القدرات الذهنية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم

(بحث مستل من رسالة ماجستير)

مقداد علي عبد الرضا
أ.م.د. نغم عبد الرضا عبد الحسين
قسم التربية الخاصة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل

Intellectual abilities of students with learning difficulties

(Research extracted from a master's thesis)

Dept of Special Education, College of Basic Education, University of Babylon
mqddalrkaby@gmail.com
Nagemalmansory@gmail.com

Abstract

The current research aims to identify

1- Percentage of students with learning difficulties in special education classes.

2- Delayed mental abilities of students with learning difficulties.

To achieve the objectives of the research, it was necessary to have a tool to measure the delay in mental abilities, which prompted the researcher to review the literature and previous relevant studies, but no Arab, local or foreign tool was available to the knowledge of the researcher to measure the delay of mental abilities for people with learning disabilities, In order for the current study to contribute to a new scientific addition in this field, the researcher has set out to build a tool through which it is possible to measure the delay in the mental abilities of people with learning difficulties based on the scientific steps used in building standards. After distributing it to the research sample, the research reached the following results:

1- The percentage of learning difficulties has reached (66%).

2- All students who have learning difficulties suffer from delayed mental abilities.

Keywords:- Intellectual abilities, students with learning disabilities, learning disabilities, students, Speech

المستخلص

يهدف البحث الحالي التعرف الى

١- نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم ضمن صفوف التربية الخاصة .

٢- تاخرالقدرات الذهنية لدى التلامذة ذوي الصعوبات التعلم.

لتحقيق أهداف البحث كان لابد من توافر أداة لقياس تأخر القدرات الذهنية, وهو الامر الذي دفع الباحث للاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، الا انه لم تتوافر أي أداة عربية أو محلية أو اجنبية على حد علم واطلاع الباحث لقياس تأخر القدرات الذهنية لذوي صعوبات التعلم، ولكي تسهم الدراسة الحالية بإضافة علمية جديدة في هذا المجال عمد الباحث إلى بناء أداة يمكن من خلالها قياس تأخر القدرات الذهنية لذوي صعوبات التعلم بالاستناد الى الخطوات العلمية المتبعة في بناء المقاييس . وبعد توزيعه على عينة البحث توصل البحث الى النتائج:

١- نسبة صعوبات التعلم قد بلغت (٦٦%).

٢- جميع التلامذة الذين لديهم صعوبات تعلم يعانون من تأخر القدرات الذهنية.

الكلمات المفتاحية :القدرات الذهنية , التلامذة ذوي صعوبات التعلم , صعوبات التعلم , التلامذة

اولا: مشكلة البحث

أتجهت البحوث في الأونة الأخيرة الى دراسة القدرات الذهنية لذوي صعوبات التعلم ،الا أنها كانت قليلة بسبب تنوع وعدم تجانس هذه الفئة مما يجعل الدعوة الى أجراء العديد من الدراسات المعرفية في هذا المجال امر أكثر ضرورة (ولدرون و سيبفاير)(Waldron & sapphire , 1995: 491)

وبما أن القدرات الذهنية تساهم في التفوق و الأبداع و الأبتكار فإن أنخفاضها بشكل ملحوظ يؤدي الى تخلف أداء الفرد وتدهوره في مجال معين دون غيره ، ويدل على ذلك عند رسم مخطط نفسي (بروفيل) لقدرات شخص ما نلاحظ أرتفاع بعض القدرات ،و وقوع البعض منها في النطاق المتوسط و أنخفاض بعضها الأخر وهذا الأنخفاض من شأنه أن يفسر تعثرالفرد في ممارسة الأنشطة الدالة على تلك القدرات.(الزبيدي ، ٢٠٠٠: ١٥٦).

و أن الضعف في القدرات الذهنية وعدم تدريبهم يؤدي الى تباطؤ الطالب أو تأخره دراسيا في حين توفر فرصة التوجيه المناسب له مساعده على التقدم و النجاح في الحياة المدرسية (وينر،١٩٩٦: ١٤).

كما أن القدرات الذهنية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تختلف في تأثيرها على التحصيل الدراسي ومن الممكن ان تكون عملية التعليم غير مملة بالنسبة لهولاء التلاميذ لحاجتهم للحفظ والأعادة و التلقين المستمرة (عبد الفتاح ،٢٠١٢: ١١٨).

وتعد صعوبات التعلم بشكل عام مشكلة كبرى تواجه التلاميذ وخاصة عند أنتقالهم الى صفوف اعلى ، لانها تشكل عائقا رئيسيا وذا دلالة للتعلم ، وكمثال على ذلك تشكل نسبة صعوبات التعلم (التعبير الكتابي)١٠% من المجتمع العام (الهواري ، ٢٠٠٦ : ٣)

كما نجد أن أغلب الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم تناولتها بشكل عام وليس تفصيلي إذ تناولت المشاكل التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس ، أما صعوبات التعلم الأخرى كصعوبات القراءة أو الكتابة مثلا فقد حضيتبالأهتمام الأكبر من قبل الباحثين لما لها من أهمية في الحياة اليومية و أن أغلب التلاميذ يشخصون كتلاميذ عاديين لكن يحكم عليهم بنعت أو صفة أخرى كالكسل أو الأهمال وهذا ما أكده الزيات ، إذا أن أغلب الأباء و المعلمين يخطئون في الحكم على أبنائهم و تلميذهم ذوي صعوبات التعلم فينعتونهم بكثير من الصفات التي تتجاوزحقيقةالأمربالنسبة لهم كنقص الدافعية ، الأفتقار الى الحماس ،اللأمبالاة ،السرعة الزائدة وأن هذه الصفات التي يطلقونها على التلاميذ تزيدهم أحباطا وألما لان هذه الصعوبات خارجة عن أرادتهم او انهم أقل تحكم فيها و يصعب عليهم تلافيها (الزيات ، ٢٠٠٢: ٥١٢).

وأن أغلب الذين يعانون من صعوبات التعلم تكون مشاكلهم في ترتيب المعلومات فهم يستخدمون أستراتيجية غير مناسبة عند مواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية مما يؤدي الى شعورهم بالعجز في تحقيق الأمكانات المتوقعة منهم . ويوضح فان دار(van der) أن تعلم الأسوياء للمعلومات يمر في عدة مراحل إذ أنهم يقومون بأستقبال المعلومات ثم يقومون بتجميع الوحدات المنفصلة من المعلومات وعمل روابط بينها ثم التعبير عنها بصورة مخرجات ، بينما التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم يعانون من قصور في واحد او أكثر من عمليات معالجة المعلومات .(لازار lazar, 1998 : 63).والأشخاص الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تبدوعليهم أعراض جسمية غير عادية بل هم عاديون من حيث القدرات الذهنية ، وعلى الرغم من عدم معاناتهم من أي أعاقة ألا أنهم يعانون من صعوبة في تعلم المهارات الأساسية و الموضوعات المدرسية مثل الأنتباه أو القراءة أو الكتابة أو الأستماع أو الكتابة (النيال ،٢٠٠٧ : ٢١).

كما أن التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم هم انفسهم لايستطيعون تطبيق المفاهيم الأساسية للعدد وهم يرجعون السبب في ذلك الى المعلم لكن أغلبهم نسبة ذكائهم جيدة و القيام بالمهام الدراسية الأخرى بشكل جيد لكنهم يواجهون صعوبة في القيام بابسط العمليات على الأرقام مثل الجمع بين الأرقام أو العد حسب التسلسل.(براين brian,2013:3).

وبناء على ما تقدم لاحظ الباحث من خلال مجال عمله كمعلم في الصفوف الخاصة فضلا عن زيارته لبعض صفوف التربية الخاصة في محافظة بغداد أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من تأخر في القدرات الذهنية كصعوبة التذكر و صعوبة الانتباه وصعوبة الأدراك (السمعي او البصري) وصعوبة التعبير المناسب لأفكاره.

ومن خلال ما تقدم تبرز مشكلة البحث الحالي بالتساؤل التالي :-

(هل يوجد تاخر قدرات ذهنية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم)

ثانيا :أهمية البحث

زود الله تعالى الأنسان بقدرات ذهنية متعددة أختلف العلماء في تصنيفها و يشير ذلك الى أهمية القدرات في عملية توجيهها وأعدادها للألتحاق بها ثم النجاح فيها مما يساعده في تحقيق ذاته فمثلا القدرة اللغوية العالية تؤهل صاحبها لدراسة اللغويات بتميزوالقدرة المميزة على فهم المسائل الرياضية و تؤهل صاحبها لدراسة الرياضيات و الهندسة بنجاح (نت) (http:hdl.handle.net).

كما أن للقدرات الذهنية فائدتها في التوجيه المهني والتي هي عملية فنية منتظمة تساعد الفرد على أختيار المهنة المناسبة له ، و أعداده للأتحاق بها و النجاح فيها . كما تساعده على تنمية وتحقيق صورة متكاملة لذاتة تتلائم مع أمكانياتة ، وعلى أن يتقبل الدور الذي يقوم به في عمله في عالم العمل.(عبيد ، ٢٠١٥: ١٤٩).

وتعد دراسة القدرات الذهنية من أهم المواضيع علم النفس التي تهم المعلمين و العاملين في الحقل التعليمي (زيادة ،٢٠٠٥: ١٧).ومن الحقائق التي يتفق عليها الجميع أن كل شخص يختلف عن قدرات الشخص الأخر، لذا لابد للمعلم ان يتعرف على قدرات تلامذته لكي يحقق لكل منهم أقصى ما يمكن ان يحققه في ضوء قدراتهم . لاندا(landa,1981:65).

وقد أثبتت الدراسات التي تناولت الفروق الفردية في القدرات الذهنية أن الأفراد لايمكن أن نجعلهم متماثلين بل انهم مختلفين فطريا ، لذا يجب على المعلمين ان يتعاملوا مع هذه الحقيقة ، فقد ظهرت العديد من الأختبارات و المقاييس التي تساعدهم على ذلك .(دويدر ،١٩٩٧ :٢٠).

ويعتبر موضوع القدرات الذهنية من الموضوعات المهمة في علم النفس في عصرنا الحديث ، لذلك نجد الكثير من البحوث التجريبية و المقالات العلمية تتناول الذكاء و القدرات الذهنية بالدراسة و البحث .(معوض ، ٢٠١٠: ٣).

ويمكن تلخيص أهمية البحث الحالي بالنقاط الأتية :

الأهمية النظرية :

ندرة البحوث و الدراسات التي تناولت متغير تأخر القدرات الذهنية ،(حسب علم الباحث) تناولت هذا المتغير وبهذا ستكون إضافة للمكتبة العراقية .

الأهمية التطبيقية :

١. يمكن أن توفر أدبيات البحث الحالي وما ينتج عنه من نتائج قاعدة بيانات معرفية تفيد العاملين في المجال التعليمي .
٢. تعتبر هذه الدراسة ذات أهمية كونها تناولت شريحة مهمة من التلامذة الأكثر أنتشارا من فئات التربية الخاصة الأخرى الا وهي(ذوي صعوبات التعلم).تأتي أهمية هذه الدراسة.
٣. تأتي أهمية هذا البحث في محاولة للكشف عن طبيعة العلاقة بين تربط تأخر القدرات الذهنية بالأضطرابات اللغوية .

ثالثا : اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف الى

١- نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم ضمن صفوف التربية الخاصة .

٢- تاخر القدرات الذهنية لدى التلامذة ذوي الصعوبات التعلم.

رابعا : حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بدراسة تأخر القدرات الذهنية وعلاقتها بالأضطرابات اللغوية لدى تلامذة صعوبات التعلم ضمن صفوف التربية الخاصة المسجلين المستمرين على الدوام في المدارس الأبتدائية للصفوف(الأول و الثاني والثالث والرابع) التابعة لوزارة التربية العراقية في مدينة بغداد بجانب (الكرخ) للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ وتتراوح أعمارهم بين (٦-١٠).

خامسا : تحديد المصطلحات

١- القدرات الذهنية mental capacities

عرفها كل من

فرنون (frinun,1950):-

"وهي مجموعة من أساليب الأداء ترتبط فيما بينها أرتباطا موجبا عاليا و ترتبط بغيرها من أساليب الأداء أرتباط منخفضا" (طه ،٢٠٠٦: ٩٧)

أبو حطب ،٢٠١١

"بأنها تكوين فرضي مشتق ليس فقط من المتغيرات التابعة ،و أنما من المتغيرات المستقلة و المتغيرات التابعة جميعا" (أبو حطب ،٢٠١١: ١٩٠)

تأخر القدرات الذهنية :

نيكولا (nekulla,2011)" تأخرفي نمو اللغة والأنتباه والذاكرة غير مصحوب بأعاقة عصبية – نمائية" (نيكولا، ٢٠١١: ٤٠٠).

علما أن الباحث تبنى تعريف نيكولا وفق نظري في دراسته في البحث الحالي كون التعريف هو الذي بني عليه المقياس .

التعريف الأجرائي لتأخر القدرات الذهنية :

الدرجة التي تحصل عليها التلميذ عند أجابته على فقرات مقياس تاخر القدرات الذهنية .

صعوبات التعلم learning desabilies

باتمان (bateman,1964)

"الذين يعانون من أضطراب في التعلم ويظهرون تباينا تربويا دالابين قدرتهم الكامنة ومستوى أدائهم الفعلي يعزى الى أضطرابات أساسية في عملية التعلم والتي قدتكون مصحوبة أو لاتكون مصحوبة بخلل واضح في النظام العصبي المركزي ، ولايمكن تفسره بتخلف عقلي ، حرمان تربوي أو ثقافي ، أضطرابأنفعليشديدأوفقدان في القدرة الحسية" (معمار، ٢٠٢٠ :١٣)

الكوافحة وعبد العزيز،٢٠٠٣

"أضطراب يؤثر في قدرة الشخص في تفسير ما يره او يسمعة أو في ربط المعلومات القادمة من أجزاء مختلفة من الدماغ ، أو في طول الموجات الضوئية في اللونين الأبيض و الأسود مما يؤدي الى عدم وضوح الرؤيا الصحيحة وعدم القدرة على تمييز الأبعاد. ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بصور متعددة منها صعوبة فهم اللغة المكتوبة و صعوبة التناسق الحركي وهذه الصعوبة تمتد الى حياة ما قبل المدرسة مما يؤدي الى عدم القدرة على القراءة أو الكتابة أو الحساب.(الكوافحة وعبد العزيز ،٢٠٠٣: ١١٥).

القمش و المعايطة ،٢٠٠٧

"الحالة التي يظهر بها صاحبها مشكلة أو أكثر في القدرة على أستخدام اللغة أو فهمها أو القدرة على الأصغاء أو التفكير و الكلام او العمليات الحسابية البسيطة ، و قد تظهر هذه العلامات مجتمعة و قد تظهر منفردة أو قد يكون لدى الطفل مشكلة في أثنين أو ثلاث مماذكر" .(القمش والمعايطة ،٢٠٠٧: ١٧٢) .

فتحي الزيات ،(١٩٩٨)أنها مصطلح يشير الى"مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون أضطراب في العمليات النفسية الداخلية ، و التي يظهر أثرها في أنخفاض التحصيل في المجالات الأكاديمية ، كما ان هؤلاء الأفراد لايعانون من مشكلات حسية سواء كانت سمعية أو بصرية ، و أنهم ليسوا متخلفين عقليا ولا يعانون من حرمان بيئي أو ثقافي أو أقتصادي أو أضطراباتأنفعالية حادة"(فتحي الزيات،١٩٩٨: ٤١٢).

وقد تبنى الباحث تعريف الزيات لصعوبات التعلم كون الباحث أعتمد مقياس الزيات لتشخيص ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الثاني : الأطار النظري ودراسات سابقة :

تضمن هذا الفصل محورين رئيسين ، أما الأول تضمن عرضا للخلفية النظرية لمتغرات الدراسة والمتمثلة ب(القدرات الذهنية والأضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم) لتوضيح أبعاد المتغيرات والجوانب الأساسية التي تركزعليها وعلاقة هذه المتغيرات ببعض المفاهيم الأخرى أضافة الى النظري التي فسرت كلا منها .

أما المحور الثاني فيتضمن بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي التي رفدت الباحث في أعطاءتصورواضح لمتغيراته :

اولأ : تأخر القدرات الذهنية :(delayed mental abilities) :-

حضي النشاط الذهني بأهمية كبيرة منذ القدم ، ولايزال يشكل محور التوجهات المعاصرة في دراسة الشخصية إذ تعد دراسة القدرات الذهنية من حيث طبيعتها العامة وقياسها ،من أكثر الموضوعات أثارة في علم النفس التربوي ، ويمكن القول بأنه لا يوجد موضوع أخر تمت دراسته بهذا الزخم مثل موضوع القدرات الذهنية والذكاء .إذ يعتمد قياس القدرات الذهنية على القياس النفسي الذي يستند الى قياس الفروق الفردية ، حيث تقارن فيها درجة الفرد بدرجة المجموعة التي ينتمي اليها لتحديد موقعه بالنسبة لهم .وهذا ما يطلق عليه بالاختبارات المرجعية المعيار.أن

قياس القدرات الذهنية أمر مستحيل لأنه يستدل عليه بأثرها وتأثيرها وليس ببنائها أو كيانها ، لذلك أتجه القياس الذهني الى محاولة تكيمم الفروق الفردية في القدرات الذهنية وليس قياس ما يملكه كل فرد منها (ghiselli،1981) وتختلف القدرات الذهنية عن العامل فالعامل مجرد مفهوم أحصائي للتصنيف يوضح المكونات المحتملة للظاهرة المراد دراستها أوتصنيف موجز للمتغيرات التي تدخل في مصفوفة معاملات الأرتباط ، و بذلك يعبر عن تركيب يصل اليه الباحث نتيجة التحليل العملي لعلاقات الترابط بين عدد من المتغيرات المتعلقة بأحدى الظواهر ، ويفسر العامل نفسيا بأنه قدرة ذهنية إذا كانت الأختبارات الذهنية المشبعة به تقيس النشاط الذهني المعرفي ، وقد يفسرالعامل بأنه سمة أنفعالية إذا كانت الأختبارات المشبعة تقيس نواحي أنفعالية في الشخصية ،وقد يكون العامل أي شيء أخر وفق لطبيعة المجال الذي سنستخدم فيه التحليل العاملي ، بمعنى العامل أكثرعمومية من القدرة (الشيخ ، ١٩٨٨: ٢٨٧).

ووفق (لثورندايك وهيجن ،١٩٨٩) فأن هناك ميلا لعدم أستخدام مصطلح الذكاء لما قد يحمله هذا المصطلح من فائض في المعنى والشعور، وبدلا من ذلك أصبح الكلام عن القدرات الذهنية أو الأستعداد المدرسي .كما أصطلح علماء التحليل العاملي على تسمية الذكاء بالقدرات الذهنية العامة حتى تستقيم هذا التسمية والتنظيم الهرمي للقدرات الذهنية العامة أن القدرات الذهنية بهذا المعنى قدرة القدرات (السيد،١٩٧٤: ٤٢٣).

أن دراسة القدرات الذهنية لم تنفصل عن مبحث الفروق الفردية منذ زمن بعيد ، لذلك فأن جميع النماذج العاملية لبنية العقل تستند في جمع البيانات وتحليلها الى مدخل الفروق الفردية دون الأهتمام بتقسيم تلك الفروق ، مما أدى ذلك الى تركيز بحوث الذكاء في الأونه الأخيرة على الوظائف و العمليات المعرفية وهذا لايعني ان قياس الفروق الفردية ليس ضروريا، وأنما توجيه مزيد من الأهتمام على العمليات المعرفية التي تتحدد تجريبيا(حسين،٢٠٠٣:٦٠)

وأعتقد كل من سبنسر و جالتونspeancer&galton بأهمية وجود قدرة أشمل من القدرات الخاصة ومحددة بطبيعتها عن تلك القدرات وقد تبنى وجهة النظر هذه

هافلنج وجاكسون(hughlings&gackson) وقد ساير هولاء كثير من المختصين في علم النفس مثل بيرت ، إذ تقبل هولاء النظرية القائلة بوجود قدرة معرفية عامة قوامها الأعداد والعلاقات المعقدة إلا أنهم لم ينكروا وجود القدرات الخاصة (أبراهيم ، ٢٠٠٤)

وأن مفهوم القدرات الذهنية نشأ في ميدان علم النفس التطبيقي و كان في نهاية القرن التاسع عشر متصلا بالدراسات التجريبية وفي بداية القرن العشرين ظهر في فرنسا مرتبطا بقياس الذكاء في ابحاث العالم " الفرد بينية "ثم تطور على يد العالم الأنكليزيتشارلزسبيرمان الذي رفض مصطلح الذكاء لأنه يحمل الكثير من المعاني وقام بأستبداله بالعامل العام الذي يعبر عن الطاقة الذهنية التي تهيمن على جميع النشاطات الذهنية الأخر و ذلك حسب مقتضبات نظريته المعروفة "نظرية العاملين" ويتفق معظم علماء النفس على تعريف القدرات الذهنية بأعتبارها ما ينتج عن الأداء الذهني كالقدرة العددية والقدرة الأبتكارية . اما العالم " ثرستون "فيرى أن القدرات الذهنية هي صفة يحددها سلوك الفرد أي أنها صفة تتجدد بما يمكن أنه سلوك ظاهرا يمكن ملاحظته وبالتالي قياسه .(الزبيدي ،٢٠٠٠)

كما أكد جلفورد أن القدرات الذهنية تبلغ (١٢٠) قدرة ، ولقد قام بتحديد العوامل المكونة للذكاء العام وبعد جهد متواصل خرج بالشكل العام للقدرات الذكائية وقام جلفورد وأعوانه بجهد تجريبي كبير وبنوا العديد من الفحوص عن طريق أستخدام مبادىء التحليل العاملي للتوافق في مستوياتها مع غالبية العوامل ال١٢٠ التي تم التنبؤ بوجودها ، وفي عام ١٩٦٦ تم التأكد من وجود (٨٢)عاملا منها .وتتضمن المقدرة العامة مستوى مرتفع من التفكير المجرد ، و

الأستدلال اللغوي و العددي و العلاقات المكانية ، والذاكرة وطلاقة الكلمات ، والتواؤم مع المواقف الجديدة في البيئة وتشكيلها و أوتوماتكية معالجة الموضوعات و الأستحضار السريع والدقيق و الانتقالي للمعلومات (القريطي ،٢٠٠٤: ٨١)

ولقد أجمعت نظريات تفسير الذكاء على وجود ثلاث أنواع من العوامل الرئيسية ، وهي :-

أ- العامل العام : هو العامل الذي يتسع ليشمل جمع الأختبارات التي تقيس نواحي النشاط الذهني و المعرفي وهو الذي يمكن أن نوحد بينه وبين الذكاء . بمعنى ان العامل الذي يوجد في جميع الأختبارات .

ب- العامل الطائفي : يمثل الصفة التي تشترك بها مجموعة من الأختبارات التي تقيس بعض جوانب النشاط الذهني المعرفي ولا تشترك فيها بقية الأختبارات .

ج- العامل الخاص : يمثل الصفة التي يختص بها أختبار معين فحسب ولاتوجد في الأختبارات الأخرى . (دويدار،١٩٩٧)

وتختلف انواع القدرات الذهنية وعلاقتها ببعضها حسب أختلاف النظرة الى التكوين أو البناء الذهني . وهنالك العديد من القدرات الذهنية الخاصة والمرتبطة ببعضها البعض كالأستيعاب اللفظي والطلاقة اللغوية والطلاقة العددية و سرعة الأدراك و القدرة المكانية و الميكانيكية ، أن احدى التصورات التي قدمها علماء النفس في تحديد أنواع القدرات الذهنية و الفروق الفردية بين الأفراد هي النظر اليها كما لو كانت شجرة متفرعة يمثل فيها الجذع القدرات الذهنية العامة ، الذي يتفرع منه فرعان رئيسيان يمثل أحداهما القدرة الأكاديمية المرتبطة بالمدرسة ، والأخر يمثل القدرة الذهنية ثم يتفرع من هاذين الفرعين فروع صغيرة تمثل القدرة الذهنية الأكثرتخصصا كالقدرة اللفظية والعددية والأدراكيةوالأستدلالية .

(الجنابي ،٢٠١٩: ٥٢).

العوامل المؤثرة بالقدرات الذهنية

١. الوراثة

٢.البيئة الأسرية والأجتماعية

٣.البيئة العائلية (السيد،١٩٩٤: ٣٠) .

خصائص القدرات الذهنية :-

١- القدرة الذهنية سمة فطرية لكنها قابلة للتديب.

٢- تتأثر القدرة الذهنية بالبيئة و الوراثة.

٣- تتضمن القدرة الذهنية القدرة على التفكير .

٤- تساعد على التكيف مع المواقف بشكل صحيح وسريع .

٥- تتضمن عمليات عقلية على مستوى عال من التفكير الأبداعي و حل المشكلات .

٦- تتضمن القدرة على مراقبة العلاقات الداخلية بين الموقف والمحفزات المختلفة.

٧- تساعد على تجنب المواقف و السلوكيات غير المهمة فيالحياة.(نت)(www.lookinmena.com)

نظريات القدرات الذهنية :-

١- نظرية الملكات (facuity theory :1800)

تعد هذه النظرية من أقدم النظريات التي حاولت تفسير طبيعة النشاط الذهني التي أزدهرت في القرن التاسع عشر . أذ ترى ان العقل مكون من قدرات مختلفة مثل (التذكروالسببية والتمييز و التصوروهذه الملكات أوالقدرات مستقل كل منهما عن الأخر، ويمكن تطويرها من خلال التدريب الشديد وحل المسائل الصعبة ، غير ان علماء النفس التجريبيين أثبتو عدم وجود ملكات منفصلة بعضها عن بعض في الدماغ يمكن تدريبها بشكل منفصل .(الربيعي ،٢٠٠٥: ٤٣)

٢- نظرية العاملين لسبيرمان (the two factor theory)

وهي أول نظرية طورت على أساس التحليل الاحصائي لدرجات الأختبارات وبنيت في شكلها الأساسي على أن النشاطات الفكرية جميعها تشترك في عامل وحيد مشترك يسمى العامل العام يختص كل منها بنشاط فكري وحيد ، وينتسب كل أرتباط أيجابي بين أي مهتمين الى العامل العام وكلما زاد تشبع المهتمين بالعامل العام أزدادت درجة الأرتباط ، وادى وجود العامل الخاص الى تقليل الأرتباط بينهما ، وعلى الرغم من وجود نوعين من العوامل المفترضة "العامة والخاصة"في هذه النظرية الاأن العامل العام هو الذي يعتمد عليه في الأرتباط وهذا ما أبرز خصوصية هذه النظرية ، لذلك سميت أنستازي .(الحيلة ، ٢٠٠٧: ٤٥).

دراسات سابقة

(١) دراسة الشخص (٢٠١٥)"أساليب التعرف على المتفوقين عقليا و الموهوبين و رعايتهم وتنمية قدراتهم الأبتكارية"

تهدف هذه الدراسة الى أستعرض الأساليب المختلفة المستخدمة في التعرف على المتفوقين و الموهوبين والتوجيهات العامة للبرامج المستخدمة في تنمية قدراتهم و أبرزالأستراتيجيات المستخدمة في تقديم تلك البرامج وصولا الى تصور البرنامج يمكن أستخدامة مع هؤلاء الأطفال في مجتمعنا العربي ، وقد تمثلت مشكلة الدراسة بصورة عامة في محاولة الأجابة على التسؤلات التالية :

١. ما الأساليب المستخدمة في التعرف على الأطفال الموهوبين و المتفوقين ؟

٢. ما أبرز التوجهات التربوية المستخدمة في رعاية المتفوقين و الموهوبين ؟

٣. ما أهم الستراتيجيات المستخدمة في تقييم البرامج التربوية للمتفوقين و الموهوبين ؟

٤. ما أهم المعالم الأساسية للبرنامج التربوي المقترح للموهوبين و المتفوقين في المجتمع العربي وقد تمت الأجابة على عن تلك الأسئلة من خلال أستعراض لأساليب التعرف على الأطفال المتفوقين عقليا و الموهوبين و كذلك التوجيهات العامة للبرامج التربوية المستخدمة في تنمية قدراتهم وأستثمارها بالإضافة وقد تكونت عينة البحث من (٩٣) طفل وطفلة (٥٧طفلة و ٣٦طفل) تتراوح أعمارهم بين (٨-١١) ، وشمل البرنامج مجالات الفلسفة والرياضيات و العلوم و التعليم والكفاءة الأجتماعية والتأمل الذاتي وضبط النفس ، وأشارت النتائج الى وجود أهتمام كبير بهؤلاء الأطفال في معظم الدول التي تم مراجعتها غير أنه توجد أختلافات فيما يتعلق بالأساليب و الطرق المستخدمة في ذلك ففي بعض الدول كما هو الحال في بعض الدول الشرقية مثل يتم التركيز على تنمية القدرات الذهنية و المواهب الأخرى بينما تتجه دول أخرى الى الأهتمام بتوفير فرص تربوية متساوية و كذلك فرص النمو الذاتي لجميع الأطفال دون أستثناء (الشخص،٢٠١٥: ٢٥٤).

(٢) دراسة موسى (٢٠١٦) "الأداء في أختباراتأختبارات القدرات الذهنية وأختبارالملأحظة والأنتباه لقياس الذكاء في المراحل التعليمية المختلفة "

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على أداء التلاميذ في الأختبارات الذهنية و أختبار الملاحظة و الأنتباه لقياس الذكاء في المراحل التعليمية المختلفة حيث أجرى البحث على أربعة عينات من المراحل التعليمية المختلفة من البنين و البنات في الأبتدائية (ن=٦٢)والأعدادية (ن=٧٤)و الجامعية (ن=٦٧) بمجموع ٢٠٣فردا وتم تطبيق أربعة أختبارات قدرات ذهنية تناسب المراحل التعليمية هي أختبارات القدرات الذهنية مستوى(٩-١١)،(١٢-١٤)،(١٥-١٧)سنة وأختبارات الذكاء للراشدين ، وتم تطبيق أختبارالصورالمخبأة لقياس الذكاء كأختبار الملاحظة و الأنتباه، تمت أربعة أسئلة تمثل المشكلة وأربعة فروض ، وبعد معالجة البيانات أحصائية بالبرنامج spss و أسفرت الأجراءاتالأحصائية كما يلي:

١. كل قيم معاملات الأرتباط بين نسب ذكاء التلاميذ و طلاب المرحلة الأبتدائية و الأعدادية و الثانوية و الجامعية وكل العينة صغيرة لم تصل الى القيمة ٠,٧ التي حددتها الباحثة كدليل على الأرتباط أو عدمه .
٢. الفرق بين متوسطي نسب الذكاء كل من تلاميذ و طلاب كل مرحلة و العينة الكلية كان دالا في معظم الحالات .
٣. كل معاملات الأرتباط في حالة كل من الذكور و الأناث في المراحل المختلفة لم تصل الى القيمة (٠,٧)التي حددتها الباحثة.
٤. الفرق بين متوسطي نسب ذكاء تلاميذ وطلاب كل مرحلة كان دالا في معظم الحالات (موسى ،٢٠١٦).

جوانب الأفادة من الدراسات السابقة

تمثل دور الدراسات السابقة في آثراء خبرة الباحث و مساعدته في مايلي :

١- الأطلاع على عدد من المقاييس و البرامج الأختبارات الخاصة بمتغيرات البحث .
٢- دعم بعض النتائج التي تم التوصل اليها في البحث الحالي .
٣- أختيار عينة البحث .
٤- اعتمادها في ابراز أهمية متغيرات البحث الحالي .
٥- تحديد الوسائل الأحصائية المناسبة في تحليل البيانات .
٦- تحديد الخطوات العلمية والخصائص السايكومترية المناسبة لأدوات البحث.

يتضمن هذا الفصل منهجية البحث وإجراءاته من حيث مجتمعه، وعينته وطريقة اختيارها، وأداتي البحث وكيفية استخراج خصائصهما السيكومترية، وإجراءات تطبيقهما، فضلاً عن تحديد الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات وعلى النحو الآتي:

الفصل الثالث : أولاً: منهجية البحث:

تعُد منهجية البحث هي الخطوة العلمية التي يتبعها الباحث لحل مشكلة معينة، وقد اتُبع الباحث في البحث الحالي المنهج الوصفي (العلاقات الارتباطية) لانه يتلائم مع مشكلة البحث واهدافها(التميمي، ٢٠١٣: ٢١) إذ يسعى هذا المنهج الى وصف الظاهرة، وتحديد العلاقات بين عناصرها، لغرض تحليلها وتفسيرها وتقويمها للوصول الى تعميمات ذات معنى تزيد من التبصر في الظاهرة، ويعبر عنها تعبيراً كمياً ونوعياً، من خلال مقدار واتجاه العلاقة الارتباطية (عباس، ٢٠٠٩: ٧٤)

ثانياً: مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة تحت الدراسة اي يشتمل على كل الافراد الذين يكونون مشكلة البحث (داؤد وأنور حسين، ١٩٩٠، ص٦٦).

ويتألف مجتمع البحث الحالي من تلامذة الصف الاول والثاني والثالث والرابع الابتدائي المتواجدين ضمن صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لمحافظة بغداد/ المديرية العامة لتربية الكرخ الثانية للعام الدراسي (٢٠٢١_٢٠٢٢) والبالغ عددهم (٨٠٢)*موزعين على (٦٣) مدرسة ابتدائية منها (٣٦) مدرسة للبنين و(٢٤) مدرسة للبنات و(٣) مدارس مختلطة، بواقع (485) تلميذا بنسبة (60%) و(317) تلميذة بنسبة (40%)، منهم (139) تلميذا وتلميذة من الصف الاول بنسبة (17%)، و(260) تلميذا وتلميذة في الصف الثاني وبنسبة(32%)، و(207) تلميذا وتلميذة في الصف الثالث وبنسبة(26%)، بينما بلغ عدد تلامذة الصف الرابع(196) تلميذا وتلميذة بنسبة(25%).

ثالثاً: عينة البحث:

يقصد بالعينة عدد من المفردات التي يتم سحبها من المجتمع الاصلي، وفقاً لطرق منهجية علمية من أجل أن تمثل المجتمع تمثيلاً مناسباً (عطوي، ٢٠٠٠: ٩٠)، وهذا ما تم مراعاته في اختيار عينة البحث الحالي، إذ عمد الباحث الى اختيار عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية ذات الاسلوب المتناسب لكي تمثل المجتمع الاصلي تمثيلاً حقيقياً، وتتطلب هذه الطريقة من الباحث أن يختار بطريقة عشوائية مفردات من كل فئة، بما يتناسب مع حجمها الحقيقي في المجتمع الأصلي كله (فان دالين، ١٩٨٥: ٣٩٣). والبالغ حجمها (٤٠٠) تلميذا وتلميذة من مجتمع البحث بنسبة (٥٠%)، بواقع (240) تلميذاً بنسب(60%) و(160) تلميذة بنسبة (40%).

رابعاً: أدوات البحث: (Tools of Research)

لتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية لتشخيص ذوي صعوبات التعلم، وكذلك عمد الى بناء أداة لقياس تأخر القدرات الذهنية، وتبني أداة اخرى لقياس الاضطرابات اللغوية، وفيما يلي استعراض الإجراءات التفاصيلية لذلك وتعرض بالشكل الاتي:

أولاً: مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية أعداد (الزيات، ٢٠٠٧)

أعتمد الباحث على مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية أعداد(الزيات، ٢٠٠٧) من اجل تشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم، ويبرر الباحث اسباب تبني مقياس (الزيات، ٢٠٠٧) دون غيره من المقاييس بالاتي:

*تم الحصول على هذه البيانات من قسم التخطيط التربوي/ شعبة الاحصاء في المديرية العامة لتربية الكرخ الثانية للعام الدراسي (٢٠٢١_٢٠٢٢) بموجب كتاب تسهيل المهمة ذي العدد (١٢٤١١) في (٢٨ / ١٢ / ٢٠٢١)

١. حدود تطبيقه تتضمن المرحلة الابتدائية والمتوسطة والاعدادية.
٢. أُقيمت معايير المقياس على مجتمع ذوي صعوبات التعلم، وهم الفئة المستهدفة ضمن البحث.
٣. لما يتمتع به هذه المقياس من مؤشرات صدق وثبات مكنت من اعتماده وعلى نطاق واسع ضمن فئات التربية الخاصة في المؤسسات التعليمية، وهذا سبب رئيسي لتبني المقياس.
٤. سهولة تطبيقه وتصحيحه، إذ تكون الاجابة من قبل المعلمة أو المعلم، وبذلك ضمان الحصول على بيانات ادق من غيرها.
٥. امكانية تطبيقه في مجتمعنا بنجاح، خصوصاً وانه قد طبقت الدراسة على عينة من مصر، والبحرين، والكويت (بيئة عربية) ولم يُلاحظ وجود تباين أو اختلافات دالة في معايير مقاييس التقدير التشخيصية للمقياس.
٦. توسع المقياس في قياسه لمختلف صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية، وهذا ما يتناسب مع توجهات البحث.

- **وصف مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية (الزيات،٢٠٠٧)**

يمثل هذا المقياس مجموعة من المقاييس الفرعية تقوم على تقدير المعلم أو الأب أو الأملمدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم من حيث الحدة والتكرار والديمومة،من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد هذه الأنماط السلوكية في الفصل أو المدرسة أو البيت، المتعلقة بصعوبات التعلم.

يتكون مقياس (الزيات، ٢٠٠٧) بصورته الاساسية من ثلاثة مقاييس رئيسية هي:

١.مقاييس صعوبات التعلم النمائية
٢. مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية
٣.مقياس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي

اما في بحثنا الحالي فقد تم اعتماد المقياسين الرئيسيين الاول (مقاييس صعوبات التعلم النمائية) والثاني (مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية) في تشخيص صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية فقط لكي يتناسب مع توجهات واهداف البحث الحالي.

وبذلك يتكون مقياس صعوبات التعلم المعتمد في البحث الحالي من مقياسين رئيسيين يتوزعان على ثمانية مقاييس فرعية وكما يأتي:

١.**مقاييس صعوبات التعلم النمائية:** ويتكون من خمس مقاييس:
أ- **الانتباه:** يتألف من (٢٠) فقرة
ب- **الإدراك السمعي:** يتألف من (٢٠) فقرة
ت- **الإدراك البصري:** يتألف من (٢٠) فقرة
ث- **الإدراك الحركي:**يتألف من (٢٠) فقرة
ج- **الذاكرة:**يتألف من (٢٠) فقرة
٢. **مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية:** ويتكون من ثلاثة مقاييس:
أ- **القراءة:**يتألف من (٢٠) فقرة
ب- **الكتابة:** يتألف من (٢٠) فقرة
ت- **الرياضيات:** يتألف من (٢٠) فقرة

وبذلك تتكون مقاييس صعوبات التعلم النمائية من (١٠٠) فقرة، بينما تتكون مقاييس صعوبات التعلم الاكاديمية من (٦٠) فقرة، وبذلك يتكون المقياس ككل من (١٦٠) فقرة ملحق(٢) مصاغة بطريقة تمثل خصائص

سلوكية مختلفة من السلوك المستهدف تقديره، وعلى القائم بالتقدير (المعلم/ المعلمة) الحكم وتقدير درجة تكرار وديمومة السلوك الذي يظهره التلميذ موضوع التقدير، وامام كل فقرة من فقرات المقياس خمسة بدائل هي (دائما، غالبا، احيانا، نادرا، لاتنطبق)، تأخذ الدرجات (٤، ٣، ٢، ١، ٠) والمطلوب من (المعلم/ المعلمة) قراءة الفقرات بدقة ثم وضع علامة (✓) امام الفقرة في خانة التقدير الذي يراه المعلم اكثر انطباقاً على التلميذ موضع التقدير.

وتبلغ أعلى درجة كلية محتملة للمقياس ككل(٦٤٠)، وأدنى درجة (٠)، وبهذا يكون الوسط الفرضي للمقياس (٣٢٠) درجة، واعتمد الباحث على تحديد نقطة القطع اعتماداً على المعادلة(**الوسط المتحقق** $-١,٩٦\frac{ع}{\sqrt{ن}}$**x**) في تشخيص التلامذة من ذوي صعوبات التعلم، فكلما زادت درجة التلميذ دل ذلك على انه من ذوي صعوبات التعلم، اما الدرجة الاقل لا تؤشر على وجود صعوبات التعلم .

ثانياً: مقياس تأخر القدرات الذهنية:

لتحقيق أهداف البحث كان لابد من توافر أداة لقياس تأخر القدرات الذهنية, وهو الامر الذي دفع الباحث للاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، الا انه لم تتوافر أي أداة عربية أو محلية أو اجنبية على حد علم واطلاع الباحث لقياس تأخر القدرات الذهنية لذوي صعوبات التعلم، ولكي تسهم الدراسة الحالية بإضافة علمية جديدة في هذا المجال عمد الباحث إلى بناء أداة يمكن من خلالها قياس تأخر القدرات الذهنية لذوي صعوبات التعلم بالاستناد الى الخطوات العلمية المتبعة في بناء المقاييس:

أشـــار ألـــن وويـــن (Allen& yen , 1979) إلى مجموعة من الخطوات الأساسية التي يجب أن تسير وفقها عملية بناء المقاييس التربوية والنفسية، وهي:

١. تحديد المنطلقات النظرية والذي يتضمن (تحديد المفهوم ومجالاته وفق النظرية المتبناة).
٢. صياغة الفقرات والبدائل لكل مجال من مجالات المقياس (المقياس بصيغته الاولية).
٣. استطلاع اراء المحكمين من ذوي الاختصاص.
٤. تطبيق المقياس على عينة البناء على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث.
٥. إجراء التحليل الإحصائي للفقرات (Allen & yen, 1979: 118).

ولذلك تم بناء مقياس تأخر القدرات الذهنية على وفق الخطوات الاتية:

أ – تحديد مفهوم تأخر القدرات الذهنية:

تطلب بناء المقياس الاستناد الى الاطر النظرية ذات الصلة بتأخر القدرات الذهنية، وبعدما اصبح لدى الباحث إطاراً نظرياً كافياً عنها، وبناءً على المنطلقات النظرية عمد الباحث الى تبني تعريف نيكولا (Nicola,2011) حيث عرفه:

(تأخر في نمو اللغة والانتباه والذاكرة غير مصحوب بأعاقة عصبية نمائية) (Nicola,2011:400)

ب– صياغة فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية (الصيغة الاولية):

استناداً الى التعريف المتبنى لتأخر القدرات الذهنية تبعاً لتعريف نيكولا (Nicola,2011) صيغت (٤٠) فقرة اعتماداً على الاطار النظري والتعريف النظري المتبنى، يقوم (معلم/معلمة) التلميذ بالاجابة عنها فيما يخص كل تلميذ بشكل فردي، وذلك للوصول إلى الاجابة الاكثر انطباقاً على التلميذ، وللتقليل من اثر تزييف الاستجابات وروعي في هذه الفقرات أن تكون محددة المعنى وغير غامضة، ولا تجمع بين فكرتين، وتكون مختصرة بقدر ما تسمح به الظاهرة المدروسة، وأن لا تكون قابلة لأكثر من تفسير(ملحم، ٢٠١٠: ٢٥٩).

- **بدائل الاستجابة وطريقة التصحيح:**

اعتمد الباحث تدرجاً خماسياً في تحديد بدائل الإجابة، كونه يتيح الفرصة أمام المستجيب بان يؤشر على ما ينطبق عليه، ووفقاً لذلك وضع خمسة بدائل لتقدير الاستجابات على فقرات المقياس هي **(دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، لاتنطبق)** تأخذ الفقرات الاوزان (٥،٤ ،٣ ،٢ ،١) على الترتيب.

- **تعليمات المقياس:**

تعد تعليمات الاستجابة عن فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء استجابته، وروعي في أعداد تعليمات المقياس أن تكون سهلة الفهم، مع توضيح كيفية الإجابة عن الفقرات من قبل المعلم او المعلمة، إذ طلب من المعلم الإجابة عن فقرات المقياس بكل صدق وموضوعية، وبأنه لا توجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن القدرات الذهنية لتلامذته، ولا داعي لذكر اسم التلميذ، وان الإجابة لن يطلع عليها احد سوى الباحث، وذلك ليطمئن المستجيب على سرية إجابته، لذا تَمّت مُراعاة أن تكون هذه التعليمات دقيقة ومناسبة.

ج- استطلاع أراء المحكمين (الصدق الظاهري):

يعد التحليل المنطقي للمظهر العام للمقياس وسيلة من وسائل القياس النفسي، إذ إن عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها يعد نوعاً من أنواع الصدق الظاهري(Face Validity) (Moss,1994:204) وللتحقق من ذلك تم عرض فقرات المقياس بصيغتها الأولية ملحق (٣) على (٢٦) محكماً ملحق (٤) من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والتربية الخاصة والقياس والتقويم لبيان صلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها في قياس تأخر القدرات الذهنية، مع تعديل أو حذف أية فقرة يرونها غير مناسبة وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة إلى تلك الفقرات، وبما يجعل المقياس مناسباً لعينة البحث الحالي، ولمعرفة دلالة الفرق بين المحكمين طبق اختبار مربع (كا^{2})، واتضح ان جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) كون القيمة المحسوبة لمربع كاي كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) وكما مبين في جدول (١).

جدول(١) قيم مربع (كا^{2}) حول صلاحية فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية

الفقرات	عدد المحكمين		قيم (كا^{2})		مستوى الدلالة
	الموافقون	غير الموافقون	المحسوبة	الجدولية	
٥، ١١، ١٤ ،١٥،٢٠، ٢٧ ،٢٨،٣٣ ٣٧، ٣٩، ٤٠	٢٦	ـــــ	٢٦	٣,٨٤	٠,٠٥
١،٣، ٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥ ٢٦،٣٥،٣٦،٣٨،	٢٤	٢	١٨,٦١٥		
٧،١٠،٣٢ ، ١٦	٢١	٥	٩,٨٤٦		
٢،٨ ،١٨،١٩،٢١،٢٩ ،٣٠ ،٣١،	٢٣	٣	١٥,٣٨٥		
٤، ٦، ١٢، ١٣، ١٧، ٣٤	٢٢	٤	١٢،٤٦٢		

وطبقا لهذا الإجراء تم قبول جميع فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية، والبالغ عددها (٤٠) فقرة،وبذلك يكون عدد فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية المعد للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي هو (٤٠) فقرة، ملحق (٥).

د- تجربة وضوح الفقرات والتعليمات (التطبيق الاستطلاعي لمقياس تأخر القدرات الذهنية):

يهدف التطبيق الاستطلاعي إلى التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس فضلا عن مدى وضوح فقراته، ولغرض التعرف على مدى وضوح الفقرات، لغة ومحتوى، ومدى وضوح التعليمات والبدائل وكذلك حساب متوسط الوقت المستغرق في الاجابة، طُبِّق مقياس تأخر القدرات الذهنية ملحق (٥) على عينة استطلاعية، تم اختيارها من مجتمع البحث الاصلي بالطريقة العشوائية البسيطة بلغ عددها (٤٠) تلميذا وتلميذة من تلامذة صفوف التربية الخاصة وزَعوا بالتساوي على وفق(الجنس، والصف)، كما مبين في جدول (٤). وقد اتضح ان فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية وبدائله وتعليماته واضحة، إما الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس تراوح ما بين (١٣ _ ١٦) دقيقة، وبلغ متوسط الوقت المستغرق (١٥) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية:

يشير تحليل فقرات المقياس الى اختيار الفقرات التي تقيس سمة معينة قياساً دقيقاً بوساطة استعمال أساليب إحصائية تهدف إلى كشف العلاقة بين ما تقيسه الفقرة واستجابات الأفراد عنها، من اجل التعرف على القوة التمييزية للفقرات، وتحديد الفقرات الغامضة أو التي تشجع على التخمين (علاّم، ٢٠٠٠: ٢٦٧).

وفيما يتعلق بحجم عينة التحليل الإحصائي تشير نانلي(Nunnaly,1978) إلى إن حجم عينة التميز يرتبط بعدد فقرات المقياس، إذ ينبغي أن يكون من(٥-١٠) أمثال عدد الفقرات، للحد من أثر الصدفة في التحليل الإحصائي(Nunnally,1978, p.362)، وبما أن عدد فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية(٤٠) فقرة، بذلك يمكن للباحث أن يختار عينة التحليل الإحصائي مابين(٢٠٠_٤٠٠) تلميذاً وتلميذة، بذلك يمكن للباحث أن يختار عينة التحليل الإحصائي مابين(٢٠٠-٤٠٠) لذا أختار الباحث عينة التحليل الإحصائي البالغة (٣٠٠) تلميذاً وتلميذة بالطريقة الطبقية العشوائية وبالأسلوب المتناسب (Propositional Allocation)موزعين بحسب نسب تواجدهم بالمجتمع الأصلي، بواقع (180) تلميذاً بنسبة (٦٠%) و(120) تلميذة بنسبة (٤٠%).

جرى تحليل فقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية على وفق الأساليب الآتية:

أولاً_ أسلوب المجموعتين الطرفيتين (Contrasted Groups):

يعد تمييز الفقرات جانباً مهماً في التحليل الإحصائي للفقرات، لان من الخصائص السايكومترية التي ينبغي أن تتوافر خاصية التمييز(Discrimination) إذ يستخدم هذا الأسلوب لأجل الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس للتأكد من قدرتها على التميز بين الأفراد في الصفة المقاسة (علام، ٢٠٠٠: ٢٨٤) إذ تعد القوة التمييزية للفقرة مؤشراً للفرق بين المستجيبين الحاصلين على درجات مرتفعة والحاصلين على درجات منخفضة في السمة. أي قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات العليا والمستويات الدنيا من المستجيبين بالنسبة للسمة التي تقيسها(الظاهر، ١٩٩٩: ١٢٩).

ولحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس "تأخر القدرات الذهنية"، طبقَ الباحث هذا المقياس ملحق (٥) على عينة التحليل الإحصائي البالغة(٣٠٠) تلميذاً وتلميذة، واتبعت الخطوات الآتية:

١ _ حساب الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.

٢_ ترتيب الدرجات الكلية التي حصلت عليها العينة تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وأنحصرت بين (٤٩_٢٠٠) درجة.

٣_ أختيرت نسبة الـ (٢٧%) العليا لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (٢٧%) الدنيا لتمثل المجموعة الدنيا من الدرجات، وذلك لتحديد مجموعتين طرفيتين بأكبر حجم وأقصى تباين ممكنين في العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي، أتفاقاً مع ما أوصى به كيلي (Kelley, 1939) بأعتماد نسبة (٢٧%) من الافراد في كل من المجموعتين الطرفيتين(علام، ٢٠٠٠: ٢٨٤) ولان عينة التحليل الإحصائي مكونة من (٣٠٠) تلميذاً وتلميذة لذا بلغ عدد أستمارات الأفراد في كل مجموعة (٨١) أستمارة، وكانت حدود الدرجات للمجموعة العليا(١٧٥-٢٠٠) درجة، وحدود درجات المجموعة الدنيا (٤٩_١١٦) درجة.

٤- طبق الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً على تمييز كل فقرة من فقرات المقياس من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٦٠).وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات مميزة.

ثانياً: علاقة درجة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي):

وتعد هذه الطريقة من أدق الوسائل المعتمدة لمعرفة الاتساق الداخلي للفقرات في قياس المفهوم، إذ تهتم بمعرفة كل فقرة من فقرات المقياس تسير في الاتجاه الذي يسير فيه المقياس ككل أم لا فهي تمتاز بأنها تقدم لنا مقياساً متجانساً(عبد الرحمن، ١٩٩٧: ٢٠٧)،فالمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق ذلك يكون صادقاً في بنائه، وقد استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجات كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم أختبارهابالأختبارالتائي لدلالة معامل الارتباط، وقد حققت جميع الفقرات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) إذ تبلغ القيمة الجدولية (١,٩٦).

الخصائص السايكومترية للمقياس:

Psychometric Properties Of the Scale

أتجهت جهود المهتمين بالقياس النفسي الى زيادة دقة المقاييس التربوية والنفسية، بتحديد الخصائص السيكومترية للمقاييس وفقراتها، والتي من الممكن ان تكون مؤشرات على دقتها في قياس ما وضعت لإجله بأقل مايمكن من اخطاء، إذ أتفق المتخصصون في مجال القياس والتقويم النفسي على أن الصدق والثبات هما أهم خاصيتين من الخصائص السايكومترية التي يجب توافرهما في أداة القياس لغرض التأكد من ملائمتها وفائدتها للبحث (النعيمي واخرون، ٢٠١٥: ١٦٢) وقد تحقق الباحث من صدق المقياس وثباته على النحو الآتي:

أولاً: الصدق Validity :

يعد الصدق من الخصائص الأكثر أهمية للمقياس الجيد، فتامقياس الصادق يقيس ما وضع لقياسه ويحقق الهدف من بنائه. (عمر وآخرون، ٢٠١٠، ص١٨٩). وقام الباحث بعدد من الإجراءات للتحقق من صدق مقياس (تأخر القدرات الذهنية)، وكما يأتي:

١ - الصدق الظاهري (Face Validity):

يشير إلى مدى صلة فقرات المقياسين بالمتغير المراد قياسه، بمعنى أنهّ يمثل الصورة الخارجية للمقياس في نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها. ودرجة ما تتمتع به من موضوعية : (Anastasi&Urbina,1997 148)

وقد تحقق الصدق الظاهري لمقياس تأخر القدرات الذهنية، من خلال عرض فقرات المقياس بصيغته الأولية ملحق(٣) على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والتربية الخاصة والقياس

والتقويم لتقدير صلاحيتها في قياس تأخر القدرات الذهنية لذوي صعوبات التعلم، وقد أتفقوا على صلاحية الفقرات في قياس ما أعد لقياسه، وكما مر ذكره في الجدول (٣).

٢- صدق البناء: (Construct Validity)

عرّفه إبيل (Ebel, 1961) "تشبع المقياس بالمعنى" (فرج، ١٩٩٧، ص٢٦٢). ويعتمد صدق البناء على مدى تمثيل درجة الفرد في المقياس لسمة أو خاصية نفسية يُفترض وجودها. ويمكن اعتماد أكثر من طريقة للتحقق من هذا النوع من أنواع الصدق. (الزوبعي،١٩٨١،ص٤٣-٤٤). وتّم التحقق من هذا المؤشر لمقياس تأخر القدرات الذهنية من خلال:

- **استخراج القوة التميزية لفقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية بطريقة العينتين الطرفيتين:** إذ اتضح من خلالها ان جميع الفقرات قادرة على التمييز بعد مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٦٠) وهو ما يعني ان صدق البناء قد تحقق كما تم عرضه سابقاً، والجدول (٦) يوضح ذلك.
- **الاتساق الداخلي(علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس):** وذلكبأستخداممعامل ارتباطبيرسون، وكذلك تم اختبارها بالاختبار التائي لدلالة معاملات الارتباط، وقد حققت جميع الفقرات ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية(٢٩٨) إذ تبلغ القيمة الجدولية(١,٩٦) بأستثناء الفقرات ذات التسلسل، وكما تم عرضه سابقاً والجداول(٧) توضح ذلك.

ثانياً: الثبات Reliability.

يَعد الثبات مؤشراً على دقةأداةالقياس وإتساقها في قياس ما وضعت لأجله، وإعطاءالنتائج نفسها اذا ما كررت عملية القياس على الأفرادأنفسهم (الأنصاري,٢٠٠٠: ١١٩)، وقد تم التحقق من ثبات مقياس تأخر القدرات الذهنية بطريقتين, هما:

أ- معادلة الفا كرونباخ للإتساق الداخلي:

تُستخدم معادلة (الفا كرونباخ) مع المقاييس المعيارية المتجانسة، التي لا تعتمد على السرعة، ويُستخرج الثبات بهذه الطريقة من خلال تجزئة المقياس الى كل التجزئات الممكنة وحساب متوسط معامل ثبات التجزئات، ويسمى معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة بمعامل التجانس(عمر واخرون، ٢٠١٠: ٢٨٧-٢٨٨) ولأستخراج الثبات بهذه الطريقة طبقت معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٣٠٠) تلميذاً وتلميذة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات(٠,٩٢) وهذا مؤشر على أتساق فقرات المقياس وتجانسها.

ب- الإختبار _ إعادة الإختبار(Test _ Retest):

يعد معامل الثبات على وفق هذه الطريقة بمعامل الاستقرار، تعتمد هذه الطريقة على إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وتحت الظروف نفسها التي سبق إجراء الاختبار فيها. ثم حساب معامل الارتباط بين أداء الأفراد عبر التطبيقين. (الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩ :٢٥٧)

وبموجب ذلك تم تطبيق مقياس تأخر القدرات الذهنية على عينة مكونة من (٤٠) تلميذا وتلميذة من تلامذة صفوف التربية الخاصة كما مبين في جدول (٨)، وزّعوا بالتساوي على وفق(الجنس، والصف)، تم اختيارها من مجتمع البحث الاصلي بالطريقة الطبقية العشوائية، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور (١٤) يوماً من التطبيق الأول، إذ يرى (Adam ,1964)أن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته ينبغي له أن لا يتجاوز

مدة أسبوعين من التطبيق الأول(Adams,1964,p58)، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول والثاني بلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٩٥)، وهو معامل ثبات جيد.

❖ **وصف مقياس تأخر القدرات الذهنية بصيغتها النهائية:**

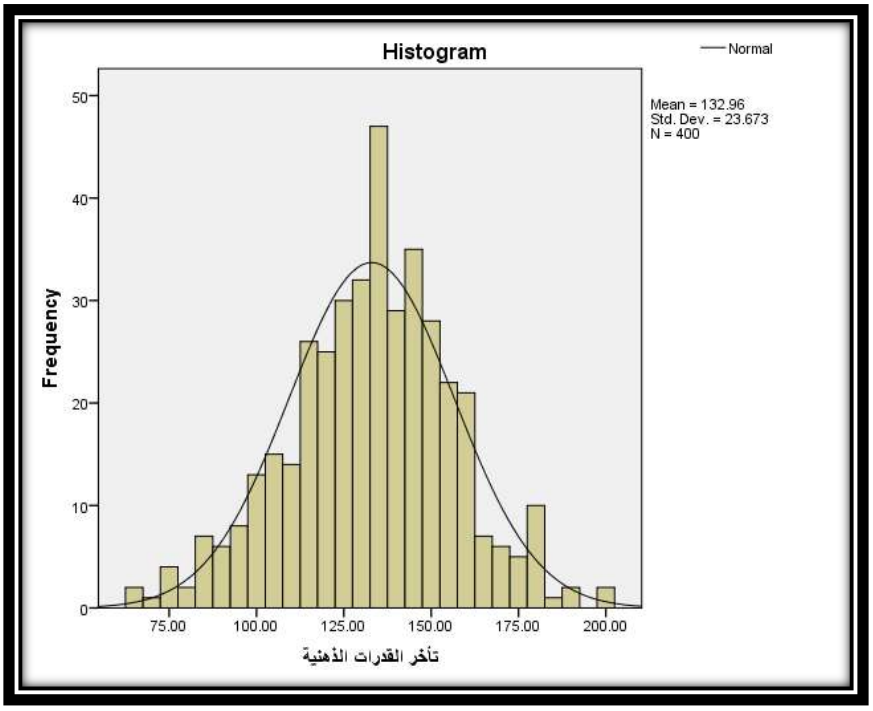
يتكون مقياس تأخر القدرات الذهنيةبصيغته النهائية من (٤٠) فقرة ذات بعدٍواحد، مصاغه جميعها بأسلوب العبارات التقريرية، ووضع أمام كل فقرة خمسة بدائل لتقدير الاستجابات على فقرات المقياس هي **(دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، لاتنطبق)** تأخذ الفقرات الدرجات (٥،٤ ،٣ ،٢ ،١) على الترتيب، وتبلغ أعلى درجة كلية محتملة للمقياس (٢٠٠) درجة وأدنى درجة (٤٠)، والوسط الفرضي للمقياس هو (١٢٠) درجة والملحق (٦) يتضمن المقياس بصيغته النهائية .

المؤشرات الإحصائية لمقياس البحث

توافر للباحث المؤشرات الإحصائية التي يمكن إن تعطي وصفاً لمقياسي البحث، فقد تم حساب بعض الخصائص الإحصائية للمقياس، بالاعتماد على عينة التطبيق النهائية من أجل الاطمئنان على صحة إجراءات البناء لهذه المقاييس والركون إلى نتائج تطبيقها فيما بعد، ولكي نطمئن إلى استعمال نوع الإحصاء المناسب مع طبيعة تلك المؤشرات لاحقاً، ولاستخراج تلك المؤشرات استعملت الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS)** والجدول (١٤) يبين ذلك، وكذلك يوضح شكل (١) توزيع درجات أفراد العينة النهائية على مقياس تأخر القدرات الذهنية.

جدول(2) المؤشرات الإحصائية لمقياس البحث

المؤشـرات	تأخر القدرات الذهنية
الوسط الحسابي	132.958
الوسيط	134
المنوال	135
الانحراف المعياري	23.673
الالتواء	-0.161
التفرطح	-0.163
اقل درجة	65
اعلى درجة	200
الوسط الفرضي	120



شكل (١)

توزيع درجات أفراد العينة على مقياس تأخر القدرات الذهنية

خامساً: التطبيق النهائي:

بعد الانتهاء من استخراج الخصائص السيكومترية لاداتي البحث، تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية لـ (الزيات،٢٠٠٧) ملحق (٢) لتشخيص ذوي صعوبات التعلم على عينة البحث الاساسية البالغ عددها (٤٠٠) تلميذاً وتلميذة من تلامذة التربية الخاصة في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لمحافظة بغداد/ المديرية العامة لتربية الكرخ الثانية للعام الدراسي (٢٠٢١_٢٠٢٢)، وبعد تحديد ذوي صعوبات التعلم تم تطبيق مقياسي البحث بصيغتهما النهائية ملحق (٦) و(٩)، في المدة من (٢٤ / ٣ /٢٠٢٢) ولغاية (٤ / ٥ /٢٠٢٢).

سادساً: الوسائل الاحصائية:

لمعالجة البيانات الواردة في البحث الحالي، استعان الباحث بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SpSS) باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية:

١- **مربع كاي(Ch-Square):** للتحقق من الصدق الظاهري لمقياسي البحث، ولإيجاد القوة التمييزية لفقرات الاضطرابات اللغوية، ومعرفة دلالة الفروق بين تكرار درجات العينة على ذات المقياس.

٢- **الأختبارالتائي (T_test)لعينتين مستقلتين:** لإستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس تأخر القدرات الذهنية.

٣- **معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation Coefficient):** لإيجاد معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس, ودرجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه, ودرجة المجال بالمجالات الاخرى وبالدرجة الكلية لمقياس تأخر القدرات الذهنية، وكذلك في إيجاد معاملات ارتباط درجة المجال بالمجالات الاخرى وبالدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات اللغوية، وفي استخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار لمقياس تأخر القدرات الذهنية.

٤- **الأختبارالتائي لدلالة معامل الارتباط:** لأختبار الدلالة الاحصائية لقيم معاملات الارتباط.

٥- **معادلة الفا كرونباخ (Alpha Cronbach Formula):** لاستخراج ثبات مقياس تأخر القدرات الذهنية.

٦- **معامل ارتباط فاي (Correlation Coefficient(Phi:** للحكم على مدى تمييز فقرات مقياس الاضطرابات اللغوية.

٧- **أختبارZ (Z_test):** لمعرفة دلالة قيم فاي لمقياس الاضطرابات اللغوية، ودلالة الفروق بين معاملات الارتباط لمتغيري البحث على وفق (الجنس)

٨- **معامل أرتباط بوينت بايسيريال: (Point_ Biserial)** لإيجاد معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية, ودرجة الفقرة بدرجة المجال مقياس الاضطرابات اللغوية.

٩- **الاختبار التائي(T_ test) لعينة وأحدة:** لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات افراد العينة على مقياس تأخر القدرات الذهنية.

١٠- **تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression):** لتحليل البيانات النهائية ومعرفة نسبة مساهمة تأخر القدرات الذهنية في الاضطرابات اللغوية.

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل اليها وفقاً لأهداف البحث، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الاطار النظري المتبنى والدراسات السابقة، وتقديم عدداً من التوصيات والمقترحات، وعلى النحو الاتي:

- **الهدف الاول: نسبة التلامذة ذوي صعوبات التعلم ضمن صفوف التربية الخاصة.**

لغرض تحقيق الهدف اعلاه، تم تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والاكاديمية على عينة البحث من تلامذة التربية الخاصة وبعد تحليل اجاباتهم ظهر ان مدى الدرجات قد تراوح بين (١_ ١٦٩) للمقياس ككل، وبلغ الوسط الحسابي(140.748)، بأنحراف معياري(31.191)، ولغرض تشخيص التلامذة ذوي صعوبات التعلم، تم تحديد نقطة القطع اعتماداً على المعادلة (**الوسط المتحقق** $-١,٩٦\frac{ع}{\sqrt{ن}}$**x**)، وتبين ان عدد التلامذة ذوي صعوبات التعلم بلغ (٢٦٣)، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) اعداد التلامذة ذوي صعوبات التعلم ونسبهم

البيانات الاحصائية		صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية
الوسط الفرضي		320
الوسط المتحقق		140.748
الانحراف المعياري		31.191
وفق المعادلة الوسط المتحقق $-١,٩٦\frac{ع}{\sqrt{ن}}x$		138
ن المشخص عدد	العدد	٢٦٣
	النسبة	%٦٦
البيانات الاحصائية		صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية
الوسط الفرضي		320
الوسط المتحقق		140.748
الانحراف المعياري		31.191
وفق المعادلة الوسط المتحقق $-١,٩٦\frac{ع}{\sqrt{ن}}x$		138
ن المشخص عدد	العدد	٢٦٣
	النسبة	%٦٦

يظهر من الجدول (١٩) اعلاه ان نسبة صعوبات التعلم قد بلغت (٦٦%)، وتبدو هذه النتيجة منطقية إذا ماقورنت بما تشير اليه الادبيات والدراسات السابقة، ووفقاً لأرقام الحكومة الامريكية، فأن نسبة انتشار صعوبات التعلم يصل الى اكثر من نصف تلامذة التربية الخاصة في المدارس العامة (ابو فخر، ٢٠١٦: ١٤٨-١٤٩)، وجاءت نتيجة هذا الهدف متفقة مع ذلك، اذ كانت نسبة ذوي صعوبات التعلم هي الاكثر ضمن صفوف التربية الخاصة.

ويعزو الباحث أرتفاع نسبه صعوبات التعلم%٦٦ الى أسباب عضوية و بيولوجية من خلال صعوبة في التركيز على المادة بسبب تشتت الانتباه ، وكذلك أسباب جينية التي تؤكد عليها دراسة (owen,1971) التي تؤكد على أن العامل المهم في حصول صعوبات التعلم يعود الى العامل الوراثي ،أو العوامل البيئية ومن ضمنها نقص الخبرات التعليمية وسوء الحالة الطبية وقلة التدريب كما في دراسة(كيروكشانك وهلهان ،١٩٧٨) ومن الدراسات التي تناولت نسبة ذوي صعوبات التعلم دراسة(مايكل بست١٩٦٩) التي أشارت الى ان نسبتهم (7-10%) كذلك دراسةبريان وبريان(bryan&bryan,1986) وقد بلغت ٤٨% ،و كذلك دراسة(السيد سليمان ,١٩٩٢) حيث بلغت 57,4%،أما (دراسة الربيعي،٢٠٠٣) في العراق فقدبلغت نسبتهم 2,4% .

- **الهدف الثاني: تأخرالقدرات الذهنية لدى التلامذة ذوي صعوبات التعلم.**

تحقيقاً لهذا الهدف تم تحليل درجات التلامذة من ذوي صعوبات التعلم على مقياس تأخر القدرات الذهنية، وأظهرت النتائج إن الوسط الحسابي لدرجات إفراد العينة قد بلغ (136.586) درجة، وبانحراف معياري مقداره (23.056) درجة، في حين بلغ الوسط الفرضي(120) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة (t–test)، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس تأخر القدرات الذهنية

المتغيـــر	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
تأخرالقدرات الذهنية	263	136.586	23.056	120	11.666	1.96	262	دالة

يظهر الجدول (٢٠) اعلاه وجود فرق دال إحصائياً بإتجاه الوسط الحسابي، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة(11.666) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية(٢٦٢) وهذا يشير إلى إن جميع التلامذة الذين لديهم صعوبات تعلم يعانون من تأخر القدرات الذهنية وهذا يتفق مع المنطلقات النظرية المتبناة في البحث.

ويعزو الباحث تأخر القدرات الذهنية لدى تلامذة ذوي صعوبات التعلم على رأي (وينر ،١٩٩٦)الى ضعف القدرات الذهنية و عدم تدريب التلامذة ذوي صعوبات التعلم و عدم توفير فرص التوجية المناسب له ، كما أكد فرنون (feruon,1950)أن عدد الأطفال داخل الأسرة يؤثر على القدرات الذهنية للطفل حيث كلما زاد عدد الاطفال زاد التاخر الذهني بسبب صعوبة التركيز على جميع الاطفال في آن واحد و العكس صحيح .

الاستنتاجات

- نسبة صعوبات التعلم قد بلغت (٦٦%) .
- جميع التلامذة الذين لديهم صعوبات تعلم يعانون من تأخر القدرات الذهنية .

التوصيات

- الكشف عن التلامذة الذين يعانون من تاخر القدرات الذهنية في صفوف التربية الخاصة .
- ان تقوم وزارة التربية بتقديم الدعم الكامل للتلامذة ومعلمي التربية الخاصة .

المقترحات

- اجراء دراسة عن تاخر القدرات الذهنية لدى عينة اخرى .
- اجراء دراسة عن تاخر القدرات الذهنية وعلاقتها بالسرعة الادراكية .

المصادر

١. ابراهيم ، عبد الستار (١٩٨٧): أسس علم النفس ،الرياض ،دار المريخ للنشر.
٢. ابوحطب (٢٠١١): القدرات العقلية ،دار الكتب الجامعية ،بيروت .
٣. البطاينة ،أسامة ، وأخرون (٢٠٠٥): صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع عمان ،الأردن .
٤. ثورندايك ، روبرت وهيجن ،الزابيث ،ترجمة عبدالله زيد الكيلاني ، عبد الرحمن عدس (١٩٨٩) :القياس و التقويم في علم النفس ، ط١،الأردن ،مركزالكتب ، الأردن ، عمان .
٥. الحيلة ،محمد محمود (٢٠٠٢): مهارات التدريس الصفي ،ط١ ،دار الميسرة ،عمان ،الأردن
٦. دودير ، عبد الفتاح محمد (١٩٩٧): علم النفس المعملي والذكاء و القدرات العقلية ، ط١ ،دار المعرفة الجامعية للنشر الأسكندرية ، مصر .
٧. الروسان، فاروق (١٩٩٤): سايكولوجية الأطفال غير العاديين ،ط٢،عمان: دار الفكر للنشر.
٨. السرطاوي وعبد العزيز، ترجمة (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية ، السعودية ،مطابع الصفحات الذهبية .
٩. سليمان، عبد الواحد يوسف (٢٠١٠) : المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية والأجتماعية والأنفعالية، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة مصر .
١٠. سيد سليمان ،عبد الرحمن (١٩٩٩): سيكولوجية التعلم ،ط١مصر: دار الفكر العربي .
١١. عبد الرحيم ،فتحي السيد (١٩٨٣) :سيكولوجية الأعاقة ورعاية المعوقين ، ط١ ،دار العلم ، الكويت.
١٢. عدس ،محمد عبد الكريم (١٩٨٨): صعوبات العلم ،ط١ ،عمان ، دار الفكر للنشر و الطباعة
١٣. فيليتشكو فسكي (١٩٨٢):علم النفس المعرفي المعاصرموسكو ،جامعة موسكو .

1. Ibrahim, Abdul Sattar (1987): Foundations of Psychology, Riyadh, Dar Al-Marikh Publishing House.
2. Abu Hatab (2011): Mental Abilities, University Books House, Beirut.
3. Al-Batayneh, Osama, and others (2005): learning difficulties, theory and practice, 1st edition, Dar Al-Maysarah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
4. Thundike, Robert and Hygen, Elizabeth, translated by Abdullah Zaid Al-Kilani, Abdel-Rahman Adass (1989): Measurement and Evaluation in Psychology, 1st Edition, Jordan, Book Center, Jordan, Amman.
5. Al-Hila, Muhammad Mahmoud (2002): Classroom Teaching Skills, 1st Edition, Dar Al-Maysara, Amman, Jordan.
6. Doder, Abdel-Fattah Mohamed (1997): Laboratory Psychology, Intelligence and Mental Abilities, 1st Edition, University Knowledge House for Publishing, Alexandria, Egypt.
7. Al-Rousan, Farouk (1994): The Psychology of Abnormal Children, 2nd Edition, Amman: Dar Al-Fikr for Publishing.
8. Al-Sartawi and Abdel-Aziz, translation (1988): academic and developmental learning difficulties, Saudi Arabia, Golden Pages Press.
9. Suleiman, Abdel Wahed Youssef (2010): Reference in Developmental, Academic, Social and Emotional Learning Difficulties, 1st Edition, Anglo Egyptian Library, Cairo, Egypt.

10. Sayed Suleiman, Abdel-Rahman (1999): The Psychology of Learning, 1st Edition, Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
11. Abdel-Rahim, Fathi Al-Sayed (1983): Psychology of Disability and Care for the Disabled, 1st edition, Dar Al-Ilm, Kuwait.
12. Adass, Muhammad Abd al-Karim (1988): The difficulties of knowledge, 1st edition, Amman, Dar Al-Fikr for publishing and printing.
13. Velichko Vski (1982): Contemporary Cognitive Psychology, Moscow, Moscow University.

المصادر الاجنبية :

1. Christopher elphis , mcfarl , hester&solonom.(2000): Jungian thought in the modern world ,London : free association book .
2. crytal ,david .(1987)the Camidge encyclopedia of language , great Britain: Cambridge university press .
3. gleason ,j.b&ratner,n.b.(1997) : (eds)psycholinguistics ,fort worth:holt,Rinehart& Winston.
4. brian,butterworth (2013)dyscalculia screener highting pupils with specific learning difficulties in maths age 6-14 year,3.
5. g- rmly .,v.(1997)life span human devel – pmentsixthhed :new York :harc-urt brace c- llege publishers.
6. kay ,2007 .what is dysqraphia ?rtereved December 21.2007,from. http:llwww.margaretkay.com.
7. landa ,e&hlavsa,(1981):an attenmpt to detrr mine the relation between aspiration creativity,psychological .
8. lasar ,j.w.frank,y(1998):frontal system dysfunction in children with attention – deficit hyperactivity disorder and learning disabilities.j.neuro.
9. lerner .j.(1997) learning disabilities .7th .u.s.ahughttonmiffflin company.
10. van-galen.g.p&vangemmmerrta.w.a (1996):kinematic and dynamic features of forgoinganotherpersonis