English بأنه :" مجموعة الظروف المقننة أو المضبوطة تقدم بنظام معين للحصول على عينة ممثلة للسلوك في ظروف أو متطلبات بيئية معينة أو في مواجهة تحديات تتطلب أقصى جهد أو طاقة ، وغالبا ما تأخذ هذه الظروف أو التحديات شكل الأسئلة اللفظية"(بشرى إسماعيل،2004: 59)

-عرف اناستازي (1976) Anastasi الاختبار النفسي بأنه: " مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك وكلمة سلوك هنا قد تعكس قدرة الفرد اللفظية أو الميكانيكية أو قد تعكس سمة من سماته الشخصية كالانبساطية والانطوائية، أو قد تعكس مجموعة من الأداءات الحركية على أعمال أو أجهزة معينة كالكتابة على الحاسوب أو بالآلة الراقنة لقياس مهارة الأصابع مثلا".(Anastasi.1982 :23-24)

-يعرف بين (1953) Bean الاختبار بأنه: " مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية العمليات العقلية و السمات أو الخصائص النفسية، وقد يكون المثير هنا أسئلة شفهية أو أسئلة كتابية أو قد تكون سلسلة من الأعداد أو إشكال هندسية أو صورا أو رسوما، وهذه كلها مثيرات تأثر عن الفرد وستثير استجاباته".

-أما جون انيات (1974) J. Annette يعرف الاختبار بأنه: " مهارة أو مجموعة من المهارات التي تقدم للفرد في شكل مقنن والتي تنتج درجة أو درجات و قيمة حول شيء تطلب من المفحوص لكي يحاول أداءه" (عطية محمود هنا، د ت:17)

منه فالاختبارات النفسية تستخدم لكي نستطيع الإجابة عن الأسئلة التي تتعلق بقدرات الأفراد وسلوكاتهم ومهاراتهم الخاصة، وتتكون الاختبارات النفسية من مجموعة الأسئلة وضعت خصيصا لكي تقيس بعض مظاهر السلوك الإنساني وهذه الأسئلة يجب أن تختار بعناية تفوق العناية التي نوليها معظم الاختبارات العادية.

3-1-تصنيف الاختبارات:

تتعدد أنواع الاختبارات والمقاييس بتعدد وتنوع أدوات القياس والتقويم حتى تتناسب طبيعة الظاهرة المراد قياسها وما تشتمل عليه من متغيرات، فأدوات قياس الذكاء والتحصيل والاستعدادات مثلا تختلف عن أدوات قياس الميول والاتجاهات، أو قياس القلق والاكتئاب، أو ما تقيس الجوانب النفسية الحركية، مما هو جدير بالذكر انه لا يوجد تصنيف واحد للاختبارات و المقاييس، وإنما يمكن تصنيفها وفقا للعديد من الأبعاد يمكن أن تقسم الاختبارات على أسس كثيرة منها الشكل أو الغرض أو المحتوى.

1.1.3.تقسيم كرونباخ: قسمها إلى قسمين:

-اختبارات الأداء الأقصى:Maximum Performance وهي تسمى باختبارات القدرة.

-اختبارات تهدف إلى تحديد الأداء المميزType-ca performance وهي تقيس ما يحتمل أن يفعله الشخص في موقف معين أو في نوع معين من المواقف، وتدخل في هذا النوع اختبارات الشخصية والميول.

2.1.3.تقسيم اناستازي : تصنف الاختبارات على النحو التالي:

-اختبارات القدرات المنفصلة والتي تضم مقاييس الاستعدادات والاختبارات المهنية.

-اختبارات الشخصية وتضم استبيانات التقرير الذاتي، ومقاييس الميول والاتجاهات والأساليب الإسقاطية وأساليب أخرى لتقدير الشخصية.

-اختبارات النمو العقلي وهذه تضم مقاييس ستانفورد للذكاء، والاختبارات الجمعية والإنجاز، ومقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين، ومقياس الضعف العقلي. (بشرى إسماعيل،2004)

هناك تصنيف آخر على النحو التالي:

3.1.3. اختبارات فردية: هي الاختبارات التي تستخدم بصورة فردية حيث يتم تطبيقها عادة في مقابلة شخصية بين الفاحص والمفحوص ونحتاج بطبيعة الحال إلى تعليمات من نوع خاص إلى توضيح دائم إلى هذه التعليمات وقد يتطلب هذا النوع من الاختبارات إلى ملاحظة الفاحص لأداء المفحوص في بعض المواقف والقيام بتسجيل هذه الملاحظات وتقييم هذا الأداء ومن أمثلة عن ذلك اختبار بينيه في قياس الذكاء.

4.1.3.اختبارات جمعية: وهي التي يمكن تطبيقها على مجموعة من الأفراد دفعة واحدة دون الحاجة إلى جلسة خاصة في مقابلة شخصية.

5.1.3.اختبارات الأداء Perforance : وهي التي تتطلب القيام بعمل ما، أو أداء محدد لحل مشكلة معينة، مثل اختبارات الأداء في القدرة الميكانيكية ومعالجة الأشكال الهندسية.

6.1.3.اختبارات الورقة والقلم Paper and Pencil : هي التي لا تستدعي القيام بعمل يدوي ولكنها تحتاج الاستجابات في صحيفة الإجابة، أو الاختبار باستعمال القلم بمعنى الإشارة إلى الإجابة أو كتابة الإجابة الصحيحة. ومثل هذا النوع من الاختبارات كثيرة:

7.1.3.الاختبارات اللفظية Verbal: وهي تعتمد على استخدام الرمز اللفظي سواء كان الحرف (اللغة) أو الرقم (الرياضيات).

8.1.3.الاختبارات غير اللفظية Now Verbal : وهي الاختبارات التي تعتمد في تكوينها على الصور والأشكال، وتستخدم خاصة في حالات غير القادرين على القراءة، ومن أمثلة عن ذلك تلك الاختبارات التي تعتمد على الأشكال الهندسية أو لصور الناقصة أو الصور المختلفة وغير ذلك.

9.1.3.اختبارات السرعة Speed Tests : وهي التي يكون المطلوب فيها معرفة اكبر عدد ممكن من الإجابات الصحيحة في زمن معين.

10.1.3. اختبارات القدرة Power tests :اختبارات وهي التي تهتم بقياس القدرة بغض النظر عن الزمن. (بشرى إسماعيل،2004: 60)

3-2-الحاجة من إعداد المقياس أو الاختبار الجديد:

قد تكون هنالك عدة مقاييس معدة مسبقاً، تقيس السمة التي يريد الباحث قياسها إلا أنه قد يجد نفسه في بعض الحالات ملزماً بإعداد مقياس أو اختبار جديد، رغم ما يكتنفه إعداد المقاييس الجديدة من مشقة وجهد وتكلفة، وعليه يمكن القول إن حاجتنا إلى إعداد مقاييس أو اختبارات جديدة تكمن في الأسباب الآتية:

إن المقاييس أو الاختبارات المعدة مسبقاً قد تكون واسعة الانتشار حيث أن فقراتها قد تكون معروفة وهذا مما يفقدها قيمتها بحيث لا تصبح مقاييس أو اختبارات للسمة أو القدرة بل مقاييس واختبارات للتذكر والاسترجاع.

إن المقياس أو الاختبار المُعد مسبقاً في بعض الحالات قد لا يمثّل المهمة المراد قياسها فحسب بل مهاماً أخرى ولذلك قد تكون ليست ذات دلالة بالنسبة لمهمة البحث أو الدراسة.

قد تكون بعض المقاييس أو الاختبارات المعدة مسبقاً من المقاييس أو الاختبارات المقننة أو المشتقة معاييرها من عينة تختلف في طبيعتها عن العينة المُراد دِراستها.

إن بعض المقاييس أو الاختبارات تقوم بقياس السمة من وجهة نظر معينة بينما قد يرغب الباحث قياسها وتناولها من وجهة نظر أخرى وقد تحتاج المقاييس أو الاختبارات المعدة مسبقاً إلى زمن أطول من الزمن

الذي خططه الباحث لقياس السمة المُراد قياسها.

إن بعض المقاييس أو الاختبارات المعدة مسبقاً قد تحتاج إلى نفقات كبيرة قد لا يُطيقها الباحث أو المؤسسة التي ترعى بحثه، لذا يكون لزاماً عليه إعداد مقاييس أخرى (أحمد محمد عبد السلام ،1981).

رغم ذلك كله فإن الباحث قد يجد المقاييس أو الاختبارات المعدة مسبقاً مُناسبة لقياس السمة التي خطط لقياسها حيث لا يعتريها أي نقص مما سبق ذكره لذا فإنه لا يلزم في كل الأحوال أن يقوم بإعداد المقياس أو الاختبار الخاص به، كما أنه وفي بعض الحالات قد يكتفي الباحث بتعديل أو تقنين مقياس أو اختبار من المقاييس أو الاختبارات التي وجدها حتى يتناسب مع هدفه المنشود (فاتحي محمد ، 1995).

3-3-خصائص الاختبار الجيد:

تعتبر الاختبارات النفسية من أهم الأدوات التي يستخدمها الأخصائيين في عملية الكشف والتشخيص، ومن أهم الشروط التي يجب أن تتوفر فيها هي الجودة التي تستلزم مجموعة من الخصائص نذكر منها:

3-3-1-الموضوعية:

يقصد بالموضوعية عدم تدخل الجانب الذاتي في تقدير الدرجات وفي تفسيرها وبالتالي عدم اختلاف المصححين في تقدير الدرجات، وهذا يعني أنها إذا طبقت على فرد أو مجموعة ما ثم صححت فان النتائج ستظل كما هي بغض النظر عمن قام بتطبيقها أو تصحيحها، ولكي تتحقق الموضوعية يجب أن تتوفر الشروط التالية في الاختبار:

-أن تكون شروط إجراء الاختبار واحدة من حيث وضوح المعلومات، تحديد طريقة الإجابة، تحديد زمن الإجابة.

-أن تكون طريقة التصحيح واحدة بمعنى وجود مفاتيح للتصحيح معدة مسبقا.

أن تكون صياغة أسئلة الاختبار واضحة ومحددة يفهمها جميع الأفراد بمعنى واحد (أبو غريبة إيمان، 105:2008)

3-3-2-الشمولية و التمثيل:

يقصد بالشمول أن يقيس الاختبار جميع جوانب المجالات (الجانب العقلي المعرفي، الجانب الانفعالي الوجداني، الجانب النفس حركي) في حالة الاختبارات النفسية ويقيس كذلك جميع جوانب المحتوى وفي مستويات عقلية متباينة وفي ضوء جدول مواصفات الاختبار موضع الاهتمام في حالة الاختبار التحصيلي. (أبو النيل محمود السيد،1994)

فأداة القياس عبارة عن مجموعة من الفقرات التي تمثل القدرة أو السمة التي يراد قياسها، وهي عينة مختارة من مجموع مكونات هذه القدرة أو السمة، وكلما كانت هذه العينة أكثر تمثيلا للمجتمع الأصلي، للقدرة أو السمة المقاسة، وشاملة لجميع مكوناتها كان هذا دلالة على أن الأداة جيدة.

3-3-3-حساسية الأداة:

وهو أن تكون الأداة مناسبة لما تقيس تحت الظروف الراهنة للقياس. فمثلا اختبار الذكاء الذي صمم لاكتشاف الموهوبين والعباقرة يصبح غير حساس لقياس ذكاء العاديين حيث أنه صمم لرصد الفروق بين الموهوبين وبالتالي تصبح حساسيته قليلة جدا لرصد الفروق بين العاديين وذلك مثل الميزان الذي يستخدم في شركات الطيران لوزن الأمتعة فانه على الرغم من أنه أداة قياس للأوزان فانه لا يستطيع تعيين وزن خطاب بريدي حيث أنه حساس لقياس الفروق بين الأوزان الثقيلة ولكنه غير حساس لقياس الوزان الخفيفة. (النفيعي عبد الرحمن بن عبد الله،2001).

3-3-4-الصدق:

يهتم صدق الأداة بالإجابة على السؤال التالي: هل الأداة تقيس ما وضعت لقياسه؟

فالأدوات مثل الاختبارات والاستبيانات في العلوم النفسية والتربوية ليست مثل مقياس الحرارة مثلا أو مقياس المسافات من حيث الدقة والثبات، ولذلك فان صدقها نسبي غير محسوم ويجري اختباره بصفة مستمرة ويمكن أن تبرز مقاييس متطورة أخرى لتأخذ مكان سابقاتها. (مزيان محمد،2006).

كما يعتبر الصدق من أهم شروط المقياس اذ بدونه لا يصلح المقياس وتعتمد نتائج المقياس بناءا على صدقـــه، وقد يكون المقياس صادقا لمجموعة معينة ومتوسطا لأخرى وضعيفا لثالث.(الطبيب أحمد محمد،1999).

3-3-5-الثبات:

هو اتساق درجات الاختبار ودقة نتائجه وتحررها من تأثير المصادفة، عندما يطبق على مجموعة محددة من الأشخاص في مناسبتين مختلفتين يفصل بينهما زمن أو عند اختبار الأشخاص أنفسهم بمجموعتين مختلفتين من البنود المتكافئة، ومعامل الثبات هو تقدير نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي للاختبار. (عبدالخالق أحمد محمد،1996).

3-3-6-التقنين:

هذا يعني انه حتى وإن استخدم الاختبار من طرف أفراد مختلفين فإنهم يحصلون على نتائج مماثلة ويتطلب هذا بالطبع توحيد إجراءات تطبيق لاختبار وتصحيحه. فمصطلح التقنين يشير إلى توحيد الشروط المحيطة بالمفحوصين كافة وضبط العوامل والتغيرات جميعها التي يمكن أن تؤثر في أدائهم الاختباري وتحديد أثرها إلى الدرجة القصوى، وذلك بهدف قياس المتغير الذي صمم الاختبار بحجمه

الحقيقي لدى تلك العينة من الأفراد التي سيطبق عليها ودون أن يكون لأي من المتغيرات الأخرى أثره في أداء أفراد تلك العينة. (امطانيوس مخائيل،2006)

4-خطوات تصميم الاختبارات النفسية:

4-1-تحديد هدف المقياس:

قبل أن نشرع في إعداد الاختبار النفسي علينا أن نحدد هدفه، و أن نحدد ماذا نريد أن نقيس، وما هو المستوى التعليمي للأفراد الذين سيطبق عليهم الاختبار وما هو سنهم، ومن هؤلاء الأفراد، وهل هو اختبار فردي، أم اختبار جمعي، وهل سيكون الاختبار اختبارا أدائيا أم اختبارا لفظيا، فان كان لفظيا فهل ستلقى الأسئلة شفهيا أم ستكون تحريرية؟

من أهم الخطوات لوضوح الهدف من إعداد المقياس أو الاختبار هو وضوح السمة التي نريد قياسها أي وضوح ماذا نقيس؟ وقد تختلف الخصائص والسمات التي يراد قياسها بين كل من العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية والتربوية، فبينما تكون خصائص الأشياء واضحة ومحسوسة يمكن قياسها مباشرة وأحياناً بشكل كمي في العلوم الطبيعية، فإننا في العلوم الإنسانية والتربوية نهتم بقياس خصائص وسمات تُشكّل مفاهيم افتراضية مجردة ولا يمكن قياسها بشكل مباشر مثل الميول والاتجاهات والقدرات العقلية، كما أن الأفراد يختلفون في درجة امتلاكهم لتلك للسمات والقدرات عن بعضهم البعض، ناهيك عن اختلاف مقادير السمة لدى الفرد نفسه (الصمادي وآخرون، 2004).

وتنقسم الأهداف المراد قياسها من وراء المقياس إلى:

-أهداف عامة مثل:

-سد عجز في الأدوات التي تتصدى لقياس الخاصية المراد قياسها.

-التأكد من مدى فعالية نظرية ما.

-التعرف على درجة امتلاك الأفراد لخاصية ما.

-أهداف خاصة مثل:

-الاستخدام بغرض الاختيار أو التوجيه المهني أو التعليمي.

-الاستخدام بغرض التشخيص.

-الاستخدام بغرض التقويم. (علي حسين هاشم الزاملي،2017: 49).

4-2-تحديد الإطار النظري لمتغيرات المقياس:

يعتبر محتوى الاختبار بمثابة دراسة علمية شاملة دقيقة تعتمد على عدة طُرق ومصادر وتهدف إلى معرفة واجبات ومقتضيات الدراسة ومسئولياتها وتحديد ما يجب أن يتوفر بها، كما يمكن أن يتحدد محتوى الاختبار أو مادته و كذلك مجال أسئلته، ويمكن في ضوء هذا توزيع أسئلته على أبعاد أو جوانب متعددة

حيث يرى لطفي (2005) أن لابد للخاصية المقاسة أن تستند إلى أساس نظري يبرر مشروعية تناولهـــا ويعرفها، وقد يكون المقياس معد من الأصل للتأكد من مدى جدوى النظرية التي تفسر السمة أو الخاصية المقاسة، والنتيجة المستخلصة قد تفيد النظرية أو تعدلها. (لطفي محسن، 59:2005)

فالإطلاع على الأطر النظرية للخاصية المستهدفة قد يزود الباحث بمعلومات وأفكار للعناصر الفرعية

المكونة للخاصية ما يمثل العناصر الموجودة في بنود المقياس فيما بعد.

4-3-إعداد فقرات المقياس:

لإعداد فقرات المقياس لابد من تحليل وتشريح السمة أو الخاصية من اجل تحديد أبعادها ومكوناتهما كما ينبغي أن تغطى أسئلة الاختبار أبعاده المختلفة أو جوانبه المتعددة وأن يكون هناك توازن في عدد الأسئلة بالنسبة لكل مجال أو جانب أو بعد من أبعاد الاختبار ويراعي شروط الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار ولإعداد فقرات المقياس يجب الإطلاع على الدراسات السابقة للسمة المختارة (مشكلة البحث) وكذلك الإطلاع على المقاييس السابقة ذات العلاقة ومن ثم إجراء استبيان استطلاعي على عينة مختارة يطلب منهم كتابة فقرات لكل مجال من المجالات بعد إعطاءهم سؤال كعبارة ايجابية وكعبارة سلبية لكل مجال اختيار عبارات المقياس، وتركيب العبارة في حد ذاتها،يعتبر أساسا ضرورياً، وهذا يعني انتقاء عباراته وتركيبها بطريقة صحيحة ملائمة لنوعية الاتجاه المراد قياسه وتقديره (علي حسين هاشم الزمالي،2014: 50)

4-4-نظام الأسئلة وترتيبها: يلاحظ في ترتيب الأسئلة صعوبتها وسهولتها وتنوع مجالاتها بحيث لا نضع الأسئلة مجال واحد بعضها مع بعض، ولكن علينا أن نخلط أسئلة المجالات بعضها مع بعض ذلك كله في ضوء تصميم الاختبار. (عباس محمود عوض،1998) ويتطلب ذلك تحليلا كيفيا لتوضيح أهمية مراعاة شروط كتابة البنود الجيدة و كذلك تحليلا كميا يهدف لتقدير مستوى صعوبة البنود وانتخاب البنود ذات الصعوبة المناسبة لأهداف الاختبار، حيث نجد عددا من القواعد العامة من حيث الشكل والمضمون وهي كالآتي:

1.4.4.قواعد الشكل:

-يتعين أن تتسم بنود الاختبار (الأسئلة) بسهولة القراءة وبساطة التعبير.

-يجب تجنب التعبيرات الخادعة والمظللة التي يمكن أن تؤدي إلى نتائج متناقضة.

-يجب أن يكون البند وحدة اختبار صغرى، سواءا كانت هذه الوحدة في شكل معلومة أو سؤال وإن تكون واضحة وغير غامضة ولا تتحمل أكثر من تفسير من الأفراد المختلفين.

2.4.4. قواعد المضمون:

-يجب أن يكون للبند الواحد إجابة واحدة فقط صحيحة أو أفضل إجابة مقبولة يتفق عليها الخبراء.

-يجب أن يتعلق البند بجانب هام من جوانب السلوك المقاس ليس بالأغراض أو الجوانب الهامشية شديدة التغير وغير المميزة.

-يجب أن يكون كل بند مستقلا عن الآخر، ولا يترتب على إجابة محددة على بند آخر، أو يترتب على عدم معرفة الإجابة الصحيحة عن بند تعذر الإجابة على عدد أخر من البنود لأن يؤدي إلى انخفاض ثبات الاختبار. (بشرى إسماعيل،2004: 68)

كقاعدة عامة يجب ألا يتضمن البند أكثر من معلومة أو فكرة، لأن التصميم غير الجيد للبنود يؤثر على إحداث خلل واضح في النتائج التي يتوصل إليها الباحث لا في تفسير الدرجات فحسب ولكن في مدى ارتباطاته مع غيره أيضا.

4-5-تنقيح الاختبار:

يمر تنقيح الاختبارات على عدد من العمليات التي تتلخص في:

-المرحلة الأولى: والتي تشتمل على الخطوات التالية:

-تعديل عدد أسئلة بعض المقاييس أو الاختبار.

-حذف بعض الأسئلة وإضافة أخرى بدلا منها.

-حذف بعض المجالات وإضافة أخرى جديدة.

-المرحلة الثانية: وتتضمن:

-تجربة الصياغة اللفظية ونعني بها إجراء تجربة للصياغة اللفظية للاختبارات حتى تتلاءم مع القدرة العلمية واللغوية لمختلف شرائح وأفراد المجتمع المدروس.

- تجربة قدرة كل سؤال على التمييز أي تحليل البنود بقصد بيان قدرتها على التمييز بين الأفراد المختلفين فعملية تحليل الوحدات من أهم صفات الاختبار الجيد كونها تشتمل على اختبار الوحدات تحديد صحة الوحدات، تحديد درجة صعوبة الوحدات. (عباس محمود عوض،1998)

4-6- وضع تعليمات الاختبار وإعداد مفاتيح الأسئلة:

ينبغي أن توضع تعليمات الاختبار على أن تكون واضحة وسهلة الفهم وفي حدود المستوى العلمي والثقافي للعينة المعد الاختبار للتطبيق عليها، كذلك ينبغي اللجوء إلى إعطاء أمثلة توضيحية على فهم أسئلة الاختبار وكيفية الإجابة، ونميز في ذلك نوعان من التعليمات أثناء الإعداد للقياس التي تكون على النحو الآتي:

-إرشاد المفحوصين الذين يؤدون فقرات القياس.

-إرشاد القائمين على تطبيق المقياس.

تعد مثل هذه الإرشادات في صفحات مستقلة عن أداة القياس، أو تدون في كتيب صغير مُرفق بالمقياس وتُسمى دليل القياس ويجب أن تتصف تعليمات ذلك الدليل بالآتي:

-سهولة الفهم.

-التأكيد على إتباع ما يرد فيها من تعليمات بدقة.

-عرض التعليمات يكون بشكل متتابع.

-إتاحة الفرصة للمفحوصين للسؤال عن تعليمات القياس قبل تنفيذه.

-إتاحة الفرصة الكافية لقراءة تعليمات المقياس قبل البدء بتنفيذه.

-إعطاء بعض الأمثلة عن بعض الإجابات لبعض الفقرات.

في الأخير يجب أن تكون التعليمات مقننة كما ورد في الدليل، أي لا يجب الإضافة أو الحذف إليها من قِبل الفاحص أو المفحوص (الكبيسي عبد الواحد حميد، 2007).

ثم إعداد مفاتيح لأسئلة الاختبار وان يخصص لكل مجال أو بعد احد هذه المفاتيح، وهذه المفاتيح توفر الوقت وتحدد الدرجة التي تعطي للإجابة الصحيحة وتسهل عملية التصحيح أيضا.

4-7-التقنين:

التقنين هو المرحلة الأخيرة من مراحل تصميم الاختبار النفسي وإعداده للاستخدام، ويساهم التقنين من خلال القواعد التي يتبعها في إجراءات إعداد الاختبارات، في حسن تفسير الدرجة التي يتحصل عليـــــــها المفحوص، وتعميم النتائج إلى المجتمع الأصلي للعينة. وظهرت أول قواعد مكتوبة للتقنين في مجال القياس النفسي سنة 1905 في أمريكا، عندما تولت لجنة شكلتها جمعية علم النفس الأمريكية، تعريف وتحديد الإجراءات الموحدّة التي يتعين إتباعها والالتزام بها عند قياس الذاكرة. (معمرية بشير،2007).

إن نتائج الاختبار النفسي ينبغي أن تفسر بنفس الطريقة حتى لو اختلف الفاحصون و تعدد المفحوصون وتنوعت مواقف الاختبار وتكررت مرات القياس، وعملية التقنين تشمل على:

-توحيد إجراءات تطبيق الاختبار.

-توحيد عملية تفسير دلالات درجات الخام.

-عدم تغير النتائج الاختبار بتغير القائم بتطبيقه.

-إن الاختبار يقيس بالفعل ما وضع لقياسه. (عباس محمود عوض،1998)

4-8-حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

تعتبر الخصائص السيكومترية للاختبار من أهم المفاهيم المتداولة في مجال القياس النفسي، وتتكون من مجموعة مؤشرات وقيم تعبر عن إمكانية الثقة في نتائج الاختبار ومدى استقرار النتائج واتساقها، وكذا الأسس التي يعتمد عليها الاختبار في تفسير نتائجه، ويتكون مصطلح سيكومتري من مقطعين هما:

- سيكو(Psycho) وهي صفة مأخوذة من الكلمة (Psychic) وتعني نفسي، وهي كلمة تأخذ لها علاقة بكل ما يتعلق بظواهر روحية، يشمل كل الظواهر التي يتكون منها موضوع أو مادة علم النفس المتصل بالعقل أو الشخص، أو الذات، ومرادف مبهم لما هو نفسي المنشأ أو وظيفي المنشأ.

-أما متري أو قياسي (Metric) وهي لاحقة تتصل بالقياس عموما وأكثر تخصيصاً، القياس المعتمد على وحدات المترو الغرام (دسوقي كمال،1990). ويتتبع المعاني التي يدل عليها مصطلح الخصائص السيكومترية عند الكثير ممن استخدموا المصطلح يمكن رصد الدلالات لهذا المصطلح، بأنه يقترن استخدام مصطلح الخصائص السيكومترية للاختبار بالمواضيع التي تتناول مواصفات أو خصائص

الاختبار الجيد كما تركز الكثير من الدراسات والكتب على الصدق والثبات بشكل رئيسي، للدلالة على الخصائص السيكومترية للاختبار، وتضيف دراسات أخرى بعض الخصائص السيكومترية للفقرة مثل معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز، وتهمل بعض الدراسات الأخرى مقاييس النزعة المركزية، ومقاييس التشتت عند تعرضها لدراسة الخصائص السيكومترية، بينما تثبته دراسات أخرى ولو بشكل غير مباشر.

كما يؤكد علماء القياس على أن خاصية الثبات والصدق من أهم أدوات القياس الجيدة وسماتها فبدونها لا يمكن الوثوق في قدرة الأداة على قياس ما صمم لقياسه ولا بدقة النتائج المتحصل عليها عند استخدامها لقياس السمات المختلفة (جابر عبد الحميد، الكفافي علاء الدين،1993)

4-8-1-الصدق Validity:

يعد الصدق أهم خاصية يجب أن تتوفر في الاختبارات النفسية ويكتسي هذه الأهمية من كونه شاملا لمفهوم الثبات ورغم هذا يبقى مفهوم الصدق من أكثر المفاهيم في القياس النفسي إثارة للجدل حيث يقصد بالصدق حسب انجلش وانجلش English and English أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الامتداد الذي وضع الاختبار لقياسه، أي يقيس فعلا ما يقصد أن يقيسه. (English h.b and A.C English ,1989)

يستخدم مفهوم الصدق للإشارة إلى ارتباط خصائص أداة القياس بأغراض القياس، ولعل من أهم الخصائص التي تجعل أداة القياس صادقة،أي قادرة على تحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، هي أن تقيس الصفة المرغوب فيها كما يتم تعريفها وتحديدها، وأن تمثل مكونات هذه الصفة موضوع القياس، أي أن الصدق هو درجة دقة المقياس في تحديد ما وضع لقياسه.

يعرف جيلفرود(1954) Guilford الصدق على أنه " تحديد لمعامل الارتباط بين الاختبار وبعض المقاييس أو محكات الأداء في جوانب الحياة " (معمرية بشير،130:2007).

أما ليند كوست(1982) Lind Coste يرى أنه " درجة الصحة التي يقيس بها الاختبار ما نريد قياسه " (النمر عصام،80:2008).

كما يشير جيولكسن(1950) Ksenulig مفهوم الصدق على أنه: " ارتباط الاختبار ببعض المحكات ".

أما تعريف كيورتن(1950) Cureton فجاء فيه أن: " الصدق هو تقدير الارتباطات بين الدرجة الخام للاختبـــار والحقيقية الثابتة ثباتا تاما ".(امطانيوس مخائيل ،140:2006)

حسب ايدجرتون Aidgirtoon فمفهوم الصدق " يشير إلى المدى الذي تكون فيه أداة القياس مفيدة لهدف معين " (امطانيوس مخائيل ،141:2006).

كل هذه التعاريف تجمع على أن مصطلح الصدق يشير أساسا إلى ما إذا كان الاختبار يقيس ما أعدّ لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه به.

4-8-1-1-خصائص الصدق:

يتمتع صدق الاختبارات والمقاييس بجملة من الخصائص التي تجعله أكثر موضوعية وقوة للاعتماد عليه في القياس والتي تتمثل في أنه:

-الصدق صفة نوعية وهذا يعني أن لكل اختبار صدق يتحدد بهدفه ومادته ويشمل هنا اعتماد محك مباشر أو غير مباشر مثل: الصدق الموقفي أو التجريدي وهو مقارنة الأداة بمحك غير مباشر أو

موقفـــــي والصدق المادي الذي يعتمد على مقارنة الأداء بمحك مادي مباشر يمكن ملاحظته بالعين كقياس سرعة استخدام الكمبيوتر أو الأداء على جهاز زمن الرجع. (النمر عصام،2008).

-الصدق نسبي بمعنى ليس هناك صدق تام وليس هناك صدق معدوم وليس هنالك اختبارا صادقا بشكل تام، أو اختبار غير صادق إطلاقا، وهذا يتفق مع تعريف نور ندايك وهاجن(1989) Nor Ndaik and Hagenn للصدق، الذي يرى أن الصدق تقرير لمعرفة ما إذا كان الاختبار يقيس ما نريد قياسه، وكلما نريد قياسه ولا شيء غير ذلك. (فاروق السيد عثمان،2001 :82).

-الصدق يرتبط بالثبات أو له علاقة بذلك وأن كل اختبار صادق أو يتمتع بصدق عام، هو اختبار بالضرورة يتمتع بثبات عال وليس العكس.

4-8-1-2-أنواع الصدق:

تتميز خاصية الصدق في الاختبارات النفسية بأنها ذات أساس منطقي، بخلاف الثبات الذي يعتبر ذو أساس إحصائي، وللصدق أنواع كثيرة يمكن ذكرها فيما يلي:

4.8.1.2.1.صدق المحتوى (صدق المضمون) Content validity:

يرتكز صدق المحتوى أو التمثيلي كما يسمى عادة على الفحص المنظم لمحتوى الاختبار لتحديد ما إذا كان عينة ممثلة لمحتوى الموضـــــوع ومجال السلوك الذي يراد قياسه (امطانيوس مخائيل،2006)

يعني هذا : " مدى تمثيل عناصر الاختبار وملائمتها للمحتوى الذي يقيسه أي أنه لما كانت عناصر الاختبار عبارة عن عينة لكافة المجالات التي يغطيها المحتوى فان بنية الصدق هنا تعتمد على مدى تمثيل العينة وكفايتـــــها " (معمرية بشير،2007: 136).

يسمى كذلك بصدق المضمون كما يقول كرونباخ Cronbakh عبارة عن تحليل معاني درجات الاختبار(العيساوي عبد الرحمن،1999).

كما من طرق تقدير صدق المحتوى، طريقة استشارة الخبراء(صدق المحكمين) إذ يجب على مصمم الاختبار للتأكد من صدق المحتوى أن يجمع مجموعة دلائل تؤكد أن فقرات الاختبار تمثل مجال الأداء الذي صمم من أجله الاختبار، ويتم توفير هذه الدلائل عن طريق تقييم المحكمين واستشارة الخبراء المختصين لفقرات الاختبار وعلاقتها بمكونات المحتوى أهم سماته ومدى تمثيل الفقرات بشكل عام للمحتـــوى (النفيعي عبدالرحمن بن عبدالله،2001). وطريقة الاتساق الداخلي التي تعتمد هذه الطريقة على حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بند (محك داخلي) والدرجة الكلية للاختبار، لأن اتساق البنود من خلال معاملات الارتباط الدالة إحصائيا بينها وبين الدرجة الكلية، يشير إلى أن بنود الاختبار متماسكة ومترابطة ومتسقة فيما بينها، وبالتالي تقيس كلها متغيرا واحدا، وهذا مؤشر معقول على صدق الاختبار.(معمرية بشير،2007)

2.2.1.8.4.الصدق الظاهري أو السطحيface validity :

يقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيس، ولمن يطبق عليهم، ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح البنود، ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه الاختبار، وغالبا ما يقرر ذلك مجموعة من المتخصصين في المجال الذي يفترض أن ينتمي إليه هذا الاختبار أو ذاك، حيث يؤخذ في الاعتبار التعليمات والزمن المحدد، ومدى اتفاقه مع إطار مجتمع الأفراد الذي صمم من أجله والإمكانات المفروض توافرها من أجل التطبيق والتصحيح. (عبد الرحمان سعد،1998).

كما يمكن أن يتحسن الصدق الظاهري بنظر أناستازي Anastasi، بمجرد إعادة صياغة الأسئلة بحيث تبدو أكثر ارتباطا بموقف القياس الفعلي، فمثلا إذا أعدّ اختبار الاستدلال الحسابي للتطبيق على مجموعة

من المشتغلين بالأعمال الميكانيكية فان البنود يمكن صياغتها بحيث تبدو أكثر ارتباطا بالعمل الميكانيكي ودون أن يحدث أي تغيير في الوظيفة التي أعدت لقياسها(Anastasi Anne,1982 : 136) ونجد من الطرق الشائعة لتقدير الصدق الظاهري هي عرض اختبار بعنوانه وتعليماته وبنوده وطريقة تصحيحه على مجموعة من الخبراء ومختصين في مجال موضوع القياس، لوضع ملاحظاتهم حول تلك المكونات (معمرية بشير،2007).

3.2.1.8.4.الصدق التكويني (صدق المفهوم أو التكوين الفرضي)Construct validity:

نشأ مفهوم الصدق التكويني نتيجة النقد المستمر للمفهوم التقليدي للصدق وأول من اقترح هذا المفهوم هو كرونباخ وميهال (1950) Cronbakh and Meehal ، ويتناول الصدق التكويني العلاقة بين نتائج الاختبارات وبين المفهوم النظري أي مدى قياس الاختبارات للتكوين الفرضي أو للمفهوم النفسي المراد استخدام الاختبارات لقياسه، وذلك من خلال تحديد وضبط جميع الجوانب التي تشمل عليها الخاصية المفترض قياسها، وللتحقق من الصدق التكويني يجب تتبع منهجية معينة وضعها كل من كرونباخ وميهال عام 1955 تتركز على ثلاثة خطوات هي:

-بناء نظرية معينة يستند إليها الاختبار وتشتق منها فروض معينة تفسر السلوك المتوقع من درجات الأفراد المرتفعة والمنخفضة على الاختبار.

-جمع البيانات التي يستند إليها في التحقق من صحة الفروض.

-تقييم النظرية، أي هل بالفعل تفسر هذه النظرية البيانات المتجمعة تفسيرا جيدا (علام صلاح الدين محمود،2000)

أما لإثبات صدق اختبار ما طبقا لهذا المفهوم في الصدق يمكن تطبيق منهج التحليل العاملي Factor Analyais لمعرفة تشبع الاختبار بالعامل الذي يقيسه.كذلك يمكن استخدام آخر يكون قد ثبت صدقه في قياس نفس السمة ثم إيجاد معامل الارتباط بين هذا الاختبار القديم والاختبار الجديد، وفي هذه الحالة يعرف باسم الصدق التطابقي Congruent Validity (العيساوي عبد الرحمن،1999).

حسب أيكان(1976) Aiken.L.R يمكن أن يقاس التكوين الفرضي بعدة وسائل:

-خبراء محكمين أي أن محتوى الاختبار يرتبط بالتكوين.

-تحليل الثبات الداخلي للاختبار.

-دراسات العلاقات تجريبيا وفي الواقع الطبيعي.

-التحليل العاملي للاختبار مع اختبارات ومتغيرات أخرى. (مزيان محمد،2006).

بالإضافة إلى هذه الطرق توجد الطريقة الأكثر انتشارا في الاستعمال وهي الصدق التمييزي.

4.2.1.8.4.الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

تقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق وهو قدرة الاستبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي تقيســـــها ويقوم الباحث بتطبيق استبيان يقيس خاصية ما على مجموعة من المفحوصين ولتكن العينة 38 فردا مثلا، ثم يرتب الدرجات تصاعدا أو تنازليا في التوزيع، ثم يحسب 27% من المفحوصين من طرفي التوزيع فيصير له مجموعتان متطرفتين تساوي كل منهما 10 أفراد لأن

$$\frac{27.38}{100} = 10.26$$

فيقارن بينهما بصفتهما مجموعتين متناقضتين تقعان على طرفي الخاصية من حيث درجاتها عليها أحدهما يطلق عليها مجموعة عليا والثانية مجموعة دنيـا، ويستعمل أسلوب إحصائي ملائم وهو اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطين حسابيين (معمرية بشير،2007). ويمكن الإشارة هنا إلى أن المقارنة الطرفية تتم بأسلوبين وهي مقارنة الأطراف في الاختبار والمحك الخارجي وفيها يتم مقارنة الثلث الأعلى في درجات الاختبار والثلث الأعلى في درجات المحك الخارجي، والثلث الأدنى في درجات الاختبار بالثلث الأعلى في درجات المحك الخارجي.

أما الأسلوب الثاني فيتمثل في مقارنة الأطراف في الاختبار وهو أسلوب آخر يعتمد على مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى في الاختبار وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة للفرق بين متوسط الثلث الأعلى ومتوسط الثلث الأدنى يمكن القول بأن الاختبار صادق، والحقيقة أن هذه الطريقة عموما طريقة سهلة وأقل دقة من طريقة التحليل العاملي أو المحك الخارجي ولكنها ذات مؤشر سريع عن صدق الاختبار (أبو الهاشم محمد حسن،2002).

5.2.1.8.4.الصدق المرتبط بالمحك:

الصدق المرتبط بمحك يناسب المواقف التي نود فيها استخدام أداة قياس في تقدير سلوك معين ذي دلالة وهذا السلوك خارج عن نطاق الاختبار ذاته ويعد بمثابة محكCriterion (علام صلاح الدين محمود،2000).

كما يطلق عليه أحيانا بالصدق الواقعي أو العملي، ويقصد به الإجراءات التي تمكنه من حساب الارتباط بين درجات الاختبار وبين محك خارجي يمثل نفس السلوك أو النشاط الذي يقيسه الاختبار.(فرج صفوت،2007). ويدل الصدق المرتبط بالمحك على مدى قدرة الاختبار على التنبؤ بسلوك المفحوص

في مواقف محددة أو تشخيص ذلك السلوك ويقصد بالمحك الخارجي ذلك المقياس الموضوعي المستقل نعني الاختبار والذي نحدد به مدى صلاحية الاختبار لقياس الموضوع الذي يرجى قياسه (مقدم عبد الحفيظ،2011). وقد حددت معايير القياس الصادرة عام 1985 نوعان من الصدق المرتبط بالمحك على أساس كل من الفاصل الزمني بين المحك والاختبار وأهداف القياس (مقدم عبد الحفيظ،2011) وهما:

الصدق التنبؤي (محك أداء مستقبلي)Predictive Validity، الذي تتعلق أدلته بتقدير مدى صلاحية الاختبار في التنبؤ بأداء الفرد المستقبلي الذي يقاس باختبار محك باستخدام درجات اختبار يطبق عليه في الوقت الحاضر، وبعبارة أخرى تتعلق هذه الأدلة بمدى اقتران تباين درجات منبئ بتباين درجات اختبار محك، أي درجة العلاقة بين درجات اختبار ونمط معين من السلوك المستقبلي مما يجعل من الممكن التنبؤ بهذا السلوك، وهذا يتطلب مرور مدة زمنية بين الحصول على الدرجات في الاختبار التنبؤي ودرجات أو تقديرات الاختبار المحك الذي نقدر في ضوئه صدق القرار.(علام صلاح الدين محمود،2000).

والصدق التلازمي الذي يقصد به الكشف عن علاقة ارتباطيه بين الاختبار والمحك الخارجي على أن تجمع البيانات من المحك الخارجي في نفس وقت إجراء الاختبار(أحمد محمد عبد السلام ،1960).

هذا النوع يهتم بالوصف أكثر من التنبؤ، ويوفر الكثير من الوقت والجهد حيث يستخدم بدرجة كبيرة في اختبار الشخصية والتشخيص الاكلينيكي، فهو يستعمل في المجالات التي تتطلب حلا عاجلا للمشكلات الراهنة، وهذا ما تراه أناستازي (1982) Anastasi حيث تؤكد على أن الصدق التلازمي هو أنسب الأساليب لمثل تلك الاستــخدامات ويمكن تقديم العديد من التبريرات التي تدعمه (فرج صفوت،2007).

4-8-1-3-العوامل التي تؤثر على صدق الاختبار: هناك عوامل عديدة تؤثر على صدق الاختبار وهي على النحو التالي:

-عوامل في الاختبار نفسه وتتمثل في التعليمات غير الواضحة، المفردات والتراكيب الصعبة، البنود الصعبة جدا أو السهلة جدا، إضافة إلى البنود الموحية بالإجابة، وحجم العدد أي إذا كان عددها ضئيلا يضعف تمثيله وبالتالي يضعف صدقه، إضافة إلى الغموض.

-العوامل المتصلة بشروط الإجراء والتصحيح منها الشروط البيئية المحيطة كالحرارة والبرودة الزائدة والضوضاء تؤثر سلبا في الأداء الاختباري،الوقت المخصص للإجابة إذا لم يكن كافيا أو طويلا أكثر من اللزوم، أخطاء التصحيح التي قد تنتج عن عملية التقدير ذاتها، أو جمع المعلومات ونقلها، إتاحة الفرصة للغش أو تقديم مساعدة للمفحوصين اللذان يحولان دون الكشف عن الفروق الحقيقية بينهم، ويضعفان الصدق.(أمطانيوس مخائيل،2006).

-العوامل المتصلة باستجابات المفحوصين، فقد يتعرض المفحوصون لأزمات انفعالية حادة تؤثر في أدائهم الاختباري، و من المعلوم أن بعض المفحوصين يعانون مما يسمى ب " قلق الاختبار"، كما أن بعضهم قد تضعف دافعيتهم ولا يبذلون جهودهم على النحو المطلوب، ويبقى العامل الأقل وضوحا بين العوامل المتصلة باستجابات المفحوصين هو ما يسمى " نمط الاستجابة " Respense set والذي يظهر في ميل ثابت نسبيا لإتباع نموذج معين في الإجابة عن البنود، فمثلا بعضهم يعطي إشارة " صح " باستمرار على أسئلة صح- خطأ، والميل إلى المجازفة عند الشك، هذه الأنماط كلها تضعف الصدق لأنها تدخل عوامل لا علاقة لها أساسا بغرض القياس(Cronbakh lee ,1970).

-طبيعة المجموعة والمحك، فقد تتأثر مجموعة من المفحوصين بالفهم القرائي مثلا ولا تتأثر بها مجموعة أخرى، والواقع أن ما يقيسه الاختبار يتأثر بعوامل عديدة كالعمر، والجنس، ومستوى القدرة والخلفية التربوية والثقافية، وغيرها ومن الضروري في تقويم معاملات الصدق مراعاة طبيعة المحك المستعمل،

حيث كلما ازداد التشابه بين السلوكات التي يقيسها الاختبار والسلوكات التي يمثلها المحك ارتفع معامل الصدق.

عموما فان أي عامل يؤثر في أداء المفحوص ويمنعه عن إظهاره عن غرضه الأصلي في الكشف عن مستوى الأداء الحقيقي للمفحوص. (Gronlund N E,1971 : 93-96).

4-8-2-ثبات الاختبار: Reliability.

تتبع فكرة الثبات من كون القياس في العلوم النفسية والتربوية لا يصل إلى الدقة الموجودة في العلوم الدقيقة لهذا نجد هامش الخطأ في القياس النفسي مرتفعا مقارنة بالقياس في العلوم الطبيعية يعتبر الثبات ثاني الخصائص السيكومترية الواجب توفرها في الاختبار وهو الآخر تعددت التعاريف حوله.

يرى أمطانيوس مخائيل (2006) أنه إذا كان الصدق المطلب الأساسي لصلاحية المقياس، فان الثبات هو شرط ضروري أو لازم للصدق يستحيل دونه تأسيس الصدق وتأكيده. ولمعنى ثبات الاختبار أو المقياس عدة مفاهيم يمكن أن نشير إليها بحيث لا يكون الاختبار ثابتا حتى يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد، وأن يكون التباين الحقيقي أكبر ما يمكن بالنسبة للتباين العام أو تباين الخطأ أقل ما يمكن، مع وجود علاقة قانونية بين وحدات الاختبار. (عبد الرحمان سعد،1998).

الثبات في القياس النفسي هو باختصار: " ضمان الحصول على نفس النتائج " تقريبا " إذا أعيد تطبيق نفس الاختبار على نفس الفرد أو نفس المجموعة من الأفراد". وهذا يعني قلة تأثير الصدفة على نتائج الاختبار.(معمرية بشير:167،2007).

لذا يقصد بالثبات قدرة الأداة على تقدير السلوك بشكل لا يتغير بتغير الظروف والزمن. والمقياس الثابت هو الذي ينتج قيما متساوية إذا ما تكرر إجرائه عدة مرات، نقول أن المقياس ثابتا إذا كانت نتائجه مستقرة بتكرار تطبيقاته عبر الزمن. (مزيان محمد، 2006).

4-8-2-1-أنواع الثبات:

للثبات أيضا أنواع كثيرة و متعددة تتمثل في:

1.1.2.8.4.ثبات الاختبار: يشير ثبات الاختبار إلى الاتساق والدّقة وإمكان استخراج نفس النّتائج بعد إجراءات التطبيق لأكثر من مرة (مقدم عبدالحفيظ، 1993).

أو هو ببساطة:" مدى اتساق الدرجات عند تكرار التجربة". وبينما يخبرنا الصدق عن العلاقة بين نتائج الاختبار، وجوانب "خارجية" مرتبطة به، فإن الثبات يخبرنا عن علاقات "داخل الاختبار" إذ يبين إلى أي مدى تتحرر الدرجات من بأثير الصدفة.

2.1.2.8.4.ثبات القائم بالتطبيق: يشير إلى مدى استقرار النتائج رغم اختلاف القائمين بالتطبيق.

3.1.2.8.4.ثبات نظام التصحيح: ويبين إلى أي مدى تتغير نتيجة فرد أو مجموعة من الأفراد طبقّ عليهم الاختبار مرّة واحدة، وصححت الاستجابات بأكثر من طريقة أو نظام. (معمرية بشير،2007).

4.1.2.8.4.ثبات المصحح: ويسمى الثبات بين المصححين. ويشير إلى أي مدى تتغيّر النتائج في الدقة والثقة، إذا ما تغيّر القائم بالتصحيح.

بحيث تظهر فائدة استخدام معامل ثبات المصححين في سائر الاختبارات التي تعاني من مشكلة الذاتية في التقدير ولا سيما تلك الاختبارات التي قد تعتمد نتائجها أساساً في الحكم على الأفراد واتخاذ قرارات معينة بشأنهم. (أمطانيوس مخائيل، 2006).

4-8-2-2-طرق حساب الثبات: تتعدد طرق تقدير الثبات، وهو ما يسمح لنا من حصر نوع محدد من أخطاء القياس والتحكم فيها، ويمكن تحديد هذه الطرق فيما يلي:

4.8.2.2.1.ثبات إعادة الاختبارTest-retest :

يجرى تطبيق الاختبار أول مرة على مجموعة، ثم يعاد تطبيقه مرة ثانية عليهم وتعتمد طريقة إعادة تطبيقه على حساب معامل ارتباط درجات الأفراد على حساب معامل ارتباط درجات الأفراد في مرتي التطبيق. ويقبل معامل ثبات الاختبار إذا وصل معامل الارتباط (معامل ثبات) إلى +0.8 أو +0.9، وهو عند +0.8 يمكن اعتباره معامل ثبات مرتفع أما إذا انخفض عن +0.8 فيعتبر ثباته منخفضا، وهذا يعني عدم توافر الثبات. (عوض محمود عباس،1998).

لكن في الواقع أنه من الصعب تعيين فترة فاصلة مثلى بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للاختبار وان كان المتبع بصورة عامة هو ألا تقل هذه الفترة عن أسبوع ولا تزيد عن ستة أشهر، هذا مع الإشارة إلى أن المتبع في اختبارات التحصيل هو ألا تزيد هذه الفترة على شهر واحد ولا تقل عن بضعة أيام. (أمطانيوس مخائيل،2006).

من الانتقادات الموجهة لهذا النوع من حساب الثبات هي أنها:

-تصلح هذه الطريقة لحساب ثبات جميع الاختبارات، عدا اختبارات الذاكرة وبعض اختبارات القدرات العقلية.

-صعوبة ضبط الظروف في التطبيقين وتأثر إجابات الأفراد، خاصة في الاختبارات التحصيلية، بانتقال أثر التدريب وعاملي النضج والتعلم.

-لا يمكن تحديد ما هو الفاصل الزمني المناسب لإعادة تطبيق الاختبار.

-كما أنها مكلفة في الوقت والجهد.(أبوالهاشم محمد حسن،2006).

2.2.2.8.4.ثبات الصيغ المتعاقبة Alternate forms:

كانت تسمى فيما مضى طريقة الصيغ المتكافئة Equivalent forms، وتستخدم طريقة الصيغ المتعاقبة لتجنب الصعوبات التي تواجه طريقة إعادة تطبيق الاختبار، وتتلخص طريقة الصيغ المتعاقبة في اختبار الأفراد أنفسهم بإحدى الصيغ في المرة الأولى، ثم تستخدم صيغة متكافئة لها في المرة الثانية، ويستخرج معامل الارتباط بين الدرجات في المرتين، وهو يمثل-عندئذ – معامل ثبات الاختبار.

فيما يخص بالفاصل الزمني بين الصيغتين فقد يكون أحد نوعين هما:

-تطبيق الصيغتين في الجلسة ذاتها تطبيقا متعاقبا في الحال.

-تطبيق إحدى الصيغتين في جلسة، ثم الصيغة الثانية في جلسة أخرى مع فاصل زمني بينهما.

أو يشير النوع الأول إلى الثبات عبر الصيغتين فقط، أما النوع الثاني فيعد مقياسا أو دليلا على كل من الاستقرار عبر الزمن واتساق الاستجابات فيما يخص بعينات مختلفة من البنود (أو صيغ الاختبار)، ومن ثم فان هذا المعامل يجمع بين نوعين من الثبات كلاهما مهم لمعظم أغراض القياس، ولذلك يمدنا ثبات الصيغ المتعاقبة بمعيار مفيد لتقييم عديد من الاختبارات. (عبد الخالق أحمد محمد،1996).

3.2.2.8.4.الثبات بالتجزئة النصفية Split-half: تهدف طريقة التقسيم النصفي إلى التغلب على المشكلات التي ظهرت في طريقة إعادة التطبيق. فهنا نحسب معامل الثبات مباشرة من نتائج التطبيق الأول، وذلك بقسمة نتائج تطبيق الاختبار إلى جزئين متساويين وحساب معامل الارتباط بين هذين الجزئين ويكون هذا المعامل هو معامل الثبات. فالتقسيم قد يكون تقسيم أسئلة الاختبار إلى فردي وزوجي

(1،3،5،7أو 2،4،6،8) أو تقسيم الاختبار نفسه إلى نصفين متساويين (النصف الأول والنصف الثاني).

على أن التقسيم الفردي الزوجي أفضل من التقسيم النصفي ذلك أن كل نصف من الاختبار له طبيعة مختلفة عن النصف الآخر (عوض محمود عباس، 1998). ويتم بعد ذلك حساب معامل الارتباط بين المجموعتين باستخدام معامل بيرسون، وفي هذه الحالة نحصل على معامل ثبات نصف الاختبار، وعليه يتعين علينا تعديل هذا المعامل الناتج أو تصحيحه حتى نحصل على معامل ثبات الاختبار ككل.

4.2.2.8.4.طريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency:

وتعتمد فكرة هذه الطريقة على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار، وكذلك ارتباط كل وحدة أو بند مع الاختبار ككل، ومما هو معروف أن التناسق ما بين الوحدات أو البنود يتأثر بمصدرين من مصادر تباين الخطأ هما:أخطاء محتوى البنود، وأخطاء عدم تجانسها، فكلما كانت البنود متجانسة (فيما تقيس) كان التناسق عاليا فيما بينهمـا، والعكس صحيح. (عبد الرحمان سعد،1998).

ومن أكثر المعادلات استخداما لقياس التناسق الداخلي بين وحدات الاختبار معامل ألفا α كرونباخ الذي يعتبر حالة خاصة من قانون كوردر وريتشاردسون Korder and Richardson وقد اقترحه كرونباخ عام 1951 Cronbakh ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار بطرق مختلفة وبذلك فانه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء الارتباط. كما أنه يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد نسبة تباينات البنود بالنسبة إلى التباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات.

5.2.2.8.4.طريقة تحليل التباين Anaysis of Variance:

هذه طريقة أخرى لتعيين معامل ثبات الاختبار عن طريق تحليل التباين حيث يقوم على إرجاع التباين الكلي لدرجات الاختبار إلى ثلاثة مصادر للتباين وهي: التباين المتعلق بالأفراد المفحوصين، والتباين المتعلق بالبنـــود، والتباين الخاص بالعلاقة التفاعلية بين الأفراد والبنود، ويمكن تقدير التباين المتعلق بالأفراد المفحوصين بحساب مجموع مربعات انحرافات درجات أولئك الأفراد عن المتوسط العام لدرجاتهم. أما تباين الخطأ فيقدر عن طريق مجموع المربعات المحسوبة لتفاعل الأفراد مع البنود، ثم يتم حساب معامل ثبات الاختبار.

6.2.2.8.4.طريقة التحليل العاملي Facteur analysis:

بحيث يستهدف التحليل العاملي الوصول إلى أقل عدد من العوامل التي يمكن أن تفسر الأداء على الاختبار استنادا إلى دراسة الترابطات بين البنود التي يتشبع كل منها بعامل معين دون غيره من العوامل. ومن خلال تحديد العوامل التي تتشبّع بها تجمعات معينة من البنود يمكن تصنيف هذه البنود في مجموعات متجانسة تختص كل منها بعامل أو سمة معينة. وبطبيعة الحال، فإنه في الحالات التي يسفر فيها التحليل العاملي عن وجود عامل مشترك تتشبع به سائر البنود يمكن النظر إلى هذه البنود على أنها تؤلف مجموعة واحدة متجانسة، وإلى الاختبار ككل على أنه على درجة لا بأس بها من الثبات أو الاتساق. وبذلك يتيح التحليل العاملي تحديد مدى التجانس بين بنود الاختبار، ويمثل طريقة لدراسة الاتساق بين البنود والذي يمثّل جوهر مسألة الثبات. (امطانيوس مخائيل،2006).

4-8-2-3-العوامل المؤثرة في الثبات: ثمة عوامل عديدة تؤثّر في ثبات المقياس، بعضها يعود إلى الفرد نفسه مثل قدرة الفرد على أدائه نوعا معينا من المهارات التي تتصل بما يقيسها الاختبار وطريقته في هذا الأداء، وفهمه لتعليمات الاختبار وكذلك عوامل التعب أو الإجهاد أو الملل والتوتر الانفعالي والذاكرة

وغير ذلك، ومنها ما يتصل بالاختبار في حد ذاته مثل صياغة بنود الاختبار والتعليمات وعوامل الصدفة وطريقة الإجراء وغير ذلك وهذا ما سنحاول عرضه فيما يلي:

1.3.2.8.4.عدد البنود:

فكلما ازداد عدد البنود ارتفع معامل الثبات.وهذا يعود إلى أن الاختبار الأطول يقدّم عينة أكثر تمثيلاً للسلوك المقاس ويعكس الفروق الحقيقية في هذا السلوك بصورة أفضل، وتكون الدرجات المتحصّلة على هذا الاختبار أقل تأثّراً بالتخمين.

2.3.2.8.4.انتشار الدرجات: كلما ازداد انتشار الدرجات ارتفعت قيمة معامل الثبات وتضاءل الأثر الذي تحدثه أخطاء القياس على مركز الفرد داخل المجموعة،ومن الواضح أن كل ما من شأنه أن يضعف احتمال تذبذب مراكز الأفراد داخل المجموعة من القياس لآخر يرفع الثبات فإذا ازداد انتشار الدرجات تضاءل هذا الاحتمال.

3.3.2.8.4.صعوبة البنود: فالاختبارات الصعبة جدّاً أو السهلة جدّاً تعطي درجات ضعيفة في ثباتها لأنها تؤدي إلى انتشار محدود للدرجات وتظهر فروقاً طفيفة بين الأفراد. وعموماً إذا شاء واضع القياس أن يزيد من ثباته عليه أن يضع أسئلة يتراوح مدى صعوبتها بين 0.30 و0.70 بحيث يقترب صعوبة الاختبار ككل من 0.50.

3.3.2.8.4.الموضوعية في التصحيح:

فلكي يعطي المقياس نتائج ثابتة يجب ألا تختلف الدرجات من مصحح لآخر أو من وقت لآخر، ومن المعلوم أن الاختبارات الموضوعية عموماً تحقق قدراً عالياً من الثبات بخلاف الاختبارات المقالية التي تفسح المجال لتدخل العوامل الذاتية للمصحح. (أمطانيوس مخائيل،2006)

4-8-3-المعايير Norms :

هي إحصاءات (معدلات) تقدم إطارا ومعنى لدرجة الاختبار مبينا على الأداء الفعلي (الاعتيادي) وفي مختلف الصفوف المدرسية، أو الفئات العمرية لمجموعة التقنين، معبرا عنها في الغالب على شكل معدلات من نوع انحراف نسبة المتغير في الدراسة والرتبة الميئينية، والصف المتكافئ والتساعي، ويتم على ضوءها تفسير الدرجات الخام. (النفيعي عبد الرحمن بن عبد الله،2001).

من هنا يمكن القول: إن المعايير ما هي إلا قيم كمية رقمية تنطلق من مستوى المتوسط في المجموعة وتحدّد استناداً إليه مستويات الأداء المتنوعة على الاختبار بدءاً بأدناها وانتهاءا بأعلاها، كما تمثل تلك المستويات كلها، لكن بدون المعايير لا يكون الاختبار صحيحا

4-8-3-1-أهمية المعايير:

تظهر أهمية المعايير في القياسات النفسية والتربوية في النقاط الأربع التالية:

-تتيح مقارنة الفرد بغير، أي تعرّف مركزه النسبي بين أقرانه في المجموعة التي ينتمي إليها سواءا على مستوى المنطقة التعليمية (أو المحافظة) أم على مستوى البلد بكامله، ويتم ذلك عن طريق مقابلة الدرجة الخام لهذا الفرد بما يعادلها في جدول توزيع الدرجات الخام لأفراد عينة التقنين ومقابلاتها المعيارية.

-تتيح مقارنة الفرد بنفسه في النواحي المختلفة التي يتصدّى لها الاختبار الواحد أو مجموعة الاختبارات التي يمكن أن يخضع لها.

- تساعد المعلم على تتبّع نمو التلميذ (الفرد) وتقدّمه في الدراسة في المجالات المختلفة من خلال مقارنة أداء هذا التلميذ بالمعايير العامة من وقت لآخر. فبالاستناد إلى المعايير العامة يمكن على سبيل المثال معرفة العمر القرائي أو الحسابي للتلميذ عند نقطة زمنية ما (بداية فصل دراسي أو عام دراسي مثلا)

وبيان مدى تقدّمه في القراءة أو الحساب بعد فترة معينة (نهاية فصل دراسي أو عام دراسي أو أكثر).(أمطانيوس مخائيل، 2006).

– تتيح مقارنة مجموعة أو مجموعات أخرى من الأفراد في جانب أو أكثر من جوانب القدرة أو الشخصية.

وتتّم هذه المقارنة بطبيعة الحال باستخدام متوسط الأداء لدى كل مجموعة ومقابلته بمتوسط أو متوسطات الأداء لدى المجموعات الأخرى.

في ضوء ما سبق يمكن القول: إن المعايير تمدّنا بأساس موحد للمقارنة بين الأفراد في الخاصية (أو مظهر السلوك) التي يتصدّى لها اختبار واحد أو مجموعة من الاختبارات، كما تمدّنا بأساس موحد للمقارنة بين الخصائص أو مظاهر السلوك التي يتصدّى لها اختبار أو مجموعة اختبارات يمكن أن يخضع له (أولها) الفرد الواحد وتعرّف جوانب الضعف والقوة في أدائه، بل وتتبّع نموه وتقدّمه في الدراسة من وقت لآخر، هذا بالإضافة إلى أنها توفّر أساساً موحداً للمقارنة بين المجموعات المختلفة، ولعلّ هذا الأمر بالذات هو مما يجنّب العامل في القياس النفسي والتربوي الكثير من احتمالات الخطأ، كما يجنّبه خطر الانزلاق نحو الكثير من الأحكام والاستنتاجات التعسّفية عند تقدير أداء الأفراد والجماعات في مجال أو أكثر أو تقدير الفرد الواحد في المجالات المختلفة. (أمطانيوس مخائيل،2006).

4-8-3-2-أنواع المعايير:

يميّز علماء القياس النفسي والتربوي بين أربعة أنواع أو أشكال رئيسة من المعايير، لكن هذه الأنواع المختلفة لا تشير إلى اختلافات جوهرية فيما بينها، وكل ما في الأمر هو أنها تتّبع طرائق وأساليب

متنوعة في التعبير عن " شيء واحد " يسعى كل منها إلى تمثيله واستخراج دلالته، وسيكون من المفيد الوقوف عند كل من أنواع المعايير على حدا.

1.2.3.8.4.معايير العمر Age Norms:

تظهر أهمية معايير العمر أو السن عند قياس السمات التي تنمو مع العمر على وجه التحديد من مثل الطول أو الوزن أو الذكاء، ويعبر معيار العمر عن القيمة الكمية المتوسطة للسمة المقاسة لدى أبناء العمر الواحد. فلو أخذنا عينة ممثلة للأطفال من عمر الرابعة مثلاً وقسنا أطوالهم ثم حسبنا المتوسط الحسابي لتلك الأطوال لكان هذا المتوسط هو معيار الطول لهذا العمر.

يمثل مفهوم العمر العقلي الذي ارتكز إليه مقياس بينيه(1905) Binet الأصلي للذكاء والذي يشير إلى متوسط الأداء العقلي لأبناء المجموعة العمرية الواحدة أحد أهم المعايير العمرية الشائعة في القياسات النفسية والتربوية. وقد كان معيار العمر العقلي الأساس في ظهور معيار آخر وهو معيار حاصل الذكاء أو نسبته، والذي يحسب بقسمة العمر العقلي على العمر الزمني وضرب الناتج بمائة تفاديا للكسور العشرية.هذا ويقدّم معيار العمر التحصيلي الذي يشير إلى متوسط الإنجاز أو التحصيل كما يقيسه اختبار معين أو مجموعة من الاختبارات التحصيلية لدى مجموعة عمرية معينة مثالاً آخر للمعايير العمرية. وقد كان الأساس في ظهور معيار نسبة التعليم (أو حاصل التعليم) الذي يستهدف الكشف عن مدى تناسب تحصيل التلميذ مع عمره الزمني، ويحسب على النحو التالي:

$$\text{نسبة التعليم (أو حاصل التعليم)} = \frac{\text{العمر التحصيلي}}{\text{العمر الزمنـــي}} \times 100$$

كما كان له الفضل في ظهور معيار آخر وهو حاصل التحصيل أو نسبته والذي يستهدف الكشف عن مدى تناسب تحصيل التلميذ مع عمره العقلي، ويحسب على النحو التالي:

$$\text{نسبة التحصيل (أو حاصل التحصيل)} = \frac{\text{العمر التحصيلي}}{\text{العمر العقلي}} \times 100$$

تمدّنا معايير العمر بطريقة عملية وسهلة في تفسير أداء الفرد من خلال مقابلة هذا الأداء بأداء المجموعة العمرية التي ينتمي إليها، ومعايير العمر هي من نوع المعايير الطولية التي لا تقف عند المجموعة العمرية الواحدة التي ينتمي إليها الفرد بل تتطلب العودة إلى المجموعات العمرية السابقة واللاحقة له، أي إنّها تستخرج من مجموعات عمرية متلاحقة، كما أنها تصلح للسمات التي تنمو مع العمر ولكنها لا تصلح لغيرها من السمات التي لا تتأثر بالعمر بصورة واضحة كسمات الشخصية مثلا أو ما يعاب عنها هو أنها تعجز عن إمدادنا بوحدات قياس متساوية ومنتظمة. (أمطانيوس مخائيل،2006).

3.2.3.8.4.معايير الصف Grade Norms:

هي أيضا معايير طولية ترتكز إلى صفوف دراسية متلاحقة، كما تعتمد مستوى المتوسط أساساً في الحكم على أداء الفرد وتتيح مقارنته بهذا المستوى، ومع أن معايير الصف توفّر طريقة عملية وسهلة لتفسير أداء الأفراد تماماً كمعايير العمر، فإن معايير الصف تعاني بدورها من العيوب ذاتها التي تعاني منها العمر التي تتمثّل في عجزها عن إمدادنا بوحدات متساوية بسبب من اختلاف وتيرة أو معدل النمو والتقدّم في الدراسة من صف لآخر ومن مرحلة دراسة لأخرى.

ت-المعايير المئينية Percentile Norms:

الميئينات هي عبارة عن نقط معينة في توزيع مستمر تقع تحتها (أو تسبقها) نسبة مئوية معينة من المجموعة أو العينة التي نتعامل مع درجاتها. (عبد الرحمان سعد،1998)

يشار إلى أن الرتبة المئينية للفرد على أنها مكان الفرد على تدريج من 100 تؤهل له الدرجة التي يحصل عليها في هذا التوزيع، ويمكن حساب الرتبة المئينية بطريقتين:

-من الجدول التكراري (بحيث يتم تبويب الدرجات التي حصل عليها الأفراد في الاختبار في جدول تكرارات).

-من جدول الرتب (أي بعد ترتيب الأفراد حسب الدرجات التي حصل عليها كل واحد منهم. وهنا سوف نتعامل مع الرتب وليس الدرجات).

ومنه يمكن القول بأن المئين يحدّد مباشرة مركز الفرد في المجموعة معتمداً في ذلك على تحديد النسبة المئوية للحالات (أو الدرجات) التي تقع تحته في التوزيع. وقد أطلق على المعيار الميئيني هذا الاسم نظراً لأنه يحول التوزيع التكراري إلى أجزاء من مئة، أو أجزاء مئوية، ويقسم مستويات الأفراد إلى مئة مستوى وهذا النوع من المعايير المستعرضة أو الأفقية، التي تتميز ببساطتها وسهولة حسابها ووضوح دلالتها، إلا أنها تعاب بدورها من العيب الذي تعاني منه المعايير العمرية والصفية والمتمّثل في عدم تساوي وحداتها على منحنى التوزيع.

4.2.3.8.4.الدرجات المعيارية Standard Score Norms:

يمكن تعريف الدرجة المعيارية على أنها عدد وحدات الانحراف المعياري (أو الانحرافات المعيارية) التي تبعدها درجة ما عن المتوسط، وتتطلب عملية حسابها نسبة انحراف درجة الفرد عن المتوسط إلى

الانحراف المعياري للدرجات أي انحراف درجات أفراد المجموعة كلها عن المتوسط. وتستخدم في حسابها المعادلة التالية:

$$\text{ذ} = \frac{\text{خ} - \text{م}}{\text{ع}}$$

حيث يشير الحرف:

ذ إلى الدرجة المعيارية (الذاتية).

خ إلى الدرجة الخام للفرد.

م إلى المتوسط.

ع إلى الانحراف المعياري.

ولعلّ الميزة الأكبر للدرجات المعيارية هي أنها تمدّنا بوحدات قياس متساوية ومنتظمة وتحمل معنى واحداً من اختبار لآخر. وهي بذلك تمثّل أساساً معيارياً للمقارنة يتيح تفسير الدرجات الخام من خلال نسبة انحراف كل منها عن المتوسط إلى الانحراف المعياري للمجموعة (أمطانيوس مخائيل،2006).

ومن عيوبها أنها تستدعي استخدام إشارة (+) و (−) والقيم الكسرية ومن خصائصها الإحصائية: متوسطها الحسابي= 0، وانحرافها المعياري= 1، وذلك بالنسبة للتوزيعات التكرارية في الاختبارات المختلفة، ونستطيع أن ندخل ما نشاء من تعديلات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الجديدة على الدرجة المعيارية، لذلك ظهرت صيغ مشتقة كثيرة (النفيعي عبدالرحمن بن عبدالله، 2001).

5.2.3.8.4.الدرجات المعيارية المعدلة:

وهي توزيع افتراضي جديد للدرجة المعيارية الأساسية (أو الذاتية)، ويتلخّص الهدف من ورائه في مواجهة الصعوبات التي تعاني منها هذه الدرجة واستبعاد نقائصها. ويتحقق ذلك عن طريق التخلص من كسور أو فواصل الدرجات المعيارية بضربها في عدد ثابت كالعدد (10) مثلاً، وكذلك التخلص من الإشارات السالـــبة وقيمة الصفر الموجودة في وسطها بإضافة عدد ثابت كالعدد (50) مثلاً مما يتيح التعبير عنها جميعاً بأعداد موجبة وصحيحة. (أمطانيوس مخائيل،2006).

من أنواع الدرجات المعيارية المعدلة الدرجات التالية:

-الدرجة التائيةT-Score وتسمى كذلك بالمعيار التائي وتنسب إلى إدوارد ثورندايك ولويس ترمان، وترتكز على توزيع افتراضي لدرجات متوسطة (50) وانحرافه المعياري (10)، وتحسب باستخدام المعادلة التالية:

الدرجة التائية (ت)=الدرجة المعيارية الذالية (ذ)× 10 +50.

-الدرجة التائية العسكرية A.G.C.T وترتكز هذه الدرجة على توزيع افتراضي للدرجات متوسطة (100) وانحرافه المعياري (20)، وقد شاع استخدامها في اختبارات التصنيف العام للجيش الأمريكي(AGCT) Army General Classification Test خلال الحرب العالمية الثانية. وتحسب باستخدام المعادلة التالية: **الدرجة التائية العسكرية=الدرجة المعيارية الذالية (ذ) × 20 + 100**

-الدرجة التائية الجامعية C.E.E.B ويطلق عليها اسم الدرجة المؤهّلة للقبول في الجامعات College Entrance Examination Board وهي درجة تائية معدلة تستهدف مواجهة مشكلة الكم الهائل من

الكسور العشرية التي تظهر عند استخدام الدرجات التائية الأساسية في تحديد مستويات القبول في الجامعات. والمعادلة الخاصة بها هي:

الدرجة التائية الجامعية=الدرجة المعيارية الذالية (ذ) × 100 + 500

-الدرجة الجيمية G.Score وتنسب الدرجة الجيمية إلى جيلفرود، وهي أيضاً من الدرجات المعدلة. وتقوم على إخضاع الدرجات المعيارية لتوزيع جديد متوسطه (5) وانحرافه المعياري (2)، ومعادلتها هي:

الدرجة الجيمية= الدرجة المعيارية الذالية × 2 +5

من ميزاتها أنها تصلح لقياس الفروق الكبيرة بين الأفراد حيث تقلّص هذه الفروق إلى عدد ضئيل نسبياً من المستويات من خلال تقسيم التوزيع إلى (11) قسماً (أو مستوى) يبدأ تدريجه من (صفر) إلى (10).

-الدرجة الموزونة وهي درجة معيارية معدلة تستهدف توحيد أوزان درجات الاختيارية الفرعية التي قد يضمّها الاختبار الكلي الواحد أي جعلها من وزن واحد بغض النظر عن النهاية العظمى لدرجات كل من هذه الاختبارات، وتقوم الدرجة الموزونة على توزيع متوسطه (10) وانحرافه المعياري (3). وتحسب باستخدام المعادلة التالية:

الدرجة الموزونة=الدرجة المعيارية الذالية (ذ) ×3 + 100

-الدرجة الإعشارية (أو العشير) Sten Score وتمثّل هذه الدرجة تعديلاً بسيطاً على الدرجة الجيمية السابقة فهي لا تختلف عنها إلا في أنها تخضع الدرجات المعيارية لتوزيع متوسطه (5.5) بدلاً من (5) وانحرافه (2) ومعادلتها هي:

الدرجة الإعشارية (العشير)=الدرجة المعيارية الذالية (ذ) × 2 + 5.5

-الدرجة التساعية المعيارية (التسيع او المعيار التساعي) Stanine ويمثّل هو أيضاً تعديلا بسيطاً على الدرجة الجيمية السابقة، وقد أجري هذا التعديل من قبل سلاح الطيران الأمريكي في أثناء الحرب العالمية الثانية، وهو يقوم على تقسيم التوزيع إلى (9) مستويات بدلاً من (11) مستوى وذلك بضم الدرجة (ج)1 في التسيع (1) والدرجة (ج)9 والدرجة (ج)10 في التسيع (9).(أمطانيوس مخائيل،2006).

-الدرجة السباعية المعيارية Staseven اقترح هذا النوع من الدرجات بحيث يقسم فؤاد البهى قاعدة المنحنى الإعتدالي إلى سبعة أجزاء متساوية وكل جزء منها -الوحدة-هي 4/3 ع.(عبد الرحمان سعد،1998، 224).

-حاصل الذكاء الإنحرافي Deviation I.Q وهو درجة معيارية معدلة تخضع الدرجات المعيارية (الذالية) لتوزيع جديد متوسطة (100) وانحرافه المعياري (15) بحسب مقياس وكسلر و(17) بحسب مقياس ستانفورد-بينيه، والمعادلة الخاصة بحساب حاصل الذكاء الإنحرافي هي:

حاصل الذكاء الإنحرافي= الدرجة المعيارية الذالية (ذ) × 15 أو (17) + 100.

خلاصة:

من اجل تصميم وإعداد اختبار جيد يجب الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من الاعتبارات والقواعد المنهجية حيث تتطلب فنية تصميم الاختبار دراية كبيرة وواسعة وعميقة بالأساليب المختلفة ومدى مناسبة كل منها لغرض معين، ولا يعد تصميم مقياس أو اختبار هدفا في حد ذاته و إنما لضرورة أو إذا دعت الحاجة إليه وهذا ما يجعلنا نميز بين اتجاهين بارزين في تصميم الاختبارات فإما أن يكون اتجاه علمي نظري أو اتجاه عملي فني، الأول يهدف إلى تصميم اختبار وفقا لإطار نظري محدد للإجابة على فروض جيدة الصياغة يقدمها الباحث، ويبحث فيها في ظل النظريات المفسرة للظواهر ومقارنتها مع الحقائق

العلمية والثاني يرمي إلى تطوير اختبارات جديدة كأداة للممارسة المهنية النفسية، في ظل تحليل النتائج وتبويبها، ولعل كلا الاتجاهين يكملان بعضهما البعض في بناء وتصميم أداة أو مقياس يستخدم لأغراض علمية محضة.

الفصل الثالث

صعوبات التعلم الأكاديمية

-تمهيد

-نبذة تاريخية عن ذوي صعوبات التعلم

-تطور تعريفات صعوبات التعلم تاريخيا

-مفهوم صعوبات التعلم

-العوامل والأسباب المؤثرة في صعوبات التعلم

-تشخيص صعوبات التعلم

-النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

-أنواع صعوبات التعلم

-خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر، والتي أعطيت اهتمام كبير من المهتمين علي اختلاف اختصاصاتهم كالأطباء وعلماء النفس والتربية وعلماء الاجتماع وحتى المعلمين وأولياء الأمور، لتزايد أعدادها نتيجة وبشكل رئيسي للتطور الحاصل في عمليات الكشف والتشخيص والتقييم والوعي المتزايد بمشكلة الأطفال الذين يظهرون مشكلات تعلمية لا يمكن تفسيرها بوجود إعاقات عقلية وحسية انفعالية، كما تعددت وتنوعت التعاريف الخاصة بها، والتي تتفق في معظمها على وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب، وغالبًا ما يسبق ذلك مؤشرات، مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخرًا في اكتساب اللغة وغالبًا يكون ذلك مصاحبًا بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التعامل مع الرموز وهي مجموعة دلائل تشير إلى ما يعرف بصعوبات التعلم.

1-نبذة تاريخية عن ذوي صعوبات التعلم: يعتبر ميدان صعوبات التعلم من أحدث ميادين علم النفس وأسرعها تطورا بسبب اهتمام أهل الاختصاص بمشكلة الأطفال الذين يظهرون مشكلات تعلمية، بحيث لم يكن لمجالها جهود موحدة من قبل تخصص واحد بل تعددت التخصصات المتنوعة من الحقول العلمية في البحث وتقديم الإسهامات في دراسة مجال صعوبات التعلم وهذا عبر فترات زمنية مختلفة ويتضح من تتبع تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين التاسع عشـــــر والعشرين، أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر والعشرين وبالتحديد قبل 1900 كان منـبثقا عن المجـال الطـــبي والمعروفين حاليا بالمهتمين بأمراض اللغة والكلام، ليليه من بعد ذلك الدور الفعال الذي قدمه التربويين لهذا المجال مما ساهم في تنميته وتطويره في مطلع القرن العشرين.

حيث يشير محمد النبوي محمد علي(2011) إلى أنه في الستينات من القرن الماضي، ظهر مصطـــلح صعوبات التعلـــم والجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة وتحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلم مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم وفي نهاية الستينات أصبحت صعوبات التعلم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى، وخاصة مع صدور القانون الأمريكي 230/91.(محمد النبوي محمد علي،2011: 20).

2-تطور تعريفات صعوبات التعلم تاريخيا:

استخدمت الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكياتهم وتعلمهم مع فئات الإعاقة الموجودة، حيث فرض التوجه النظري لكل متخصص المصطلح الذي يراه مناسبا، وبالتالي ظهرت العديد من التعاريف والتي تطورت تاريخيا كالآتي:

2-1-تعريف صاموئيل كيرك (1962)Kirk :

يعتبر كيرك Kirk أول من نحت مصطلح صعوبات التعلم وكان أول تعريف قدمه سنة 1962و الذي أشار إلى تأخر أو اضطراب وتعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو أي مادة دراسية أخرى ينتج عنها إعاقة نفسية تنشا عن واحدة على الأقل من هذين العاملين وهما اختلال الأداء الوظيفي للمخ، والاضطرابات السلوكـــية والانفعالية ولا تنتج صعوبات التعلم في الواقع عن التخلف العقلي أو الإعاقة الحسية، أو العوامل الثقافية، أو التعليمية (هلالاهان وآخرون51:2007).

لقد اعتبر كيرك العوامل الانفعالية بالإضافة إلى العوامل العصبية مسببات لصعوبات التعلم. وتمثل المحك الأساسي الذي تبناه للتعرف على صعوبة التعلم في وجود تباين واضح بين مجال الصعوبة والقدرات الأخرى.

2-2-تعريف صاموئيل كيرك (1963):

في عام 1963 استخدم هذا المصطلح في كلمته التي ألقاها في المؤتمر الذي عقد بشأن الأطفال المعوقين إدراكياً، وكان مما قاله كيرك في ذلك الاجتماع:

" لقد شعرت لبعض الوقت بأن الألقاب التي نطلقها على الأطفال مرضية لنا ولكنها ذات فائدة قليلة للطفل نفسه، ويبدو أننا سوف نكون أكثر رضا إذا أعطينا اسماً فنياً للحالة حيث ينهي ذلك النقاش والخلاف فنحن نعتقد بأننا نعرف الإجابة إذا ما أعطينا الطفل اسماً أو لقباً مثل إصابة مخية، توحد تخلف عقلي حبسة...الخ. وكما أشرت سابقاً فإن مصطلح "الإصابة المخية" يحمل معنى قليلاً لي إذ لا يعطيني فيما إذا كان الطفل ذكياً أو كسولاً، ذو نشاط زائد أو خاملاً، أنه لا يقدم لي أي إشارة تساعد في التدريب، إن كلاً من المصطلحات التالية: الصرع، الإصابة المخية، التخلف العقلي، الحبسة ... الخ هي مصطلحات تصنيفية في حقيقة الأمر، فهي إلى حد ما ليست تشخيصاً وذلك إذا كنا نعني بالتشخيص تقييم الطفل بطريقة تؤدي إلى شكل من العلاج "(البطانية أسامة محمد وآخرون،2005) .

فقد أشار كيرك (1963) Kirk بأن غرض الاجتماع كما يفهمه ليس التركيز على الأطفال المتخلفين عقلياً أو المضطربين انفعالياً الناتجة عن عوامل بيئية، وليس التركيز كذلك على الأطفال المعوقين إعاقة حسية مثل الصم وكف البصر، ولكن تركيزه واهتمامه الأساسي هو الأطفال القادرين على السمع والإبصار وليس لديهم عجز واضح في القدرة العقلية، ولكنهم يظهرون انحرافاً في السلوك والنمو النفسي إلى الحد الذي يكونوا فيه غير قادرين على التكيف مع البيت أو التعلم بالطرق العادية في المدرسة وترجع

أسباب هذه الانحرافات السلوكية كما هو متفق عليه إلى نوع من الاضطراب الوظيفي للدماغ. (البطاينة أسامة محمد وآخرون،2005).

حيث أن كلاً من التربويين والأهالي يفضلون استخدام ألقاب من شأنها أن تقدم إرشادات تربوية، فقد اقترح كيرك kirk مسمى صعوبات التعلم (Learning Disability)، والذي أصبح من أكثر مجالات التربية الخاصة نمواً، وقد لاقى ذلك المصطلح قبولاً كبيراً لدى الأهالي مما دفعهم في ذلك الاجتماع إلى تنظيم جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Association for Children and Adult with Learning Disability (ACLD وهكذا ولد ميدان صعوبات التعلم، وهكذا أصبحت الجمعية منظمة تدافع عن حقوق الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأصبح لها أثراً كبيراً في استصدار التشريعات عن مستوى الولايات المتحدة.

إلى أن حصل مصطلح صعوبات التعلم على رضا معظم القادة التربويين في المجال بسبب تحول التعريف من الأسباب الطبية نحو البعد التربوي.

2-3-تعريف كليمنت (1963) Clement :

"يرجع مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط في هذه المقالة إلى أولئك الأطفال الذين يقع معدل ذكائهم ضمن متوسط الذكاء لدى الأفراد العاديين أو أقل أو أعلى من المتوسط ويعانون من صعوبات في التعلم أو السلوك تتراوح بين بسيطة وشديدة وتكون مصحوبة بانحرافات في وظيفة النظام العصبي المركزي، وقد تظهر هذه الانحرافات بسبب عجز في الإدراك، تشكيل المفاهيم، اللغة، الذاكرة، ضبط الانتباه، الاندفاعية، أو الوظيفة الحركية، أو بسبب من اجتماع بعض أنواع العجز تلك، وقد تنتج هذه الصعوبات عن انحرافات جينية، أو شذوذ كيميائي حيوي أو أذى في الدماغ قبل الولادة، أو أمراض أو إصابات تحدث خلال السنوات الحرجة لنمو نضج النظام العصبي المركزي أو قد تنتج عن أسباب غير معروفة، هذه الأعراض والإصابات تؤثر في الإدراك واللغة وعلى كبت الحوافز وعلى التحكم في الجوانب الحركية" (ملحم سامي المحمود، 2002: 43).

2-4-تعريف باربرا بيتمان (1964) Batman :

" الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التعلم هم أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكافية ومستوى أدائهم الفعلي والذي يعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم التي تكون أو قد لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو حرمان تربوي أو ثقافي، أو اضطراب انفعالي شديد وفقدان للحواس." (البطاينة أسامة محمد وآخرون، 2005: 30).

2-5-تعريف اللجنة الوطنية للإشراف على الأطفال المعوقين لصعوبات التعلم (NACHC) (1968):

يعتبر تعريف اللجنة الاستشارية التربوية الأمريكية للأطفال المعاقين أول تعريف اكتسب الصفة الرسمية، وهو التعريف الذي أعتمده قانون صعوبات التعلم المحدد الذي ينص على ما يلي:

"يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم عجزاً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تدخل في فهم أو في استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة. وقد تظهر في اضطرابات التفكير الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، أو العمليات الحسابية، وتشتمل على الحالات التي يتم تحويلها على أنها إعاقات إدراكية، إصابة مخية، الخلل الوظيفي المخي البسيط، دسيليكسيا، الحبسة النمائية، ولا تشتمل على مشكلات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، سمعية، حركية، وتخلف عقلي اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي"(Hammill,1999 :77).

كما انه قد تم الاعتراف رسمياً بصعوبات التعلم بموجب القانون العام 230/91 عام 1969 الخاص بالأطفال ذوي صعوبات التعلم.

قد حدد الفصل الثالث من التعليمات المقترحة بأن المصطلح التصنيفي مناسب إذا ما أظهر الفرد تبايناً شديداً بين الأداء المتوقع والتحصيل في واحدة أو أكثر من المجالات النمائية الآتية (التعـــبير

الشفوي، التعبير الكتابي، الفهم المبني على الاستماع،الفهم القرائي، مهارات القراءة الأساسية، العمليات الرياضية، الاستدلال الرياضي. التهجئة).

-الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية المحددة هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية.

2-6-تعريف الحكومة الاتحادية لعام (1977):

لقد ظهر تعريف الحكومة الاتحادية لصعوبات التعلم في 29 ديسمبر من عام 1977 وقد كان لكل ولاية الخيار بإحداث التعديل الذي تراه مناسباً في التعريف.

"إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تدخل في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي قد تظهر في ضعف القدرة على الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، أو إجراءات العمليات الحسابية. ويشتمل المصـــطلح على حالات مثل الإعاقة الأكاديميـــة، والإصابة المخية، والخلل الوظيفـــي المخـــي البسيـــط والديسلكسيا، والحبسة النمائية، ولا يشتمل المصطلح على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تربوية ناتجة في الأساس من إعاقة بصرية سمعية، حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي أو اقتصادي أو بيئي." (Hammill,1990)

نلاحظ أن هذا التعريف قد جمع خصائص وعناصر اتفق عليها معظم الأخصائيين العاملين في هذا الميدان وهي:

-أن يكون لدى الطفل شكل من أشكال الانحراف في القدرات في إطار نموه الذاتي.

-أن تكون الصعوبة نفسية أو تعليمية.

-أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة.

-أن تكون الصعوبة ذات صفة سلوكية، مثل: النطق، التفكير، تكوين المفاهيم.

2-7-تعريف المجلس الوطني المشترك لصعوبات التعلم (1981):

"يعتبر مصطلح صعوبات التعلم مصطلحاً عاماً يشتمل على مجموعة غير متجانسة من أنواع العجز تظهر على شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة الاستدلال، القدرات الرياضية. ويفترض أن تكون ناشئة عن خلل في النظام العصبي المركزي.

بالرغم أن صعوبات التعلم قد تكون مصحوبة بحالات من الإعاقة(مثل إعاقة سمعية، تخلف عقلي اضطراب انفعالي أو اجتماعي) أو تأثيرات بيئية (مثل اختلافات ثقافية، تعلم غير ملائم أو غير كاف عوامل نفسية) إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الحالات أو التأثيرات." (Hammill.D,1990)

2-8 -تعريف جمعية الأطفال والكبار ذوي صعوبات التعلم (1985):

تعتبر صعوبات التعلم حالة مستمرة، ويفترض أن تكون ناتجة عن عوامل عصبية تتدخل في نمو القدرات اللفظية وغير اللفظية، وتوجد صعوبات التعلم كحالة إعاقة واضحة مع وجود قدرة عقلية عادية إلى فوق العادي، وأنظمة حسية حركية متكاملة وفرص تعليم كافية، وتتنوع هذه الحالة في درجة ظهورها وفي درجة شدتها، وتؤثر هذه الحالة خلال حياة الفرد على تقدير الذات، التربية، المهنة التكيف الاجتماعي، وفي أنشطة الحياة اليومية.(Frankenberge.w and Fronzagilo.k,1991)

-العناصر التي يجب ملاحظتها في هذين التعريفين الأخيرين، كيف أنهما اختلفا عن تعريف الحكومة الاتحادية:

- أولا أن تعريف المجلس المشترك لم يشير إلى العمليات النفسية الأساسية التي ذكرت في تعريف الحكومة الاتحادية.

ركز على الخلل في الجهاز العصبي المركزي بدرجة كبيرة.

ركز على تعدد الإعاقة (احتمالية وجود صعوبات التعلم مع إعاقة أخرى)

-ثانيا لم يشر تعريف جمعية الأطفال والكبار ذوي صعوبات التعلم إلى العمليات النفسية الأساسية التي ذكرت في تعريف الحكومة الاتحادية.

ركز وبدرجة كبيرة على افتراض الخلل الوظيفي في الجانب العصبي.

أضاف عبارة عن التأثير المستمر لصعوبة التعلم على الأداء المهني والاجتماعي للفرد.

تأثر بمدى اهتمام أهالي الأطفال ذوي صعوبات التعلم حول حياة ومستقبل أبنائهم.

2-9-تعريف اللجنة الائتلافية (1987) (LCLD):

يقصد بمصطلح صعوبات التعلم، مجموعة غير متجانسة (متباينة) من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام الكلام، أو الإصغاء، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال أو القدرات الرياضية أو المهارات الاجتماعية وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ ويفترض أنها تعود لقصور في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وعلى الرغم من أن صعوبات الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي أو التأثيرات البيئية كالفروق الثقافـية، والتعليم غير الملائم أو غير الكافي أو العوامل النفسية وبخاصة اضطراب نقص الانتباه قد تؤدي بمجموعها إلى مشكلات تعليمية إلا أن الصعوبات التعليمية ليست ناتجة عن هذه الحالات أو المؤثرات (Hammill.1991) (البطاينة أسامة محمد وآخرون، 2005)

2-10-تعريف اللجنة الوطنية المشتركة (1990):

صعوبات التعلم مصطلح شامل(عام) يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات ذاتية المنشأ والتي يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي دون أن تؤدي هذه الأحوال إلى صعوبات تعليمية بحد ذاتها. (الزيات فتحي، 1998).

أخيرا ومن حصيلة جميع هذه التعريفات نستطيع وضع تعريف لصعوبات التعلم على أنها: مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع الكلام، القراءة الكتابة، الاستدلال الرياضي، بافتراض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي أو ربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي أو العجز الحسي أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية أو متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتعامل الاجتماعي أو التأثيرات البيئية وليست نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات.

وقد اشتركت كل التعاريف السابقة تقريبا في مجموعة من النقاط التالية:

– يبرز أثر صعوبات التعلم الخاصة أوضح ما يكون في أداء الفرد في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة –الكتابة –الحساب).

–هي ليست بنتيجة للإعاقة العقلية أو الإعاقة الحسية أو الاضطرابات السلوكية.

– أنها ترتبط في معظم الأحيان بخلل وظيفي أو التلف في الجهاز العصبي المركزي.

– أطفال ذوي صعوبات التعلم ليسوا مجموعة متجانسة سواء من حيث طبيعة الصعوبة أو مظاهرها.

– أنهم بحاجة إلى استراتجيات وبرامج تربوية تتضمن تعديلات ملائمة في بعض جوانب ومضامين العملية التعليمية، من طرق وأساليب ووسائل خاصة بها.

3–مفهوم صعوبات التعلم:

تعني صعوبات التعلم عجزا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي قد تظهر في عدم القدرة على الاستماع، التفكير، الكلام القراءة، الكتابة، التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، ويشتمل المصطلح على حالات مثل الإعاقة الأكاديمية، الإصابات المخية، الخلل الوظيفي البسيط، دسيليكسيا Dyslèxie، والحبسة النمائية، ولا يشمل المصطلح على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تربوية ناتجة في الأساس عن إعاقة سمعية

بصرية، حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي أو اقتصادي أو بيئي (السيد عبد الحميد السيد ،2000: 204).

بمفهوم آخر هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات واضحة في اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية (منصوري مصطفى، 2008: 20).

منه فصعوبات التعلم هي عدم تطور ونمو القدرات العقلية بطريقة صحيحة ومنتظمة، يصاحبها في ذلك عجز أكاديمي في مهارات القراءة والكتابة والمهارات الرياضية ومهارات أخرى، مع الإشارة إلى أن سبب هذا العجز ليس عقليا ولا حسيا، ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات في شكل صعوبات معينة مع اللغة المكتوبة والمسموعة وصعوبات في تنسيق التحكم الذاتي أو الانتباه وتمتد إلى الحياة المدرسية مع إمكانية إعاقة تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب وبالتالي هي اضطراب في قدرة الفرد على التعلم بصورة فعالة بما يتلاءم مع القدرات الفردية الحقيقية له.

4-العوامل والأسباب المؤثرة في صعوبات التعلم:

تعددت الافتراضات التي تقف خلف تفسير صعوبات التعلم بتعدد آراء العلماء، وبالتالي نجد عدد من الأسباب التي تكون مسؤولة مسؤولية مباشرة عن حدوث الصعوبة التعلمية، قد يرجع هذا القصور لذوي صعوبات التعلم إلى واحد أو أكثر من هذه الأسباب التالية (المورثات كالعوامل الجينية، الأسباب الأحيائية الكيماوية، إصابة في المخ، خلل وظيفي مخي بسيط، القصور الوظيفي الدماغي، إعاقة في الإدراك، عسر القراءة، حبسة الكلام) والعوامل الآتية ليست أسبابا لصعوبات التعلم بل هي عوامل تمهد لوجود الصعوبات واستمرارها، ويمكن تقسيمها إلى:

4-1-العوامل العضوية البيولوجية:

يشير الأطباء إلى أهمية الأسباب البيولوجية لظاهرة صعوبات التعلم، وتحدث إصابة الدماغ هذه التي تعني التلف في عصب الخلايا الدماغية إلى عدد من العوامل البيولوجية أهمها التهاب السحـــــايا والتسمم أو التهاب الخلايا الدماغية والحصبة الألمانية ونقص الأكسجين أو صعوبات الولادة، أو الولادة المبكرة، أو تعاطي العقاقير، ولهذا يعتقد الأطباء أن هذه الأسباب قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية. (محمد النبوي محمد علي،2011).

بالإضافة إلى عوامل جسمية وصحية أخرى تتمثل في إختلالات البصر والسمع أو الاختلاط في الجانبية المخية أو التوجه المكاني وسوء التغذية إضافة إلى ضعف الصحة العامة أو التعرض للإصابات والإشعاعات وإضاءة الفلورسنت وتأثير التدخين والكحول والمخدرات، دون إهمال العوامل النفسية المعروفة ب (صعوبة التعلم التطورية) وتشمل كل من اضطرابات الانتباه، والضعف في الإدراك أو التمييز السمعي أو البصري أو الحركي، والقدرات التفكيرية غير المناسبة والتأخر اللغوي.

فالكثير من الدراسات أشارت إلى أن الأمراض التي تصيب الأم كالحمى القرمزية والحصبة الألمانية خلال الثلاثة أشهر الأولى للحمل قد تسبب أيضا الاضطرابات المخية المختلفة، فقد يحدث النمو غير السوي للنظام العصبي المركزي بسبب تعاطي الأم للكحول والمخدرات بالإضافة إلى الظروف التي تؤثر على الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة كنقص الأكسجين، أو إصابات الولادة، أو نتيجة لاستخدام الأدوات الطبية، وفي هذه الحالة تنجم صعوبات التعلم عن خلل في عملية إنتاج النواقل العصبية الموصلة للنبضات بين الخلايا، ما يترتب عليه عجز الدماغ عن القيام بمهامه بصورة دقيقة ومن هنا تبرز قلة الانتباه أو اضطراب في الحركات، وصعوبات في التعلم أو التحدث، كما يحصل لمتعاطي الكحول مثلا.

4-2-العوامل الوراثية:

إن الحديث عن العوامل الوراثية المؤدية لظهور صعوبات التعلم يقودنا للعودة إلى الدراسات التي أجريت في هذا المجال، ومن بينها الدراسات التي أجريت على التوائم المتماثلة التي أظهرت أنه إذا كان احد التوائم يعاني من صعوبة في القراءة فانه من المحتمل إلى حد كبير أن التوأم الثاني سيعاني أيضا من صعوبة في التعلم، مع الإشارة إلى أن العوامل الوراثية ليست عامة، أي انه لا نحدث الصعوبة بنفس الطريقة لدى الجميع أو في عدة مواد دراسية حيث توجد جينات معينة لها تأثير مباشر في حدوث صعوبات في القراءة بصفة خاصة ولهذا نجد تشابها كبيرا في الخصائص المعرفية إلى حد كبير لدى الأفراد الذين يعانون من هذا النوع من الصعوبة.

حيث يذكر عدس(2000) أن معظم الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم أن ما نسبته 4%-25 % من الأطفال اليافعين ممن يعانون من صعوبات التعلم، قد انتقلت إليهم بفعل الوراثة، فقد يعاني الإخـــــــوة والأخوات داخل العائلة الواحدة من صعوبات مماثلة، وقد توجد عند العم و العمة، أو الخال والخالة، أو عند أبناءهم و بناتهم، وترى الدراسات التي أجريت على العائلات وعلى التوائم أن العامل الوراثي هو العامل الهام في حصول مثل هذه الصعوبات (عدس محمود عبد الرحيم، 2000: 42)

4-3-العوامل البيئية:

تتضمن مجموعة من العوامل منها الأسرية كالضغوط واتجاهات المربين السلبية، عدم متابعة الآباء للأبناء في المدرسة، وسوء معاملة الآباء للأبناء، عدم رعاية الآباء للأبناء، إضافة إلى عوامل أخرى يمكن ذكرها:

كعدم التعاون بين المدرسة والمنزل، طرق التدريس غير المناسبة، عدم جاذبية المادة الدراسية، صعوبة المادة، طول المنهج الدراسي، عدم الاستفادة من المنهج، الكفاية التدريسية أو النقص في الخبرة

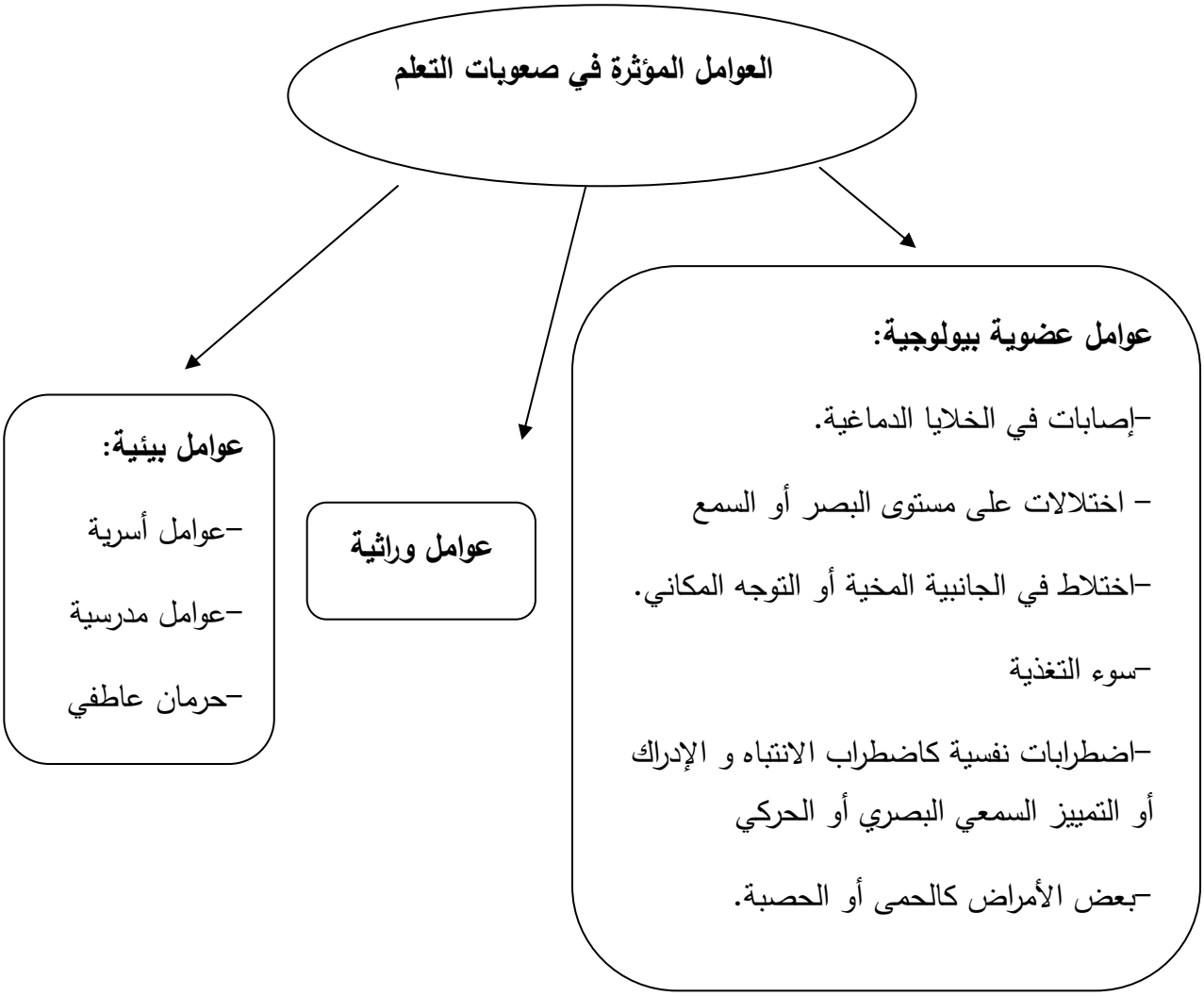
التعليمية وعدم تشجيع المعلم للتلميذ. (الخزرجي جمال بن عمار، د.ت)، وقد أشار فاروق الروسان (2001) إلى أن العوامل البيئية تعتبر من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلم وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية وسوء التغذية، أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل على كتابة بيد معينة، وبالطبع لابد من ذكر نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة.(فاروق الروسان،2001).

إلا أن معظم تعريفات صعوبات التعلم تستبعد الحالات التي تنشأ عن ظروف الحرمان البيئي الحاد.

وفي دراسة قام بها " سميـــــث وسترك" Smith et Strik تم التوصل إلى وجود علاقة بين التعلم والظروف الأسرية والمدرسية بحيث يتحسن حال التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم إذا وضعوا في ظروف ملائمة مع توفر أجواء تعليمية صحية، في حين يزداد وضعهم سوءا إذا وضعوا في بيئات مضطربة تعاني من عدم كفاءة المعلميـــن ونقص الوسائل، وعدم مراعاة الفروق الفردية.

منه يفترض أن العوامل والأحوال المحيطة بالفرد تؤثر سلبا أو إيجابا في تعلم الفرد فكلما كانت العوامل البيئية المحيطة بالفرد ملائمة كانت إمكانية تعلمه أكثر في حين تسيب العوامل البيئية السيئة المحيطة به صعوبات في التعلم، فالمحيط العام للطفل له أثر غير مباشر على سلوك الفرد من خلال إدخال تغيرات على نمو الدماغ وهذا يعني أنه عند إدخال تحسينات على بيئة الطفل فإن هذه المثيرات ستساعد على النمو العقلي للطفل ذلك لأن عملية التعلم لدى الأطفال تتطلب إلى خبرات حسية ليتعلموا الطريقة التي تساعدهم في ذلك والتي تكتسب من خلال الاستجابة لبيئتهم المحيطة بهم.

الشكل الآتي يوضح باختصار أهم العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم.



-الشكل رقم (01) يوضح العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم.

5-تشخيص صعوبات التعلم:

تعتبر عملية تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أهم المراحل التي يبنى عليها إعداد و تصميم البرامج التربوية العلاجية، فهي تساعد على تحديد نوع الصعوبة التي يواجهها كل طفل، وما هي الطريقة العلاجية الخاصة والأنسب بهذا النوع من الصعوبات، فالكشف المبكر عن مواضع وأسباب هذه المشكلة يجعل البرامج العلاجية أكثر فاعلية، والتأخر في الكشف يقلل من فرص نجاح هذه البرامج كما أن قياس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم تكمن أهميته في كونه البوابة الرئيسية التي تدخل

من خلالها للتعرف على فئات التلاميذ غير القادرين مما يستدعي توفير أدوات قياس وتشخيص مناسبة.

ترى عبيد (2000) أن الإخفاق في اختيار مجموعة من أدوات القياس –مجموعة من الاختبارات– التي تشمل على المدخلات المتعددة سوف يعيق استجابة الطفل بشكل ملائم، وعادة فإن الذي يقوم بعملية التشخيص والتصميم هو فريق عمل متعدد التخصصات، حيث يقرر ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات التعلم أم لا.(ماجدة السيد عبيد ،2000)

يتطلب القيام بعملية التشخيص تتوفر مجموعة من أدوات القياس النفسي منها من يعتمد على القياس الكمي ومنها من يعتمد على الوصف الكيفي، فالأولى تشتمل على اختبارات القدرات واختبار التحصـــيل المقننة وغير المقننة، واختبارات الشخصية وقوائم التقدير واختبارات الاتجاهات والميول والقدرات الحســـية البطاقات المدرسية، أما أدوات القياس الوصـــفي فهي الملاحظة ودراسة الحالة وتحليل محتوى إنتاج الطالب لتصنيفه بصورة تسمح لنا تحديد نوعية المشكلات الدراسية التي يعاني منها.

كما أن الطالب يرى، أنه من الضروري عند تشخيص صعوبات التعلم الأخذ بعين الاعتبار المحكات التالية منعا للالتباس مع الحالات الأخرى المشابهة في الضعف التحصيل الدراسي عن حالات الإعاقة الأخرى و هذه المحكات هي:

5-1-محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

هو المحك الذي يعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى لأن مظاهر صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية والانفعالية هي المشتركة. (الظاهر أحمد القحطان،2008) ، حيث عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم تستبعد الحالات الآتية:

التخلف العقلي، الإعاقات الحسية، المكفوفون، ضعاف البصر، الصم، ضعاف السمع، ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد، حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي. (مصطفى رياض البدري،2005)

فهذا المحك يعتمد على استبعاد الحالات التي ترجع إلى الإعاقة العقلية، الحسية، حالات الاضطراب النفسي الشديد، الحرمان البيئي حالات نقص فرص التعلم فالسبب في استبعاد هذه الحالات قد يكون واضحا لأن الطفل الأصم لا يطور لغته بشكل طبيعي وفي هذه الحالة يحتاج الطفل إلى برنامج تربوي للصم بدلا من برنامج صعوبات التعلم لأنه قدراته البصرية والعقلية قد تكون عادية.

5-2-محك التباعد (التباين أو التناقض) Discrepancy criterion:

يشير محك التباين إلى وجود تباين بين العديد من السلوكيات النفسية كالانتباه والتمييز والذاكرة وإدراك العلاقات، كما يشير إلى تباين وتباعد القدرة العقلية للفرد (الذكاء) والتحصيل الأكاديمي، وأخيراً قد يظهر التباين في جوانب النمو المختلفة، كأن ينمو الفرد حركياً في سن مبكرة فيمشي في السنة الأولى أو اقل بينما يبدأ في نطق اللغة في سن الخامسة (أي يتأخر في النمو اللغوي).

كما يقصد به أنه يعني هناك تبايناً واضحاً لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لبعض الجوانب الشخصية، ومستويات الأداء المدرسي، بلغة أخرى، تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

-التفاوت بين القدرات العقلية للطالب والمستوى التحصيلي ومعناه التفاوت في النمو أي (تباعد واضح في نمو العديد من السلوكات النفسية ووجود تباين واضح في مستوى نمو بعض الوظائف النفسية لدى الطفل مثل الانتباه، والإدراك، واللغة، والذاكرة والقدرة البصرية أو السمعية أو الحركية (مصطفى رياض البدري، 2005، 30).

حيث نجد بعض هذه الوظائف تنمو بصورة عادية لدى الطفل، بينما تتأخر وظائف أخرى في النمو فقد تنمو القدرات اللغوية، والبصرية، والسمعية، لدى الطفل بصورة عادية، بينما يتأخر في المشي أو التناسق الحركي.

قد يعاني بعض أطفال صعوبات التعلم من تفاوت في نمو بعض الوظائف النفسية واللغوية (النمائية) وهذا النوع من التفاوت من الممكن ملاحظته عند الطفل قبل دخوله المدرسة وخصوصاً إذا كان شديدا في هذه الحالة من التفاوت ينمو الطفل بشكل عادي في بعض الوظائف مثل اللغة مثلاً ولكنه يتأخر في وظائف أخرى كالمشي مثلاً لارتباطه بقدرات حركية.

–تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطالب في المقررات أو المواد الدراسية ونقصد به ذلك التفاوت بين التحصيل الأكاديمي والأداء المتوقع، وهي أن يكون الطفل ذو الصعوبة التعليمية طبيعياً وعادياً في القدرات العقلية (ضمن المتوسط) بالإضافة إلى أن أدائه الأكاديمي في مادة الحساب والكتابة مثلاً يقع ضمن المتوسط الطبيعي ولكنه يعاني من صعوبة شديدة في مادة القراءة، هنا نقول أن الطفل يعاني من تفاوت بين تحصيله الأكاديمي أو التعليمي وأدائه المتوقع. (مصطفى رياض البدري، 2005).

فالأداء المتوقع هو ما أوقعه من الطفل بناء على قدراته الطبيعة وهي (الذكاء، النضج، العمل الزمني، تفوقه في بعض المهارات فقد يكون متفوقا في الرياضيات عاديا في اللغات ويعاني صعوبات تعلم في العلوم أو الدراسات الاجتماعية. وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة جيدا في التعبير ولكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية)، أما التحصيل الأكاديمي هو أداء الطفل في المواد التعليمية وخصوصاً القراءة، الحساب، الكتابة.

يذكر هاردمان وإيجان (1987) Egan,&.Hardman,D أن التباعد بين مستوى القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي، يجب أن يظهر في واحدة أو أكثر من الجوانب التالية (التعبير اللفظي،الإصغاء والاستيعاب اللفظي، الكتابة، القراءة، استيعاب المادة المقروءة، العد الحسابي الاستدلال الحسابي).

5-3-محك المشكلات المرتبطة بالنضج:

تختلف معدلات النمو من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فممّا هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث ممّا يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية، الــقراءة وكتابة ممّا يعوق تعلمهم اللغة ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواءا كان هذا القصور يرجع إلى عوامل وراثية أو تكوينية، أو بيئية، ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية الجنسية في القدرة على التحصيل.

5-4-محك العلامات الفسيولوجية:

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط، في وظائف المخ في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني)، والنشاط الزائد، والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي.

من الجدير الذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلبيا على العمليات العقلية، ممّا يعوق اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها، بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي.

5-5-محك التربية الخاصة:

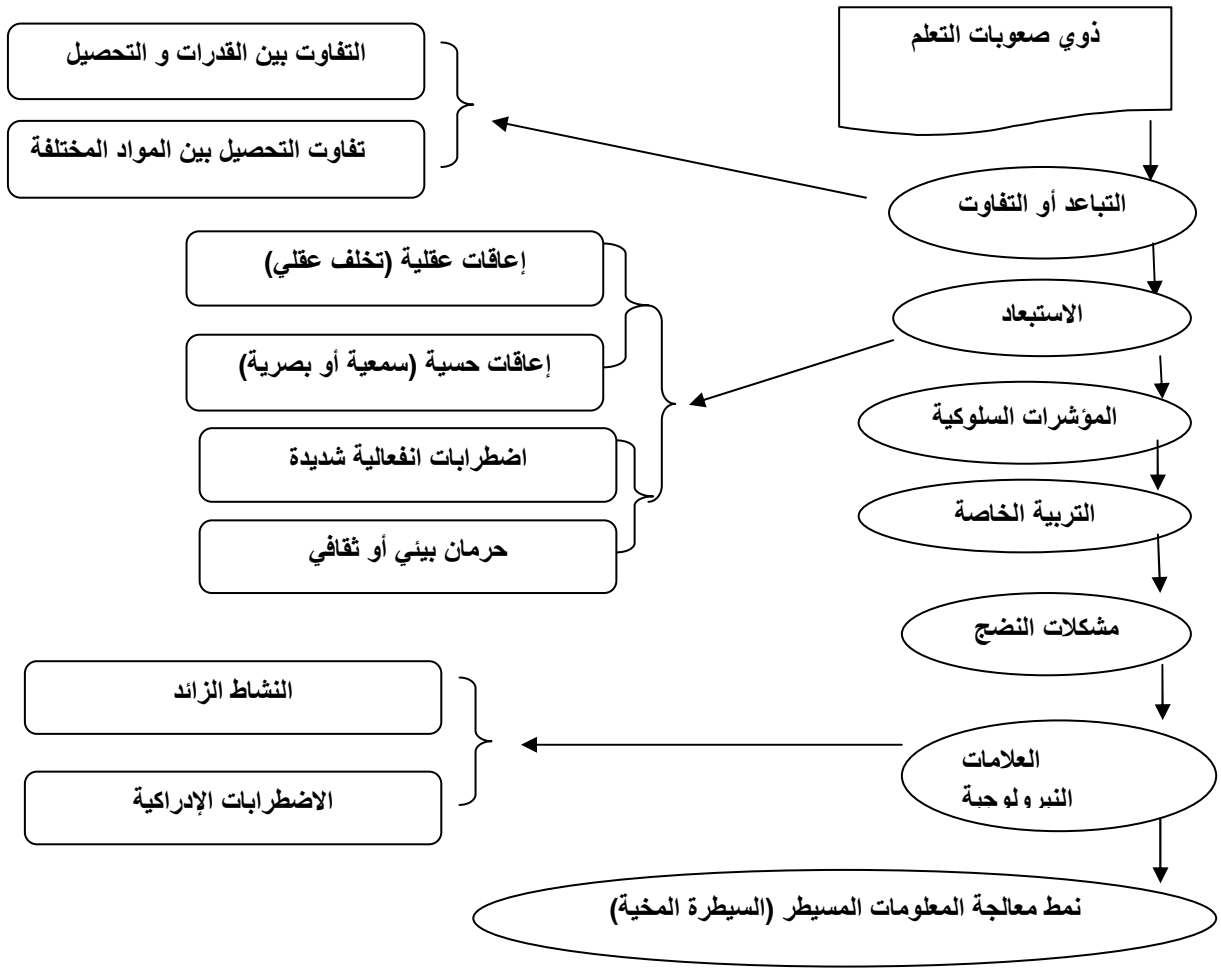
يرتبط هذا المحك بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، وإنما يتعين توفير لون من

التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة. (مصطفى رياض البدري،2005)

إن فكرة محك التربية الخاصة هي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال الذين ليس لديهم صعوبات تعلم أخرى كما أن الطرق الخاصة بالإعاقات والمستخدمة مع المعاقين سمعيا وبصريا وعقليا هي الأخرى لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة لذلك يكون محك التربية الخاصة هو محك التربية الذي يمكن استخدامه لتحديد هذه الفئة. (الظاهر أحمد القحطان،2008).

إذن حتى لا يتم الخلط في التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم وانتقائهم بصورة فارقة عن الحالات التي تتشابه مع ذوي الصعوبة في ضعف التحصيل فانه يحب الأخذ بعين الاعتبار المحكات السالفة الذكر باعتبارها المساعد الأول في عملية التشخيص، لأن ما يحدث في ارض الواقع بغياب المتخصص هو الاعتماد على أو الاكتفاء بالمحك الأكاديمي التحصيلي للحكم على مدى استحقاق التلميذ لخدمات صعوبات التعلم وهو ما يؤدي في غالب الأحيان وضع جميع منخفضي التحصيل في سلة صعوبات التعلم في حين لانخفاض مستوى التحصيل الدراسي العديد من الأسباب مثل التخلف العقلي البسيط، بطء التعلم، التأخر الدراسي، التفريط التحصيلي فتلك الفئات وان اشتركت في محك تدني التحصيل الأكاديمي إلا أن السبب من وراء كل فئة يختلف.

كما يمكن توضيح محكات تحديد و تشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم في الشكل الآتي حسب المؤلف سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم(2010):



-**الشكل (02) يوضح محكات تحديد وتشخيص ذوي صعوبات التعلم** (إبراهيم سليمان عبد الواحد يوسف،2010)

من خلال الشكل رقم (02) يتبين أن المخطط الذي يوضح محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم احتوى على محكين آخرين إضافة إلى المحكات الخمس الكبرى وهي محك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لذوي صعوبات التعلم و هي تعكس خصائص سلوكية مشتركة يمكن أن يلاحظها المعلم كمسح أولي، ومحك نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ أو ما يعرف بالسيطرة المخية الذي يشير إلى النصف الكروي الأيسر للمخ يهتم بمعالجة المعلومات اللفظية والتحليلية والرياضية والمنطقية والسببية، بينما النصف الآخر يقوم بمعالجة المعلومات الحدسية والانفعالية

والخيالية والإبداعية وغير اللفظية والمصورة والمركبة، ومن ثم يحكم على الأسلوب الشائع لدى الفرد في التعامل مع المعلومات.

6-النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

إن فهم النظريات المفسرة لصعوبات التعلم من المتطلبات الأساسية للأشخاص العاملين في هذا المجال لأن النظرية تساعد في التعرف بشكل دقيق على المشاكل التعليمية التي يعاني منها التلميذ وتساهم في إعطاء فكرة عن الطريقة التي تستخدم معه أثناء التشخيص والتدريب من أهم الاتجاهات المفسرة في ذلك:

6-1-الاتجاه الطبي:

هذا الاتجاه معروف كذلك بالاتجاه النيرولوجي حيث أشار إلى افتراض بأن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، أي أن المشكلة الأساسية التي تكمن في ظهور هذه الصعوبات هو الجانب الفسيولوجي حيث يحدث اختلال في الأداء الوظيفي للمخ الذي يعد السبب الرئيسي لصعوبات التعلم.

يركز الاتجاه الطبي في التوصل إلى الأسباب الفسيولوجية التي تحدث هذه المشكلة، فعدم التوازن في كيمياء مشكلة سلوكية أو تعليمية وعليه من الممكن تقديم معالجة طبية تتضمن بعض العقاقير التي تعمل على تصحيح وعلاج اختلال التوازن، واختلال التوازن بين النصفين الأيمن والأيسر من المخ ومعالجة مشكلة التعرض للرصاص وعليه فإن اتجاه الطب المعاصر يحدد العديد من الاضطرابات السلوكية وصعوبات التعلم.

هناك أيضا مشكلات تحدث أثناء الولادة كالاختناق الذي يعيق وصول كميات كافية من الأكسجين إلى الاندفاعية مما قد يسبب عدة مشاكل.(هلالاهان دانيال وآخرون2007)، ومنه فالإصابة في نسيج المخ يمكن أن تؤدي إلى ظهور سلسلة من جوانب تأخر النمو في الطفولة المتأخـــرة وصعوبات في التعلم المدرسي يمكن كذلك أن تؤدي إلى خلل المخ الوظيفي وتغيير في وظائف معينة في سلوك الطفل أثناء

التعلم مثل عسر القراءة، كما تشير عدة دراسات إلى دور الوراثة في الإصابة بصعوبات التعلم، فقد أجريت عدة أبحاث في أقطار مختلفة شملت أفرادا من أسر لديها أطفال ذوو صعوبات تعلمية، ومن خلال مقارنة أداء توائم متماثلة يعانون صعوبات في القراءة استنتج وجود أثر قوي للوراثة في إنتاج الصعوبات، كما تدعم دراسات ديكير وديفريس(1981) Defries & Decker بوضوح الطبيعة الوراثية لصعوبات القراءة (راضي الوقفي،277:2004).

وثمة اختبارات تشخيصية يستخدمها الطبيب المختص في طب الأطفال وأخصائي الأعصاب في تشخيص صعوبات التعلم منها خريطة النشاط الكهربائي للمخ جهاز رسم المخ، اختبار المخ النيرولوجي السريع، حيث يقوم الطبيب بتقديم العلاج الطبي باستخدام العقاقير ومن الانتقادات الموجهة لهذا الاتجاه انه من الصعب تشريحيا تحديد الخلل في الدماغ.(حافظ نبيل،2000).

6-2-الاتجاه المعرفي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المتعلم عادة ما يقوم بفعالية بتناول العمليات المعرفية كالذاكرة والانتباه حتى يحدث تكاملا بين الخبرات السابقة والمعارف الحالية، حيث أن عملية الربط بين المعلومات السابقة مع المطلوبة يؤدي إلى فهم المعلومات الجديدة، حيث يرى نيسر (1967) Niesser أن الوظيفة التنفيذية نوع من آليات النشاط العقلي المعرفي تحدد الترتيب الزمني والتعاقدي التي تنشط خلالها العمليات، كما يفترض محددات مهمة مرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات لدى ذوى صعوبات التعلم، والنظرية المعرفية تركز على إنتاج مباشر للغة من خلال النمو المعرفي، إذ اهتم بياجيه (1970)Piaget بالربط بين نمو اللغة بالنمو المعرفي، فعندما يكون الطفل مخططا معرفيا فإنه يستطيع تطبيق المدلول اللغوي عليه. (G-ramly ,1997)

كما يعتقد علماء النفس المعرفيون أن هناك تفاعلا متواصلا بين المؤثرات البيئية، والعمليات المعرفية والسلوك وهو ما يسميه ألبرت باندورا(1977) Bandora التفاعل بالحتمية المتبادلة، وهذا ما يعني أن

الإنسان يطور مفاهيم معينة عن المثيرات البيئية وعلاقة بعضها ببعض، وهذه المفاهيم تؤثر بدورها في ردة الفعل الذي يحدث لديه فالاقتصار بين المؤثرات والاستجابات ليس كافيا وإنما لابد من دراسة العمليات المعرفية التي تتوسط هذه العلاقة.(جرار عبد الرحمن محمود، 2008).

6-3-الاتجاه السلوكي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التدريس غير المناسب الذي يتلقاه التلميذ يعكس ظهور صعوبات التعلم لديه ويفسر ذلك في عدم خوضه في معرفة طبيعة العمليات المعرفية التي يفترض أنها سببا في جعل طفل ما يكتب الحرف مقلوبا مثلا، بل يبحث أصحاب هذا الاتجاه عن أفضل الوسائل والإستراتجيات التي تساعد في التغلب على هذه المشكلة الأكاديمية، فيكون التركيز على السلوك الظاهر الذي يعبر عنه التلميذ سواء كان ذلك في مهارة القراءة أم الكتابة أم الحساب.

كما تهتم هذه النظرية في معالجتها لنمو واكتساب اللغة بالعلاقة الموجودة بين المدخلات والمخرجات وتشير إلى أن النمو اللغوي يخضع لمبادئ التعلم ومنها: النمذجة والمحاكاة فقد أكد باندورا (1977) Bandora على دور التعلم من خلال الملاحظة فهو يفترض أن الأطفال ترتقي لغتهم بتقليد المفردات والتراكيب اللغوية بصفة أساسية التي يستخدمها الآباء والآخرون في الحياة العادية.(Sd-rr-w,1995 : 345).

يمكن القول أن صعوبات التعلم من وجهة نظر الاتجاه السلوكي تتمثل في أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة التي قد ترجع إلى:

-استخدام طرق تدريس غير ملائمة ربما بسبب عدم الكفاية المهنية للمعلم، أو بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية، أو كثرة الطلاب أو عدم توافر مناخ ملائم في القسم و المدرسة.

-وجود الطفل في الظروف بيئية غير ملائمة في الأسرة أو المدرسة والمجتمع.

-عدم استخدام التعزيز الموجب لتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة والتعزيز السالب للتخلص من الأنماط السلوكية غير المرغوبة وذلك بشكل ملائم.(تامر فرح سهيل،37:2012)

الانتقاد الذي وجه إلى هذا الاتجاه الفشل في تفسير وجود صعوبات التعلم عند الأطفال الذين ينحدرون من بيئة اقتصادية غنية، وانه لم يستطع تفسير الخلل في الإدراك أو السمعي، ولم يشر إلى دور الدافعية وكفاءة الذات في التعلم، ولم يشر إلى دور العمليات المعرفية في التعلم. (Hallhan ,Kauffman, 2000)

6-4-الاتجاه البنائي:

يرى مؤيدوا هذا الاتجاه أن المهام التربوية التي يتم تقديمها للتلاميذ، لابد أن ترتبط بواقع حياته الحقيقية وذلك من خلال التفاعل الاجتماعي، وبناء معارفهم من خلال المواقف الاجتماعية الحقيقة التي يتعرضون إليها.

أما المهام الأساسية للمدرسة كما يراها مؤيدو هذا الاتجاه تتمثل في مساعدة التلاميذ على تطوير معان جديدة، كاستجابة للخبرات الجديدة عن طريق المشاركة في المواقف الاجتماعية والتواصل بوضوح مع الأقران، وهم يتعلمون عن طريق النتائج الطبيعية لسلوكهم. ويرى هوي Hoy أن العديد من المعلمين أنصار هذا النموذج يوصون ب:

-تقديم مهام حقيقة وتعليمية من واقع البيئة.

-الاهتمام بالتفاوض الاجتماعي والمسؤولية المشتركة كجزء أساسي في عملية التعلم.

-تقديم تمثيلات متعددة المحتوى.

-تقديم تعليم متمركز حول التلميذ. (هلالاهان دانيال وآخرون:2007)

لقد طرحت عدة نظريات تؤكد الدور الإيجابي لعلاقات المودة والتعاون بين عناصر البيئة الاجتماعية

في التعلم كنظرية التأثيرات الاجتماعية، ونظرية التعليم المتبادل التي أثبتت دراسة ليرنر (Lerner,2000) فاعليته – التعليم – المتبادل – في تعليم المواد الاجتماعية وإمكانية استخدامه في تعليم الصف كله كمجموعة ,وظهر تحسن في قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على توليد الأسئلة وتلخيص المادة وتحسن في تفاعلهم واشتراكهم في النقاش في المجموعات الحوارية (راضي الوقفي،272:2004).

6-5-الاتجاه التطوري-النمائي-:

هو من الاتجاهات الأخرى المفسرة لصعوبات التعلم، حيث يرى علماء النفس التطوريون أن هناك علاقة بين النضج والتعلم، فالنضج يحدد مستوى ما يستطيع الفرد أن يقوم به بينما التعلم شأنه تحسين ذلك المستوى ورفعه، ويقدم علم النفس مسارا لنمو الأطفال العاديين في المراحل المختلفة ويشمل النمو الجسمي، والحركي والعقلي، والاجتماعي، والانفعالي، ويمكن تفسير مظاهر صعوبات التعلم بأنها انحراف عن مظاهر النمو العادي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم، أما بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فهم يعكسون نضجا بطيئا للعمليات الإدراكية والحركية واللغوية المتعلقة بالانتباه وكثيرا ما يستخدم أصحاب هذا النموذج مفاهيم بياجيه(1970) Piaget لتفسير الطبيعة المتطور لصعوبات التعلم ويفسرونها عل أنها تحرك الطفل تحركا غير مناسب كأن تقدم له معلومات لم يكن مهيئا لتعلمها عبر مراحل تطوره العقلي وتضعف حينئذ قدرتهم على تطوير منظومات معرفية وتعديل هذه المنظومات في ضوء المعلومات الجديدة (جرار محمود عبدالرحمن،2008).

الانتقادات التي وجهت لهذا الاتجاه انه لم يستطع تفسير نجاح علاج بعض الصعوبات المحددة في مراحل محددة وعدم نجاحها في مراحل أخرى، وأيضا من الصعب تحديداي من مراحل التطور المعرفي ستؤدي إلى صعوبات التعلم، إذا ما حصل تأخر في نضج في أي من هذه المراحل Gresham.F). ,1992)

6-6- النموذج التشخيصي العلاجي:

الفكرة التي يقوم على أساسها هذا النموذج التشخيصي هو أن بعض العمليات النفسية السيكولوجية أو المجالات الأكاديمية قد تتعرض للخطأ، ومن ثم يتم تقديم برامج علاجية معينة تعمل على العمليات الخاطئة جيدة حيث يشير جورجنسون (2002) Georgnson على أن النموذج التشخيصي العلاجي يركز بطبيعة الحال على مجالات أكاديمية كالقراءة ، أو كما يرى سنيل (2003) Snell على أنه يركز على الإعاقات الشديدة والمتعددة ، وغالبا ما يركز أخصائيو التشخيص والمعلمون على تحديد المشكلات التي تظهر في العمليات السيكولوجية كالذاكرة السمعية حيث يفترضون أن بإمكانهم علاجها .فإذا واجه التلميذ صعوبة في القراءة فيجب على أخصائي التشخيص أن يقوم بتقييم التلميذ ليرى فيما إذا كان يواجه مشكلات تتعلق بالذاكرة السمعية أو ثبات الأشكال أو الغلاف البصري أي إدراك شيء معين بعد رؤية جزء منه، أما بالنسبة للمفاهيم الحسابية فيجد التعرف على أي المفاهيم الرياضية التي قد تم التعرف إليها وأيها يستطيع القيام بحلها، ولذا يركز كلا من سوانسون وتورجيسين (Torjessen et Swanson,2002)

على أمرين هامين وهما :

-الاختبار الدقيق المناسب الذي يكشف عن صعوبات التعلم النوعية والمحدد التي يعاني منها التلميذ . حيث إن الاختبار يستخدم بهدف التشخيص والتخطيط للعلاج.

-التركيز على تجهيز المعلومات وهي تعتبر الإجراءات التي يتضمنها التفكير (هلالاهان دانيال وآخرون2007:438).

الجدول الموالي يختصر أهم خصائص النماذج المفسرة لصعوبات التعلم.

-الجدول رقم (02) يوضح خصائص النماذج المفسرة لصعوبات التعلم.

النموذج	أهم رواده:	خصائصه
الاتجاه الطبي	ديكير وديفريس (1981) Decker & Defries	الفكرة الأساسية التي يقوم عليها النموذج الطبي أن أي خلل يصيب الدماغ من شأنه أن يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم، خصوصا العوامل الفسيولوجية التي يعتقد أن لها دورا بارزا في حدوث صعوبات التعلم، وهي جميع العوامل الجينية أو الوراثية والعوامل المتعلقة بالإصابات المكتسبة للدماغ.
الاتجاه المعرفي	نيسر (1967) Niesser	يقوم النموذج المعرفي على افترض أن صعوبات التعلم تنتج بسبب قصور في العمليات المعرفية الأساسية الانتباه والإدراك والذاكرة لدى التلاميذ، ويعد العجز الوظيفي البسيط والمشكلات الأكاديمية أحد أهم مظاهر هذا القصور باعتباره مؤثرا على المهارات الأكاديمية.
الاتجاه السلوكي	باندورا (1977) Bandora	يرى دعاة النموذج السلوكي أن صعوبات التعلم تعكس نوعا من التدريس غير المناسب الذي يكون قد تلقاه التلميذ وأساليب التحصيل الدراسي الخاطئة
الاتجاه البنائي	لـينر (2000) Lerner	يقوم النموذج البنائي في تفسيره لصعوبات التعلم على أنها ناجمة عن أمرين أحدهما ابتعاد التعليم عن الصور الحقيقية في البيئة المعيشية، وثانيهما تجاهله للتفاعل الاجتماعي ودوره في العملية التعليمية.
الاتجاه التطوري -النمائي-	بياجيه (1970) Piaget	يرى مؤيدوا الاتجاه التطوري أن صعوبات التعلم ترجع إلى ما أطلق عليه الفجوة النمائية أو النضجية التي تعني البطء في نمو جوانب معينة في قدرات التلميذ، وعدم مراعاة الاستعداد الشخصي والنضج للطفل.
الاتجاه التشخيصي العلاجي	جورجنسون (2002) Georgnson سنيل (2003) Snell	يستند النموذج التشخيصي العلاجي إلى فكرة مفادها أن بعض العمليات السيكولوجية كالذاكرة السمعية والبصرية، وبعض مجالات التعلم كالقراءة والرياضيات مثلا قد تتعرض لبعض المشكلات والأخطاء التي تنحرف بها عن مسارها الصحيح، فيتولد عن ذلك ما يعرف بصعوبات التعلم.

7-أنواع صعوبات التعلم:

تنقسم صعوبات التعلم في كتابات الغالبية العظمى من العلماء إلى نوعين من الصعوبات:

-صعوبات التعلم النمائية التي أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية بالعمليات النفسية الأساسية

-صعوبات التعلم الأكاديمية التي يواجهها الأطفال في المستويات الصفية المختلفة.

7-1-صعوبات تعلم نمائية:

أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية بالعمليات النفسية الأساسية وتشتمل صعوبات التعلم النمائية على المهارة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية (محمود سالم عوض الله، 2009). وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها. (كيرك وكالفانت، ت. زيدان السرطاوي وعبدالعزيز السرطاوي، 1988)، وهي تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وقد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد هذه الصعوبات يمكن أن تقسم إلى نوعين فرعيين وهما:

– صعوبات أولية: مثل الانتباه، والإدراك، والذاكرة.

– صعوبات ثانوية: مثل التفكير، والكلام، والفهم واللغة الشفوية.

بحيث تؤثر صعوبات التعلم النمائية في ثلاثة مجالات أساسية هي النمو اللغوي، النمو المعرفي، ونمو المهارات البصرية الحركية.

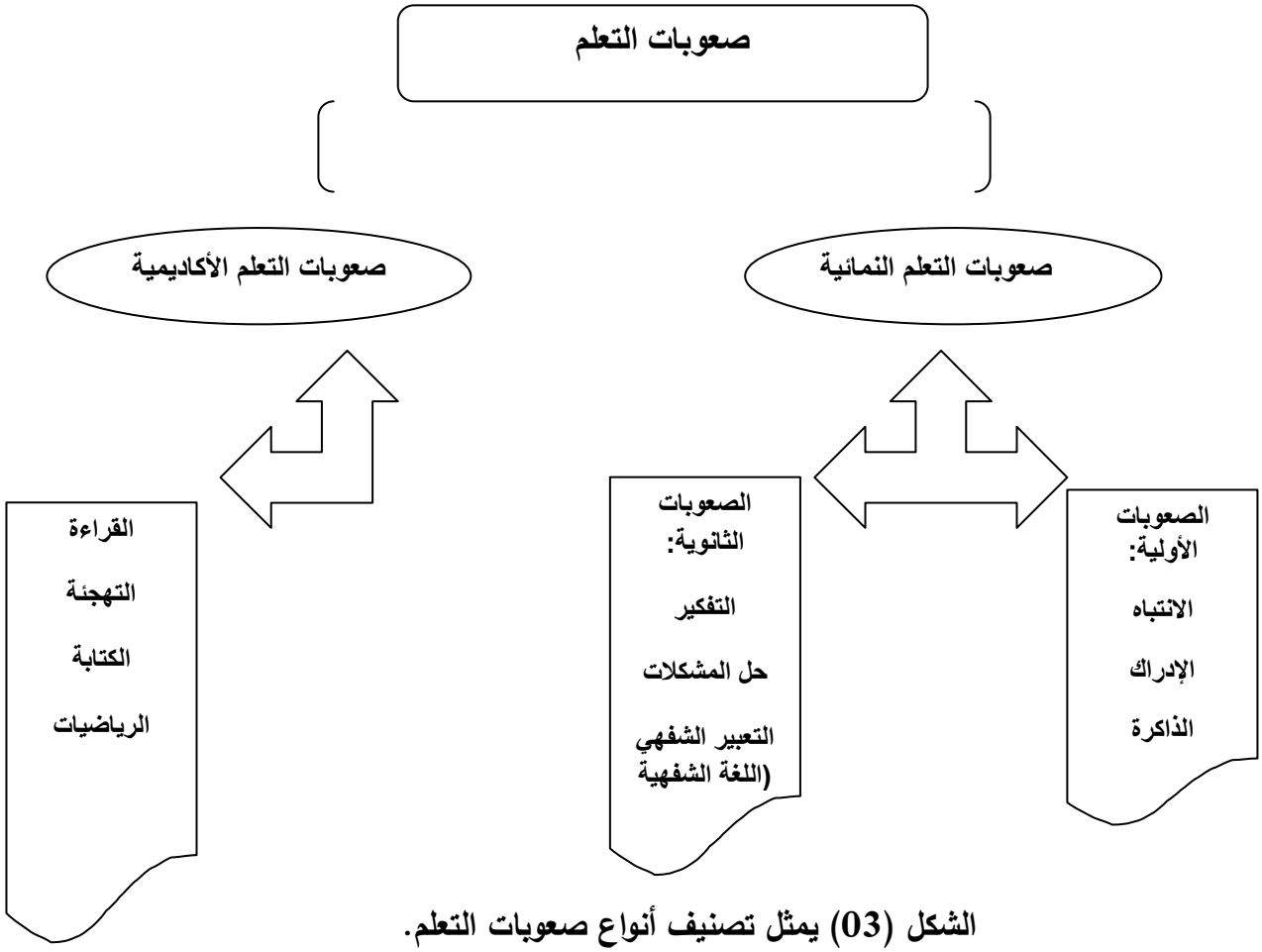
7-2-صعوبات تعلم أكاديمية:

وهي أساس موضوع الدراسة الحالية حيث يشمل هذا النوع، صعوبات في القراءة والكتابة والحساب كما أنها نتيجة محصلة لصعوبات التعلم النمائية أو انعدام قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابها لتعلم في المراحل الموالية. ومثل هذه الصعوبات وغيرها إنما تنتج من الصعوبات النمائية (الزراد فتحي،1991) ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي والتي تتمثل في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب، وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، وعدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التالية. وكمثال توضيحي على ذلك:

-تعلم القراءة يتطلب الكفاءة والقدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات.

-تعلم الكتابة يتطلب الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل: الإدراك الحركي، التآزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، وتآزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات.

-تعلم الحساب يتطلب كفاية مهارات التصور البصري المكاني، والمفاهيم الكمية، والمعرفة بمدلولات الأعداد وقيمتها وغيرها من المهارات الأخرى (الخطيب أحمد، الطراونة حسين ،1997).



الشكل (03) يمثل تصنيف أنواع صعوبات التعلم.

7-2-1-الصعوبات الخاصة بالقراءة:

1.1.2.7. مفهومها:

تعد القـــــراءة من أهم المهارات التي يتم تعليمها في المدرسة ، لأنه يبنى عليها العديد من العـــلوم والمعارف الأخرى وأي فشل يتعلق بها فإنه حتما سيؤدي إلى فشل في كثير من جوانب العـــــلوم والمعارف التي لا يمكن تعلمها إلا من خلال القراءة، وتتعدد أنماط صعوبات القراءة التي يواجهها التلميذ في تعلمه للقراءة والتي تقوم في أساسها على الحواس خاصة حاستي السمع والبصر وأي صعوبة في الإدراك السمعي والبصري يؤدي إلى صعوبة في تفسير المـــدخلات الحسية للدمـــاغ وتعتبر العناصر البصرية والسمعية التالية بالغة الأهمية في تطوير مهارة تعلم القراءة:

- الإدراك والتّمييز البصري.
- الإدراك والتّمييز السّمعي.
- الذّاكرة.
- الاستيعاب.

وتشكل صعوبات القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم يكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى الباحثون المختصون في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، فهي تؤثر في صور الذات لدى الأطفال، وعلى شعورهم بالكفاءة الذاتية، وأكثر من هذا فإن صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي والقلق، والافتقار إلى الدافعية وانحسار احترام الذات والآخرين لها وقصور في السلوك الاجتماعي والانفعالي(فتحي الزيات،2007)

يعرف معجم علم النفس والتربوية صعوبات القراءة على أنها : " تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهرا أو صمتا أو عدم القدرة على فهمه، و ليس لهذا التعطل أي صلة بعيوب النطق " (معجم علم النفس والتربوية،1984: 48)، أما آكيل(1988) Akil فيرى بأن العسر القرائي هو عدم القدرة على القراءة أو خلل في وظيفة القراءة " (Akil,1988 : 22)

فأصل الكلمة صعوبات القراءة هو إغريقي حيث تتكون من مقطعين همـــا Dys وتعني سوء أو مرض وLexia ومعناها المفردات والكلمات فالمعنى الذي يشير إليه هذا المفهوم هو صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة، ومما سبق ذكره يمكن القول أن صعوبات القراءة تتمثل في ظهور المشكلات من خلال القراءة،التهجئة، الكتابة، الاستماع، وقد يعاني التلميذ شكلا واحدا من هذه المشكلات أو أكثر.

وبما أن القراءة لا تقتصر على فك الرموز، أو التعرف على الكلمات والنطق بها بشكل صحيح فحسب وإنما هي نشاط عقلي يتضمن الفهم والتحليل والنقد والمتعة النفسية، ولا يمكن للفرد أن يكلل بالنجاح في الميادين الأخرى بلا قدرة قرائية، والقراءة ليست عملية سهلة بل تحتاج إلى مجموعة من العمليات العقلية من إدراك وتذكر وربط واستنباط في مهارة لغوية وثيقة وعملية صوتية، ومنه يمكن حصر مظاهر الصعوبات الخاصة بالقراءة في:

2.1.2.7.مظاهر الصعوبات الخاصة بالقراءة:

-حذف بعض الكلمات في الجمل المقروءة أو حذف جزء من الكلمة المقروءة، فمثلاً عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها الطالب (سافر بالطائرة).

-إضافة بعض الكلمات إلى الجملة المقروءة أو إضافة المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة. فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).

-إبدال بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أخرى قد تحمل معنى الكلمة المبدلة، فمثلاً قد يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من (المرتفعة) أو (الطلاب) بدلاً من (التلاميذ) وهكذا.

- إعادة قراءة بعض الكلمات أكثر من مرة عند قراءة الجملة. فمثلاً قد يقرأ (غسلت الأم الثياب) فيقول (غسلت الأم ... غسلت الأم الثياب). (القحطاني عبد المحسن، 74:2000)

- قلب وتبديل الأحرف وقراءة الكلمة بطريقة عكسية، وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة حيث يقرأ الطالب الكلمات أو المقاطع معكوسة، وكأنه يراها في المرآة فقد يقرأ كلمة (برد) فيقول (درب) ويقرأ كلمة (زر) فيقول (رز) وأحياناً يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، فقد يقرأ كلمة (لفت) فيقول (فتل) وهكذا.

– صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظا عند القراءة وكذلك صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة عند القراءة: (حوخ)

– ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل: (كوح) أو (هوز) وهكذا، وهذا الضعف في تميز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو قد يقرأ (توت) فيقول (دود) مثلاً وهكذا.

–ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) فيقول (فيل).

–صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

– قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.

– قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة. (القحطاني عبد المحسن، 75:2000)

3.1.2.7.تشخيص صعوبات القراءة:

يرى أحمد عبد الكريم حمزة (2008) أنه قبل أن نشخص الحالة بأنها ديسلكسيا علينا أن نأخذ في الاعتبار تلك العوامل الأخرى على أساس المحكات التالية:

– أن تكون اللغة التي يعاني منها الطفل من تعثر وأخطاء في قراءتها أو كتابتها، هي اللغة الأم للطفل وليست لغة أجنبية أخرى خلاف اللغة الوطنية.

–ألا يكون الطفل معنيا من قصور في الذكاء أو من تخلف عقلي، بمعنى أن يكون انخفاض مستوى الذكاء عاملا مسببا للحالة.

– ألا يكون الطفل معنيا من خلل أو قصور عضوي ظاهر(في البصر أو في السمع أو في الحالة

الصحية عامة).

-ألا يكون الطفل معنيا من قصور أو اضطراب نفسي أو عاطفي أو انفعالي أو من تخلف ثقافي.

-ألا يكون الطفل مصابا بإعاقة أخرى مسببة تعثر القراءة والكتابة مثل: إعاقات أخرى مسببة تعـــثر القـــراءة و الكتابة مثل: إعاقات الأوتيزم أو الإسبنجر أو والدن أو حالات الشلل المخي أو غيرها.

-أن يكون الطفل على مستوى تعليم كاف متساو مع أطفال من ذات سنه أجادوا القراءة والكتابة.

-ألا يكون التعثر في الكتابة والقراءة ناجما عن قصور وأخطاء في مراحل تعليم اللغة.

كما يضيـف على أنه علينا أن ندرك أن هناك بعض حالات من صعوبات أو ضعف أو قصـور في القـــــراءة والكتابة لا تكون حالات ديسلكسيا حقيقية، بل تكون نتيجة أخطاء في مراحل تعلـم اللغة من قراءة وكتابة وكلام أو عدم إتباع الأسلوب السليم في ترسيخ القواعد النحوية للغة أثناء تعلمها في مراحل الطفولة المبكرة. (أحمد عبد الكريم حمزة، 2008) ويبقى التشخيص المبكر عملية هامة للتقليل من هذه المظاهر المرتبطة بصعوبات القراءة مثلما أكده فولجر (1985) Volger وزملاءه بقولهم : " إن التصرف المبكر مع الأشخاص المعرضين للعسر القرائي هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى عسر القراءة غير المعروف أو المكتشف".(Vogler et al,1985 : 415)

كما ينبغي أن يمر التشخيص بثلاث مراحل هي:

-التشخيص العام: تهدف هذه المرحلة من التشخيص إلى تحديد التلاميذ الذين لديهم حالات من العجز القرائي التي تتطلب المزيد من التحليل المفصل.

-التشخيص التحليلي: حيث يتم هذا التشخيص في عمل علاج العجز القرائي عن طريق:

-تحديد مجالات القصور التي تتطلب دراسة دقيقة.

-استطاعة هذا التشخيص بمفرده أن يدل على الأنماط الملائمة التعليمية والمطلوبة.

-التشخيص بأسلوب دراسة الحالة الذي يعد هاما وضروريا فيما يختص بكثيـــــر من حالات العجز القرائـــــي ويتضمن عمليات مفصلة ودقيقة تحتاج إلى فترات زمنية طويلة لا تفيد التلاميذ الذين يعانون من حالات بسيطة من العجز القرائي.(نصرة عبد المجيد،1993).

4.1.2.7.استراتجيات تنمية مهارات القراءة:

هناك عددا من المهارات التي يتطلب من التلميذ إتقانها قبل تعلم القراءة، وتتطلب من المعلم التركيـــــز عليها والحرص على تحقيقها وهي:

ا-الاستعداد للقراءة:

ويمكن ذلك من خلال:

-تدريب التلميذ تصنيف الأشياء وفق ألوانها وأحجامها وأشكالها وهذا من خلال عرض العاب عليه بألـوان وأحجام مختلفة والطلب منه أن يصنفها وفق خصائصها وصفاتها المطلوبة منه.

-تدريبه على المطابقة بين الأشياء الحقيقية وصورها ويمكن ذلك من خلال عرض الأشياء المطلوب تعلمها وصورها ليقوم التلميذ بالتفريق ما بين الصورة والحقيقة.

-تشجيع التلاميذ على معرفة الأحجام والأشكال من خلال عرضها في شكل صورة ألعاب ليتعلمها من خلال اللعب و الممارسة.

-تدريب التلميذ على رسم الكلمات والحروف من خلال القلم أو تتبع أثرها من خلال تمرير الإصبع فوقها من خلال عرض وسائل مختلفة بهذا الخصوص.

-تدريبه على تحديد الحرف المفقود من خلال كتابة عدد هذه الحروف بالطباشير، ثم يطلب منه بعد مشاهدة هذه الحروف إغلاق عينيه ثم مسح احد هذه الحروف ثم الطلب إليه تحديد الحرف المفقود.

هذه التدريبات تساعد التلميذ على التعرف إلى صور الحروف وأصواتها والتمييز فيما بينها مما يسهل مهمة القراءة لديهم.

ب- مهارة التمييز البصري:

-تدريب التلميذ على تمييز الأشياء المتشابهة بعد عرض عدد من الحروف عليه، ثم الطلب منه وضع دائرة حول الحروف المتشابهة والتي من شأنها تقوية التمييز البصري لديه.

-تكليف التلميذ برسم حروف مطبوعة أو مخططة.

-تدريبه على المطابقة بين الحروف من خلال عرض حروف متنوعة الأحجام والطلب منه المطابقة بينها.

-تدريبه على التعرف إلى الحروف الناقصة وإكمالها.

ت- مهارة التمييز السمعي:

-تدريب التلميذ على تمييز الأصوات المألوفة لديه مثل صوت الطائرة والحيوانات من خلال استخدام المسجل لعرض الأصوات عليه.

-تدريبه على ربط الصوت بالصورة الحقيقية لصاحب الصوت والتي من شانها أن تقوي لديه معرفة الأصوات من خلال صورها.

-تدريبه على تمييز الأشياء وفق أصواتها كان يعطي التلميذ عددا من الكلمات ثم يطلب منه تمييز الأشياء التي تبدأ مثلا بحرف الباء.

-تدريبه على إعطاء رديف الكلمات ويكون ذلك من خلال طرح الكلمة من قبل المعلم وعلى التلميذ تقديم رديف لهذه الكلمة.(Wellace and Kauffman,1986)

ث- مهارة مزج الأصوات:

-تدريب التلميذ على مزج حرف أو مقطع من الحروف مع كلمة أو مقطع صوتي ليدرك الصوت الجديد والكلمة الجديدة، ليدرك بعدها أن الكلمات ما هي إلا أصوات الحروف و المقاطع الهجائية.

-تدريبه على تحديد المقاطع الصوتية في الكلمة مثل إعطاءه كلمة كامل و الطلب منه تحديد مقطع (كا) في الكلمة أو مقطع (مل) ليدرك بعدها أن الكلمات تتألف من حروف ومقاطع.

ح- مهارة الفهم لدى التلاميذ:

-تكليف التلميذ بوضع عنوان للقصة التي قراها أو سمعها من المعلم أو زميله.

-محاورة التلاميذ حول الأفكار الرئيسية للنص أو القصة التي قرأها.

-تدريبهم على اختصار النص أو القصة التي قرأها.

-تشجيعهم للحديث عن الأسباب التي دفعتهم إلى حب بعض الشخصيات التي وردت في القصة.

.(Wellace and Kauffman,1986)

7-2-2-الصعوبات الخاصة بالكتابة:

7-2-2-1-مفهومها: تتميز اللغة المكتوبة بأنها صيغة على درجة عالية من التعقيد، ذلك لأنها تتضمن التهجئة و التعبير الكتابي والكتابة اليدوية فكلها تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة الكلية للكتابة حيث أن هذه المهارة المتعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني قائم على التفـــكير والجهد كبير، لكن نجد الكثير من التلاميذ ممن يعانون من عسر في نقل وترجمة أفكارهم على الورق بالرغم من جودتهم في التعبير عن أنفسهم شفهيا فهم قادرين على الهجاء شفهيا، ولكنها كتابيا غير صحيحة، وهناك من يتميز بفشل في مهام الاسترجاع والتمييز بين المفاهيم اللغوية والقواعد الحاكمة لها، حيث يشير هوي وجريج Hoy and Greeg (1994) إلى أن صعوبات التعلم الكتابة تعني فشل التلميذ في القيام بمهام الاسترجاع، والتي تعني قدرة التلميذ على تذكر الكلمات والقيام بمهام التعرف أو التمييز والتي تعني قدرة التلميذ على التعرف بشكل صحيح على تهجي الكلمات. (Hoy,C & Greeg N,1994 :217)

يعرفه ميز Meese(1995) انه:" لكي يتم التوصل من خلال الكتابة، يجب على التلاميذ أن يقوموا بتطبيق كل من مهارات اللغة الشفهية، ومهارات القراءة، بالإضافة إلى القدرة على التفكير، وتنظيم الموضوع، وتهجي الكلمات، وإنتاج الحروف بخط واضح ومقروء إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالبا ما يكون لديهم مشكلات واضطرابات تنشا من التحولات في مهارات الكتابة " (Meese,1995: 239)

كما يرى مارتن هنري وآخرون Martin Henri (2004) أن صعوبة الكتابة تقع ضمن صعوبات التعلم في اللغة والتي تعني اضطرابا في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو في استخدامها ، والذي قد يظهر في قدرة غير سليمة في الإصغاء والتفكـــير والتحدث والقراءة والكتابة والهجاء. (مارتن هنري وآخرون،2004: 266)

يشير فاروق الروسان (1998) إلى أن الطفل ذا الصعوبة في الكتابة هو:" الطفل الذي لا يستطيع ان يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها، أو المتوقع كتابتها من هم في عمره الزمني، فهو يكتب في مستوى يقل كثيرا عما يتوقع منه". (فاروق الروسان،1998: 24).

كما يضيف جمال مثقال (2000) أن صعوبات الكتابة هي عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار، من خلال مجموعة الرموز المكتوبة. (جمال مثقال،2000: 120).

كذلك فتحي الزيات (2002) أشار إلى أن صعوبة الكتابة هي:" صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف و تتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا، لكتابة الحروف والأرقام.(فتحي الزيات،2002: 509)

من خلال ما سبق من تنوع في التعريفات الخاصة بصعوبات الكتابة، يمكن القول انه اضطراب لدى التلاميذ في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية يميزها فشل في القيام بمهام الاسترجاع والتمييز بين مفاهيم اللغة أو عدم القدرة في أداء حركات الكتابة.

7-2-2-2-مظاهر الصعوبات الخاصة بالكتابة: تتمثل فيما يلي:

- كتابة الجملة أو الكلمات أو الأحرف بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين كما تبدو في المرآة.
- كتابة الكلمات أو الأحرف من اليسار إلى اليمين بدل كتابتها من اليمين إلى اليسار.
- كتابة أحرف الكلمات بترتيب غير صحيح حتى عند نسخها.
- الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.
- عدم الالتزام بالكتابة على الخط بشكل مستقيم وتشتت الخط وعدم تجانسه في الحجم والشكل.

وتشير جونز(1988) Jones إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة لديهم الخصائص التالية:

– الكتابة غير مقروءة بشكل عام ، علي الرغم من إعطائهم الزمن المناسب للمهمة.

–عدم الثبات أو الاتساق فالكتابة خليط من أنواع مختلفة من الخطوط (نسخ – رقعه)

–الحروف والكلمات غير مكتملة.

–تنظيم غير مناسب للهوامش والسطور.

–المسافات بين الكلمات والحروف غير مناسبة.

–القبض علي القلم بطريقة غير عادية.

–التحدث إلي النفس أثناء الكتابة.

–عملية الكتابة بطيئة.

–محتوى الكتابة ضعيف ولا يعكس أي مهارات لغوية. (Jones ,1998 : 302)

7-2-2-3-تشخيص صعوبات الكتابة:

يتطلب تشخيص صعوبات الكتابة لذوي صعوبات التعلم عددا من الفحوص المتكاملة التي لا تقتصر على الجانب الأكاديمي فقط وإنما تشتمل على الجوانب النفسية والبيئية والجسمية هذا ما يعني استلزام الفحص النفسي والطبي، البحث الاجتماعي والدراسات التربوية وأداء المتعلم، ويشير كيلر(2001) Keller في هذا السياق إلى أن تشخيص صعوبات الكتابة يستلزم القيام بما يلي:

– الفحص النفسي :بإجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ.

–الفحص الطبي :ويشمل دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل، للتأكد من عدم وجود مرض أو إعاقة.

–البحث الاجتماعي لأسرة التلميذ :من حيث مستواها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والمناخ السائد فيها ومدى متابعتها لأداء التلميذ في المدرسة.

-الدراسة التربوية لحالة وأداء التلميذ ويتضمن ذلك :

-معرفة اليد المفضلة للكتابة لدى التلميذ.

-تقويم أخطاء الكتابة ؛ حيث يطلب من التلميذ أداء المهام التالية:

-إعادة نسخ جمل قصيرة لمعرفة ، هل يحذف بعض الحروف أو يهملها أو يكتبها بطريقة غير صحيحة

-أخذ عينات من كتابة الطفل للحروف والكلمات، التي تشكل جملاً تدور حول موضوع معين.

-كتابة عينات من الحروف المتشابهة (ب -ت -ث- ج- ح- خ).

-التعرف علي مهارات الكتابة وتشمل:

-وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء الكتابة .

-طريقة القبض الناتجة عن الكتابة .

-تشكيل الحروف وأحجامها .

-استقامة مسار الكتابة علي السطر .

-مراعاة الفراغات بين الحروف والهوامش .

-نوعية الخط .

-وضع التنسيق اللازم للكتابة بحيث تبرز معانيها .

-إكمال الحروف أو عدم استكمالها .

-التقاطع في كتابة الحروف والأشكال . (Keller.m,2001 : 9-12)

من خلال ما سبق يتضح أن صعوبات الكتابة تشمل جوانب متعددة وجب الاهتمام بها كالفحص الطبي والنفسي وتحديد مهارات الكتابة وطبيعة أدائه لها دون إهمال المظاهر السلوكية التي تبدو على التلميذ اثناء الكتابة كطريقة الإمساك بالقلم عند الكتابة، والوضع الخطأ في الجلسة، ونوع اليد التي يستخدمها وهذا ما يستلزم توفر أدوات متعددة ومتنوعة لدى الأخصائي النفساني لتحديد الصعوبة ومظاهرها وأسبابها بدقة.

7-2-2-4-استراتجيات تنمية مهارات الكتابة:

تعددت برامج علاج صعوبات الكتابة من حيث اهتمامها، هذا التعدد راجع لاختلاف المهارات اللازمة للتلميذ من اجل تحسينها فمنها، تحسين الإدراك البصري المكاني، تعديل المهارات الحركية البصرية تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات، دون إهمال تشكيل الأحرف أو تحليل المهام المتضمنة.

1.4.2.2.7.استراتجيات تحسين الإدراك البصري المكاني:

حيث يمكن التخفيف من صعوبات تعلم الكتابة، إذا تم علاج ما يلي:

-تحسين التمييز البصري.

-تحسين الذاكرة البصرية للحروف.

-علاج تشكيل الحروف ويتم عن طريق: النمذجة، المنبهات الحسية، التتبع واقتفاء الأثر، الكتابة من الذاكرة (محمود عوض الله سالم وآخرون،2003: 24).

2.4.2.2.7.الإستراتجيات الحركية – البصرية:

-إستراتيجية ما قبل الكتابة وتستلزم:

-تدريب التلاميذ على تحريك العضلات والذراعين واليدين.

-استخدام الألوان والصلصال.

-استخدام أماكن مريحة في الكتابة.

-تدريب التلميذ على مسك القلم.

-استراتيجيات كتابة الحروف : وتستلزم:

-استخدام قوالب وحروف بلاستيكية.

-التدريب على اقتفاء اثر الحرف.

-التدريب على كتابة الحروف حسب صعوبتها منفصلة.

-استراتيجيات التحول من الكتابة بطريقة منفصلة إلى الكتابة بطريقة متصلة وتستلزم:

-تدريب التلميذ على إيصال الحرف بالحرف الذي يليه.

-كتابة الكلمات من خلال نماذج معدة لذلك مسبقا.

-تدريب التلميذ على كتابة ما يملى عليه من الحروف والكلمات والجمل.

-استخدام الدلالات اللفظية.

-استخدام المسافات في أحجام الحروف ووضعها بالنسبة لسطور الصفحة. (محمود عوض الله سالم وآخرون،2003: 25)

3.4.2.2.7.استراتجيات تحسين الذاكرة البصرية للحروف و الكلمات:

هي استراتجيات تعمل على تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات من خلال عدد من المهارات التي تساعد التلميذ على التغلب على الأخطاء المعكوسة، ولعل أهمها تلك التي قدمها مييز (1995) Meese في جملة من الاقتراحات تمثلت في:

- اجعل الطفل يسمي الحرف قبل أن يكتبه، ثم يقوم بتخيل الحركات المستخدمة لتكوينه كما يكتبه.

-أعط الطفل مفاتيح لتذكر الحروف.

-قدم للطفل الحروف الأبجدية مطبوعة.

-درس للطفل الحروف بشكل منفصل أولا ثم متصل ثانيا.

-قدم للطفل مفاتيح بصرية للحرف، ثم اسحب هذه المفاتيح تدريجيا.(Meese,1995 : 256)

4.4.2.2.7.استراتجيات تحليل المهام المتضمنة:

يشير اسأكسون(1996) Isaacson إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة يلزمهم التدريس المباشر والتدريب في المجالات التالية، حتى يمكنهم التغلب على صعوبات الكتابة وهي:

-العلاقة : عدد الكلمات والجمل التي يكتبها التلميذ.

-المحتوى : استخدام تراكيب نحوية أكثر تعقيداً.

-المفردات : استخدام خيارات مختلفة للكلمة واستخدام كلمات أكثر نضجاً.

-النواحي الميكانيكية الخاصة بالكتابة. (Isaacson,1996 : 188)

7-2-3-الصعوبات الخاصة بالحساب:

7-2-3-1-مفهومها: تعتبر الرياضيات لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات على اختلاف تنوعها وتباين مستويات تقدمها وتطورها، إلا أنها تعد من أكثر المواد الدراسية التي يعاني منها المتعلمين وخاصة في المرحلة الابتدائية من صعوبات في تعلمها، وغالبا ما تبدأ صعوبات التعلم في الحساب منذ المرحلة الابتدائية وقد تستمر حتى في المراحل التعليمية المتقدمة، ويشير مصطلح صعوبات تعلم الحساب أو الديسكلكوليا النمائية Develop-mental Dyscalculia إلى اضطراب معرفي في مرحلة الطفولة أو اضطراب الاكتساب السوي للمهارات الحسابية، ويقصد بها اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، وتعرف أيضا على أنها صعوبة أو عجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة فيما بعد (حافظ نبيل عبد الفتاح،1998: 81)، كما يعرفها المعشني (2002) بأنها "العوامل التي تؤثر سلبا في عملية تعّلم الرياضيات. وقد تكون سببا في قلق الرياضيات لدى الطلبة، وقد ترجع إلى الطالب نفسه أو العوامل المتعّلقة بمعّلم الرياضيات أو المنهاج والكِتاب المدرسي". (المعشني محمد أحمد 2002 :11)

7-2-3-2-مظاهر الصعوبات الخاصة بالحساب:

تتركز مظاهر الصعوبات في الحساب حول الارتباك في تمييز الاتجاهات وتشمل:

- الخلط وعدم معرفة العلاقة بين الرقم والرمز الذي يدل عليه أثناء الكتابة عند سماع صوت الرقم.

- الصعوبة في التمييز بين الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة اليمين واليسار والأعلى والأسفل عند الكتابة.

- عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة كالخلط بين الأرقام في خانات الآحاد والعشرات.

- صعوبة في استيعاب المفاهيم الخاصة الأساسية في الحساب كالجمع والطرح والضرب والقسمة.

- القيام بإجراء أكثر من عملية كالجمع والطرح في مسألة واحدة مع أن المطلوب هو الجمع فقط مثلا.

- الحاجة إلى وقت كبير لتنظيم الأفكار.

- ضعف القدرة على التجريد (المحسوس أسهل وأوضح). (القحطاني عبد المحسن، 2000 :76)

وهناك من يقسمها إلى مجموعتين، تضم كل واحدة منها المظاهر والمشكلات كالآتي:

-الصعوبات المرتبطة بالعمليات المعرفية: وتشير إلى:

-مشكلات في الانتباه : حيث أن العديد من التلاميذ الذين يعانون من الأخطاء الحسابية ، كالأخطاء الاسترجاعية، أو الأخطاء الإجرائية التي تعود إلى صعوبة استرجاع الحقائق الرياضية أو صعوبة إجراء العمليات الرياضية، ليس بسبب صعوبة خاصة لكن بسبب صعوبة الانتباه.

- قصور في الإدراك: والذي يظهر فيه العجز عن التمييز بين الأشكال والأحجام والمسافات والكلمات المكتوبة والمسموعة خصوصا عندما تكون الفروق دقيقة كالتفريق بين أشكال الأرقام أو شكل المربع والمستطيل، أو بين الخطوط و مساحات لأشكال، إضافة إلى صعوبة الإدراك المكاني والذي يبدو في عدم تمييزهم مثل أعلى/ أدنى، فوق/تحت، اكبر/اصغر، بداية/نهاية، يمين/يسار.

-مشكلات في الذاكرة:و تتنوع هذه المشكلات باختلاف أنواع الذاكرة، ففي الذاكرة القصيرة يكون التلميذ ذو صعوبات التعلم غير قادر على الاحتفاظ بالحقائق و المعلومات الجديدة، و ينسى خطوات الحل وفي الذاكرة الطويلة يعاني هؤلاء الأفراد من مشكلات تعليمية هامة فيتعلم الحقائق الأساسية كما في جدول الضرب الذي لا يتقنونها إلا ببطء شديد وعبر مدة طويلة، ثم إن الضعيف في الذاكرة يمكن أن يعيق مجالا من تأخر في الرياضيات، كتذكر العمليات الحسابية أو المعادلات وبخاصة إذا كانت تحتاج إلى عدة خطوات، أما في الذاكرة التسلسلية فقد يواجه بعض الأفراد صعوبة في العد، أو تذكر سلسلة الخطوات الواجب إتباعها في حل المسائل كتابية تتطلب عمليات متتالية.

-اضطرابات في إستراتجية التفكير: فهو غير قادر على اختيار أو اشتقاق لإستراتجية صحيحة في الحل، كما يجد صعوبة في تغيير الإستراتجية المستخدمة في حال فشلها، كما يجد صعوبة في التعامل مع الرموز الرياضية إضافة إلى ضعف خبرته بالأعداد مثلا 4 اقل من 100، ويجد صعوبة في تكوين المفاهيم الرياضية أو فهم العلاقات بينها كإجراء العمليات الحسابية الذهنية، كذلك يجد صعوبات في ترتيب الأعداد من حيث الحجم و مشاكل العد الصحيحة مثل 6 قبل 17 (الفاعوري ايهم علي ،2010)

-الصعوبات التي تتعلق بالأداء الأكاديمي في الرياضيات: وتندرج هذه الصعوبات ضمن النشاطات الأكاديمية التالية:

-صعوبات في القراءة: والتي ترتبط مباشرة بالمهارات القرائية ذات الصلة بالمهام الرياضية، ومن مظاهرها:

-يجد صعوبة في التعرف واستعمال رموز الحساب كالجمع والطرح والقسمة والضرب.

-يعاني من صعوبة في قراءة الأعداد التي تحتوي أكثر من رقم واحد، خاصة ذات الأصفار.

-لديه تشويش في اتجاه القراءة، مثل قراءة الأعداد بطريقة عكسية بحيث 12 يقرأها 21.

-الخلط في قراءة الأعداد المتماثلة في الشكل ومشاكل في قراءة المخططات والجداول والرسوم البيانية.

-صعوبات في الكتابة: والتي ترتبط مباشرة بالمهارات الكتابية ذات الصلة بالمهام الرياضية مثل:

-كتابة الرموز، وغالبا ما تكون لأرقام حيث يكتبها بشكل معاكس أو مقلوب، ومشاكل في نسخ الأعداد أو النتائج أو الأشكال الهندسية، من على السبورة أو الكتاب أو الصور، مشاكل في استعادة الأعداد، أو النتائج أو العمليات الحسابية أو الأشكال الهندسية من الذاكرة لكتابتها، كما يجد صعوبة في تذكر معنى الرموز الرياضية.

7-2-3-3-تشخيص صعوبات الحساب:

يقسمه بعض الباحثين إلى تشخيص غير رسمي وآخر رسمي:

1.3.3.2.7.التشخيص غير الرسمي: يقوم به المعلم الذي يدرس مادة الرياضيات وفقا لطريقته في التدريس وظروف الدراسة داخل القسم، وان رأى الصعوبة تكمن في التلميذ نفسه، فانه يقوم بتحديد مستوى التحصيل والقدرة الكامنة، تحديد الأخطاء في أجراء العمليات الحسابية، تحديد العوامل العقلية المساهمة في صعوبات تعلم الحساب: نتائج غير ثابتة في الجمع، الطرح، الضرب، والقسمة، عدم القدرة على تذكر القوانين والمفاهيم الرياضية، صعوبة في المفاهيم المجردة للوقت والاتجاه، صعوبة تذكر الاحتفاظ بالدرجة عند الألعاب، أخطاء مستمرة عند تذكر الأرقام .

2.3.3.2.7. التشخيص الرسمي: يقوم به الخبراء، حيث يقومون ب:

-قياس نسبة الذكاء، قياس القدرات الرياضية، قياس الميول والاتجاهات نحو الرياضيات، قياس درجة القلق نحو الرياضيات، قياس مستوى النمو العقلي، قياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمحيط الذي يعيش فيه الطفل، الفحص العصبي، تطبيق استبانه تشخيص صعوبات تعلم الحساب ويتم بمعرفة المعلم.

7-2-3-4-استراتجيات تنمية مهارات الحساب:

لكي يتقن المتعلم فنون علم الحساب عليه أن يفهم عملية العد، ودلالة الرقم من حيث القيمة والمكان وان يتقن عمليات الحساب وان يسيطر بدرجة كبيرة على مفهوم اللفظ بالنسبة للمسائل الإنشائية، لذا اختلفت الإستراتجيات التدريسية لتنمية قدرات ومهارات الحساب لذوي صعوبات التعلم ومن أهمها:

7.2.3.4.1.تفعيل دور المتطلبات والمهارات السابقة في الرياضيات: حيث تعتمد الرياضيات على الأنشطة العقلية المعرفية التراكمية، ولذا فان للمهارات السابقة، أهمية بالغة لتدعيم الأنشطة والممارسات اللاحقة التي يتعين مراعاتها والتأكد منها قبل البدء بالتدريس اللاحق.

7.2.3.4.2.الانتقال التدريجي من المحسوس إلى المجرد: حيث يمكن لمعظم التلاميذ تعلم مفاهيم الرياضيات إذا تم الانتقال بشكل مرن من المحسوس إلى المجرد، ويمكن للمدرس أن يخطط لهذه العمليات عبر ثلاث مراحل:

-المرحلة الحسية: يعتمد المدرس على تحفيز التعلم من خلال المثيرات الحسية المختلفة.

-المرحلة التمثيلية: يمكن استخدام الصور والأشكال الممثلة لأشياء حقيقية أو فعالة.

-المرحلة التجريدية: هنا يعتمد المدرس على الرموز والمفاهيم الرياضية .

-النمذجة: إذ يقوم المدرس ببعض الوظائف التعليمية يعتمدها المتعلمون كنماذج في وضعيات مشابهة.

-انتقال اثر التدريب: الذي يحدث عندما يتعلم التلاميذ مفاهيم مجردة ومبادئ أو اتجاهات عامة يطبقونها في وضعيات أخرى جديدة لها نفس العناصر أو المكونات التي تتكون منها مواقف التعلم الأصلية السابقة.

-طريقة ما وراء المعرفة: ويتم ذلك من خلال العمل على مساعدة التلاميذ على التفكير في المهمات التي يواجهونها، ثم توظيف استراتجيات التي من شانها تطوير عمليات التذكر لديهم.

-استخدام التقنية: لكل معلم أسلوبه في التعلم، لذا فان استخدام التقنية في التعليم سواء أكان جماعيا أم فرديا يساعد على تحقيق مفهوم تفريد التعليم وتعزيز التعليم الذاتي واستمراره. (الفاعوري أيهم علي ،2010)

خلاصة:

من خلال ما سبق تبين أن صعوبات التعلم الأكاديمية هي إحدى أنواع صعوبات التعلم والتي ترمي إلى ظهور مجموعة من المشكلات الملاحظة على التلميذ في نواحي ضعف التحصيل الأكاديمي وتشمل الصعوبات الخاصة بالكتابة، والقراءة والمهارات الحسابية والتي تؤثر في صورة الذات لديه، قد تقوده إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والافتقار إلى الدافعية، وقصور في السلوك الاجتماعي والانفعالي، وهي خصائص يتميز بها ذوي صعوبات التعلم ناتجة عن مجموعة من العوامل والأسباب لذا هم في حاجة ماسة إلى مساندة لإعادة تكيفهم وتوافقهم مع باقي المجتمع.

-

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

– تمهيد

–الدراسة الاستطلاعية

–عينة الدراسة الاستطلاعية

–الحدود المكانية والزمنية للدراسة الاستطلاعية

خطوات تصميم مقياس الدراسة

تقدير الخصائص السيكومترية للمقياس

–الدراسة الأساسية

– مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

–الحدود المكانية والزمنية للدراسة الأساسية

–منهج الدراسة

–الصورة النهائية للمقياس

–كيفية تطبيق المقياس

– المعالجة الإحصائية

–خلاصة الفصل

- تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية جزءا مهما في البحوث الاجتماعية بصفة عامة، وعلم النفس بصفة خاصة بحيث تمكن الطالب من تدعيم المعلومات النظرية، وبالتالي تأكيد صحة المعلومات والحقائق التي هو بصدد دراستها أو نفيها، وتماشيا مع ذلك سوف يعالج في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للبحث المتبعة والعينة المدروسة خصائصها وحجمها، كما سوف يتطرق الطالب إلى إجراءات التطبيق والوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج المتوصل إليها.

1-الدراسة الاستطلاعية:

1-1-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 112 تلميذا في المرحلة الابتدائية بمختلف أطوارها، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية، حتى تمثل المجتمع الأصلي للدراسة الاستطلاعية تمثيلا صادقا، حيث تم اختيار عينة من التلاميذ الذين سيطبق عليهم المقياس بعد الحصول على قائمة الأسماء من طرف مدير مدرسة الغزالي بولاية سيدي بلعباس، ثم كتابة أسمائهم على قصاصات، ليتم سحبها بطريقة عشوائية، ثم تطبيق عليهم المقياس في صورته النهائية ، وذلك بمساعدة عدد من المعلمين بعد تدريبهم على كيفية التطبيق .

-الجدول رقم (03) يمثل توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس والأطوار الدراسية:

الجنس	العدد	الطور الدراسي	العدد الكلي للجنسين
ذكور	45	الطور الأول	71
إناث	67	الطور الثاني	41
المجموع	112	المجموع	112

من خلال الجدول رقم(03) نلاحظ إن عدد الإناث في العينة الاستطلاعية يفوق عدد الذكور وهو يعود إلى العدد الإجمالي للجنس في التسجيل السنوي، بينما نجد أن عدد تلاميذ الطور الأول أكثر من الطور الثاني إلا أن التفاوت العددي قليل لا يؤثر في نتائج الدراسة.

1-2-الحدود المكانية والزمنية للدراسة الاستطلاعية: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية خلال الفترة الممتدة مابين 2019/02/17 إلى 2019/03/06 من الموسم الدراسي 2019/2018 وذلك بمدرسة الغزالي بوسط المدينة – سيدي بلعباس.

1-3-خطوات تصميم مقياس الدراسة:

1-3-1-الخاصية التي يستهدفها المقياس: تعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية الخاصية التي يعالجها موضوع الدراسة وهو تصميم مقياس للكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر، والتي تتمثل في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب، وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، وعدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التالية. وكمثال توضيحي على ذلك:

-تعلم القراءة يتطلب الكفاءة والقدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات.

-تعلم الكتابة يتطلب الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل: الإدراك الحركي، التآزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، وتآزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات.

-تعلم الحساب يتطلب كفاية مهارات التصور البصري المكاني، والمفاهيم الكمية، والمعرفة بمدلولات الأعداد وقيمتها وغيرها من المهارات الأخرى (الخطيب أحمد، الطراونة حسين ،1997).

1-3-2-تعيين الخاصية المراد قياسها: وهي دراسة صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة ٱبتدائية.

1-3-3-تحديد الهدف من المقياس: يتمثل الهدف في الكشف عن التلاميذ الذين تتوفر فيهم أعراض صعوبات التعلم الأكاديمية.

1-4-مصادر تحديد مادة القياس:

1-4-1-تحليل الخاصية إلى أبعاد: تتضمن صعوبات التعلم الأكاديمية ثلاثة أبعاد رئيسية هي: صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة وصعوبات الحساب.

1-4-2-تحليل الأبعاد إلى بنود و وقائع سلوكية:

- **صعوبات الحساب:**

-صعوبة التعلم اللفظية.

-صعوبة التعلم الرمزية.

-صعوبة التعلم الاصطلاحية.

- صعوبة التعلم الكتابية.

-صعوبة التعلم المفاهيم الرياضية.

- صعوبة التعلم العملية والإجرائية.

-الفشل التام في الحساب.

- **صعوبات القراءة:**

- صعوبة بالغة في الربط بين شكل الحرف وصوته.

-صعوبة في تكوين كلمات من مجموعة من الحروف.

-صعوبة تذكر أسماء الحروف وأشكالها.

-قلب الحروف أو قلب ترتيب الحروف عند القراءة.

-قراءة الكلمات البسيطة خطأ، أو حذفها كلية أثناء القراءة.

-التعثّر أثناء قراءة الكلمات الطويلة.

-فهم ضعيف أثناء القراءة الشفهية أو الصامتة.

-قراءة شفهية بطيئة ومجهدة.

-صعوبة في التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل: الباء والنون إذا وردتا في أول الكلمة خاصة.

-صعوبة في فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة.

-صعوبة في التعرف السريع على الكلمات وفي تحليل أو تهجي الكلمات الغريبة لغرض نطقها.

-مشكلة كبيرة في معرفة وتذكر علامات التشكيل ومدى تأثيرها على نطق الأصوات الكلامية التي تمثل بالحروف الهجائية، إما حذف بعض الحروف وإضافة البعض الآخر، أو إبدال بعض الحروف ببعض، أو تشويه نطقها، فمن الخصائص البارزة التي قد تظهر عند قراءة عدد من التلاميذ.

-صعوبات في الكتابة:

-خلط في الكتابة بين الأحرف المشابهة.

-نوعية الخط الذي يكتب به.

-عدم انتظام حجم وشكل الحروف.

-الخلط بين الحروف.

-الشعور بالتعب والإجهاد عند ممارسة الأعمال الكتابية.

-الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم.

-عكس كتابة الحروف بحيث تكون كما تبدو في المرآة.

-الخلط في الاتجاهات فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار، بدلاً من كتابتها من اليمين.

1-4-3-مصادر تحديد مادة المقياس إلى أبعاد و بنود ووقائع سلوكية:

تم تحديد مادة المقياس وشكل بنوده وإعداده في صورته الأولية بالاستناد إلى:

1-4-3-1-مراجعة التراث النظري:

تم الاعتماد على عدد من المراجع والدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع، نذكر منها : دراسة ياسر سالم (1988) بعنوان الصورة الأردنية من مقياس مايكل بست للتعرف المبدئي على ذوي صعوبات التعلم دراسة عبد العزيز مصطفى السرطاوي (1991-1992) بعنوان "بناء أداة مسحية للكشف عن ذوي صعوبات التعلم " دراسة عبد الله أحمد عبد الله حسين(2010) بعنوان "بناء مقياس تشخيص صعوبات التعلم والتحقق من دلالات صدقه وثباته وتقنينه في البيئة الأردنية: دراسة عمر بن عواض الثبيتي(2012) بعنوان "بناء

مقياس لتشخيص صعوبات التعلم لطلاب الصفوف الثلاث الأولى بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، دراسة أسماء احمد محمد عبد العال (2012) بعنوان "بناء مقياس لصعوبات التعلم الأكاديمية بالبيئة المصرية" أما فيما يخص المراجع فنذكر منها المرجع في صعوبات التعلم النـــمائية والأكاديـمية والاجتمـــاعية والانفعالية للدكتور سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم(2010) صعوبات التـــعلم بين المهارات والاضطرابات للدكتور محمد النوبي محمد علي (2011)، صعوبات التعلم، تاريخها مفهومها تشخيصها علاجها للدكتور السيد عبد الحميد السيد (2000)، صعوبات التعلم للدكتور ملحم سامي المحمود (2002) صعوبات التعلم النظرية والممارسة للدكتور أسامة محمد البطاينة (2005)، أساسيات صعوبات التعلم للدكتور جمال مثقال مصطفى(2000).

1-4-3-2-الخلفية النظرية للمقياس:

-صياغة بنود المقياس: في ضوء المرحلة السابقة قام الطالب بصياغة عبارات المقياس وفقا لثلاثة أبعاد هي: صعوبات في القراءة، صعوبات في الكتابة، صعوبات في الحساب، حيث احتوت الصورة الأولية للمقياس على سبع و خمسون (57) عبارة. – في صورته الأولية- أنظر الملحق (03).

- وضع تعليمات المقياس وطريقة التصحيح و التطبيق: بحيث أن هذا المقياس موجه لأساتذة التعليم الابتدائي بالإجابة على عبارات المقياس لكل تلميذ بوضع علامة (X) أمام العبارة التي تنطبق على التلميذ حسب درجة حدوثها:

-(ينطبق بدرجة عالية جدا تقابلها الدرجة 05)-(ينطبق بدرجة عالية تقابلها الدرجة 04) -(ينطبق بدرجة متوسطة تقابلها الدرجة03)-(ينطبق بدرجة قليلة تقابلها الدرجة 02) -(لا ينطبق تماما تقابلها الدرجة 01) ويشير ارتفاع الدرجات إلى احتمال صعوبات في التعلم الأكاديمية.

1-5-تقدير الخصائص السيكومترية للمقياس:

1-5-1-صدق المقياس:

1-5-1-1-صدق المحكمين:

تم تحكيم المقياس بالاعتماد على صدق المحكمين، بعد تحديد ثلاثة أبعاد أساسية للمقياس جاءت على النحو الآتي:

-**البعد الأول** : قياس صعوبات القراءة ويتضمن 24 بندا.

-**البعد الثاني:** قياس صعوبات الحساب ويتضمن 17 بندا.

-**البعد الثالث:** قياس صعوبات الكتابة ويتضمن 16 بندا.

وقد تم التوصل إلى عدد من العبارات تحت كل بعد تتناسب مع مفهومه، بلغت 57 بند موزعين على الأبعاد الثلاثة، ثم تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس (10 محكمين) -بهدف التعرف على:

-مناسبة الأبعاد لتحديد صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وكفايتها.

-تحديد الأهمية النسبية لهذه الأبعاد على النحو الأتي:00 %- 25%- 50%- 75%- 100%.

-مناسبة صياغة البنود تحت كل بعد وكفايتها.

-إبداء الرأي بالحذف أو إضافة عبارات أخرى.

-الجدول (04) يبين قائمة الأساتذة المحكمين المعروض عليهم مقياس الدراسة الحالية في صورته الأولية:

رقم	الاسم	الدرجة العلمية	الانتماء لجامعة
01	سجلماسي محمد أمين	أستاذ التعليم العالي	جامعة ابي بكر بلقايد-تلمسان
02	عطار سعيدة	أستاذة التعليم العالي	جامعة ابي بكر بلقايد-تلمسان
03	قريصات زهرة	أستاذة التعليم العالي	جامعة ابن خلدون -تيارت-
04	سعد الدين بوطبال	أستاذ التعليم العالي	جامعة خميس مليانة
05	الشيخ فتيحة	أستاذة محاضرة-ا-	جامعة جيلالي ليابس-سيدي بلعباس
06	حلوش مصطفى	أستاذ محاضر-ا-	جامعة جيلالي ليابس-سيدي بلعباس
07	خلوفي احمد	أستاذ محاضر-ا-	جامعة جيلالي ليابس-سيدي بلعباس
08	مقسم مختار	أستاذ محاضر-ا-	جامعة جيلالي ليابس-سيدي بلعباس
09	عباس بلقوميدي	استاذا محاضر -ا-	جامعة وهران 2
10	عايش صباح	أستاذة محاضرة -ب-	جامعة حسيبة بن بوعلي -الشلف-

وعلى ضوء توجيهات السادة المحكمين قام الطالب بما يلي:

- حذف البنود التي لم تحقق نسبة الاتفاق 75 % كما هي موضحة في الجدول (05).

-إجراء تعديلات التي أوصى بها المحكمون، والإبقاء على العبارات التي حققت نسبة الاتفاق الأكثر من 75 %.

-الجدول الموالي (05) يوضح البنود المستبعدة وفقا لرأي الخبراء (صدق المحكمين) (ن=10):

الرقم	الأبعاد	عدد البنود لكل بعد	عدد البنود المستبعدة	ترقيم البنود المستبعدة حسب الأبعاد
01	صعوبات القراءة	24	05	24-23-17-16-15
02	صعوبات الحساب	17	00	//
03	صعوبات الكتابة	16	03	15-08-07
04	المجموع	57	08	08

-البنود المحذوفة:

-بعد صعوبات القراءة:

البند 15: -له بطئ في قراءته للجملة كلمة بكلمة (يقوم بقراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة -كلمة).

البند 16: -بطيء من حيث القراءة.

البند 17: -له صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة إلى نهاية الجملة.

البند 23: -رصيده اللغوي محدود جدا.

-بعد صعوبات الكتابة:

البند 07: -لا يعيد كتابة ما هو في الصورة بصورة صحيحة.

البند 08: -لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق عند كتابتها (س-ش).

البند 15: -لديه صعوبة في إعادة كتابة الجمل الموجودة في الكتاب.

يشير الجدول رقم (05) إلى العبارات المستبعدة وفقا لرأي الخبراء حيث نلاحظ أن مجموعها كان يساوي 08 فقرات 05 منها لصالح البعد الأول الذي يمثل بعد صعوبات القراءة بينما تم استبعاد ثلاث 03 فقرات من البعد الثالث الذي يمثل بعد الكتابة، أما صعوبات الحساب فتم قبول كل عباراتها، ليحتوي المقياس في الأخير على 49 عبارة بالإضافة إلى عبارة واحد مضافة من طرف احد المحكمين والتي تخدم الموضوع.

-الجدول (06) يوضح النسب المئوية للبنود المستبعدة حسب أراء الخبراء (المحكمين):

النسب المئوية / البنود	م1	م2	م3	م4	م5	م6	م7	م8	م9	م10	النسبة النهائية
01 بند (16)	%25	%50	%25	%25	%75	%25	%75	%25	%50	%50	%42.5

02 بند (17)	%50	%75	%50	%50	%75	%100	%50	%50	%50	%25	%75	%60
03 بند (23)	%75	%75	%50	%25	%50	%50	%50	%25	%50	%50	%75	%52.5
04 بند (24)	%100	%50	%50	%50	%25	%50	%25	%50	%50	%75	%75	%52.5
05 بند (7)	%50	%25	%75	%75	%75	%25	%50	%50	%50	%50	%50	%52.5
06 بند (8)	%75	%75	%75	%50	%50	%75	%25	%50	%50	%50	%75	%60
07 بند (15)	%25	%25	%25	%50	%25	%00	%25	%25	%25	%25	%75	%30

يشير الجدول رقم (06) إلى النسب المئوية للبنود المستبعدة حسب أراء الخبراء البالغ عددها 08، والتي لم يستوفي نسبها مع نسبة الاتفاق المقبولة والمقدرة ب75%، حيث تراوحت معظمها ما بين 30% إلى 60% والاحتفاظ بجميع العبارات التي فاقت النسبة المقبولة.

-البنود التي تم إعادة صياغتها حسب أراء الخبراء (المحكمين)

-البنود الأصلية:	**-البنود المعدلة:**
-يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، مثلا يقرا (احلم-المح)	-يخطئ في ترتيب حروف الكلمة عند قراءتها مثلا يقرا(احلم-المح).
-لا يستطيع قراءة الجمل كاملة	-يجد صعوبة في إتمام قراءة الجمل.
-لديه عجز في إجراء العمليات الحسابية، الجمع-الطرح-الضرب-القسمة	-لديه عجز في إجراء العمليات الحسابية الأساسية مثلا (عمليات الطرح)

-لديه صعوبة في استرجاع الأشكال الهندسية البسيطة -يعكس الأرقام من اليمين إلى اليسار عندما يطلب منه كتابتها..... -لديه مشكلات القراءة للرموز الرياضية < = > مثلا -لا يعيد كتابة ماهو في الصورة بصورة صحيحة.	-لديه صعوبة في تذكر الأشكال الهندسية البسيطة. -يعكس الأرقام عند كتابتها من اليمين إلى اليسار. -لديه صعوبة في إدراك الرموز الرياضية. -لا ينقل الكلمات على دفتره بشكل صحيح.

-البند المضاف:

-لديه صعوبة في تطبيق القواعد الرياضية. (وهو بند مضاف إلى البعد الثاني الخاص بصعوبات الحساب).

-قام الطالب بترتيب بنود المقياس (50) بند بطريقة عشوائية ووضع ميزان تقديري (البدائل) لتحديد شدة الاستجابة (ينطبق بدرجة عالية جدا- ينطبق بدرجة عالية- ينطبق بدرجة متوسطة- لا ينطبق تماما)، مع إعداد صفحة التعليمات . انظر الملحق رقم (04).

بعد التأكد من صدق المحكمين قام الطالب بتطبيق المقياس في صورته الأولية، على عينة الدراسة الاستطلاعية المقدر عددهم ب 112 تلميذا من مختلف الأطوار الدراسية، بمساعدة عدد من المعلمين والمربين بنفس المدرسة بعد تدريبهم على كيفية تطبيق هذا المقياس والشروط اللازمة في ذلك، وقبل حساب باقي عمليات صدق و ثبات المقياس، تم التأكد من اختبار الاعتدالية التي أسفرت على ما يلي:

-اختبار الاعتدالية: (طبيعة توزيع البيانات)

ا-**الاختبار الإحصائي:** بما أن حجم العينة يفوق 50 تم الاعتماد على اختبار Kolmogorov-Smirnov

.

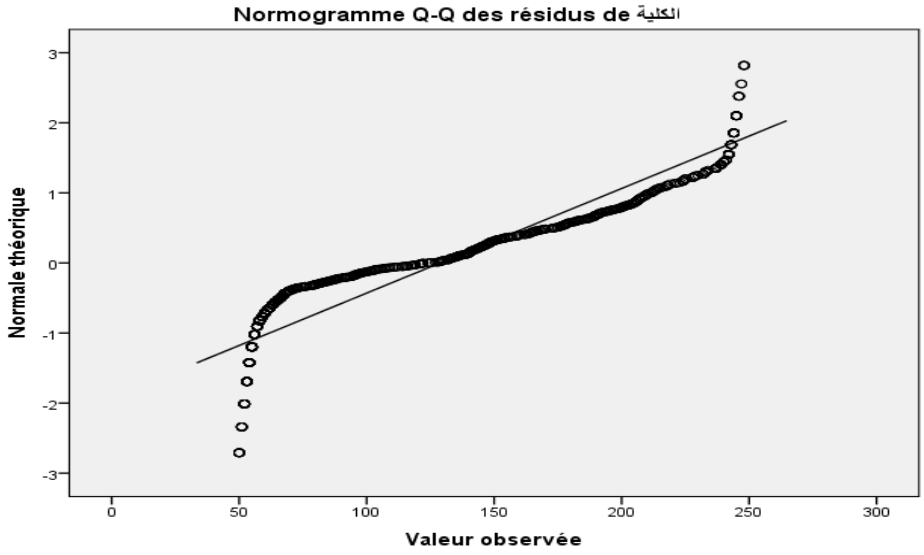
-الجدول رقم (07) يوضح درجات الاختبار الإحصائي لاختبار الإعتدالية:

اختبار الاعتدالية	الدرجة الإحصائية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	**0.162**	**128.82**	**66.95**	**0.00**

يتضح من خلال الجدول (07) أن اختبار Kolmogorov-Smirnov دال إحصائيا عند 0.00 ، ومنه فان بيانات متغير الدرجة الكلية لا تتبع التوزيع الطبيعي.

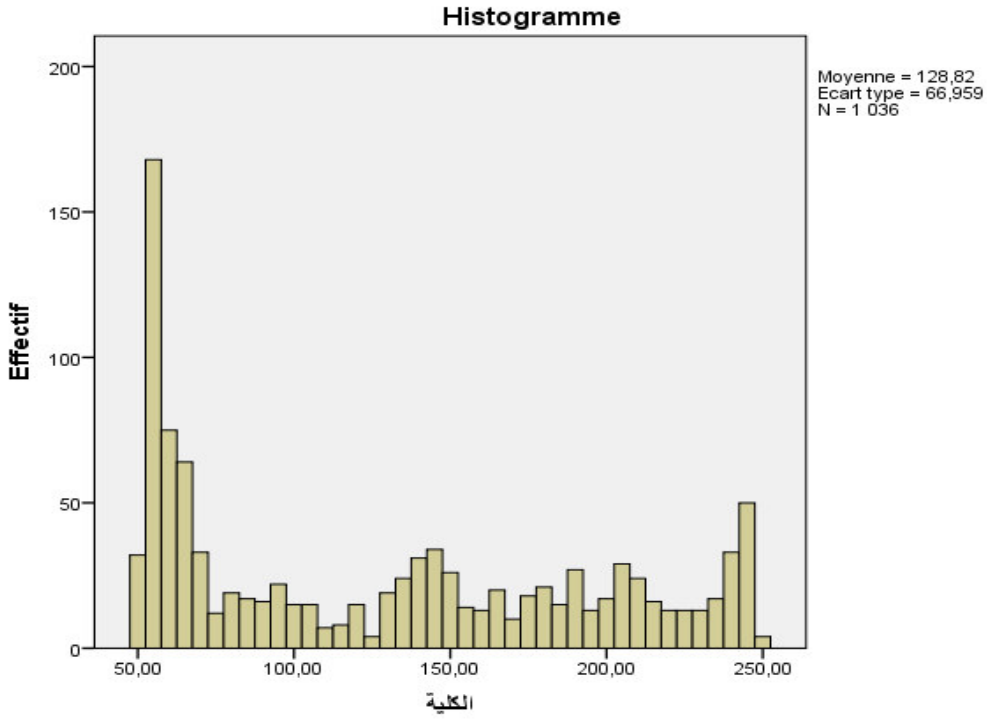
ب-الاختبار البياني:

بالنظر إلى التمثيل البياني **Normogramme Q.Q** نلاحظ ابتعاد توزيع القيم على المحور المعياري – انظر الشكل رقم (04).



الشكل رقم (04) يبين التمثيل البياني Normogramme Q.Q لتوزيع القيم.

نفس الشيء هو موضح في المنحنى البياني **Histogramme** الذي يمثل توزيع قيم الدرجة الكلية انظر الشكل رقم (05).



Histogramme الشكل رقم (05) يبين التمثيل البياني Histogramme لتوزيع قيم الدرجات الكلية.

إذن من خلال الاختبارات السابقة نخلص إلى أن البيانات متغير الدرجة الكلية لا تتبع التوزيع الطبيعي وبالتالي استوجب الاعتماد على الأساليب الإحصائية **اللابرامترية**.

1-5-1-2-صدق الاتساق الداخلي:

من أجل التحقق من دلالات صدق مقياس الدراسة الحالية من خلال الدراسة الاستطلاعية تم الاعتماد على صدق الاتساق الداخلي، بحيث تم حساب معامل الارتباط سبيرمان لدرجات الأفراد على الاختبار مع درجاتهم على البعد، ثم مع الاختبار ككل، على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي قدرت عددها ب 112 تلميذا وتلميذة.

الجدول (08) يوضح النتائج المتحصل عليها.

-جدول رقم (08) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار مع الأبعاد والاختبار ككل للمقياس للدراسة الاستطلاعية:

البعد الأول	تشبع البند مع البعد	مستوى الدلالة	تشبع البند مع الاختبار	مستوى الدلالة
1	0.93	0.01	0.92	0.01
4	0.91	0.01	0.90	0.01
7	0.91	0.01	0.90	0.01
10	0.92	0.01	0.91	0.01
13	0.91	0.01	0.90	0.01
16	0.92	0.01	0.92	0.01
19	0.91	0.01	0.90	0.01
22	0.92	0.01	0.93	0.01
25	0.93	0.01	0.92	0.01
31	0.92	0.01	0.92	0.01
34	0.90	0.01	0.90	0.01
37	0.94	0.01	0.93	0.01
40	0.91	0.01	0.90	0.01
42	0.93	0.01	0.93	0.01
43	0.92	0.01	0.92	0.01
46	0.93	0.01	0.92	0.01
48	0.90	0.01	0.89	0.01
49	0.93	0.01	0.92	0.01

50	0.90	0.01	0.90	0.01
البعد الثاني	**تشبع البند مع البعد**	**مستوى الدلالة**	**تشبع البند مع الاختبار**	**مستوى الدلالة**
02	0.93	0.01	0.92	0.01
05	0.91	0.01	0.90	0.01
08	0.91	0.01	0.91	0.01
11	0.92	0.01	0.92	0.01
14	0.89	0.01	0.90	0.01
17	0.92	0.01	0.92	0.01
20	0.92	0.01	0.91	0.01
23	0.90	0.01	0.89	0.01
26	0.91	0.01	0.91	0.01
28	0.90	**0.01**	0.90	**0.01**
32	0.93	0.01	0.93	0.01
33	0.91	0.01	0.90	0.01
35	0.92	0.01	0.91	0.01
38	0.93	0.01	0.92	0.01
41	0.92	0.01	0.91	0.01
44	0.91	0.01	0.91	0.01
45	0.90	0.01	0.89	0.01

47	0.91	0.01	0.90	0.01
البعد الثالث	**تشبع البند مع البعد**	**مستوى الدلالة**	**تشبع البند مع الاختبار**	**مستوى الدلالة**
03	0.94	0.01	0.92	0.01
06	0.91	0.01	0.90	0.01
09	0.91	0.01	0.89	0.01
12	0.92	0.01	0.90	0.01
15	0.94	0.01	0.92	0.01
18	0.92	0.01	0.91	0.01
21	0.91	0.01	0.91	0.01
24	0.91	0.01	0.90	0.01
27	0.93	0.01	0.91	0.01
29	0.93	0.01	0.91	0.01
30	0.91	0.01	0.91	0.01
36	0.91	0.01	0.91	0.01
39	0.92	0.01	0.92	0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن كل فقرات الاختبار كان لها اتساق مع الأبعاد الثلاثة (البعد 01- الخاص بصعوبات القراءة-البعد 02 الخاص بصعوبات الحساب- البعد 03 الخاص بصعوبات الكتابة) حيث كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وتراوح معامل ارتباطها بين (0.89 و0.94).

كما أكدت أيضا النتائج على اتساق فقرات المقياس مع الاختبار ككل، فكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وتراوح معامل ارتباطها بين (0.89 و0.93) وهي تعكس دلالات صدق عالية للمقياس في تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية.

1-5-2-ثبات المقياس:

1-5-2-1-الثبات عن طريق إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات مقاييس صعوبات التعلم قيد البحث، بالاعتماد على إعادة التطبيق، باعتبارها من أفضل الطرق المستخدمة لحساب معامل الثبات، وذلك على عينة استطلاعية قوامها (112) تلميـــــذ وتلميذة تم إعادة التطبيق بفارق زمني قدره (17) سبعة عشر يوما من تاريخ التطبيق الأول وإيجاد معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني, وأسفر هذا الإجراء عن النتائج الموضحة في جدول (09).

-الجدول رقم (09) يوضح نتائج ثبات إعادة التطبيق المقياس للدراسة الاستطلاعية:

	معامل الارتباط سبيرمان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني
قيمة معامل الارتباط سبيرمان	0.98**
دلالة الاختبار	0.00
حجم العينة	112

يعرض الجدول رقم (09) نتائج معامل الارتباط سبيرمان، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.98 وهي تمثل علاقة طردية قوية جدا بدلالة إحصائية عند مستوى 0.01.

1-5-2-2-الثبات بطريقة آلفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

من أجل التحقق من دلالات ثبات مقياس الدراسة الحالية من خلال الدراسة الاستطلاعية تم الاعتماد على ثبات الاتساق الداخلي (تحليل التباين) عن طريق معادلة آلفا كرونباخ ذلك كونها اختبار متعدد البدائل، مع الثبات بالتجزئة النصفية (نصفي الاختبار) وهذا بتطبيق المقياس على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وهم 112 تلميذا وتلميذة ، والجدول (10) يوضح النتائج.

-الجدول رقم (10) يوضح نتائج ثبات بطريقة آلفا كرونباخ والتجزئة النصفية للدراسة الاستطلاعية:

الأبعاد	آلفا	التجزئة النصفية	تصحيح الطول	
	كرونباخ		سبيرمان براون	جوتمان
البعد الأول	0.99	0.97	0.98	0.98
البعد الثاني	0.99	0.97	0.98	0.98
البعد الثالث	0.99	0.97	0.98	0.98
الاختبار ككل	0.99	0.98	0.99	0.99

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ أن نتائج تقديرات معاملات ثبات آلفا كرونباخ للأبعاد بلغت (0.99) وهي نفس القيمة التي استقر عليها معامل الدرجة الكلية بينما تقديرات الثبات بالتجزئة النصفية للأبعاد الثلاثة بلغت قيمة (0.97) أما الاختبار ككل فمعامل ارتباطه بلغ(0.98) وهي قيم ذات دلالة عالية تدل على تجانس البنود وارتفاع ثبات المقياس.

وبعد تصحيح الطول بمعادلتي سبيرمان براون وجوتمان، استقرت معاملات الارتباط مابين (0.98 و0.99).

-استنتاج:

تم التأكد من دلالات صدق وثبات المقياس عند تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والمقدر عددهم ب 112 تلميذا، عن طريق صدق الاتساق الداخلي والثبات بإعادة التطبيق وطريقة آلفا كرونباخ مع التجزئة

النصفية، حيث أشارت القيم المتحصل عليها إلى نتائج عالية تعكس مدى تمتع المقياس بدلالات صدق وثبات المقياس في تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية، ما يشير إلى قابلية تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

2-الدراسة الأساسية:

2-1- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية :

2-1-1-مجتمع الدراسة:

إن الهدف الرئيسي للدراسة هو تصميم مقياس يكشف عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر، ومنه يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بطوريها الأول والثاني والمسجلين في السنة الدراسية 2018-2019 والمقدر عددهم ب623010 تلميذا.

-الجدول رقم(11) يبين توزيع أفراد عينة المجتمع الأصلي حسب الولايات التي طبقت فيها الدراسة (عن مديرية التربية- حوصلة أعداد التلاميذ 2018-2019) (انظر الملحق رقم 01-02)

الرقم	الولايات	عدد التلاميذ
01	سيدي بلعباس	76216
02	غيليزان	99034
03	النعامة	30735
04	تيندوف	8369
05	تيسمسيلت	38729
06	البليدة	150419
07	الأغواط	59322

08	قالمة	58430
09	برج بوعريريج	91403
10	اليزي	10353
المجموع		623010

2-1-2-عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 1036 تلميذا موزعين على مختلف الأطوار في المرحلة الابتدائية (الطور الأول والثاني)، تراوحت أعمارهم بين 6 و11 سنة، وتم اختيار عينة الدراسة عن طريق العينة العشوائية المتعددة المراحل، حتى تمثل المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية تمثيلا صادقا وهذا بعد تقسيم مجتمع الدراسة إلى أربعة مناطق شرق ووسط، غرب وجنوب، ثم اختيار الولايات التي يتم فيها تطبيق المقياس بعد كتابة اسم الولاية في قصاصات وسحبها بطريقة عشوائية، ثم نفس العملية بالنسبة للمدارس وبعد اختيار المدارس بطريقة عشوائية، تم الحصول على لوائح التلاميذ وكتابة أسمائهم في قصاصات وسحبهم بطريقة عشوائية، ليتحصل الطالب في الأخير على عينة قوامها 1070 تلميذ، ثم إلغاء 34 تلميذا لعدة اعتبارات موضوعية منها عدم توفر البيانات الشخصية كاملة لكل واحد منهم في استمارة التطبيق (كنوع الجنس، الطور، المعدل التحصيلي)، مع ترك بعض الأسئلة بدون أجوبة، ليستقر العدد الإجمالي في نهاية المطاف إلى 1036 تلميذا وهي عينة الدراسة الأساسية.

-الجدول رقم (12) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والأطوار الدراسية:

الجنس	العدد	الطور الدراسي	العدد
ذكور	395	الطور الأول	593
إناث	641	الطور الثاني	443

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ إن عدد الإناث في العينة الأساسية يفوق عدد الذكور وهي نفس الملاحظة المسجلة في الدراسة الاستطلاعية وبنفس الأسباب السالفة الذكر، بينما نجد أن عدد تلاميذ الطور الأول أكثر من الطور الثاني وبإعداد ضئيلة نوعا ما غير مؤثرة على نتائج الدراسة.

2-2-الحدود المكانية والزمنية للدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية ابتداءا من 07 أفريل 2019 وامتدت إلى غاية 04 جوان، وذلك في عدد من المدارس الابتدائية من مختلف مناطق الجزائر (شرق-وسط-غرب-جنوب).

-الجدول رقم (13) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المناطق:

المنطقة	العدد
الشرق الجزائري	271
الوسط الجزائري	241
الغرب الجزائري	347
الجنوب الجزائري	177

يمثل الجدول (13) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب مناطق البيئة المحلية التي تم فيها تطبيق المقياس الحالي للدراسة، حيث نلاحظ أن الدراسة اشتملت كل الجهات وهو أمرا مهما ومساعدا في تمثيل المجتمع الأصلي تمثيلا جيدا وموضوعيا، فبالرغم من اختلاف طبيعة المناطق إلا أن المناهج الدراسية موحدة في جميع الأنحاء.

2-3-منهج الدراسة:

إن المناهج العلمية المتبعة في البحث العلمي تختلف باختلاف الهدف الذي يود الباحث التوصل إليه ويعتمد اختيار هذا المنهج لحل مشكلة البحث والاعتماد بالأساس على طبيعة المشكلة كما تفرض كذلك

طبيعة الموضوع على الباحث في العلوم الاجتماعية إتباع منهج معين دون الآخر وذلك حسب الأهداف المسطرة، في حين يسعى الطالب من خلال الدراسة الحالية إلى تصميم مقياس يسعى للكشف عن التلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية في البيئة الجزائرية، ومن أجل هذا الغرض فإنه من الأنسب استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا.

فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا موضحا حجمها ومقدارها ودرجة ارتباطها مع الظواهر، وباعتبار المنهج الوصفي مساعدا في وصف المشكلة إحصائيا ويتعدى هدفه إلى توضيح النتائج وتحليلها وتفسيرها، من خلال كل هذا يتم الاستفادة من المنهج الوصفي وإتباع خطواته.

2-4-الصورة النهائية للمقياس:

في الجدول الموالي سيتم عرض أبعاد المقياس في صورته النهائية، مع الإشارة إلى البنود المرتبطة بكل بعد وترقيمها في المقياس.

-الجدول (14) يبين أبعاد وبنود المقياس في صورته النهائية:

الصورة النهائية للمقياس	
البعد الأول: صعوبات في القراءة	**ترقيم البند في المقياس**
01- يعيد قراءة الكلمات في الجمل أكثر من مرة.	01
02-يقوم بحذف جزء من الكلمة المقروءة.	04

03-يضيف بعض المقاطع إلى الكلمة المقروءة.(سافرنا بالسيارة، سافرنا بالسيارة إلى الجزائر).	07
04-يبدل بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أخرى تحمل نفس معنى الكلمة المبدلة. (التلميذ بدلا من الطالب).	10
05-لا يميز بين الحروف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظا عند قراءتها (د-ذ).	13
06-لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة عند قراءتها.(ض-ظ).	16
07-يخطئ في ترتيب حروف الكلمة عند قراءتها، مثلا يقرأ (أحلم- ألمح).	19
08-يقرأ الكلمات بطريقة معكوسة مثلا يقرأ (برد- درب).	22
09-لا يميز بين حروف العلة مثلا يقرأ (قيل-قال).	25
10-لديه ارتباك عند انتقاله من نهاية السطر أثناء القراءة إلى السطر الموالي.	31
11-يقرأ الجملة بطريقة غير واضحة.	34
12- يقوم بقراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة -كلمة.	37
13-يقلب الحروف عند القراءة (زر- رز).	40
14--يستخدم جملا مليئة بالأخطاء القواعدية.	42
15 -يجد صعوبة في إتمام قراءة الجمل.	43
16-له صعوبة في التعرف على الكلمات أثناء القراءة الجهرية.	46
17-لديه صعوبة في تتبع الكلمات في الأسطر عندما يقرأ زملاءه.	48
18-يتعب عند قراءة النص كاملا.	49
19- لا يدرك معاني الكلمات التي يقرؤها.	50

البعد الثاني: صعوبات في الحساب	ترقيم البند في المقياس
20-لديه عجز في إجراء العمليات الحسابية الأساسية مثلا (عمليات الطرح).	02
21-لديه صعوبة في العد التنازلي للأرقام.	05
22-لا يفرق بين الأشكال الهندسية مثلا بين المربع والمستطيل.	08
23- لديه صعوبة في إدراك العلاقات الأساسية بين المفاهيم . مثلا بين الحجم والسعة.	11
24-يعكس الأرقام الموجودة في خانات الآحاد أو العشرات.	14
25-لا يفرق بين الأعداد المتشابهة (6-9) عند كتابتها.	17
26-لا يستطيع إجراء أكثر من عملية حسابية في مسألة واحدة كالجمع والطرح معا.	20
27-لديه صعوبة في قراءة الرموز الجبرية والتعامل معها.	23
28-لديه صعوبة في إيجاد ضعف العدد.	26
29- لديه صعوبة في تطبيق القواعد الرياضية.	28
30-لديه صعوبة في تذكر الأشكال الهندسية البسيطة.	32
31-لديه صعوبة في معرفة العلاقة بين الرقم والرمز.	33
32-لديه صعوبة في إدراك الرموز الرياضية< = > مثلا.	35
33-لديه صعوبة في العد.	38
34-لديه صعوبة في ترجمة المسائل اللفظية إلى أرقام.	41

35-يعكس الأرقام عند كتابتها من اليمين إلى اليسار.	44
36-لديه صعوبة في حفظ قواعد الحساب.	45
37-يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية.	47
البعد الثالث: صعوبات في الكتابة	**ترقيم البند في المقياس**
38-يكتب الكلمات بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين مثلا (برد-درب).	03
39-له خلط في كتابة الحروف المتشابهة شكلا مثلا (خ-ح-ج).	06
40-لا يلتزم بكتابة الجمل على الخط بشكل مستقيم.	09
41-عدم تجانس الكلمات من حيث شكلها عند كتابتها.	12
42-خطه رديئ غير مفهوم.	15
43 -لا ينقل الكلمات على دفتره بشكل صحيح.	18
44-لا يضع النقاط على الحروف عند كتابتها مثل (ب-ن).	21
45-لا يكتب الجملة كاملة.	24
46-لا يميز بين حروف المتشابهة لفظا و المختلفة رسما مثلا (توت- يقول ..دود).	27
47-يستغرق وقتا طويلا في كتابة الجمل أو الكلمات.	29
48-يتعب عندما يكتب جملة طويلة.	30
49-ينسى كتابة بعض الحروف عندما تملى عليه.	36
50-لديه صعوبة في تركيب الكلمة مثلا (ج-ل-س).	39

2-5-كيفية تطبيق المقياس:

بعد تجهيز الطالب النسخ المراد توزيعها حسب عدد العينة والذي بلغ في بدايته 1070 تلميذا وتلميذة، تم تطبيقه على العينة بمساعدة عدد من المعلمين والمربين بعد تدريبهم على شروط تطبيق الاختبار وتنبيههم على المصداقية في الإجابة للوصول إلى نتائج صحيحة يمكن الاعتماد عليها، وبعد التطبيق تم التأكد من إجابة التلاميذ على جميع بنود المقياس.

2-6- المعالجة الإحصائية:

بعد إتمام التطبيق، تم تفريغ جميع البيانات المتحصل عليها، لترتيبها ومعالجتها عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss version 21)، حيث تم الترميز المتغيرات التالية (الجنس-الطور - المنطقة-البدائل) ووضع درجات الخام للمعدلات الدراسية الخاصة بكل تلميذ، وبعدها تم حساب الارتباطات وبعض الأساليب الإحصائية من أجل الإجابة على فرضيات البحث وذلك من خلال:

- مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت (متوسط الرتب، قيمة ز **z**، قيمة مان-وتني**u**).

-معاملات الإرتباط بين كل فقرة ودرجات المقياس وبين الأبعاد والمقياس وذلك باستخدام معامل الارتباط سبيرمان.

-حساب "**u** " لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين (الدنيا والعليا) لاختبار الصدق التمييزي.

-حساب معامل ثبات التجزئة النصفية وذلك باستخدام معامل سبيرمان بين نصفي المقياس، بحيث أن النتائج تمثل معامل ثبات نصفي الاختبار، ثم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة جوتمان والتي تأخذ في الاعتبار ثبات نصفي المقياس.

-حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة آلفا كرونباخ.

-حساب "**u** " للفروق وذلك للتطلع إلى وجود أو عدم وجود الفروق بين عينتين (ذكور -إناث)، وكذا للتطلع إلى وجود أو عدم وجود الفروق بين عينتين (بالنسبة للأطوار الدراسية).

-حساب قيمة "مربع كاي K^2" لدراسة الفروق بين (المناطق).

-حساب الدرجات المعيارية ومن تم تعديلها بحساب الدرجة التائية لتقييم مستوى أداء التلاميذ على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية للدراسة الحالية.

-حساب المعايير الميئينية لوضع معايير مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية في المجتمع الجزائري المحلي.

خلاصة:

فصل الطالب فيما سبق المنهجية المتبعة في الدراسة، بحيث تم إتباع المنهج الوصفي، وتم ذكر أهم الخطوات المتبعة ابتداءا من أهم المراحل والخطوات التي اعتمد عليها في تصميـــم المقياس وعرضه على مجموعة من المحكمين وصولا إلى تهيئة المقياس في صورته النهائية ووصف معالمه ثم تجريبه على عينة استطلاعية للتأكد من مدى صلاحيته من خلال دلالات صدقه وثباته التي تمثلت في صدق المحكمين صدق الاتساق الداخلي وثبات آلفا كرونباخ وإعادة تطبيق الاختبار، تليها المرحلة الموالية أين تم وصف للعينة الأساسية ، والانتهاء بأهم الأساليب الإحصائية المستعملة، وسيتم في الفصل الموالي عرض نتائج المتحصل عليها بعد تطبيق المقياس في دراسته الأساسية.

-

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

-تمهيد

-عرض نتائج التساؤل الجزئي الأول

-عرض نتائج التساؤل الجزئي الثاني

-عرض نتائج التساؤل الجزئي الثالث

-عرض نتائج التساؤل الجزئي الرابع

-خلاصة الفصل

-تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الحالية والمتعلقة بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة الحالية الذي تم تصميمه من طرف الطالب بغرض تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية في البيئة المحلية بعد تطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية قوامها 1036 تلميذا بطوريه الأول والثاني في البيئة الجزائرية .

فيما يلي أهم نتائجها:

1-عرض نتائج التساؤل الجزئي الأول:

- ما هي دلالات صدق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية؟

يتضح ذلك من خلال حساب مؤشرات كل من صدق الاتساق الداخلي، صدق المحك، والصدق التمييزي.

1-1-هل يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية للدراسة الحالية بصدق اتساق داخلي عالي في البيئة الجزائرية؟

من أجل التأكد من دلالات صدق الاتساق الداخلي، تم حساب معامل الارتباط سبيرمان لدرجات الأفراد على الاختبار مع درجاتهم على البعد، ثم مع الاختبار ككل على العينة الكلية للدراسة والتي قـــــدرت ب 1036 تلميذا.

-الجدول رقم (15) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار مع الأبعاد والاختبار ككل للمقياس:

البعد الأول	تشبع البند مع البعد	مستوى الدلالة	تشبع البند مع الاختبار	مستوى الدلالة
1	0.93	0.01	0.92	0.01
4	0.93	0.01	0.92	0.01
7	0.93	0.01	0.92	0.01
10	0.94	0.01	0.93	0.01
13	0.93	0.01	0.92	0.01
16	0.92	0.01	0.91	0.01
19	0.93	0.01	0.93	0.01
22	0.93	0.01	0.93	0.01
25	0.93	0.01	0.93	0.01
31	0.93	0.01	0.93	0.01
34	0.93	0.01	0.93	0.01
37	0.94	0.01	0.94	0.01
40	0.93	0.01	0.92	0.01
42	0.92	0.01	0.93	0.01
43	0.94	0.01	0.93	0.01
46	0.93	0.01	0.93	0.01

48	0.93	0.01	0.93	0.01
49	0.94	0.01	0.93	0.01
50	0.93	0.01	0.93	0.01
البعد الثاني	**تشبع البند مع البعد**	**مستوى الدلالة**	**تشبع البند مع الاختبار**	**مستوى الدلالة**
02	0.93	0.01	0.93	0.01
05	0.92	0.01	0.92	0.01
08	0.93	0.01	0.93	0.01
11	0.94	0.01	0.93	0.01
14	0.93	0.01	0.93	0.01
17	0.92	0.01	0.92	0.01
20	0.93	0.01	0.92	0.01
23	0.93	0.01	0.93	0.01
26	0.93	0.01	0.92	0.01
28	0.92	0.01	0.93	0.01
32	0.93	0.01	0.93	0.01
33	0.93	0.01	0.93	0.01
35	0.94	0.01	0.93	0.01
38	0.94	0.01	0.93	0.01

41	0.94	0.01	0.93	0.01
44	0.93	0.01	0.92	0.01
45	0.93	0.01	0.93	0.01
47	0.93	0.01	0.93	0.01
البعد الثالث	**تشبع البند مع البعد**	**مستوى الدلالة**	**تشبع البند مع الاختبار**	**مستوى الدلالة**
03	0.93	0.01	0.93	0.01
06	0.93	0.01	0.92	0.01
09	0.93	0.01	0.92	0.01
12	0.94	0.01	0.92	0.01
15	0.92	0.01	0.91	0.01
18	0.93	0.01	0.93	0.01
21	0.93	0.01	0.92	0.01
24	0.93	0.01	0.93	0.01
27	0.93	0.01	0.91	0.01
29	0.93	0.01	0.92	0.01
30	0.94	0.01	0.93	0.01
36	0.93	0.01	0.93	0.01
39	0.94	0.01	0.93	0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن كل فقرات الاختبار كان لها اتساق مع الأبعاد الثلاثة (بعد1- خاص بصعوبات القراءة- بعد 2- خاص بصعوبات الحساب- بعد3-خاص بصعوبات الكتابة) حيث كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وتراوح معامل ارتباطها بين (0.92 و0.94) وهي مؤشرات جد عالية لصدق الاتساق فقرات الاختبار مع أبعادها الثلاثة.

كما أكدت أيضا النتائج على اتساق فقرات المقياس مع الاختبار ككل، فكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وتراوح معامل ارتباطها بين (0.91 و0.94) وهذا ما يجعلنا نتأكد أن المقياس الحالي يتمتع بصدق اتساق عالي.

1-2-هل يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية للدراسة الحالية بصدق محك عالي مع نتائج التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ في البيئة الجزائرية؟

تم الاعتماد على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ المطبق عليهم المقياس كمحك لصعوبات التعلم، نظرا للعلاقة الموجودة بينهما، إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجات الخام لمعدلات التحصيل الدراسي ودرجات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية على العينة الكلية للدراسة الأساسية المقدرة ب 1036 تلميذا.

-الجدول رقم (16) يوضح نتائج صدق المحك:

صدق المحك	معامل الارتباط البعد1 (صعوبات القراءة)	معامل الارتباط البعد 2 (صعوبات الحساب)	معامل الارتباط البعد 3 (صعوبات الكتابة)	المجموع	مستوى الدلالة
درجات الخام التحصيل الدراسي	0.94-	-0.94	-0.93	-0.95	0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن معامل الارتباط سبيرمان بين درجات الخام لمعدلات التحصيل الدراسي للتلاميذ ومجموع درجات المقياس بلغ 0.95- وهي علاقة عكسية قوية جدا تدل على انه كلما زادت صعوبات التعلم ترتب عليها انخفاض في المعدل وهذا عند مستوى الدلالة 0.01، كما تراوحت

معاملات الارتباط لأبعاد المقياس ودرجات معدل التحصيل الدراسي مابين 0.93- و0.94- وهي دلالة على أن صدق المحك عالي لمقياس الدراسة الحالية.

1-3-هل لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية القدرة على التمييز بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديون في البيئة الجزائرية؟

هذا يعني التأكد من قدرة الاختبار على التمييز بين طرفي الخاصية المقاسة، بحيث تم ترتيب نتائج التلاميذ على الاختبار ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، فأصبحت لنا مجموعتين مجموعة عليا ومجموعة دنيا، أخذنا بقانون كيلي وهو 27 % من المجموعة العليا و27 % من المجموعة الدنيا فتحصلنا على متوسط280، ثم قمنا بحساب الفرق بين متوسط الرتب وقيمة ز* z* بين المجموعتين باختبار **قيمة مان-وتني** *u * للفروق للصيغتين.

-الجدول رقم (17) يوضح نتائج الصدق التمييزي:

البعد الأول	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ز	قيمة مان-وتني u	مستوى الدلالة
أعلى مجموعة	280	140.50	39340	-20.520	0.00	0.00
أدنى مجموعة	280	420	117140			
البعد الثاني	**عدد أفراد العينة**	**متوسط الرتب**	**مجموع الرتب**	**قيمة ز**	**قيمة مان-وتني u**	**مستوى الدلالة**
أعلى مجموعة	280	140.50	39340	-20.540	0.00	0.00
أدنى مجموعة	280	420	117140			
البعد الثالث	**عدد أفراد العينة**	**متوسط الرتب**	**مجموع الرتب**	**قيمة ز**	**قيمة مان-وتني u**	**مستوى الدلالة**

أعلى مجموعة	280	140.50	39340	−20.577	0.00	0.00
أدنى مجموعة	280	420	1.74			
الاختبار ككل	**عدد أفراد العينة**	**متوسط الرتب**	**مجموع الرتب**	**قيمة ز**	**قيمة مان−وتني u**	**مستوى الدلالة**
أعلى مجموعة	280	140.50	39340	−20.491	0.00	0.00
أدنى مجموعة	280	420	117140			

نلاحظ من خلال الجدول (17) أن قيمة *u* للفروق بين متوسط الرتب و قيم z بين المجموعتين الخاصة بالأبعاد الثلاثة كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.00؟، نفس الشيء بالنسبة لقيمة *u * بين متوسط الرتب و قيم z بين المجموعتين بين المجموعتين بالنسبة للاختبار ككل الذي سجل دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.00.

منه وبعد حساب الفروق بين متوسطات معدلات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والتلاميذ العاديون على الدرجة الكلية للمقياس وعلى أبعاده الثلاثة أسفرت على دلالتها كانت جميعا دالة عند 0.00 وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهذا ما يشير إلى قدرة المقياس الحالي على التمييز بين المجموعات المضادة.

2−عرض نتائج التساؤل الجزئي الثاني:

−ماهي دلالات ثبات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية؟

يتضح هذا من خلال حساب مؤشرات كل من ثبات بطريقة آلفا كرونباخ، وثبات التجزئة النصفية

2-2-ما مستوى ثبات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بطريقة آلفا كرونباخ في البيئة الجزائرية؟

تم الاعتماد على ثبات بطريقة آلفا كرونباخ (تحليل التباين) على العينة الأصلية (1036تلميذا)، لأن مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية للدراسة الحالية متعدد البدائل وهي خمسة.

-يوضح الجدول رقم (18) الثبات بمعادلة آلفا كرونباخ:

الأبعاد	ثبات آلفا كرونباخ
بعد 1	0.994
بعد 2	0.993
بعد 3	0.991
الاختبار ككل	0.998

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ أن معاملات ثبات الأبعاد تراوحت ما بين (0.94 و0.97)، أما قيمة معامل الثبات للاختبار ككل بلغت 0.97. وهذه القيم عالية تدل على تجانس البنود وثبات مرتفع للمقياس.

2-3-ما مستوى ثبات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالتجزئة النصفية في البيئة الجزائرية؟

تم حساب ثبات التجزئة النصفية (نصفي الاختبار). وتم تطبيق الاختبار على العينة الكلية للدراسة (1036 تلميذا) حيث أصبح لكل فرد درجتين، درجة على فقرات الجزء الأول ودرجة على فقرات الجزء

الثاني ثم تم حساب معامل الارتباط بينهما.

-يوضح الجدول رقم (19) نتائج الثبات بالتجزئة النصفية:

الأبعاد	التجزئة النصفية	تصحيح الطول	
		سبيرمان براون	جوتمان
البعد الأول	0.974	0.987	0.986
البعد الثاني	0.973	0.986	0.986
البعد الثالث	0.972	0.986	0.986
الاختبار ككل	0.982	0.991	0.991

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) ثبات مرتفع للأبعاد الثلاثة حيث بلغت معاملات الارتباط قيمة 0.97 أما الاختبار ككل فقد بلغ معامل ارتباطه 0.98 وهو دلاله على ارتفاع ثبات المقياس للدراسة الحالية.

كما ارتفعت معاملات الارتباط بشكل ملحوظ وهذا راجع إلى تصحيح الطول أي بالزيادة في الطول الاختبار بمعادلتي سبيرمان براون وجوتمان، فبلغت قيمة 0.98 للأبعاد الثلاثة بينما تم تسجيل ارتفاع ثبات الاختبار ككل إلى 0.99.

3-عرض نتائج التساؤل الجزئي الثالث:

- ما مستوى أداء التلاميذ على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية؟

من أجل معرفة مستوى أداء التلاميذ على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية تم حساب الفروق بين متغيرات الجنس، الأطوار الدراسية والمنطقة:

3-1-هل توجد فروق في تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية تعزى إلى متغير الجنس؟

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب الفرق بين (متوسط الرتب وقيمة ز للذكور) و(متوسـط الرتب وقيمة ز للإناث) باختبار قيمة مان نويتني* u* لفروق للمقياس.

-الجدول رقم (20) يوضح الفروق في تطبيق المقياس حسب الجنس:

البعد الأول	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ز	قيمة مان-وتني u	مستوى الدلالة
الذكور	395	579.98	229091	-5.194	101776	0.01
الإناث	641	480.52	308075			
البعد الثاني	**عدد أفراد العينة**	**متوسط الرتب**	**مجموع الرتب**	**قيمة ز**	**قيمة مان-وتنيu**	**مستوى الدلالة**
الذكور	395	581.34	229629	-5.309	102314	0.01
الإناث	641	479.78	307537			
البعد الثالث	**عدد أفراد العينة**	**متوسط الرتب**	**مجموع الرتب**	**قيمة ز**	**قيمة مان-وتنيu**	**مستوى الدلالة**
الذكور	395	578.34	228569.50	-5.085	102835.50	0.01
الإناث	641	481.43	308596.50			

الاختبار ككل	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ز	قيمة مان-وتنيu	مستوى الدلالة
الذكور	521	581.21	229576	-5.296	101829	0.01
الإناث	432	479.86	307590			

لقد تبين من خلال الجدول رقم (20) أن قيم متوسط الرتب الذكور أكبر من متوسط الإناث، وهذا ما يبين لنا أن هناك فروق بين الجنسين، سواءا من خلال الأبعاد الثلاثة للمقياس أو حتى للاختبار ككل وقيم "u " كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يوحي إلى وجود فروق بين الجنسين ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في كل الأبعاد لصالح الذكور.

3-3-هل توجد فروق في تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية للدراسة الحالية في البيئة الجزائرية حسب الأطوار الدراسية؟

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب الفرق بين (متوسط الرتب وقيمة ز بين الطورين الأول والثاني) باختبار قيمة مان نويتني* u* لفروق للمقياس .

ملاحظة: المرحلة الابتدائية تنقسم إلى طورين دراسيين، الطور الأول يشمل على أقسام السنة الأولى والثانية والثالثة، أما الطور الثاني فهم قسمي السنة الرابعة والخامسة من المرحلة الابتدائية.

-الجدول رقم(21) يوضح الفروق في تطبيق المقياس حسب الأطوار الدراسية:

البعد الأول	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ز	قيمة مان-وتنيu	مستوى الدلالة
الطور الأول	593	548.41	325209	-3.725	113611	0.01
الطور الثاني	443	478.46	211957			
البعد الثاني	**عدد أفراد العينة**	**متوسط الرتب**	**مجموع الرتب**	**قيمة ز**	**قيمة مان-وتني u**	**مستوى الدلالة**
الطور الأول	593	548.47	325538	-3.794	113282	0.01
الطور الثاني	443	477.72	211628			
البعد الثالث	**عدد أفراد العينة**	**متوسط الرتب**	**مجموع الرتب**	**قيمة ز**	**قيمة مان-وتني u**	**مستوى الدلالة**
الطور الأول	593	544.73	323025.50	-3.268	115794.50	0.01
الطور الثاني	443	483.39	214140.50			
الاختبار ككل	**عدد أفراد العينة**	**متوسط الرتب**	**مجموع الرتب**	**قيمة ز**	**قيمة مان-وتني u**	**مستوى الدلالة**

الطور الأول	507	547.85	324872.50	-3.653	113947.50	0.01
الطور الثاني	446	479.22	212293.50			

تبين من خلال الجدول رقم (21) أن قيم متوسط الرتب للطور الأول أكبر من متوسط الرتب للطور الثاني، وهذا ما يبين لنا أن هناك فروق حسب الأطوار الدراسية، من خلال الأبعاد الثلاثة للمقياس أو حتى للاختبار ككل، وقيم " u " كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وهذا دليل على وجود فروق بين الأطوار الدراسية ذات دلالة إحصائية ولصالح الطور الأول الذي يضم السنة الأولى والثانية والثالثة.

3-4-هل توجد فروق في تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية للدراسة الحالية في البيئة الجزائرية تعود إلى المنطقة؟

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب الفرق بين (متوسط الرتب و قيمة ز للمنطقة الأولى -الشرق- والثانية-الوسط-والثالثة-الغرب-والرابعة-الجنوب-) باختبار * مربع كاي K^2* للفروق في المقياس الذي يصلح لمقارنة عدة مجموعات، كما تم استخدام كروسكال واليس (Kruskal wallis)، وهو اختبار- لا برامتري، وتم استخدامه بديلا عن اختبار تحليل التباين الأحادي، نظرا لتباين توزيع العينة وفق متغير المنطقة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

-الجدول رقم (22) يوضح الفروق في تطبيق المقياس حسب المنطقة:

البعد الأول	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مربع كاي K^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
شرق	271	508.97	3.173	0.366	غير دالة
وسط	241	495.89			

غرب	347	537.37			
جنوب	177	526.88			
البعد الثاني	**عدد أفراد العينة**	**متوسط الرتب**	**مربع كاي K^2**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**
شرق	271	509.32	3.664	0.300	غير دالة
وسط	241	494.99			
غرب	347	540.67			
جنوب	177	521.10			
البعد الثالث	**عدد أفراد العينة**	**متوسط الرتب**	**مربع كاي K^2**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**
شرق	271	512.39	3.579	0.311	غير دالة
وسط	241	492.76			
غرب	347	539.09			
جنوب	177	522.52			
الاختبار ككل	**عدد أفراد العينة**	**متوسط الرتب**	**مربع كاي K^2**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**
شرق	271	510.31	3.007	0.390	غير دالة
وسط	241	496.12			
غرب	347	537.41			
جنوب	177	524.43			

انطلاقا من الشواهد الإحصائية للجدول (22) نخلص إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمنطقة بالنسبة لمتغير صعوبات التعلم ، سواءا بالنسبة للأبعاد الثلاثة أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس الحالي، وبالرجوع إلى القرار الإحصائي يتم قبول الفرض الصفري أي لا توجد دلالة إحصائية بالنسبة للمنطقة.

4-عرض نتائج التساؤل الجزئي الرابع:

-ما هي معايير مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية للدراسة الحالية في البيئة الجزائرية؟

من أجل وضع معايير لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية للدراسة الحالية في البيئة الجزائرية قام الطالب بحساب الدرجات المعيارية والتائية ودرجات الخام والمئينيات.

4-1-حساب الدرجة المعيارية والتائية لدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة:

بما أن الدرجة الخام تعبر عن أداء التلميذ على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية ، لكن تبقى بدون معنى لها ولا مدلول، إلا إذا تم تفسيرها من خلال الاعتماد على المرجع المحكي أو المرجع المعياري وقد تم تفسيرها في الدراسة الحالية من خلال المرجع المعياري (الدرجة المعيارية).

بحيث تم حساب الدرجة المعيارية لمقارنة التلميذ بدرجة زملاءه وتحديد المسافة التي تبعد فيها الدرجة عن المتوسط.

أما الدرجة التائية وهي درجة معيارية معدلة بهدف التخلص من عيوب الدرجة المعيارية، بأساس تحويل الدرجة المعيارية إلى درجات معيارية إعتدالية متوسط حسابها 0.5 وانحرافها المعياري 10 وهكذا تتراوح درجات الأفراد بين (0.5 و5).

-الجدول رقم (23) يوضح مجموع درجات الخام لفقرات المقياس وما يقابلها من الدرجات المعيارية والتائية.

بنود (البعد الأول)	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة التائية
1	2679,00	0,44653	54,46526
4	2702,00	1,42463	64,24631
7	2703,00	1,46716	64,67157

48,93684	−0,10632	2666,00	**10**
45,10948	−0,48905	2657,00	**13**
41,28211	−0,87179	2648,00	**16**
47,66105	−0,23389	2663,00	**19**
42,98316	−0,70168	2652,00	**22**
54,46526	0,44653	2679,00	**25**
33,20212	−1,67979	2629,00	**31**
48,08632	−0,19137	2664,00	**34**
58,29263	0,82926	2688,00	**37**
51,48842	0,14884	2672,00	**40**
51,06316	0,10632	2671,00	**42**
61,26947	1,12695	2695,00	**43**
51,06316	0,10632	2671,00	**46**
57,86736	0,78674	2687,00	**48**
44,25895	−0,57410	2655,00	**49**
52,76421	0,27642	2675,00	**50**

بنود (البعد الثاني)	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة التائية
02	2694,00	1,08442	60,84420
05	2668,00	−0,02126	49,78737
08	2666,00	−0,10632	48,93684
11	2663,00	−0,23389	47,66105
14	2655,00	−0,57410	44,25895
17	2665,00	−0,14884	48,51158
20	2692,00	0,99937	59,99368
23	2685,00	0,70168	57,01684
26	2676,00	0,31895	53,18947
28	2660,00	−0,36147	46,38527
32	2635,00	−1,42463	35,75369
33	2651,00	−0,74421	42,55790
35	2666,00	−0,10632	48,93684
38	2659,00	−0,40400	45,96000
41	2664,00	−0,19137	48,08632
44	2670,00	0,06379	50,63789

45	2704,00	1,50968	65,09683
47	2703,00	1,46716	64,67157
بنود (البعد الثالث)	**الدرجة الخام**	**الدرجة المعيارية**	**الدرجة التائية**
03	2660,00	−0,36147	46,38527
06	2707,00	1,63726	66,37262
09	2657,00	−0,48905	45,10948
12	2613,00	−2,36021	26,39791
15	2654,00	−0,61663	43,83369
18	2632,00	−1,55221	34,47791
21	2614,00	−2,31768	26,82317
24	2650,00	−0,78674	42,13264
27	2701,00	1,38210	63,82104
29	2681,00	0,53158	55,31579
30	2670,00	0,06379	50,63789
36	2689,00	0,87179	58,71789
39	2697,00	1,21200	62,11999

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) أننا تحصلنا على درجات معيارية ذات صنف موجب وأخرى سالبة وهي تتمحور في التقسيم التالي:

-الدرجات المعيارية الموجبة الواقعة في مستوى (2) و(1) ممثلة بالدرجات التائية المنحصرة في المجال [60-66].

تقابل مجموع درجات الخام الممتدة من (2694 إلى2707) وعددها 9 درجات.

-الدرجات المعيارية الموجبة الواقعة في مستوى (0) ممثلة بالدرجات التائية المنحصرة في المجال [50-59].

تقابل مجموع درجات الخام الممتدة من (2670 إلى2692) وعددها 15 درجات.

-الدرجات المعيارية السالبة الواقعة في مستوى (0-) ممثلة بالدرجات التائية المنحصرة في المجال [40-49]

تقابل مجموع درجات الخام الممتدة من (2648 إلى 2666) وعددها 21 درجات.

-الدرجات المعيارية السالبة الواقعة في مستوى (1-) _ (2-) ممثلة بالدرجات التائية المنحصرة في المجال [26-39]

تقابل مجموع درجات الخام الممتدة من (2613 إلى 2635) وعددها 05 درجات.

كما تتضح أن الاستجابة على المقياس لدى مجموع العينة تتراوح بين أعلى درجة 2707 التي تقابل البند أو الفقرة رقم 6 وأدناها 2613 المقابلة للفقرة رقم 12 من المقياس.

4-2-(الدرجات الميئينية):

قام الطالب بحساب الدرجة المعيارية والدرجة التائية لدرجات مفتاح تصحيح المقياس، باعتبار أن المقياس يحتوي على 50 فقرة و5 بدائل، درجة تصحيح البديل الأول هي (5)، ودرجة تصحيح البديل الخامس هي (1).

بالتالي أدنى قيمة يمكن التحصل عليها في المقياس إذا كانت جميع الاستجابات على البديل الخامس والذي يشير إلى – لا ينطبق بدرجة عالية جدا – هي 50 لأن (50×1=50)، أما أعلى قيمة فهي 250 إذا ما كانت جميع الاستجابات على البديل الأول الذي يشير إلى –ينطبق بدرجة عالية جدا–لأن (50×5=250)، والغرض من ذلك وضع سلم معياري لمستويات صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

أما عند حساب المئينيات لمعرفة الأفراد داخل مجموعة عينة الدراسة الحالية، ووضع معايير المقياس تحصل الباحث على جدول للمعايير المئينية السبعة الرئيسية ويقابلها درجات الخام للتلاميذ المرحلة الابتدائية:

–المئينيات الرئيسية (5–10–25–50–75–90–95) والجدول الموالي يوضح النتائج المحصل عليها:

–الجدول رقم (24) يمثل المئينيات الرئيسية وما يقابلها من درجات الخام.

الترتيب المئيني	**5**	**10**	**25**	**50**	**75**	**90**	**95**
الدرجة الخام	53.00	55.00	61.00	123.00	190.00	233.00	243

–ما يجب الإشارة إليه أن الجدول السابق يمثل المعايير التي على خطاها سيتم الحكم على مستوى صعوبات التعلم عند التلاميذ، هذه المعايير تساعد في حساب وضبط الميئينات.

بعد حساب المئينات قام الطالب بحصر مجموعة من الفئات اعتمادا على هذه النتائج، حيث تصنف من خلال مجموعة من الفئات مقابل مجموعة من الفئات النظرية الممثلة بدرجات تائية.

-الجدول رقم (25) يمثل الفئات النظرية التي نفسر من خلالها الأداء على المقياس، ممثلة بالدرجات التائية.

رقم الفئة	1	2	3	4
الفئات النظرية حسب الدرجات التائية	]53-50]	]55-54[	]61-56[	]123-62[
رقم الفئة	5	6	7	8
الفئات النظرية حسب الدرجات التائية	]190-124[	] 233-191[	]243-234[	[250-244[

- **الفئة الأولى:**]53-50] صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة منخفضة جدا.
- **الفئة الثانية:**]55-54[صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة منخفضة.
- **الفئة الثالثة:**]61-56[صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة قليلة.
- **الفئة الرابعة:**]123-62[صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة أقل من المتوسط.
- **الفئة الخامسة:**]190-124[صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة متوسطة.
- **الفئة السادسة:**]233-191[صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة عالية
- **الفئة السابعة:**]243-234[صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة عالية جدا.
- **الفئة الثامنة:**]244-250] صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة شديدة.

خلاصة :

تم عرض نتائج الدراسة الحالية والتحليلات الإحصائية الخاصة بها في هذا الفصل والتي تتعلق بفقرات المقيـــاس وخصائصه السيكومترية من خلال التأكد من دلالات صدقه، المتمثلة أساسا في الصدق الداخلي وصدق المحك والصدق التمييزي، وكذا التأكد من دلالات ثبات المقياس الحالي من خلال ثبات آلفا كرومباخ والتجزئة النصفية، ثم تم التأكد من مستوى أداء التلاميذ على المقياس بدراسة متغيرات الجنس والأطوار والمنطقة وأخيرا وضع مجموعة من المعايير التي تساعد في وضع التشخيص المناسب حسب كل تلميذ من خلال تطبيق المقياس، هذه الشواهد والتحليلات الإحصائية وضعت بهدف الإجابة على التساؤلات التي تساعد على تحقيق أهداف الدراسة، والتي سيتم تحليلها وتفسيرها ومناقشتها في الفصل اللاحق.

الفصل السادس

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

-تمهيد

-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى

-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثاني

-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالث

-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابع

-استنتاج عام

-تمهيد:

مناقشة النتائج وتفسيرها يعد الفصل الأخير في هذه الدراسة الموسومة بتصميم مقياس لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية، وذلك على ضوء النتائج المتحصل عليها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة في نفس الموضوع.

1-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

- يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة بدلالات صدق مرتفعة في البيئة الجزائرية:

1-1- يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بصدق اتساق داخلي عالي في البيئة الجزائرية:

للتأكد من صدق هذه الفرضية تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس مع الأبعاد المنسوبة إليها ثم مع الدرجة الكلية للمقياس وهذا ما أكدته النتائج المحصل عليها في جدول رقم (15)، حيث جاءت معاملات ارتباط الفقرات مع الأبعاد الثلاثة (بعد صعوبات القراءة- بعد صعوبات الكتابة – وأخيرا بعد صعوبات الحساب) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 حيث تراوحت معاملاتها بين (0.92 و0.94) وهي مؤشرات جد عالية لصدق الاتساق فقرات الاختبار مع أبعادها الثلاثة، كما أكدت النتائج على اتساق داخلي بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمقياس وهذا ما يدل على مدى التماسك والترابط داخل المقياس، وبالتالي فهو مؤشر على أن المقياس يقيس متغيرا واحدا، خاصة وأن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وتراوحت المعاملات بين (0.91 و0.94) بحيث أن هذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه أسماء احمد محمد عبد العال (2012) في دراستها بحيث قامت بتطبيق المقياس على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة المصرية وبحساب معاملات الارتباط لصدق الاتساق الداخلي، تحصلت على قيم متقاربة مع النتائج المحصل عليها في

الدراسة الحالية، بحيث تراوحت بين (0.88 و0.91) بالنسبة لارتباط الفقرات مع الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، كما نجد أن نتائج دراسة أحمد زيدان السرطاوي (1995) حين سعى إلى تطوير مقياس صعوبات التعلم في البيئة الأردنية توصل إلى دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى الدلالة 0.01 بالنسبة لصدق البنود، ومنه فالنتائج المتحصل عليها تعكس مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل المقياس، وكذلك ارتباط كل بند مع المـــــقياس ككل وهي دلالة على ان الفقرات كانت حقا تقيس ما أعدت لقياسه للبنود الثلاثة فيما يخص صعوبات القراءة والكتابة والحساب وارتباطها الوثيق بالمقياس ككل الذي أعد خصيصا للكشف وتشخيص صعوبات التعلم.

بالتالي تتفق تقريبا مع نتائج الدراسة الحالية وتدعمها وتؤكد على أن هذا المقياس يتمتع بصدق اتساق داخلي عالي، **ومنه تم ثبوت صدق هذه الفرضية.**

1-2- يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بصدق محك مرتفع مع نتائج التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في البيئة الجزائرية.

انطلاقا من نتائج الجدول رقم(16)، يتبين أن معامل الارتباط سبيرمان بين درجات معدل التحصيل الدراسي للتلاميذ ومجموع درجات المقياس بلغ 0.95- وهي دلالة على وجود علاقة عكسية قوية جدا توحي إلى انه كلما زادت صعوبات التعلم ترتب عليها انخفاض في المعدل وهذا عند مستوى الدلالة 0.01، كما تراوحت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس ودرجات معدل التحصيل الدراسي مابين 0.93- و0.94- وهي دلالة على أن صدق المحك عالي لمقياس الدراسة الحالية.

هذه النتائـج تتفـــق ودراسة عمر بن عواض الثبيتي في دراسته المعنونة ببناء مقياس لتشخيص صعوبات التعلم لطلاب الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف سنة (2012-2013)

حيث تراوحت معاملات الارتباط صدق المحك بين مقياس صعوبات التعلم والتحصيل الدراسي 0.87 عند مستوى الدلالة أقل من 0.01 وهي مرتفعة تؤكد صدق المقياس بالمحك،هذه النتائج تؤكد لنا مدى قدرة المقياس على التنبؤ بسلوك التلميذ وتشخيصه مقارنة بدرجات الاختبار في تحصيله الدراسي كمحك خارجي مستقل، ولعل نتائج الدراسة الحالية بينت هذا عندما أسفرت على وجود علاقة عكسية قوية تشير إلى انه كلما زادت صعوبات التعلم في إحدى المجالات الأكاديمية أو ككل، أدى ذلك إلى انخفاض درجات التحصيل الدراسي، من منطلق انه لا وجود لصعوبات التعلم بغير وجود لمشكلة دراسية فمن التلاميذ من يعاني من قصور في جميع مواضيع الدراسة، والبعض الآخر قد يعاني من قصور في موضوع واحد أو في موضوعين. **وبالتالي ثبوت صحة هذه الفرضية.**

1-3- يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بقدرة قوية للتمييز بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديون في البيئة الجزائرية.

من خلال النتائج المتوصل إليها حسب الجدول رقم (17) يتضح لنا مدى ارتفاع الصدق التمييزي للمقياس الحالي، حيث أن قيمة *u* للفروق بين متوسط الرتب وقيم *z * بين المجموعتين الخاصة بالأبعاد الثلاثة كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.00، نفس الشيء بالنسبة للاختبار ككل الذي سجل دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.00، فالنتائج جميعها تشير إلى مدى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المضادة أي بين التلاميذ العاديون ومن لهم صعوبات أكاديمية من عينة الدراسة الحالية وهذا ما يظهر من خلال القيم بين المجموعتين الدنيا والعليا فمتوسط الرتب بلغ 420 لصالح المجموعة الدنيا وهو اكبر مقارنة ب140.50 للمجموعة العليا، بينما كان مجموع الرتب 117140 لدى المجموعة الدنيا مقارنة بمجموع الرتب لدى المجموعة العليا التي بلغت 39340 مع دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة 0.00 وبالتالي يمكن القول أنها مؤشرات إحصائية تؤكد على قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية المقاسة.

هذا ما اتفق مع جل الدراسات السابقة المتوفرة على حسب حدود إطلاع الطالب ابتداءا من دراسة ياسر سالم (1988) بعنوان الصورة الأردنية لمقياس مايكل بست للتعرف المبدئي على ذوي صعوبات التعلم التي توصل إلى دلالات صدق عالية في التمييز بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديون ثم دراستي أحمد زيدان السرطاوي (1995) ودراسة عمر بن عواض الثبيتي (2012- 2013) حيث توصلا إلى وجود مؤشرات صدق تمييزي عال دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01. كذلك نفس الشيء بالنسبة لدراسة عبد الله أحمد عبد الله حسين (2010) تحت عنوان بناء مقياس تشخيص صعوبات التعلم والتحقق من دلالات صدقه وثباته وتقنينه في البيئة الأردنية الذي توصل إلى نتائج صدق تمييزي عال بين أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين،و يبقى هذا النوع من الصدق مهم جدا إذا ما علمنا أن التمييز بين التلاميذ العاديون وذوي صعوبات التعلم صعب للغاية كون أن الفئة الأخيرة تتميز عادة بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية إلا أن هذه الصفات لا تجتمع بالضرورة عند نفس الطفل، بل تشكل أهم المميزات لاضطرابات غير متجانسة. **ومنه تم ثبوت صحة هذه الفرضية.**

- في ضوء هذه النتائج ومن خلال الأساليب الثلاثة المستعان بها في حساب الصدق، نستنتج ثبوت صحة هذه الفرضيات وبالتالي ثبوت صحة الفرضية الجزئية الأولى والتي نصت على أن مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية المصمم في الدراسة الحالية يتمتع بدلالات صدق عالية ، والوصول إلى أن هذا المقياس يتمتع بدلالات صدق مرتفعة عند تطبيقه في البيئة الجزائرية.

2-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية:

- يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بدلالات ثبات قوية في البيئة الجزائرية:

2-1- يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية بمستوى ثبات مرتفع بطريقة-آلفا كرونباخ -.

تؤكد نتائج الثبات باستخدام طريقة آلفا كرونباخ المتوصل إليها من خلال الجدول رقم (18)على أن قيمة الثبات للاختبار ككل بلغت 0.998 وهي قيمة عالية جدا تدل على مدى الاتساق بين الفقرات والمقياس، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاثة مابين 0.991 و 0.994 وهي كذلك قيم متقاربة وعالية جدا تدل على تجانس البنود وثباتها المرتفع، هذه النتائج تتسق مع ما توصلت إليه دراسة أسماء احمد محمد عبد العال (2012) حين وجدت معاملات الثبات مرتفعة بقيم معاملات ألفا كرونباخ والتي تراوحت ما بين 0.81 و0.87 بالنسبة للأبعاد الثلاثة، بينما بلغ معامل الدرجة الكلية 0.89 وكذا دراسة عبد العزيز مصطفى السرطاوي (1991-1992) المعنونة ببناء أداة مسحية للكشف عن صعوبات التعلم في البيئة الأردنية، حينما أدلت دراسته إلى وجود ثبات اتساق داخلي بمعامل آلفا كرومباخ بلغ قيمته 0.954، نفس الشيء أشارت إليه دراسة أحمد زيدان السرطاوي (1995) حينما توصلت دراسته إلى وجود ثبات اتساق داخلي عال بلغ قيمته 0.98، وهو كذلك ما أشارت إليه دراسة عبد الله أحمد عبد الله حسين (2010) الذي توصل إلى دلالات ثبات عالية باستخدام طريقة آلفا كرونباخ والذي بلغت قيمته 0.90 للدرجة الكلية، فمعامل آلفا كرونباخ أصبح أساسيا في تقدير الثـبات وساعد الدراسة الحالية كثيرا للوقوف على مدى ثبات هذا المقياس، **ومنه تم ثبوت صحة هذه الفرضية.**

2-3- يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية بمستوى ثبات مرتفع عن طريق التجزئة النصفية:

من خلال الجدول رقم (19) يتبين أن ثبات التجزئة النصفية (نصفي الاختبار) مرتفع، حيث بلغ معامل ارتباطه فيما يخص الأبعاد الثلاثة مابين 0.972 و0.974 وارتفعت معاملات الارتباط بشكل ملحوظ وهذا راجع إلى تصحيح الطول أي بالزيادة في الطول الاختبار بمعادلتي سبيرمان براون وجوتمان فتراوحت ما بين 0.986 و0.987، بينما شهدت قيمة معامل الارتباط بالتجزئة النصفية للاختبار ككل قيمة عالية قدرت ب 0.982 وبالرجوع إلى تصحيح طول الاختبار بمعادلتي سبيرمان براون وجوتمان استقر المعامل عند قيمة 0.991 حيث تعبر عن ثبات قوي عن طريق التجزئة النصفية، هذه النتائج تتفق مع دراسة أسماء احمد محمد عبد العال (2012) حين أشارت إلى ارتفاع قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية حيث تراوحت القيم بين 0.81 و 0.89 كما تتسق كذلك مع دراسة أحمد زيدان السرطاوي الذي وجد هو بدوره قيمة ثبات عالية قدرت ب 0.90 وهي دلالة عن تمتع المقياس بثبات تجزئة نصفية قوية. **ومنه تحققت صحة هذه الفرضية.**

-وبالتالي فإن جميع القيم التي توصل إليها الطالب من خلال التأكد من دلالات ثبات المقياس الحالي تعتبر مؤشرا لثبات مرتفع لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية، وهو الأمر الذي يثبت صحة الفرضية الجزئية الثانية التي نصت على أن دلالات ثبات هذا المقياس مرتفعة.

3-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

- مستوى أداء التلاميذ على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية قوي في البيئة الجزائرية:

3-1- توجد فروق في تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية تعزى إلى متغير الجنس:

انطلاقا من نتائج اختبار مان –وتني * u * للفروق المبينة في الجدول رقم (20) يتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمقياس صعوبات التعلم حسب متغير الجنس، بحيث بلغت هذه القيمة 101829 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا ما يوحي إلى وجود فروق دالة إحصائيا، واستنادا على متوسط الرتب لدرجات الجنسين (الذكور> الإناث) يؤكد لنا وجود فروق في صعوبات التعلم الأكاديمية بين الذكور والإناث وبما أن قيمة ز *z* جاءت سالبة أي بقيمة 5.296– للاختبار ككل فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهذا يعني وجود فروق بين الجنسين ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في كل الأبعاد لصالح الذكور، وهو ما يتطابق مع الكثير من الدراسات والإحصائيات التي تدل على أن الذكور أكثر عرضة للصعوبات التعلم والإناث أكثر تفوقا في الدراســـة ولعل مدلول محك النضج برهن أكثر من مرة هذه الفكرة لما أشار إلى بطئ نمو الذكور مقارنة مع الإناث، مما يجعلهم غير مستعدين من الناحية الإدراكية للتعلم والتمييز بين الحروف الهجائية، الـــقراءة

والكتابة وذلك في سن مبكر ليعكس بذلك هذا المحك الفروق الفردية الجنسية في القدرة على التحصيل هذه النتائج لم تشير إليها الدراسات السابقة، **ومنه تحققت صحة هذه الفرضية.**

3-2- توجد فروق في تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية حسب الأطوار الدراسية:

تبين من خلال الجدول رقم (21) أن قيم متوسط الرتب للطور الأول أكبر من متوسط الرتب للطور الثاني، وهذا ما يوحي لنا أن هناك فروق حسب الأطوار الدراسية، من خلال الأبعاد الثلاثة للمقياس أو حتى للاختبار ككل، وقيم * u * كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبما أن قيمة *z* سالبة بالنسبة للدرجة الكلية فإننا نرفض الفرض الصفري و نقبل الفرض البديل وهذا دليل على وجود فروق بين الأطوار الدراسية ذات دلالة إحصائية و لصالح الطور الأول الذي يضم السنة الأولى والـــــثانية والثالثة

ويرجع هذا لارتباط الطور بالعمر وهو نفس الشيء في ظهور الصعوبات التعلم الأكاديمية في المراحل الأولى أكثر، هذه النتائج لم تشير إليها الدراسات السابقة المتوفرة لدى الطالب، **ومنه تحققت صحة هذه الفرضية .**

3-3- توجد فروق في تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية تعود إلى المنطقة:

من خلال الجدول رقم (22) يتبين أنه لا وجود لفروق حسب تغير المنطقة لأن كل النتائج قيم *مربع كايK^2 * وبالرغم من تباينها إلا أنها غير دالة إحصائيا، حيث بلغت فيه قيمته 3.007 بالنسبة لاختبار ككل مع درجة الحرية 0.390 إلا أنها غير دالة إحصائيا، وهذا راجع إلى عدم تأثير الموقع الجغرافي في ظهور فروق، فالعامل الجغرافي ليس له دخل في تأثير صعوبات التعلم الأكاديمية على التلاميذ و يرجع هذا لعدة اعتبارات فبالرغم من اختلاف البيئة الجغرافية تبقى في الأخير بيئة محلية تشترك فيها المناهج التربوية الموحدة والأساليب العلمية التدريسية إضافة إلى العامل الثقافي الموحد والفروق الفردية هي النقطة الفاصلة في ذلك، منه وبالرجوع إلى القرار الإحصائي يتم قبول الفرض الصفري أي لا وجود لدلالات إحصائية بالنسبة للمنطقة.

كما أن الدراسات السابقة المتوفرة لدى الطالب لم تسلط الضوء على هذا العامل المهم ، **ومنه لم تحقق هذه الفرضية.**

من خلال هذه الفرضيات يمكن القول أن مستوى أداء التلاميذ على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية للمرحلة الابتدائية مرتفع في البيئة الجزائرية وهذا راجع لوجود فروق دالة إحصائيا مختلفة حسب متغير الجنس والأطوار الدراسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بالنسبة للمنطقة، ومنه يمكن قبول الفرضية الجزئية الثالثة.

4-تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة:

توجد معايير تفسير نتائج مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية عن المعايير الأصلية:

بعد الانتهاء من تجريب مقياس الدراسة الحالية، وتحليل مفرداته وانتقاء أفضلها وتجميعها في المقياس وتحديد خصائصه السيكومترية، تم إعداد معايير المقياس، باعتبارها مهمة ولا يستفاد من المقياس ما لم يكن هناك إطار مرجعي يسند إليه تفسير الدرجات تفسيرا له معنى ودلالة وقد توصل الطالب إلى المعايير التالية:

4-1-المعايير: (درجات الخام، الدرجات المعيارية، الدرجات التائية):

تم حساب الدرجة المعيارية وهي مؤشر يدل على انحراف الدرجة الخام عن المتوسط الحسابي باستخدام الانحراف المعياري كمقياس، فهي تحدد موقع الدرجة الخام من المتوسط الحسابي انسجاما وبعدا، فالاتجاه تحدده الإشارة (- أو +) فإذا كانت بالموجب تكون أعلى من المتوسط والعكس بالنسبة للسالب، أما البعد فتعني كبر القيمة فكلما كبرت القيمة ابتعدت عن الوسط.

من خلال النتائج المتحصل عليها من خلال هده الدراسة، نجد أن الدرجات المعيارية تمحورت في عدة مستويات ابتداءا من 2 و1 موجبا ثم 0 موجب يليه 0 سالب وأخيرا 1 سالبا. وهذا ما ساعد على تقسيم الدرجات التائية مقابل مجموع درجات الخام للتلاميذ.

القيم موجودة في الجدول رقم (23)

4-2-المعايير المئينية:

استنادا على المعايير المئينية المحسوبة والفئات السبعة، تبين من خلال الجدول رقم (24) المئينيات المتحصل عليها وهي (5-10-25-50-75-90-95) تقابلها درجات الخام الآتية على التوالي:

(53-55-61-123-190-233-243).

أما بالرجوع إلى المعايير النظرية للأداء على مقياس صعوبات التعلم التي يمكن الحصول عليها وفق سلم يمتد من أدنى درجة إلى أعلاها، تم فرز استجابة الأفراد حسب درجاتهم الخام على المقياس، ممثلة بدرجاتهم المعيارية ثم تعديلها وتحويلها إلى درجات تائية حددت من خلالها فئات معيارية نظرية لمقياس صعوبات التعلم حيث قسمت الفئات إلى:

- **الفئة الأولى:** [50-53[صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة منخفضة جدا.
- **الفئة الثانية:**]54-55[صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة منخفضة.
- **الفئة الثالثة:**]56-61[صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة قليلة.
- **الفئة الرابعة:**]62-123[صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة أقل من المتوسط.
- **الفئة الخامسة:** [124-190[صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة متوسطة.
- **الفئة السادسة:**]191-233 [صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة عالية
- **الفئة السابعة:**]234-243[صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة عالية جدا.
- **الفئة الثامنة:**]244-250] صعوبات تعلم أكاديمية ذات درجة شديدة.

الفئات الممثلة بالدرجات التائية موجودة في الجدول رقم (25).

إذن ومن خلال تنوع المعايير وفقا لطبيعة المقياس الذي صمه الطالب في الدراسة الحالية بعد تطبيقه في البيئة الجزائرية، تم تحويل درجات الخام إلى درجات تائية، ومئينيات، كما عرضت هذه المعايير لتفسير

المقياس من اجل المساهمة في استخدامات علمية مناسبة، لان جميع المقاييس المصممة أو المقننة ينبغي أن يصاحبها أدلة تزود مستخدم المقياس بمعلومات تفصيلية تتعلق بكيفية استخدامه وتفسير درجاته.

بالتالي تحققت الفرضية الجزئية الرابعة.

من خلال الفرضيات الجزئية السابقة والتي تم التأكد فيهما من قوة صدق المقياس وثباته، ومدى قوة مستوى الأداء على المقياس مع توفر المعايير الخاصة به، استنتج الطالب أن الفرضية الرئيسية تحققت والتي نصت على أن مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية يتمتع بخصائص سيكومترية عالية و قوية في البيئة الجزائرية.

5-استنتاج عام:

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن القول أن مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذي صممه الطالب في الدراسة الحالية مع التعرف على معالمه السيكومترية أسفر على معاملات صدق و ثبات عاليين بعد تطبيقه في البيئة الجزائرية، حيث استهل الطالب في دراسته على الاعتماد بطرق صدق الاتساق الداخلي للتأكد من مدى تجانس العبارات مع الأبعاد ومع الاختبار ككل ثم الصدق التمييزي الذي يساعد على التمييز بين طرفي الخاصية المقاسة وبالتحديد المقارنة الطرفية بين التلاميذ العاديون وذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وأخيرا صدق المحك بالاستناد على نتائج التحصيل الدراسي لما له من علاقة وطيدة مع ظهور هذه الصعوبات، بينما ركز الطالب على طريقة الثبات بمعامل آلفا كرونباخ الذي يساعد جيدا على الكشف عن مدى ثبات واتساق البنود مع الأبعاد والاختبار ككل ثم عن طريق التجزئة النصفية، ليعرج الطالب إلى التأكد من مستويات أداء التلاميذ على المقياس والتأكد من قوته في هذا الشأن، عن طريق عدد من المتغيرات التي تساعد في فهم مؤشرات صعوبات التعلم

الأكاديمية كمتغير الجنس، الأطوار الدراسية وحتى تأثيرات المناطق الجغرافية في ذلك، وأخيرا وضع مجموعة من المعايير كمرجع أساسي يعود إليه مستخدم هذا المقياس لتفسير درجات التلاميذ، ليخلص الطالب إلى نتائج توافقت إلى حد كبير مع الفرضيات المطروحة في هذه الدراسة والتي نصت على ما يلي:

-تحققت الفرضية الجزئية الأولى والتي جاءت على النحو الآتي: " يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة بدلالات صدق مرتفعة في البيئة الجزائرية ".

-تحققت الفرضية الجزئية الثانية والتي جاءت على النحو الآتي: " يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بدلالات ثبات قوية في البيئة الجزائرية ".

-تحققت الفرضية الجزئية الثالثة والتي نصت على أن: " مستوى أداء التلاميذ على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية قوي في البيئة الجزائرية ".

بالتالي تم ثبوت صحة الفرضية العامة التي نصت على: " يتمتع مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية بخصائص سيكومترية عالية "

خـــــاتمة

خاتمة

يكتسي البحث في ميدان صعوبات التعلم أهمية علمية بالغة، نظرا لتفاقم هذه الظاهرة مؤخرا في الوسط المدرسي، فالدول المتقدمة تسعى للبحث في جميع المواضيع التي لها صلة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم سواءا من ناحية الأسباب الكامنة من وراء ظهورها أو من خلال بناء أدوات قد تساهم في عملية الكشف المبكر لها حيث يتعرض الكثير من التلاميذ لأنواع مختلفة من الصعوبات التي تقف عقبة في طريق تقدمهم العملي مؤدية إلى الفشل التعليمي، أو التسرب من المدرسة في المراحل التعليمية المختلفة إذا لم يتم مواجهتها والتغلب عليها.

نظرا للطابع العالمي لصعوبات التعلم، فقد تراكمت البحوث التي أجريت في كثير من دول العالم على أطفال لديهم بعض الصعوبات في التعلم كان من الأهمية اكتشافها والعمل على التكفل بها وتقديم علاج مناسب لها تحت اطر علمية أكاديمية، فذوي صعوبات التعلم أصبح لهم برامج تربوية خاصة بهم تساعدهم على مواجهة مشكلاتهم التعليمية؛ والتي تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم من التلاميذ العاديون، علما أن التشخيص والعلاج المبكرين ضروريين لتحسن حالة الطفل، ويمكن للطفل أن يتعلم القراءة والكـــتابة والحساب بشكل جيد إذا ما تم علاجه مبكرا من قبل أخصائيين أو معلمين مدربين على التعامل الخاص مع هذه الحالات، في ظل تعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها هؤلاء الأطفال باعتبارهم مجموعة متجانسة.

فبما أن مجال صعوبات التعلم مجال واسع ورحب للبحث العلمي، يتطلب مزيدا من الجهد والتحري في تقديم مزيد من الدراسات العلمية والتي تساهم في دعم هذا المجال على نطاق واسع من أجل الكشف المبكر والفهم لها خاصة في المراحل الابتدائية أين تظهر المشكلات والصعوبات المدرسية في سن التمدرس وعلى وجه الخصوص صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في صعوبات تعلم في ميادين القراءة

والحساب والكتابة بشكل رئيسي حاولت الدراسة الحالية جاهدة تقديم إضافة في هذا الميدان من خلال تصميم مقياس نفسي لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتعرف على أهم المعالم والمؤشرات السيكومترية لهذا المقياس بتطبيقه على عينة من تلاميذ المدارس المحلية (الجزائرية) بطوريها الأول والثاني، من خلال التأكد من دلالات صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي، صدق المحك، وصدق المقارنة الطرفية، وكذلك تقدير ثباته بواسطة ثبات عن طريق معادلة آلفا كرونباخ، ثبات التجزئة النصفية، ووضع معايير خاصة به بغرض استخدامه لأغراض علمية.

ومن مجمل النتائج المتوصل إليها تم استنتاج أن مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية المصمم في الدراسة الحالية، يتمتع بدرجة عالية جدا من الصدق والثبات في البيئة المطبقة استنادا على ما هو واضح من استعراض الشواهد الإحصائية لمعاملات الصدق والثبات في صورها المتعددة التي سبق عرضها، مع وضع معايير جديدة يمكن الاعتماد عليها وهذا ما يقود إلى افتراض أنه أداة صالحة وجاهزة للاستخدام في الحقل العلمي النفس – التربوي وبغرض المساعدة على الكشف عن ذوي صعوبات التعلم في مدارسنا الجزائرية.

مع التنويه إلى أن هذه النتائج المتحصل عليها توافقت مع الفرضيات المطروحة في هذه الدراسة، والتي كانت ترمي إلى تمتع المقياس الحالي المصمم للكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدلالات صدق وثبات عالية في البيئة الجزائرية، في ظل تقييم مستوى الأداء التلاميذ بتعدد المتغيرات باختلاف الجنس والأطوار الدراسية واختلاف المناطق الجغرافية داخل البيئة المحلية.

إسهامات الدراسة

إسهامات الدراسة:

يعتبر مقياس صعوبات التعلم المصمم في الدراسة الحالية، اختبارا مهما ومساعدا في الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، خاصة بعدما تم التأكد من المؤشرات العالية في خصائصه السيكومترية، مانحا مبررا علميا وموضوعيا لاستخدامه في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية، وحتى في الحقل التربوي–المدرسي للكشف عن ذوي صعوبات التعلم خاصة الأكاديمية منها باعتبارها النوع الغالب في المراحل الابتدائية، وعموما فإن الدراسة الحالية ما هي إلا مساهمة بسيطة في أفراد أدبيات البحث العربي بصفة عامة والبحث المحلي بصفة خاصة، من خلال تناولها لموضوع نادرا ما تم التطرق إليه على حسب حدود إطلاع الطالب، وهو بناء ومقاييس صعوبات التعلم، كما أن الدراسة الحالية ساهمت في إثراء المكتبة بموضوع جد هام في الحقل النفس – تربوي، مساهمة كذلك في فتح الأبواب وفسح المجال من اجل:

–السعي إلى زيادة وعي الطاقم التربوي والباحثين في هذا مجال على أهمية هذه المقاييس للكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

–الاهتمام بمواضيع صعوبات التعلم في التكوين العلمي للمربيين والمرشدين والنفسانيين، والاهتمام بالخصائص السيكومترية في الأبحاث العلمية لهذا المجال.

–بناء مقاييس أخرى لها علاقة بصعوبات التعلم من شأنها تقديم إضافات علمية وفتح المجال أكثر في البحث عن الأسباب الكامنة من ظهور هذه الصعوبات لدى التلاميذ.

–إجراء المزيد من الدراسات حول مواضيع الخصائص السيكومترية لمقاييس صعوبات التعلم لإثراء الوسط المدرسي بمثل هذه المقاييس.

-الاستفادة من مدرسي المواد التي تشكل فيها صعوبات التعلم الأكاديمية للتعرف أكثر على خلفيات الأسباب الكامنة من وراء حدوثها، وتخصيص دورات علمية.

- تقديم حلول علمية أكاديمية من شانها تقديم يد العون للمربين في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم والتعامل معهم من جهة ومساعدة التلاميذ على تخطي هذه الصعوبات والحد منها من جهة أخرى.

وبما أن هذه الدراسة قدمت ميدانيا مقياسا لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلامـيذ المرحلة الابتدائية على مستوى البيئة المحلية، قد تكون بذلك قد ساهمت في فتح الأبواب أمام الباحثين المهتمين بهذا المجال وتنوير دربهم في السير قدما نحو توفير مقاييس أخرى على خطى نهج هذه الدراسة وخطواتها العلمية والعملية، والسعي إلى زيادة البحث عن سبل أخـــــرى باعتبار هذه المشكلة في تفاقـــــم وتزايد رهيب في المدارس الجزائرية من خلال:

-استخدام مقياس صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية المصمم في الدراسة الحالية، في الكشف وتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية في الأوساط المدرسية.

-إعداد أخصائيين في الكشف عن صعوبات التعلم في المراحل الابتدائية للوقوف أمام تفشي و تنامي هذه الظاهرة في الوسط المدرسي.

- تدريب التربويين ومعلمي المدارس الابتدائية على مقاييس صعوبات التعلم، والحث على أهميتها كإجراء تشخيصي وقائي.

-استخدام مقاييس صعوبات التعلم بالموازاة مع البرامج التدريبية للتدخل والتشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم.

-ضرورة التشخيص الدقيق لذوي صعوبات التعلم باستعانة هذه المقاييس بغرض توفير برامج خاصة بهم.

– بناء مقاييس أخرى أكثر تفصيلا حول صعوبات التعلم الأكاديمية، تتناول كل صعوبة أكاديمية على حدا، (صعوبات في القراءة، صعوبات في الحساب، و صعوبات في الكتابة) حتى تمكن الأخصائيين من الضبط الفعلي لكل صعوبة و تشخيصها تشخيصا محكما.

–إيلاء الوقاية من هذه الصعوبات وضرورة هذه المقاييس اهتمام كبير من قبل المرشدين والتربويين.

–إجراء دراسات وأبحاث تهتم بتشخيص صعوبات التعلم في مراحل تعليمية متنوعة، و بناء برامج علاجية ووقائية من صعوبات التعلم.

–تصميم دراسة علمية على المقياس الحالي مع تناول طرق صدق وثبات مغايرة، ومتغيرات أخرى قد تضفي على هذه الدراسة نتائج جديدة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

-المراجع باللغة العربية:

-أبو النيل، محمود السيد. (1994)، **اختبار الشخصية الإسقاطي الجمعي**، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

-أبو الهاشم، محمد حسن. (2006)، **الخصائص السيكو مترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية**، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه منشورة، جامعة الملك سعود.

-أبو غريبة، إيمان. (2008)، **القياس والتقويم التربوي**، الأردن: دار البداية.

-أحمد، أبو سعد.(2007)، **دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية**، ج1، (ط2)، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

-أحمد، محمد عبد الخالق.(1993)، **استخبارات الشخصية**، (ط2)، الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

-أحمد، محمد عبد الخالق.(1996)، **قياس الشخصية**، (ط1)، الكويت: مطبوعات جامعة الكويت.

- أحمد، محمد عبد السلام. (1960)، **القياس النفسي والتربوي**، القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية للطبع و النشر

-أحمد، محمد عبد السلام. (1981)، **القياس النفسي والتربوي**، المجلد الأول، القاهرة، جمهورية مصر العربية: مكتبة النهضة المصرية

-أسماء احمد محمد عبد العال.(2012)، **مقيـــــاس صعوبات التعلم الأكاديمية**، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي: العدد 32-688-702.

-أمطانيوس، مخائيل. (2006)، **القياس النفسي**،(ط2)، دمشق، سوريا: منشورات جامعة دمشق.

-بدر، محمد الأنصاري.(2000)، **قياس الشخصية**، الكويت: دار الكتاب الحديث.

-بشرى، إسماعيل. (2004)، **المرجع في القياس النفسي**، القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

-البطاينة، أسامة محمد وآخرون. (2005)، **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-البيلي، محمد وآخرون.(1988)، **صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات**، دراسات وبحوث المعوقين.

-تامر، فرح سهيل. (2012)، **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**، فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

-جابر، عبد الحميد جابر والكفافي، علاء الدين. (1993). **معجم علم النفس والطب النفسي**، القاهرة مصر: دار النهضة العربية.

-جرار، عبد الرحمن محمود. (2008)، **صعوبات التعلم- قضايا حديثة**، (ط1)، دولة الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

-جمال، مثقال مصطفى. (2000)، **أساسيات صعوبات التعلم**،(ط1)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان

-حافظ، نبيل عبد الفتاح. (1998)، **صعوبات التعلم والتعيلم العلاجي**، مصر.

-حافظ، نبيل عبد الفتاح.(2000)، **صعوبات التعلم والتعلم العلاجي** ، مصر.

-الخزرجي، جمال بن عمار الأحمر الجزائري الأندلسي. (د.ت). **صعوبات التعلم**، الجزائر: المكتبة الإلكترونية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

-الخطيب، أحمد والطراونة، حسين. (2002). **القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. عمان، الأردن: دار الصفاء.

-دسوقي، كمال. (1990). **ذخيرة تعريفات، مصطلحات، أعلام، علوم النفس**. (ج1)، قليوب، مصر: مطابع الأهرام.

-الركابي، جودت. (1986)، **طرق تدريس اللغة العربية**، القاهرة، مصر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- الزراد، فيصل. (1991)، "**صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية تربوية نفسية)**"، رسالة الخليج العربي، العدد:38-11.

-الزيات، فتحي. (1998)، "**دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية**"، مجلة جامعة أم القرى، عدد2.

-الزيات، فتحي.(2002)، **نمذجة العلاقات السببية بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية واضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي**، ندوة الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، نضمها جامعة الخليج العربي ضمن مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود للتربية الخاصة جامعة الخليج العربي 20-22 ماي 45-80

-الزيات، فتحي. (2007)، **صعوبات التعلم الإستراتجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، ط1، القاهرة مصر: دار النشر للجامعات.

-سليمان، عبد الواحد يوسف إبراهيم.(2010)، **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**، القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

-السيد، عبد الحميد السيد. (1995). **صعوبات التعلم**. مصر: دار الفكر العربي.

-السيد، عبد الحميد السيد. (2000)، **صعوبات التعلم، تاريخها مفهومها، تشخيصها، علاجها**، القاهرة مصر: دار الفكر العربي.

-الصمادي، عبد الله، الدابيع، ماهر (2004). **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق** الأردن، عمان: دار وائل للنشر

-الظاهر، أحمد قحطان. (2008). **صعوبات التعلم**. (ط2). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

-عبد الرحمان، سعد. (1998)، **القياس النفسي، النظرية والتطبيق**، (ط3). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

-العيساوي، عبد الرحمان. (1999)، **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

-عثمان، فاروق السيد (2001)، **القلق و إدارة الضغوط النفسية**، (ط1)، القاهرة: دار الفكر العربي.

-عثمان، فاروق السيد ورزوق، محمد عبد السميع.(2001)، **الذكاء الانفعالي مفهومه و قياسه**، مجلة علم النفس، ابريل-مايو.

-علام، صلاح الدين محمود. (2000)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، (ط3)، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

-فاتحي، محمد. (1995)، **مناهج القياس وأساليب التقييم**،المغرب، الدار البيضاء: منشورات ديداكتيكا.

-فاروق، الروسان. (1998)، **سيكولوجية الأطفال غير العاديين** ، الطبعة الثالثة ، عمان: دار الفكر

-الفاعوري، أيهم علي. (2010)، **دراسة أساليب التفكير السائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات**، ماجستير تربية خاصة، كلية التربية،جامعة دمشق، سوريا.

-فؤاد، حطب وآمال، مختار الصادق (2000)، **علم النفس التربوي**، (ط6)، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

-فرج، صفوت. (2007)، **القياس النفسي**، (ط6)، بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.

-فيصل، الزراد. (1991)، **صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة** ، **رسالة الخليج العربي** العدد (38)، السنة (11) -مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض .

-القحطاني، عبد المحسن. (2000)، "**صعوبات التعلم**"، مجلة العربي، العدد 521، وزارة الإعلام الكويت.

-الكبيسي، عبد الواحد حميد. (2007)، **القياس والتقويم تجديدات ومناقشات**، الأردن، عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

-كيرك وكالفالت، ترجمة السرطاوي، أحمد زيدان والسرطاوي، عبد العزيز. (1988) ، **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. الرياض، السعودية: مكتبة الصفحات الذهبية.

-لطفي، محسن (2005)، الإبداع. **دراسات في الفروق الفردية**، القاهرة، مصر: المصرية الدولية للطباعة والنشر.

-ماجدة، السيد عبيد.(2001)، **تعليم ذوي الحاجات الخاصة، مدخل إلى التربية الخاصة**، عمان الأردن: دار صفاء للنشر و التوزيع.

-مارتن، هنري وآخرون. (2004)، **خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم** ترجمة جابر عبد الحميد ، الطبعة الأولى ،القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

-محمد، النوبي محمد علي،(2011)، **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

-محمد، عبد الرحيم عدس. (2000)، **صعوبات التعلم** ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

-محمود، عوض الله سالم وآخرون. (2003) **صعوبات التعلم ، التشخيص والعلاج** ، ط(01)، عمان: دار الفكر.

-مزيان، محمد .(2006)، **مبادئ في البحث النفسي والتربوي**. (ط2)، وهران، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

-مصطفى، رياض البدري. (2005)، **صعوبات التعلم**، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

معمرية، بشير. (2007)، **بحوث ودراسة متخصصة في علم النفس**، (ج1)، الجزائر: منشورات الحبر.

-المعشني، محمد أحمد. (2002) **قلق الرياضيات : أسبابه وأثره في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، سلطنة عمان.

-مقدم، عبد الحفيظ. (1993)، **الإحصاء والقياس النفسي التربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

-مقدم، عبد الحفيظ. (2011)، **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**. (ط)3. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

-ملحم، سامي المحمود. (2002)، **صعوبات التعلم**، عمان، الأردن: دار مسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-منصوري، مصطفى. (2008)، **التأخر الدراسي وطرق علاجه**، (ط)3. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

-النمر، عصام. (2008)، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، القاهرة، مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

-النفيعي، عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد. (2001)، **تقنين إختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

-نصرة، عبدالمجيد.(1993)، **تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى مع دراسة تفاعلية برنامج مقترح رسالة دكتوراه**، مصر: كلية التربية طنطا.

-هلالاهان، كوفمان وآخرون.(2007)، **صعوبات التعلم-مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي**(ط02) ترجمة: عادل عبدالله محمد، مصر:دار الفكر-ناشرون-موزعون.

-راضي، الوقفي.(2004)، **أساسيات التربية الخاصة**، عمان، الأردن: جهينة للنشر والتوزيع.

-معجم علم النفس و التربوية.(1984)، ج1، جيزة، مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

-المراجع باللغة الأجنبية:

-Akil ,Miles H.(1988). Dictionary of Psychology ,English .88-Miles. T.R and Cileary, Dorothjy. E. Dyslexia at College. London, Methue,.

-Anastasi, Anne. (1982).**Psychologie Testing 6th** ,Edition, Macmillan Publishing Co .Inc. New York.

-Cronback.lee.(1970).Essential of psychological testing 3 rd ed, New York: Harbber and row, Publishers-1969.

-English, h.b and A.C English. (1989). **A comprechensive Dictionary of psychological and psycho Analytical terms**, longman.

- Frankenberge.w and Fronzagilo.k,(1991).A Review of state criteria and procedures for identifying children with learning disabilities. Journal of learning disabilities,(24);433-455.

-Graham K.G.(1987).study skalls, **hand book international reading association**, D.E,fourth printing edition.

-Greham.F.(1992).**Social skills and learning disabilities:causal, concomitant , or correlational**. School psychology review, 21(1). 343-360.

-Gronlund, N.E. (1971). **Measurement and Evaluation In Teaching**, 2nd édition, New York : Macmillan.

-G-rmly ,a.v. (1997).**life span human devel-pment** sixthhed,Newy-rk : Harc-urt Brace C-llege publishers.

-Hallahan.D.P,and Kauffman J.M,(2000).**Exceptional Children Introduction Needham Heights** MA Allyan and Bacon.

-*Hammill*, D. D. (*1990*). **On defining *learning disabilities*: An emerging consensus**. Journal of *Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.

-Hoy, C & Greeg N . (1994) : **Assessment : The special educator's role Brooks** / cole publishing company pacific Grove, California.

- Isaacson Stephen,(1996). L Portland State University This article is adapted for LD OnLine from a similar article by Isaacson published in The Volta Review, Vol. 98, No. 1, pp. 183-199.

-Jones , S . (1998) .**Accommodations and modifications for students with Hand Writing problems and Dysgraphia** . Vol 52 . No . 3 .

-Keller, M . (2001) .**Hand writing clup : using integration strategies to improve hand writing intervention in school aod clinic** Vol .37, No .1.

-Sd-r-w L,M.(1995), **Psych-l-gy. 3rd** , New Y-rk br-wn and Benchmark

-Isaacson , S . L. (1996) . **Simple ways to assess writing skills of students with learning disabilities** . The valto Review , Vol 98 , No .1.

-Meese, R.I. (1995) . **teaching learners with mild disabilities** , Brooks / cole publishing company pacific Grove , California.

-Torjesen et Swanson,(2002). **Diagnostic and therapeutic model**,the American association book.

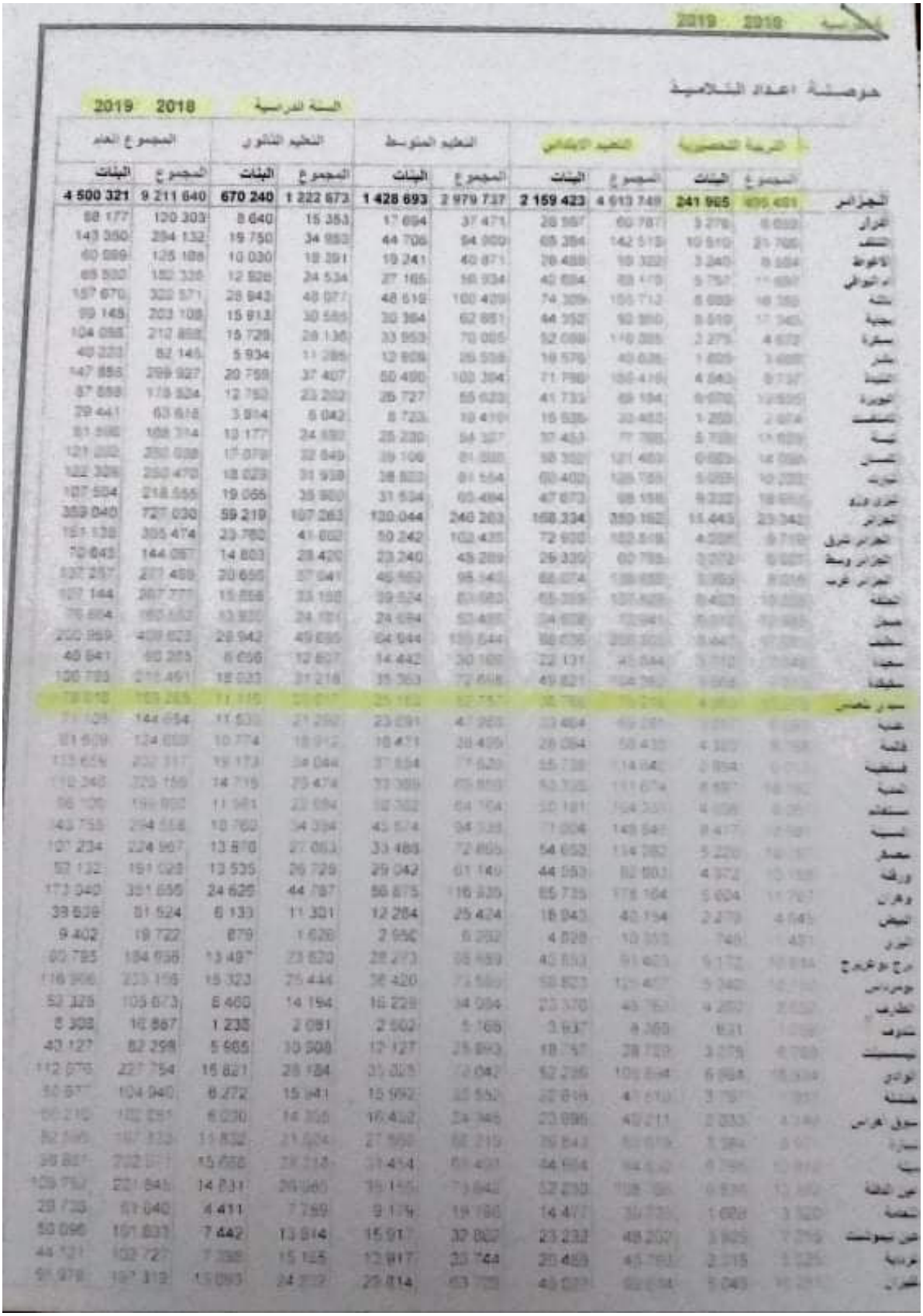
-Vogler, & AL Ebersole, P. (1985). **Explicit rating criteria**. Psychological Reports, 56(1), 415.

- Wallace Gerald, **Kauffman** James M.(1986) . **Teaching Students With Learning and Behavior Problems**, Merrill Pub Co; Subsequent edition.

الملاحق

-الملحق رقم -01-

حوصلة الأعداد التلاميذ 2018-2019-مديرية التربية-



حوصلة اعداد التلاميذ

السنة الدراسية	2019	2018							
	المجموع العام		التعليم الثانوي		التعليم المتوسط		التعليم الابتدائي		التربية التحضيرية	
	المجموع	البنات	المجموع	البنات	المجموع	البنات	المجموع	البنات	المجموع	البنات
الجزائر	4 500 321	9 211 640	670 240	1 222 673	1 428 693	2 979 737	2 159 423	4 613 749	241 965	495 481
الجزائر	88 177	120 303	8 640	15 353	17 694	37 471	28 597	60 781	3 276	6 698
الشلف	143 350	294 132	19 750	34 953	44 706	94 009	65 354	142 513	10 510	21 706
الأغواط	60 089	125 188	10 030	18 291	19 241	40 871	29 488	59 322	3 240	6 704
أم البواقي	69 500	150 336	12 926	24 534	27 165	58 934	40 684	83 419	5 757	11 697
باتنة	157 670	320 571	28 943	48 077	48 619	100 409	74 309	155 712	8 699	16 373
بجاية	99 145	203 108	15 913	30 585	30 364	62 661	44 352	92 350	8 516	17 512
بسكرة	104 088	212 868	15 729	29 136	33 953	70 005	52 098	110 885	2 308	4 842
بشار	40 223	82 145	5 934	11 285	12 809	26 539	19 576	40 036	1 904	3 985
البليدة	147 856	299 927	20 759	37 407	50 490	103 304	71 790	150 416	4 843	8 797
البويرة	87 559	178 524	12 753	23 202	28 727	55 633	41 733	89 194	4 346	8 495
تبسة	29 441	63 618	3 914	5 042	8 723	18 410	15 535	33 465	1 269	2 701
تلمسان	81 590	168 314	13 177	24 690	25 230	54 327	37 453	77 395	5 730	11 902
تيارت	121 202	250 038	17 079	32 849	39 106	81 888	58 392	121 469	6 625	13 832
تيزي وزو	122 329	250 470	18 023	31 939	38 803	81 564	60 402	126 759	5 101	10 208
الجزائر	107 504	218 555	19 066	35 900	31 534	65 494	47 673	98 156	9 232	18 905
الجلفة	359 040	727 030	59 219	107 263	120 044	240 203	168 334	350 162	11 443	23 342
جيجل	151 128	305 474	23 782	41 602	50 242	102 435	72 600	153 518	4 504	9 719
سطيف	70 843	144 087	14 803	28 420	23 240	48 289	29 329	60 785	3 472	6 593
سعيدة	137 257	277 489	20 656	37 041	46 663	95 140	66 074	139 650	3 864	8 016
سكيكدة	167 144	337 777	15 858	33 198	39 524	83 682	65 359	137 629	6 403	13 068
سيدي بلعباس	76 664	160 552	13 930	24 181	24 694	53 486	34 638	72 941	3 302	6 944
عنابة	200 869	409 623	28 942	49 696	64 944	133 644	88 636	208 303	8 447	17 980
قالمة	40 641	83 255	6 656	12 607	14 442	30 160	22 131	45 844	3 712	7 644
قسنطينة	106 783	215 461	15 033	31 218	35 363	72 668	49 821	104 762	6 566	13 813
المدية	79 810	163 265	11 115	22 017	25 153	52 757	36 756	76 216	6 786	12 275
مستغانم	71 129	144 654	11 530	21 292	23 091	47 265	33 464	69 287	3 044	6 810
المسيلة	81 609	164 609	10 774	18 912	18 411	38 499	28 094	58 410	4 330	8 788
معسكر	113 656	232 317	19 173	34 044	37 534	77 620	55 738	114 642	3 894	8 011
ورقلة	110 240	223 159	14 715	25 474	33 389	69 850	53 735	111 674	8 401	16 161
وهران	86 105	176 992	11 961	22 694	32 302	64 764	30 181	64 330	4 006	8 204
البيض	43 758	294 516	18 760	34 394	45 574	94 328	71 004	148 541	8 417	17 153
إليزي	101 234	224 967	13 870	27 053	33 488	72 855	54 652	114 282	5 220	10 777
برج بوعريريج	82 132	191 028	13 535	26 729	29 042	61 149	44 053	92 553	4 972	10 197
بومرداس	173 040	351 656	24 625	44 787	56 875	116 830	85 735	178 164	5 804	11 875
الطارف	39 539	81 524	6 133	11 331	12 284	25 424	18 943	40 154	2 279	4 615
تندوف	9 402	19 722	879	1 620	2 996	6 292	4 528	10 313	749	497
تيسمسيلت	80 785	164 656	13 487	23 820	28 273	58 659	40 553	91 623	5 172	10 554
الوادي	116 906	233 156	15 323	25 446	36 420	71 580	50 823	121 457	5 340	10 753
خنشلة	52 328	105 673	6 460	14 194	16 228	34 094	23 370	45 761	4 270	8 624
سوق أهراس	8 308	16 867	1 238	2 081	2 502	5 165	3 937	8 360	631	1 261
تيبازة	40 127	82 298	5 665	10 508	12 127	25 893	18 757	38 727	3 578	7 170
ميلة	112 070	227 754	15 821	28 184	35 025	73 042	52 236	106 844	6 988	14 684
عين الدفلى	50 877	104 940	8 272	15 941	15 992	33 552	22 818	47 510	3 795	7 937
النعامة	60 210	122 251	8 030	14 306	17 402	34 346	23 996	49 211	10 782	24 388
عين تموشنت	82 596	167 833	11 832	21 624	27 569	56 219	39 643	81 079	3 584	8 311
غرداية	98 821	202 011	15 658	29 218	31 414	64 401	44 664	94 642	6 765	12 914
غليزان	109 752	221 845	14 731	26 060	35 145	73 642	52 230	108 130	6 644	13 813
المغير	29 735	61 040	4 411	7 769	9 174	19 190	14 477	30 731	1 673	3 350
المنيعة	50 096	101 831	7 442	13 814	15 917	32 807	23 232	48 202	3 505	7 008
عين تيموشنت	44 121	102 727	7 398	15 125	12 917	33 744	20 469	45 761	3 336	8 097
غرداية	96 978	197 319	15 093	24 [illegible]	25 814	[illegible]	45 [illegible]	[illegible]	5 [illegible]	[illegible]

الملحق رقم -02-

القائمة الاسمية للإبتدائيات التي طبقت فيها الدراسة

اسم المدارس	الولاية
مدرسة حراث عبد القادر-مدرسة نويوة احمد-	الأغواط
مدرسة ابن تمرت (عين امناس)-مدرسة مولود قاسم (عين امناس)- مدرسة بشير خلدون	اليزي
مدرسة بايا الخاصة- مدرسة زيان(مفتاح)- مدرسة بلعيد(بوفاريك)	البليدة
مدرسة زاوي موسى-مدرسة مليكة قايد-مدرسة الميلودي لحسن(بئر قاصد علي).	برج بوعريريج
مدرسة سي المختار-مدرسة محمد الصديق بن يحي (برج الأمير عبد القادر)-مدرسة زبوج سليمان (برج الأمير عبد القادر)-مدرسة جولم سليمان	تيسمسيلت
مدرسة الطاهر عبد الوهاب- مدرسة العقيد لطفي	تيندوف
مدرسة بكوش السعيد (هواري بومدين)	قالمة
مدرسة اول نوفمبر (سناسينية)-مدرسة اول نوفمبر (عين الرحمة- يلل)-مدرسة -مدرسة محمد بودية-	غليزان
مدرسة الغزالي-مدرسة الإخوة زاوي- مدرسة ابن باديس-مدرسة ميمون عبدالقادر	سيدي بلعباس
مدرسة حيدار سليمان (البيوض)-مدرسة زحزوح عبد القادر (البيوض)- مدرسة الأمير عبد القادر (البيوض)-مدرسة بوصوار فرح	النعامة

-ملحق رقم 03-

شكل المقياس في صورته الأولية

استبانة للتحكيم

الأســـتاذ (ة) : .....

الدرجة العلمية: .....

الانتماء لجامعة: .....

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ (ة) المحترم (ة):

يقوم الطالب بإجراء دراسة تحت عنوان (**تصميم مقياس لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة الجزائرية**)، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه علوم تخصص : علم النفس، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة صُممت هذه الإستبانة المكونة من ثلاثة أبعاد:

البعد الأول : لقياس صعوبات القراءة و يتضمن **24** بند

البعد الثاني: لقياس صعوبات الحساب و يتضمن **17** بند

البعد الثالث: لقياس صعوبات الكتابة و يتضمن **16** بند

لذا أرجو التفضل بقراءة هذه الفقرات وإبداء الرأي بمدى مناسبتها لموضوع الدراسة، وانتماءها للبعد الذي أدرجت فيه، ومدى وضوحها لغوياً، مع اقتراح تعديلات أو إضافات تروها مناسبة.

مع فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم ومساعدتكم.

بدائل المقياس: عددها خمسة وهي (ينطبق بدرجة عالية جدا تقابلها الدرجة 05) – (ينطبق بدرجة عالية تقابلها الدرجة 04) – (ينطبق بدرجة متوسطة تقابلها الدرجة 03)- (ينطبق بدرجة قليلة تقابلها الدرجة 02) – (لا ينطبق تماما تقابلها الدرجة 01).
ويشير ارتفاع الدرجات إلى احتمال صعوبات في التعلم الأكاديمية لدى التلميذ.

الأبعاد	النسب المئوية					سلامة البنية اللغوية
البعد الأول: صعوبات القراءة	%00	%25	%50	%75	%100	
-يعيد قراءة الكلمات في الجمل أكثر من مرة.						
-يقوم بحذف جزء من الكلمة المقروءة.						
-يحذف بعض الكلمات من الجمل المقروءة.						
-يضيف بعض الكلمات الى الجمل المقروءة.						
-يضيف بعض المقاطع الى الكلمة المقروءة.(سافرنا بالسيارة، سافرنا بالسيارة الى الجزائر).						
-يبدل بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أخرى تحمل نفس معنى الكلمة المبدلة.(التلميذ بدلا من الطالب).						
-لديه صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظا عند قراءتها (د-ذ).						
-لديه صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة عند قراءتها.(ض-ظ).						
-يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، مثلا يقرأ (أحلم- ألمح).						
-يقرأ الكلمات بطريقة معكوسة مثلا يقرأ (برد- درب).						
-لا يميز بين أحرف العلة مثلا يقرأ (قيل-قال).						
-لا يميز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما مثلا (توت- يقول ..دود).						
-لديه ارتباك عند انتقاله من نهاية السطر الى بداية السطر الذي يلي في القراءة.						
-يقرأ الجملة بطريقة غير واضحة.						
-له بطئ في قراءته للجملة كلمة بكلمة (يقوم بقراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة -كلمة).						
-بطيء من حيث القراءة.						
-له صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة الى نهاية الجملة.						
-يقلب الأحرف عند القراءة (زر- رز).						
-لايستطيع قراءة الجمل كاملة						

-له صعوبة في التعرف على الكلمات أثناء القراءة الجهرية.						
-لديه صعوبة في تتبع الكلمات في الأسطر عندما يقرأ زملاءه.						
-يتعب عند قراءة النص كاملا.						
-رصيده اللغوي محدود جدا.						
-له صعوبة في التعبير بطريقة لفظية.						

ملاحظات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

البعد الثاني: صعوبات في الحساب	%00	%25	%50	%75	%100	
-لديه عجز في إجراء العمليات الحسابية الأساسية، الجمع-الطرح-الضرب-القسمة						
-لديه صعوبة في العد التنازلي أو التصاعدي للأرقام.						
-لا يفرق بين الأشكال الهندسية كالمربع و المستطيل.						
- لديه صعوبة في إدراك العلاقات الأساسية بين المفاهيم عن الطول والكتلة، الحجم والسعة.						
-يعكس الأرقام الموجودة في خانات الآحاد والعشرات.						
-لا يفرق بين الأعداد المتشابهة (6-9).						
-لا يستطيع إجراء أكثر من عملية حسابية في مسألة واحدة كالجمع والطرح معا.						
-لديه صعوبة في قراءة الأعداد والرموز الجبرية والأشكال الهندسية والتعامل معها.						
-لديه صعوبة في إيجاد ضعف العدد ونصفه وثلاثة أمثاله ومربعه.						
-لديه صعوبة في استرجاع الأشكال الهندسية البسيطة.						
-لديه صعوبة في معرفة العلاقة بين الرقم والرمز.						
-لديه صعوبة في العد.						
-لديه صعوبة في ترجمة المسائل اللفظية.						
-يعكس الأرقام من اليمين الى اليسار عندما يطلب منه كتابتها.						
-لديه صعوبة في حفظ قواعد الحساب.						
-لديه صعوبة في رسم الأشكال الهندسية.						
-لديه مشكلات القراءة للرموز الرياضية < = > مثلا.						

الملاحـــــــق

ملاحظات:.....

.....

.....

.....

.....

البعد الثالث: صعوبة في الكتابة	%00	%25	%50	%75	%100	
-يكتب الكلمات بطريقة معكوسة من اليسار الى اليمين مثلا (برد-درب).						
-كتابة الكلمات من اليسار الى اليمين بدلا من اليمين الى اليسار.						
-له خلط في كتابة الأحرف المتشابهة شكلا مثلا (خ-ح-ج).						
-لا يلتزم بكتابة الجمل والكلمات على خط بشكل مستقيم.						
-عدم تجانس الكلمات من حيث الحجم والشكل عند كتابتها.						
-خطه رديئ.						
-لا يعيد كتابة ما هو في الصورة بصورة صحيحة.						
-لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق عند كتابتها (س-ش).						
-لا يضع النقاط على الحروف عند كتابتها مثل (ب-ن).						
-لا يكتب الجملة كاملة.						
-يستغرق وقتا طويلا في كتابة الجمل أو الكلمات.						
-يتعب عندما يكتب جملة طويلة.						
-ينسى كتابة بعض الكلمات عندما تملى عليه.						
-لديه صعوبة في تركيب وجمع الكلمة مثلا (ج-ل-س).						
-لديه صعوبة في إعادة كتابة الجمل الموجودة في الكتاب.						
-يستخدم جملا مليئة بالأخطاء القواعدية.						

ملاحظات:.....

.....

.....

.....

.....

-ملحق رقم 04-

شكل المقياس في صورته النهائية

تعليمة المقياس

سيدي (ة) الكريم (ة):

يهدف هذا المقياس إلى التعرف المبكر للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، وذلك من خلال تقدير سلوك التلميذ على خمسين سلوكا قد يظهره ذوي صعوبات التعلم في المجالات المختلفة، يرجى قراءة جميع العبارات الواردة في المقياس وتحديد درجة انطباقها على التلميذ موضع الاهتمام وذلك باختيار أحد الإجابات الخمسة المتمثلة في:

- ينطبق بدرجة عالية جدا
- ينطبق بدرجة عالية
- ينطبق بدرجة متوسطة
- ينطبق بدرجة منخفضة
- ينطبق بدرجة منخفضة جدا

أرجو منك أن تقرأها جيدا وتضع علامة (x) واحدة فقط داخل الخانة التي ترى أنها تنطبق عليه تماما.

- لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام العبارة الواحدة.
- لا تنسى أن تجيب على كل العبارات.
- لاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة والإجابة تعد صحيحة فقط طالما أنها تعبر عن حقيقة تقديرك اتجاه المعنى الذي تحمله العبارة.
- تستخدم النتائج المحصل عليها في إطار البحث العلمي لا غير وأنها تحظى بالسرية التامة.

شكرا على تعاونكم

الجنس:..... السن:..... المستوى الدراسي:.....

المعدل الدراسي:..... اسم المدرسة:..... المدينة:.....

الأسئلة	لا ينطبق تماما	ينطبق بدرجة قليلة	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة عالية	ينطبق بدرجة عالية جدا
01-يعيد قراءة الكلمات في الجمل أكثر من مرة.					
02-لديه عجز في إجراء العمليات الحسابية الأساسية مثلا (عمليات الطرح).					
03-يكتب الكلمات بطريقة معكوسة من اليسار الى اليمين مثلا (برد-درب).					
04-يقوم بحذف جزء من الكلمة المقروءة.					
05-لديه صعوبة في العد التنازلي للأرقام.					
06-له خلط في كتابة الحروف المتشابهة شكلا مثلا (خ-ح-ج).					
07-يضيف بعض المقاطع الى الكلمة المقروءة.(سافرنا بالسيارة، سافرنا بالسيارة الى الجزائر).					
08-لا يفرق بين الأشكال الهندسية مثلا بين المربع والمستطيل.					
09-لا يلتزم بكتابة الجمل على الخط بشكل مستقيم.					
10-يبدل بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أخرى تحمل نفس معنى الكلمة المبدلة.(التلميذ بدلا من الطالب).					
11- لديه صعوبة في إدراك العلاقات الأساسية بين المفاهيم . مثلا بين الحجم والسعة.					
12-عدم تجانس الكلمات من حيث شكلها عند كتابتها.					
13-لايميز بين الحروف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظا عند قراءتها (د-ذ).					
14-يعكس الأرقام الموجودة في خانات الآحاد أو العشرات.					
15-خطه رديئ غير مفهوم.					
16-لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة عند قراءتها (ض-ظ).					
17-لا يفرق بين الأعداد المتشابهة (6-9) عند كتابتها.					
18-لا ينقل الكلمات على دفتره بشكل صحيح.					
19-يخطئ في ترتيب حروف الكلمة عند قراءتها، مثلا يقرأ (أحلم- ألمح).					
20-لا يستطيع إجراء أكثر من عملية حسابية في مسألة واحدة كالجمع والطرح معا.					
21-لا يضع النقاط على الحروف عند كتابتها مثل (ب-ن).					
22-يقرأ الكلمات بطريقة معكوسة مثلا يقرأ (برد- درب).					

23-لديه صعوبة في قراءة الرموز الجبرية والتعامل معها.					
24-لا يكتب الجملة كاملة.					
25-لا يميز بين حروف العلة مثلا يقرأ (قيل-قال).					
26-لديه صعوبة في إيجاد ضعف العدد.					
27-لا يميز بين حروف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما مثلا (توت- يقول ..دود).					
28- لديه صعوبة في تطبيق القواعد الرياضية.					
29-يستغرق وقتا طويلا في كتابة الجمل أو الكلمات.					
30-يتعب عندما يكتب جملة طويلة.					
31-لديه ارتباك عند انتقاله هن نهاية السطر اثناء القراءة الى السطر الموالي					
32-لديه صعوبة في تذكر الأشكال الهندسية البسيطة.					
33-لديه صعوبة في معرفة العلاقة بين الرقم والرمز.					
34-يقرأ الجملة بطريقة غير واضحة.					
35-لديه صعوبة في إدراك الرموز الرياضية< = > مثلا.					
36-ينسى كتابة بعض الحروف عندما تملى عليه.					
37- يقوم بقراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة –كلمة.					
38-لديه صعوبة في العد.					
39-لديه صعوبة في تركيب الكلمة مثلا (ج-ل-س).					
40-يقلب الحروف عند القراءة (زر- رز).					
41-لديه صعوبة في ترجمة المسائل اللفظية الى أرقام.					
42-يستخدم جملا مليئة بالأخطاء القواعدية.					
43-يجد صعوبة في إتمام قراءة الجمل.					
44-يعكس الأرقام عند كتابتها من اليمين الى اليسار.					
45-لديه صعوبة في حفظ قواعد الحساب.					
46-له صعوبة في التعرف على الكلمات أثناء القراءة الجهرية.					
47-يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية.					
48-لديه صعوبة في تتبع الكلمات في الأسطر عندما يقرأ زملاءه.					
49-يتعب عند قراءة النص كاملا.					
50-لا يدرك معاني الكلمات التي يقرؤها.					

ملحق رقم -05-

اختبار الاعتدالية

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
الكلية	1036	100,0%	0	0,0%	1036	100,0%
البعد01	1036	100,0%	0	0,0%	1036	100,0%
البعد02	1036	100,0%	0	0,0%	1036	100,0%
البعد03	1036	100,0%	0	0,0%	1036	100,0%

Descriptives

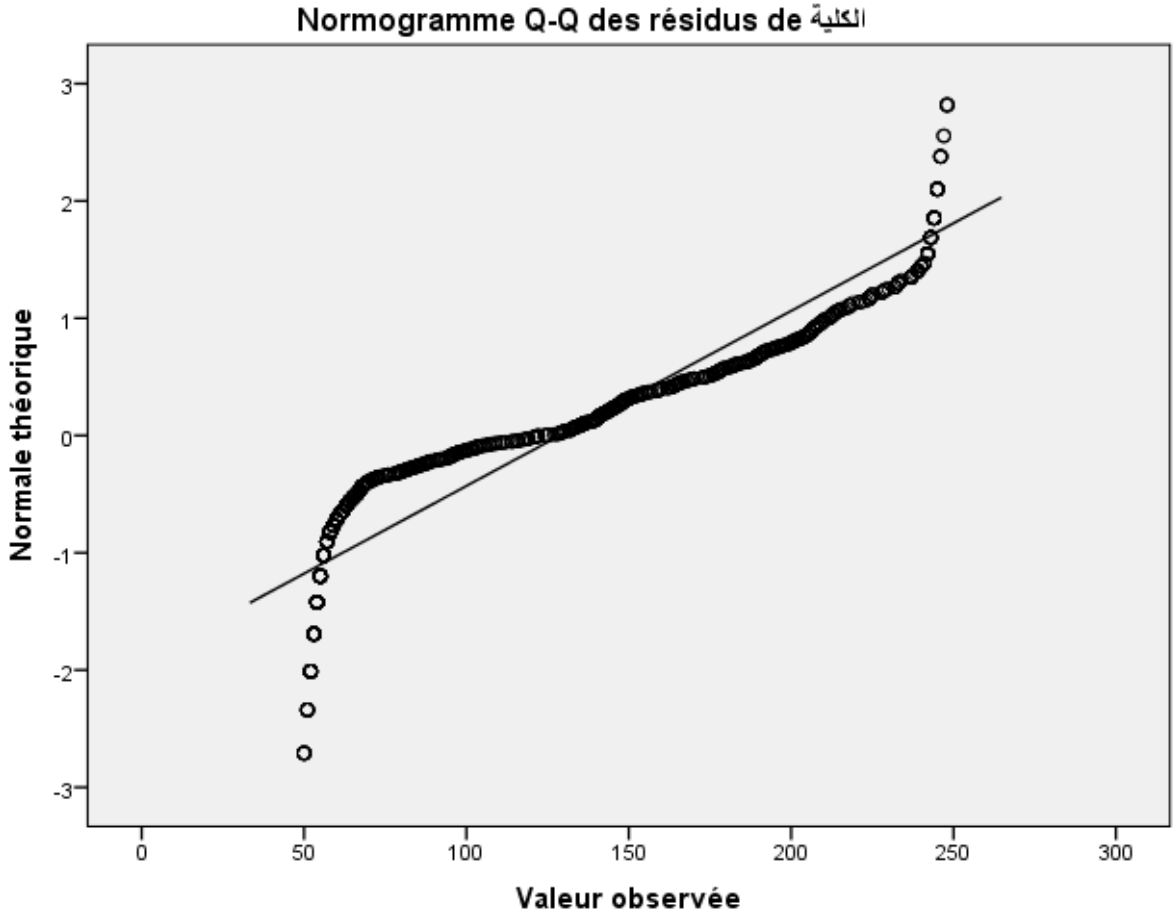
			Statistique	Erreur standard
الكلية	Moyenne		128,8224	2,08031
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	124,7403	
		Borne supérieure	132,9045	
	Moyenne tronquée à 5%		126,6540	
	Médiane		123,0000	
	Variance		4483,466	
	Ecart-type		66,95869	
	Minimum		50,00	
	Maximum		248,00	
	Intervalle		198,00	
	Intervalle interquartile		128,75	
	Asymétrie		,347	,076
	Aplatissement		-1,340	,152
البعد01	Moyenne		48,9614	,79474
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	47,4019	
		Borne supérieure	50,5209	
	Moyenne tronquée à 5%		48,1697	
	Médiane		47,0000	
	Variance		654,344	
	Ecart-type		25,58016	

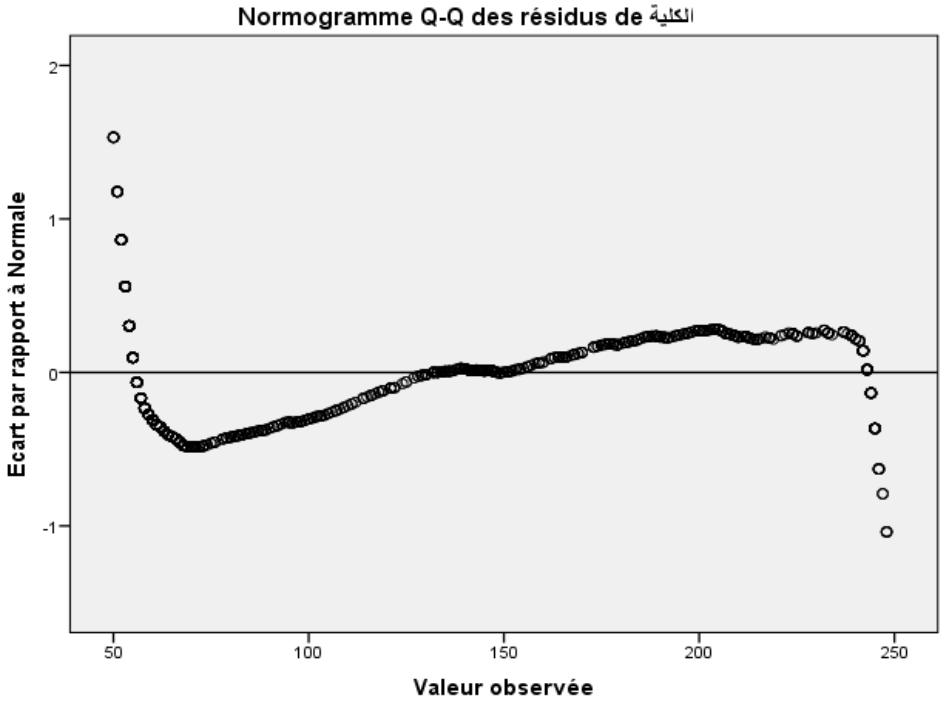
	Minimum		19,00	
	Maximum		95,00	
	Intervalle		76,00	
	Intervalle interquartile		50,00	
	Asymétrie		,338	,076
	Aplatissement		-1,355	,152
	Moyenne		46,4392	,75301
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	44,9616	
		Borne supérieure	47,9168	
	Moyenne tronquée à 5%		45,6429	
	Médiane		45,0000	
	Variance		587,443	
البعد02	Ecart-type		24,23722	
	Minimum		18,00	
	Maximum		100,00	
	Intervalle		82,00	
	Intervalle interquartile		46,00	
	Asymétrie		,355	,076
	Aplatissement		-1,316	,152
	Moyenne		33,4218	,54013
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	32,3619	
		Borne supérieure	34,4817	
	Moyenne tronquée à 5%		32,8316	
	Médiane		32,0000	
	Variance		302,242	
البعد03	Ecart-type		17,38511	
	Minimum		13,00	
	Maximum		65,00	
	Intervalle		52,00	
	Intervalle interquartile		33,00	
	Asymétrie		,361	,076
	Aplatissement		-1,296	,152

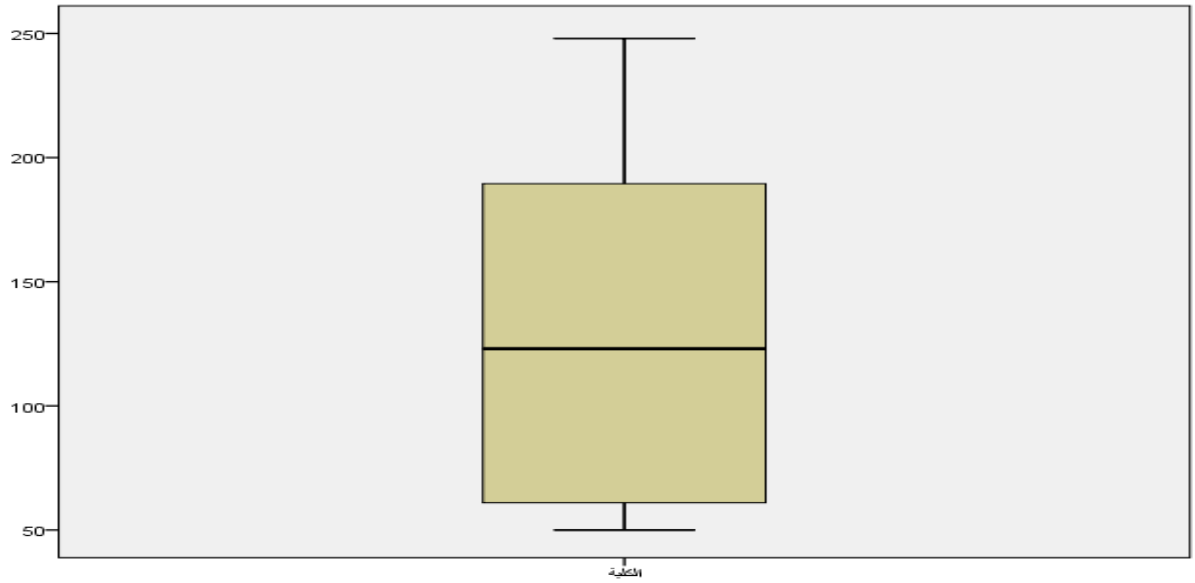
Tests de normalité

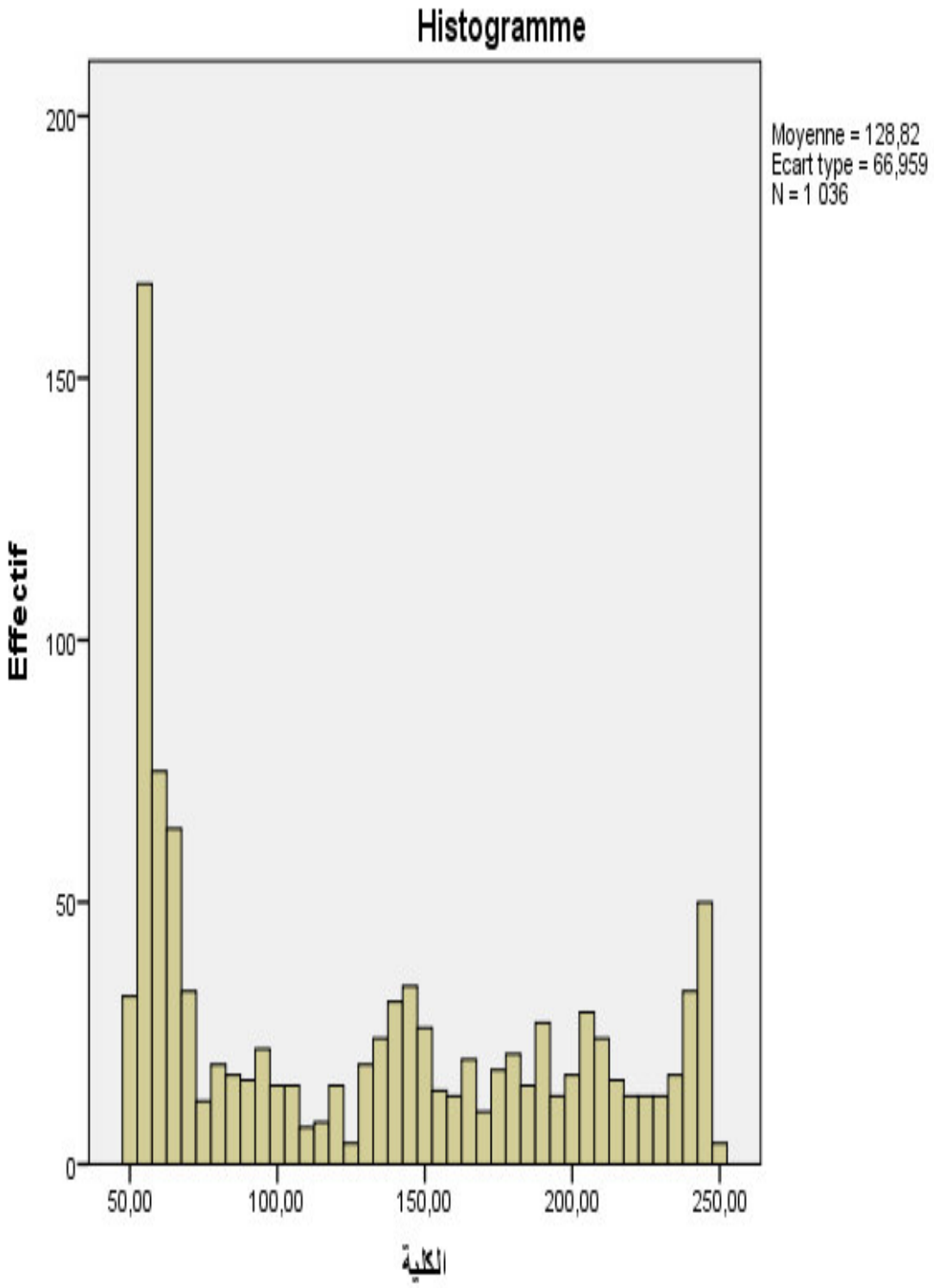
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
الكلية	,162	1036	,000	,882	1036	,000
البعد01	,163	1036	,000	,883	1036	,000
البعد02	,160	1036	,000	,888	1036	,000
البعد03	,158	1036	,000	,890	1036	,000

a. Correction de signification de Lilliefors




Normogramme Q-Q des résidus de الكلية
Ecart par rapport à Normale
Valeur observée
2
1
0
-1
50
100
150
200
250


250
200
150
100
50
الكلية


Histogramme
Moyenne = 128,82
Ecart type = 66,959
N = 1 036
Effectif
200
150
100
50
0
50,00
100,00
150,00
200,00
250,00
الكلية

ملحق رقم-06-

نتائج الثبات عن طريق إعادة التطبيق
-الدراسة الاستطلاعية-

Corrélations

			VAR00001	VAR00002
Rho de Spearman	VAR00001	Coefficient de corrélation	1,000	,985**
		Sig. (bilatérale)	.	,000
		N	112	112
	VAR00002	Coefficient de corrélation	,985**	1,000
		Sig. (bilatérale)	,000	.
		N	112	112

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

ملحق رقم -07-

ثبات آلفا كرونباخ – الدراسة الاستطلاعية–

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	112	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	112	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,998	50

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	111,8125	3837,847	,956	,998
VAR00002	111,7411	3836,302	,952	,998
VAR00003	111,8214	3843,499	,953	,998
VAR00004	111,7679	3837,693	,941	,998
VAR00005	111,8036	3840,826	,936	,998
VAR00006	111,7768	3845,472	,929	,998
VAR00007	111,7768	3836,157	,947	,998
VAR00008	111,8036	3838,592	,950	,998
VAR00009	111,7411	3844,770	,924	,998
VAR00010	111,7500	3840,658	,936	,998
VAR00011	111,7143	3834,422	,947	,998
VAR00012	111,7679	3842,108	,944	,998
VAR00013	111,8482	3833,031	,938	,998
VAR00014	111,7143	3834,080	,944	,998
VAR00015	111,7679	3833,711	,956	,998
VAR00016	111,7589	3829,356	,958	,998
VAR00017	111,8304	3832,250	,964	,998
VAR00018	111,8214	3837,644	,954	,998
VAR00019	111,7500	3836,297	,943	,998
VAR00020	111,8036	3832,412	,954	,998
VAR00021	111,8214	3846,851	,926	,998

VAR00022	111,8125	3839,487	,956	,998
VAR00023	111,7768	3842,481	,937	,998
VAR00024	111,8393	3844,190	,936	,998
VAR00025	111,7679	3834,558	,951	,998
VAR00026	111,7946	3838,651	,949	,998
VAR00027	111,7411	3841,743	,943	,998
VAR00028	111,8036	3839,637	,934	,998
VAR00029	111,7232	3834,941	,954	,998
VAR00030	111,8125	3845,019	,931	,998
VAR00031	111,7411	3836,842	,944	,998
VAR00032	111,7143	3830,746	,964	,998
VAR00033	111,7768	3837,166	,946	,998
VAR00034	111,8125	3838,640	,941	,998
VAR00035	111,7946	3837,966	,943	,998
VAR00036	111,7679	3845,801	,925	,998
VAR00037	111,7679	3839,171	,947	,998
VAR00038	111,7589	3836,095	,945	,998
VAR00039	111,7411	3844,806	,934	,998
VAR00040	111,6875	3832,775	,945	,998
VAR00041	111,6964	3836,267	,939	,998
VAR00042	111,7589	3835,932	,951	,998
VAR00043	111,7857	3835,773	,951	,998
VAR00044	111,7500	3836,135	,944	,998
VAR00045	111,7411	3840,788	,939	,998
VAR00046	111,7946	3831,552	,963	,998
VAR00047	111,7768	3845,292	,940	,998
VAR00048	111,7768	3845,400	,914	,998
VAR00049	111,7946	3839,948	,951	,998
VAR00050	111,7232	3835,247	,933	,998

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	112	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	112	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,996
		Nombre d'éléments	25[a]
	Partie 2	Valeur	,995
		Nombre d'éléments	25[b]
Nombre total d'éléments			50
Corrélation entre les sous-échelles			,986
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	,993
		Longueur inégale	,993
Coefficient de Guttman split-half			,993

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025.

b. Les éléments sont : VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043, VAR00044, VAR00045, VAR00046, VAR00047, VAR00048, VAR00049, VAR00050.

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	111,8125	3837,847	,956	,998
VAR00002	111,7411	3836,302	,952	,998
VAR00003	111,8214	3843,499	,953	,998
VAR00004	111,7679	3837,693	,941	,998
VAR00005	111,8036	3840,826	,936	,998
VAR00006	111,7768	3845,472	,929	,998
VAR00007	111,7768	3836,157	,947	,998
VAR00008	111,8036	3838,592	,950	,998
VAR00009	111,7411	3844,770	,924	,998
VAR00010	111,7500	3840,658	,936	,998
VAR00011	111,7143	3834,422	,947	,998

VAR00012	111,7679	3842,108	,944	,998
VAR00013	111,8482	3833,031	,938	,998
VAR00014	111,7143	3834,080	,944	,998
VAR00015	111,7679	3833,711	,956	,998
VAR00016	111,7589	3829,356	,958	,998
VAR00017	111,8304	3832,250	,964	,998
VAR00018	111,8214	3837,644	,954	,998
VAR00019	111,7500	3836,297	,943	,998
VAR00020	111,8036	3832,412	,954	,998
VAR00021	111,8214	3846,851	,926	,998
VAR00022	111,8125	3839,487	,956	,998
VAR00023	111,7768	3842,481	,937	,998
VAR00024	111,8393	3844,190	,936	,998
VAR00025	111,7679	3834,558	,951	,998
VAR00026	111,7946	3838,651	,949	,998
VAR00027	111,7411	3841,743	,943	,998
VAR00028	111,8036	3839,637	,934	,998
VAR00029	111,7232	3834,941	,954	,998
VAR00030	111,8125	3845,019	,931	,998
VAR00031	111,7411	3836,842	,944	,998
VAR00032	111,7143	3830,746	,964	,998
VAR00033	111,7768	3837,166	,946	,998
VAR00034	111,8125	3838,640	,941	,998
VAR00035	111,7946	3837,966	,943	,998
VAR00036	111,7679	3845,801	,925	,998
VAR00037	111,7679	3839,171	,947	,998
VAR00038	111,7589	3836,095	,945	,998
VAR00039	111,7411	3844,806	,934	,998
VAR00040	111,6875	3832,775	,945	,998
VAR00041	111,6964	3836,267	,939	,998
VAR00042	111,7589	3835,932	,951	,998
VAR00043	111,7857	3835,773	,951	,998
VAR00044	111,7500	3836,135	,944	,998
VAR00045	111,7411	3840,788	,939	,998
VAR00046	111,7946	3831,552	,963	,998
VAR00047	111,7768	3845,292	,940	,998
VAR00048	111,7768	3845,400	,914	,998
VAR00049	111,7946	3839,948	,951	,998
VAR00050	111,7232	3835,247	,933	,998

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	112	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	112	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	41,0893	533,469	,955	,994
VAR00004	41,0446	533,358	,941	,994
VAR00007	41,0536	532,718	,948	,994
VAR00010	41,0268	534,008	,943	,994
VAR00013	41,1250	531,498	,940	,994
VAR00016	41,0357	530,251	,958	,994
VAR00019	41,0268	532,891	,942	,994
VAR00022	41,0893	534,208	,953	,994
VAR00025	41,0446	532,349	,948	,994
VAR00031	41,0179	533,189	,941	,994
VAR00034	41,0893	533,776	,940	,994
VAR00037	41,0446	533,953	,946	,994
VAR00040	40,9643	531,548	,944	,994
VAR00042	41,0357	532,828	,949	,994
VAR00043	41,0625	532,726	,949	,994
VAR00046	41,0714	531,040	,964	,994
VAR00048	41,0536	536,033	,916	,994
VAR00049	41,0714	533,995	,954	,994
VAR00050	41,0000	532,396	,933	,994

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	112	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	112	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,990
		Nombre d'éléments	10[a]
	Partie 2	Valeur	,988
		Nombre d'éléments	9[b]
Nombre total d'éléments			19
Corrélation entre les sous-échelles			,978
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	,989
		Longueur inégale	,989
Coefficient de Guttman split-half			,986

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00004, VAR00007, VAR00010, VAR00013, VAR00016, VAR00019, VAR00022, VAR00025, VAR00031.

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	41,0893	533,469	,955	,994
VAR00004	41,0446	533,358	,941	,994
VAR00007	41,0536	532,718	,948	,994
VAR00010	41,0268	534,008	,943	,994
VAR00013	41,1250	531,498	,940	,994
VAR00016	41,0357	530,251	,958	,994
VAR00019	41,0268	532,891	,942	,994
VAR00022	41,0893	534,208	,953	,994
VAR00025	41,0446	532,349	,948	,994
VAR00031	41,0179	533,189	,941	,994
VAR00034	41,0893	533,776	,940	,994
VAR00037	41,0446	533,953	,946	,994
VAR00040	40,9643	531,548	,944	,994
VAR00042	41,0357	532,828	,949	,994
VAR00043	41,0625	532,726	,949	,994
VAR00046	41,0714	531,040	,964	,994
VAR00048	41,0536	536,033	,916	,994
VAR00049	41,0714	533,995	,954	,994
VAR00050	41,0000	532,396	,933	,994

b. Les éléments sont : VAR00031, VAR00034, VAR00037, VAR00040, VAR00042, VAR00043, VAR00046, VAR00048, VAR00049, VAR00050.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	112	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	112	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,994	18

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00002	38,8750	472,525	,952	,993
VAR00005	38,9375	474,113	,936	,994
VAR00008	38,9375	473,302	,951	,994
VAR00011	38,8482	472,094	,943	,994
VAR00014	38,8482	471,914	,941	,994
VAR00017	38,9643	471,152	,964	,993
VAR00020	38,9375	471,230	,954	,993
VAR00023	38,9107	474,803	,936	,994
VAR00026	38,9286	473,508	,946	,994
VAR00032	38,8482	470,743	,962	,993
VAR00035	38,9286	473,112	,943	,994
VAR00038	38,8929	472,529	,944	,994
VAR00041	38,8304	472,412	,940	,994
VAR00033	38,9107	472,947	,944	,994
VAR00043	38,9196	472,561	,947	,994
VAR00044	38,8839	472,428	,945	,994
VAR00045	38,8750	474,056	,940	,994
VAR00047	38,9107	475,776	,939	,994

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	112	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	112	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,989
		Nombre d'éléments	9[a]
	Partie 2	Valeur	,988
		Nombre d'éléments	9[b]
Nombre total d'éléments			18
Corrélation entre les sous-échelles			,976
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	,988
		Longueur inégale	,988
Coefficient de Guttman split-half			,988

a. Les éléments sont : VAR00002, VAR00005, VAR00008, VAR00011, VAR00014, VAR00017, VAR00020, VAR00023, VAR00026.

b. Les éléments sont : VAR00032, VAR00035, VAR00038, VAR00041, VAR00033, VAR00043, VAR00044, VAR00045, VAR00047.

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00002	38,8750	472,525	,952	,993
VAR00005	38,9375	474,113	,936	,994
VAR00008	38,9375	473,302	,951	,994
VAR00011	38,8482	472,094	,943	,994
VAR00014	38,8482	471,914	,941	,994
VAR00017	38,9643	471,152	,964	,993
VAR00020	38,9375	471,230	,954	,993
VAR00023	38,9107	474,803	,936	,994
VAR00026	38,9286	473,508	,946	,994
VAR00032	38,8482	470,743	,962	,993
VAR00035	38,9286	473,112	,943	,994
VAR00038	38,8929	472,529	,944	,994
VAR00041	38,8304	472,412	,940	,994
VAR00033	38,9107	472,947	,944	,994
VAR00043	38,9196	472,561	,947	,994
VAR00044	38,8839	472,428	,945	,994
VAR00045	38,8750	474,056	,940	,994
VAR00047	38,9107	475,776	,939	,994

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	112	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	112	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,990	13

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00003	27,3214	221,607	,954	,989
VAR00006	27,2768	222,238	,924	,990
VAR00009	27,2411	221,986	,921	,990
VAR00012	27,2679	221,423	,940	,990
VAR00015	27,2679	219,171	,960	,989
VAR00018	27,3214	220,220	,954	,989
VAR00021	27,3214	222,382	,927	,990
VAR00024	27,3393	221,686	,938	,990
VAR00027	27,2411	221,176	,944	,990
VAR00029	27,2232	219,761	,949	,989
VAR00030	27,3125	222,091	,928	,990
VAR00036	27,2679	222,252	,922	,990
VAR00039	27,2411	222,076	,929	,990

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	112	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	112	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00003	27,3214	221,607	,954	,989
VAR00006	27,2768	222,238	,924	,990
VAR00009	27,2411	221,986	,921	,990
VAR00012	27,2679	221,423	,940	,990
VAR00015	27,2679	219,171	,960	,989
VAR00018	27,3214	220,220	,954	,989
VAR00021	27,3214	222,382	,927	,990
VAR00024	27,3393	221,686	,938	,990
VAR00027	27,2411	221,176	,944	,990
VAR00029	27,2232	219,761	,949	,989
VAR00030	27,3125	222,091	,928	,990
VAR00036	27,2679	222,252	,922	,990
VAR00039	27,2411	222,076	,929	,990

ملحق رقم -08-

نتائج ثبات الفا كرونباخ – الدراسة الأساسية-

Alfa crombakh

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	1036	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	1036	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,998	50

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	126,20	4305,078	,942	,998
VAR00002	126,19	4305,167	,948	,998
VAR00003	126,22	4304,702	,944	,998
VAR00004	126,18	4304,096	,942	,998
VAR00005	126,21	4303,557	,940	,998
VAR00006	126,18	4301,486	,941	,998
VAR00007	126,18	4303,848	,941	,998
VAR00008	126,22	4302,432	,945	,998
VAR00009	126,22	4306,756	,945	,998
VAR00010	126,21	4306,454	,948	,998
VAR00011	126,22	4307,087	,947	,998
VAR00012	126,27	4310,748	,938	,998
VAR00013	126,26	4304,004	,944	,998
VAR00014	126,23	4306,092	,948	,998
VAR00015	126,23	4308,463	,923	,998

VAR00016	126,23	4307,958	,932	,998
VAR00017	126,22	4305,026	,782	,998
VAR00018	126,25	4309,980	,943	,998
VAR00019	126,22	4309,867	,940	,998
VAR00020	126,19	4307,520	,943	,998
VAR00021	126,27	4306,133	,941	,998
VAR00022	126,23	4308,770	,943	,998
VAR00023	126,20	4301,434	,954	,997
VAR00024	126,23	4302,394	,951	,998
VAR00025	126,20	4300,508	,949	,998
VAR00026	126,21	4301,012	,947	,998
VAR00027	126,18	4303,944	,941	,998
VAR00028	126,22	4300,582	,952	,997
VAR00029	126,20	4302,992	,947	,998
VAR00030	126,21	4299,914	,950	,998
VAR00031	126,25	4304,548	,948	,998
VAR00032	126,25	4303,750	,955	,997
VAR00033	126,23	4298,044	,954	,997
VAR00034	126,22	4299,061	,952	,997
VAR00035	126,22	4299,269	,958	,997
VAR00036	126,19	4300,436	,951	,998
VAR00037	126,19	4298,974	,959	,997
VAR00038	126,22	4303,464	,951	,998
VAR00039	126,19	4299,678	,952	,997
VAR00040	126,21	4302,123	,947	,998
VAR00041	126,22	4301,836	,956	,997
VAR00042	126,21	4303,732	,944	,998
VAR00043	126,19	4297,917	,954	,997
VAR00044	126,21	4303,110	,944	,998
VAR00045	126,18	4298,046	,949	,998
VAR00046	126,21	4297,936	,956	,997
VAR00047	126,18	4302,227	,948	,998
VAR00048	126,19	4300,959	,950	,998
VAR00049	126,23	4297,445	,956	,997
VAR00050	126,21	4298,541	,952	,997

ملحق رقم-09-

نتائج الثبات عن طريق التجزئة النصفية
-الدراسة الأساسية-

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	1036	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	1036	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,995
		Nombre d'éléments	25[a]
	Partie 2	Valeur	,996
		Nombre d'éléments	25[b]
	Nombre total d'éléments		50
Corrélation entre les sous-échelles			,982
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,991
	Longueur inégale		,991
Coefficient de Guttman split-half			,991

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025.

b. Les éléments sont : VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043, VAR00044, VAR00045, VAR00046, VAR00047, VAR00048, VAR00049, VAR00050.

ملحق رقم -10-

نتائج الصدق التمييزي

-الدراسة الأساسية-

البعد الأول:

Rangs

	البعد1	N	Rang moyen	Somme des rangs
VAR00001	1,00	280	140,50	39340,00
	2,00	279	420,00	117180,00
	Total	559		

Test[a]

	VAR00001
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	39340,000
Z	-20,520
Signification asymptotique (bilatérale)	,000

a. Critère de regroupement : VAR00002

البعد الثاني:

Rangs

	البعد2	N	Rang moyen	Somme des rangs
VAR00001	1,00	280	140,50	39340,00
	2,00	280	420,50	117740,00
	Total	560		

Test[a]

	VAR00001
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	39340,000
Z	-20,540
Signification asymptotique (bilatérale)	,000

a. Critère de regroupement : VAR00002

البعد الثالث:

Rangs

	3البعد	N	Rang moyen	Somme des rangs
VAR00001	1,00	280	140,50	39340,00
	2,00	280	420,50	117740,00
	Total	560		

Test[a]

	VAR00001
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	39340,000
Z	-20,577
Signification asymptotique (bilatérale)	,000

a. Critère de regroupement : VAR00002

الدرجة الكلية:

Rangs

	الكلية	N	Rang moyen	Somme des rangs
VAR00001	1,00	280	140,50	39340,00
	2,00	280	420,50	117740,00
	Total	560		

Test[a]

	VAR00001
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	39340,000
Z	-20,491
Signification asymptotique (bilatérale)	,000

a. Critère de regroupement : VAR00002

ملحق رقم -11-

نتائج صدق المحك – الدراسة الأساسية-

			المعدل	01البعد	02البعد	03البعد	الكلية
Rho de Spearman	المعدل	Coefficient de corrélation	1,000	-,944**	-,943**	-,936**	-,949**
		Sig. (bilatérale)	.	,000	,000	,000	,000
		N	1036	1036	1036	1036	1036
	01البعد	Coefficient de corrélation	-,944**	1,000	,976**	,964**	,991**
		Sig. (bilatérale)	,000	.	,000	,000	,000
		N	1036	1036	1036	1036	1036
	02البعد	Coefficient de corrélation	-,943**	,976**	1,000	,968**	,991**
		Sig. (bilatérale)	,000	,000	.	,000	,000
		N	1036	1036	1036	1036	1036
	03البعد	Coefficient de corrélation	-,936**	,964**	,968**	1,000	,982**
		Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	.	,000
		N	1036	1036	1036	1036	1036
	الكلية	Coefficient de corrélation	-,949**	,991**	,991**	,982**	1,000
		Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	.
		N	1036	1036	1036	1036	1036

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

ملحق رقم –12–

نتائج الفروق في تطبيق المقياس حسب الجنس

–الدراسة الأساسية–

Rangs

	الجنس	N	Rang moyen	Somme des rangs
البعد01	ذكور	395	579,98	229091,00
	اناث	641	480,62	308075,00
	Total	1036		
البعد02	ذكور	395	581,34	229629,00
	اناث	641	479,78	307537,00
	Total	1036		
البعد03	ذكور	395	578,66	228569,50
	اناث	641	481,43	308596,50
	Total	1036		
الكلية	ذكور	395	581,21	229576,00
	اناث	641	479,86	307590,00
	Total	1036		

Test[a]

	البعد01	البعد02	البعد03	الكلية
U de Mann-Whitney	102314,000	101776,000	102835,500	101829,000
W de Wilcoxon	308075,000	307537,000	308596,500	307590,000
Z	-5,194	-5,309	-5,085	-5,296
Signification asymptotique (bilatérale)	,000	,000	,000	,000

a. Critère de regroupement : الجنس

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de البعد01 est identique sur les catégories de الجنس.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,000	Rejeter l'hypothèse nulle.
2	La distribution de البعد02 est identique sur les catégories de الجنس.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,000	Rejeter l'hypothèse nulle.
3	La distribution de البعد03 est identique sur les catégories de الجنس.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,000	Rejeter l'hypothèse nulle.
4	La distribution de الكلية est identique sur les catégories de الجنس.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,000	Rejeter l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de significati est ,05.

ملحق رقم –13–

نتائج الفروق في تطبيق المقياس حسب الأطوار الدراسية

–الدراسة الأساسية–

Rangs

	الطور	N	Rang moyen	Somme des rangs
البعد01	الاول الطور	593	548,41	325209,00
	الثاني الطور	443	478,46	211957,00
	Total	1036		
البعد02	الاول الطور	593	548,97	325538,00
	الثاني الطور	443	477,72	211628,00
	Total	1036		
البعد03	الاول الطور	593	544,73	323025,50
	الثاني الطور	443	483,39	214140,50
	Total	1036		
الكلية	الاول الطور	593	547,85	324872,50
	الثاني الطور	443	479,22	212293,50
	Total	1036		

Test[a]

	البعد01	البعد02	البعد03	الكلية
U de Mann-Whitney	113611,000	113282,000	115794,500	113947,500
W de Wilcoxon	211957,000	211628,000	214140,500	212293,500
Z	-3,725	-3,794	-3,268	-3,653
Signification asymptotique (bilatérale)	,000	,000	,001	,000

a. Critère de regroupement : الطور

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de البعد01 est identique sur les catégories de الطور.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,000	Rejeter l'hypothèse nulle.
2	La distribution de البعد02 est identique sur les catégories de الطور.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,000	Rejeter l'hypothèse nulle.
3	La distribution de البعد03 est identique sur les catégories de الطور.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,001	Rejeter l'hypothèse nulle.
4	La distribution de الكلية est identique sur les catégories de الطور.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,000	Rejeter l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de significati est ,05.

ملحق رقم –14–

نتائج الفروق في تطبيق المقياس حسب المنطقة

–الدراسة الأساسية–

Rangs

	منطقة	N	Rang moyen
01البعد	الغرب	347	537,37
	الوسط	241	495,89
	الشرق	271	508,97
	الجنوب	177	526,88
	Total	1036	
02البعد	الغرب	347	540,67
	الوسط	241	494,99
	الشرق	271	509,32
	الجنوب	177	521,10
	Total	1036	
03البعد	الغرب	347	539,09
	الوسط	241	492,76
	الشرق	271	512,39
	الجنوب	177	522,52
	Total	1036	
الكلية	الغرب	347	537,41
	الوسط	241	496,12
	الشرق	271	510,31
	الجنوب	177	524,43
	Total	1036	

Test[a,b]

	01البعد	02البعد	03البعد	الكلية
Khi-deux	3,173	3,664	3,579	3,007
ddl	3	3	3	3
Signification asymptotique	,366	,300	,311	,390

a. Test de Kruskal Wallis

b. Critère de regroupement : منطقة

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de 01البعد est identique sur les catégories de منطقة.	Test de Kruskal-Wallis à échantillons indépendants	,366	Retenir l'hypothèse nulle.
2	La distribution de 02البعد est identique sur les catégories de منطقة.	Test de Kruskal-Wallis à échantillons indépendants	,300	Retenir l'hypothèse nulle.
3	La distribution de 03البعد est identique sur les catégories de منطقة.	Test de Kruskal-Wallis à échantillons indépendants	,311	Retenir l'hypothèse nulle.
4	La distribution de الكلية est identique sur les catégories de منطقة.	Test de Kruskal-Wallis à échantillons indépendants	,390	Retenir l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de significat est ,05.

تصميم مقياس لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تصميم مقياس لصعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية حيث بلغ عددها 1036 تلميذا وتلميذة في المرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم مابين السن 6 و11 سنة في مختلف المناطق الشرقية، الغربية، الوسطى والجنوبية، كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي حيث أسفرت النتائج في الأخير على تمتع المقياس المصمم بمستوى مرتفع من خلال صدقه وثباته، مع وجود فروق في مستوى الأداء على المقياس بين الجنسين لصالح الذكور، أما بالنسبة للأطوار الدراسية فلصالح الطور الأول، وعدم وجود فروق في مستوى الأداء بالنسبة للمنطقة، وفي الأخير تم وضع معايير خاصة بالمقياس.

الكلمات المفتاحية: تصميم مقياس– صعوبات التعلم الأكاديمية– تلاميذ المرحلة الابتدائية.

The diagnostic scale conception of the Academic learning difficulties for elementary school students in Algeria

Study summary:

this study aim's is to design a diagnosis scale of the Academic learning difficulties for elementary school students in Algeria**.**

To achieve study goal's, we picked a sample of 1036 students chosen randomly in the different region of the country (eastern-western-central and southern).

The methodology used in this study is descriptive, and the result show a very high level of validity and reliability for the designed scale in cause.

The existence of differences between the sexes are accentuated for males, however it is favourated on the first phase for the pedagogical cycle, and no difference in region for performance level, and finally standards for the scale were established.

Keywords: Scale conception- Academic learning difficulties- Elementary school students.

Conception d'une échelle pour diagnostiquer les difficultés D'apprentissage académique chez les élèves du cycle primaire en Algérie.

Résumé de l'étude:

Cette étude à pour de concevoir une échelle pour diagnostiquer les difficultés d'apprentissage académique chez les élèves du cycle primaire en Algérie. Pour mener à terme cette étude : un groupe d'élèves du cycle primaire a été sélectionné de façon aléatoire au nombre de 1036 élèves dans les différentes régions de l'est, de l'ouest, du centre et du sud, quant à la méthodologie suivie, il s'agit de la méthode descriptive, ainsi les résultats nous montrent : - une validité ainsi qu'une fiabilité très élèves selon l'échelle conçue.

L'existence de différances entre sexes sont accentuées chez les sujets masculins, quant aux cycles pédagogiques, la différance touche surtout la première phase du cycle primaire, aucune différence dans le niveau de performance pour la région, et à la fin des normes pour l'échelle ont été établies.

Mots-clés : conception d'échelle- les difficultés d'apprentissage académique- les élèves du cycle primaire.