

الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم (دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق))

الدكتور غسان الصالح

كلية التربية

جامعة دمشق

الملخص

يبدأ الباحث بتحديد مشكلته وأهميتها ثم يحدد الأهداف التي يسعى إليها لمعرفة الفروق بين الطلاب في تحديد أسباب صعوبات التعلم وفقاً للمتغيرات الآتية : المدى العمري، الاختصاص، الجنس. وبعد ذلك يضع إطاراً نظرياً يحدد من خلاله مفهوم صعوبات التعلم، والعوامل التي تؤدي إليها، والخصائص الشخصية لذوي صعوبات التعلم، ويستعرض في هذا الإطار بعض الدراسات التي تناولت هذه المشكلة ومن زوايا مختلفة.

تم وضع خمس فرضيات أساسية تفرع عن كل منها ثمانى فرضيات، واستخدم اختبار ((عزو أسباب صعوبات التعلم " ليوسف عبدون بعد التأكد من صدقه وثباته، والذي تم تطبيقه على عينة مؤلفة من 200/ طالب وطالبة في مدارس مدينة دمشق من الصفين الثاني الإعدادي والثاني ثانوي أدبي وعلمي، استخدم البحث قانون (ت) ستودنت لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار. كشفت

المعالجات الإحصائية بالنسبة للمتغير الأول المدى العمري، عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على المقياس ككل لصالح الطلاب الأصغر سناً (الثاني الإعدادي) وأيضاً كشفت عن فروق دالة إحصائية بين طلاب العلمي وطلاب الأدبي على درجات المقياس ككل، وأيضاً على البعد الرابع (الاتجاهات السلبية للمعلم).

أما فيما يتعلق بالجنس، فقد كشفت المعالجات الإحصائية عن وجود فرق دال بين الذكور والإناث في الثاني ثانوي أدبي فقط، وعن إجابات الطلاب عن البعد الأول للمقياس.

مشكلة البحث ومسوغاته :

يواجه بعض الطلبة مشكلات في التعلم، حيث ينخفض مستوى أدائهم عن أقرانهم من الفئة العمرية في التحصيل الدراسي، ويكون إنجازهم أقل مما يتوقعه المعلمون منهم، وقد يتعثر بعض هؤلاء الطلبة في الانتقال إلى الصفوف العليا والنجاح، فيعيدون السنة الدراسية وغالباً ما يتركون المدرسة، علماً أن قدراتهم العقلية قد تكون في حدود المتوسط أو فوق المتوسط ومع ذلك يعانون من صعوبة التعلم ومن المرجح أن ترافق هذه المشكلة بعض الظواهر والأعراض السلوكية والانفعالية كالانكسالية والإزعاج والانسحابية والنشاط الزائد وسرعة الغضب والفكرة الدونية عن الذات وتدني الثقة بالنفس وقد تؤدي كما يشير الزيات (1996، ص 485) إلى ما يسميه توماس بالعجز المتعلم أو المكتسب Learning helplessness وهو الاعتقاد الذي يشكل عند المتعلم بأن الفشل لا يمكن تجنبه. ينمو هذا الاعتقاد كلما تكرر الفشل على الرغم من بذل الجهد، ويترتب على تكرار خبرات الفشل تناقص الجهد. كما تصبح الاتجاهات الذاتية نحو الأداء العقلي والكفاءة سلبية. وينخفض على إثره تقدير الذات. وهنا يتساءل الفرد ما فائدة العمل وما جدوى الجهد؟ إنني لن أحقق أي شيء ومن ثم لن أقوم بأي جهد ويتعزز لديه هذا الاعتقاد عندما يتكرر تجنب خبرات الفشل بالابتعاد عن مواجهة متطلبات الدراسة والتزاماتها.

إن الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى الطلاب يكتسب أهمية متميزة نظراً لإمكانية التدخل المناسب الذي يحول دون تفاقم هذه المشكلة وتأثيرها في حياة الطالب الدراسية والسلوكية، وذلك من خلال تعرف الطلاب المقصرين والذين لديهم مشكلات في التعلم ومعرفة أسباب نقصيرهم وإحالتهم إلى المرشد النفسي المدرسي إذا وجد. لمعالجة مشكلتهم ومساعدتهم على حلها. فقد تكون الأسباب متعلقة بصعوبة المنهاج الذي يحتاج إلى قدر كبير من المثابرة والمواظبة وبذل الجهد وتنظيم الوقت واستثماره

بشكل جيد، وهو ما لا يقوم به الطالب، أو تكون الأسباب في ضعف قدرات الطالب وضعف إمكانياته في التعامل مع المنهاج والقيام بالمهام المطلوبة منه، أو في طريقة المدرس في التدريس أو في أسلوب تعامله والاتجاه الذي يكونه الطالب حوله ... الخ. إذاً قد تتعدد الأسباب التي تعيق عملية التعلم لدى بعض الطلاب وتعرقها ولكن النتيجة واحدة " صعوبة في التعلم" نقود إلى عدم التوافق الدراسي. إن المعطيات تشير إلى أن المناخ النفسي والاجتماعي والتربوي يساعد في ظهور الأعراض التي تعكس وجود هذه المشكلة عند الطلاب، ومع ذلك فلا نجد خطة أو برنامجاً تتبعه هذه المؤسسات للتصدي لهذه المشكلة أو غيرها من المشكلات الدراسية أو السلوكية، باستثناء بعض التدخلات الفردية لبعض المدرسين والأغلب في ذلك أن تقوم الإدارة ببعض الإجراءات الإدارية التي تضمن تطبيق النظام في المدرسة بعيداً عن احتياجات الطلاب. كما أن هذه المشكلة لم تحظ باهتمام كبير على صعيد الدراسات والبحوث في المؤسسات على الرغم من آثارها السلبية في الطلاب وفي المجتمع.

كم عدد الحالات التي نرى فيها طلاباً قد هربوا من المدرسة وأخذوا يتسكعون في الشوارع والحدائق؟ وكم عدد الحالات التي يترك فيها بعض الطلاب المدرسة ويمارسون بعض الأعمال في الشوارع والحارات والتي تقودهم إلى الانحراف؟، ما الأسباب؟ ألا يمكن أن تكون صعوبات التعلم أحد أهم هذه الأسباب؟ كم شكوى نسمعها من الآباء عن تقصير أبنائهم وانخفاض مستوى تحصيلهم محملة بمشاعر القلق والخوف على مستقبلهم، ألا يبدي بعض المدرسين استياءهم وتذمرهم وانزعاجهم من سلوك بعض الطلاب داخل الصف؟ ألا يبدي أيضاً بعض المدرسين دهشتهم من نتائج بعض الطلاب المخالفة لتوقعاتهم؟ إن هذا ما دفعنا إلى دراسة مشكلة صعوبات التعلم التي يمكن أن نقود إلى هذه الأعراض والمظاهر السلوكية المختلفة ومعرفة الأسباب التي تقف وراء هذه المشكلة، ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث عن النحو الآتي :

ما الأسباب التي يعزو إليها الطلاب صعوبات التعلم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في مدارس مدينة دمشق الرسمية.

أهمية البحث :

— تكمن أهمية البحث في تحديده لأسباب صعوبات التعلم كما يعبر عنها الطلاب من حيث أهي صعوبات داخلية أم خارجية؟ وأيضاً في كشفه عن مدى التباين أو التشابه بين الطلاب في عزو أسباب صعوبات التعلم وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. هل تختلف التفسيرات السببية للطلاب بعزو صعوبات التعلم باختلاف المدى العمري؟
2. هل تختلف التفسيرات السببية للطلاب بعزو صعوبات التعلم باختلاف التخصص؟
3. هل تختلف التفسيرات السببية للطلاب بعزو صعوبات التعلم باختلاف الجنس؟
4. وتبدو أهمية البحث أيضاً فيما يمكن أن يقدم من إضافات جديدة إلى أسباب صعوبات التعلم كما يفسرها الطلاب أنفسهم في البيئة السورية. والتي قد تشكل حافزاً للباحثين للقيام بدراسات أخرى تفتقر إليها مكتبتنا لمعرفة العلاقة بين صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية الأخرى.

أهداف البحث :

الهدف الرئيس الذي يسعى البحث في تحقيقه هو : تحديد الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم من قبل الطلاب ويتفرع عنه الأهداف الآتية :

1. معرفة الفروق بين الطلبة في تحديدهم لأسباب صعوبات التعلم على أبعاد المقياس ككل ووفق متغيرات، المدى العمري (الصف)، الاختصاص، الجنس.

2. معرفة الفروق بين الطلبة في تحديد أسباب صعوبات التعلم على كل بعد من أبعاد المقياس وفق المتغيرات السابقة.
3. تصنيف الأبعاد وفقاً لأهميتها كأسباب مؤدية إلى صعوبات التعلم كما يراها الطلبة على أساس النسب المئوية.

الإطار النظري :

يمثل موضوع صعوبات التعلم (learning disability) أحد الموضوعات النفسية التربوية التي أثارت حولها الكثير من النقاش والجدل سواء من حيث تحديدها أو الفئات الفرعية التي تتضمنها ومآلها حيث يشير (Swanson, lee, 2000,37) بكل وضوح في بحث له بعنوان (أربع قضايا تواجه صعوبات التعلم) إلى أن أولى هذه القضايا هي التحديد الدقيق لصعوبات التعلم ورسم الحدود بدقة بينها. كما أن يسلدريك وزملاءه (Yesseldyk and others, 1983,76) لم يحددوا بشكل دقيق مفهوم صعوبات التعلم، غير أنهم قاموا بوصف حالة ذوي صعوبات التعلم عندما قالوا " هم الذين يعانون من صعوبات أكاديمية والذين يسببون مضايقات كبيرة لمعلمي الفصل العادي، والذين تم استبعادهم من الدمج التربوي بعد أن صنفوا وأطلق عليهم تسميات غير مقبولة اجتماعياً". بينما سيد عثمان والشرقاوي كما يذكر المنسي (1998، ص، 129) يريان أن " صعوبات التعلم هي عبارة عن مشكلات التحصيل الدراسي التي تعترض سبيل الدارسين وتقلل من نسب نجاح تعلمهم بشكل ظاهر وملحوس وخاصة عند اكتساب المهارات الحركية، والمعارف والمعلومات الجديدة، ومحاولة حل المشكلات المعقدة". وفي هذا المنحى أيضاً يحدد المنسي (1998، ص 129-134) صعوبات التعلم بأنها " عبارة عن العقبات التي تواجه المتعلم، ومن شأن هذه المشكلة أن تحد من جهده المبذول وتعمل على تثبيط نشاطه وتكون واحدة من العوائق الهامة التي تقف في طريق تحقيق التعلم."

ولكن هناك اتجاه آخر لا ينظر إلى صعوبات التعلم على أنها مشكلات دراسية أو أكاديمية مرتبطة بالعقبات والعراقيل التي تحول دون تحقيق التعلم بشكل ظاهرة، وإنما ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى صعوبات التعلم على أنها اضطرابات ترجع بالدرجة الأولى إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، وهذا ما أكدته تعريف لجنة الوكالات المشتركة الأمريكية الأكثر شهرة في هذا الميدان، حيث يقول هذا التعريف: إن صعوبات التعلم هي مصطلح يشير إلى مجموعة من الاضطرابات التي تتجلى في صعوبات ذات دلالة في اكتساب الاستماع واستخدامه، الكلام، القراءة، الكتابة، التفكير أو القدرات الرياضية، أو المهارات الاجتماعية وهي ذات منشأ فردي ويفترض أنها تعود إلى خلل وظيفي ما في الجهاز العصبي المركزي. ومع أن اضطرابات التعلم قد تصاحب ظروفًا معيقة مثل: القصور الحسي، التأخر العقلي، الاضطرابات الانفعالية الاجتماعية أو مؤثرات بيئية أخرى يمكنها التسبب في صعوبات التعلم، إلا أن هذا الاضطراب لا يعود مباشرة إلى هذه الشروط. حجازي (2000، ص 277) كما نجد أن عبد الله (2000، ص 332) عندما يحدد صعوبات التعلم يرجعها إلى خلل وظيفي ما في الجهاز العصبي المركزي أما ريزو (1997، ص 460) فيعد أن مسمى صعوبات التعلم (الذي يشير إلى أي سبب معين) يضم كل الذين تم تصنيفهم على أن لديهم تلفاً مخياً بسيطاً، وعسر قراءة Dyslexia واضطرابات عصبية واضطرابات إدراكية ونشاطاً زائداً Hyperactivity وقد أطلقت سيلتر (Sleeter.1986, 46-56) على صعوبات التعلم اسم فئة التركيبية الاجتماعية "social constructed" باعتبارها تضم طلبة الطبقة الوسطى من البيض ممن لا يمكن إرجاع مشكلاتهم التعليمية لعامل الذكاء والعوامل البيئية والانفعالية، والاجتماعية والثقافية، وأكدت أن هذا الفهم لصعوبات التعلم قد أدى إلى استبعاد الكثير من أطفال الأقليات من فئة صعوبات التعلم.

ركزت معظم الدراسات التي تناولت مشكلة صعوبات التعلم من هذه الزاوية على الجوانب الآتية:

- 1 - الأساس فيها بيولوجي - متعلقة بالجهاز العصبي.
 - 2- المشكلة فردية مرتبطة بالخلل الموجود في الفرد وليس للبيئة أو النظام التعليمي أثر في ذلك.
 - 3- استبعاد أن تكون الإعاقات الأخرى (العقلية، إعاقة الحواس، الاضطرابات الانفعالية .. الخ) سبباً رئيسياً لصعوبات التعلم.
- سيتم تناول مشكلة صعوبات التعلم في هذا البحث انطلاقاً من تحديدها على (أنها مجمل العقبات والعراقيل التي تواجه الفرد في أثناء تحصيله الدراسي وتعيق تعلمه وتحول بينه وبين تحقيق المستوى المطلوب أو المتوقع، وهذه العقبات قد تكون داخلية متعلقة بشخصية الفرد وقد تكون خارجية مرتبطة بالبيئة المدرسية، أو قد تكون حصيلة التفاعل بينهما) مستندين إلى نظرية العزو التي تهتم بكيفية إدراك الفرد لأسباب سلوكه وسلوك الآخر، حيث إنّ الأفراد لا يعززون السببية لهم فقط وإنما للبيئة أيضاً. كان هايدر رائد هذه النظرية قد أوضح كما يشير خليفة (1997، ص 129) أن هناك ظروفاً مختلفة تقف وراء عملية عزو الشخص للأحداث وأطلق على هذه الظروف الخصائص المهيئة Dispositional prosperities، حيث إنّ الأفراد وفقاً لذلك يعززون الأحداث إلى القوى الشخصية أو القوى البيئية أو الاثنين معاً. وقد اعتمد اتكنسون Atkinson على هذين المتغيرين في محاولة تحديد الدافع إلى الإنجاز كما يشير الزيات (1996، ص 473) " المتغير الأول يمثل المحددات الشخصية وهو يعبر عن استعدادات ثابتة نسبياً عند الفرد . أما المتغير الثاني فيمثل المحددات البيئية وهو يشمل احتمالات النجاح أو الفشل وجاذبية الباعث الخارجي الذي يدفع إلى النجاح أو قيمة الباعث السالب المترتب على الفشل". غير أنه يضيف في كتابه: "نظريات الدافعية للإنجاز" كما يشير الزيات (1996، ص 475) أن " الإنجاز الفعلي يمكن أن يستثار بالعديد من البواعث الخارجية إضافة إلى دافعية الإنجاز كالمكافآت المادية

والمعززات الاجتماعية". غير أن وينر Winer في تفسيره السببي لدافعية الإنجاز كان منطلقه معرفياً : حيث ركز على التفسير السلبي للنجاح والفشل ورأى " أن الأفراد يختلفون في تفسيرهم أو عزوهم لنجاحهم أو فشلهم إما إلى الجهد أو القدرة، إما إلى المصادفة والحظ، وإما إلى الآخرين أو إلى صعوبة المهمة، وقد لخص هذه الأسباب التي تقود إلى النجاح أو الفشل في الأبعاد الآتية :

1 — الثبات مقابل عدم الثبات Stability – Instability

2 — الداخلي مقابل الخارجي Internal- External

3— إمكانية الضبط مقابل عدم إمكانية الضبط Controllability – Uncontrollability

ومن خلال التقاطع بين هذه الأبعاد وعوامل العزو أو التفسير الأربعة نستنتج ثمانية أسباب تفسر النجاح أو الفشل كما هو موضح في الجدول الآتي :

اتجاه الضبط قابلية الضبط		داخلي		خارجي
غير قابل للضبط	قابل للضبط	ثابت	غير ثابت	غير ثابت
		القدرة	الحالة المزاجية	صعوبة المهمة
		الجهد كسمة	الجهد كحالة	تحيز المدرس
				مساعدة غير عادية من الآخرين
				الحظ أو المصادفة

فالقدرية داخلية وثابتة ولكنها غير قابلة للضبط، في حين أن الجهد كسمة هو داخلي وثابت ولكنه قابل للضبط" (Weiner, B. 1979-7)

— حيث يرتبط بعد الثبات — عدم الثبات بتوقع النجاح أو الفشل في المهام المستقبلية، فالأفراد الذين يمرون بخبرات النجاح الموكلة إليهم يعززون نجاحهم إلى قدراتهم وهي (ثابتة) أكثر مما يعزونها إلى الحظ أو المصادفة وهي (غير ثابتة) يتوقعون نجاحهم في المهام المماثلة مستقبلاً.

— أما البعد الداخلي — الخارجي . يرتبط بالمشاعر المتعلقة بالذات ومثابرة الفرد على أداء المهام، مثلاً التلاميذ الذين يمرون بخبرات الفشل ويعززون فشلهم إلى نقص القدرة (داخلي) أكثر من صعوبة المهمة (خارجي) يكونون مشاعر سلبية عن الذات ولا يميلون إلى المثابرة على هذا النوع من العمل.

— بعد القابلية للضبط أو التحكم — عدم القابلية للضبط فهو يرتبط بالأحكام الشخصية، فالمعلمون لا يبدون تعاطفهم بالنسبة لطلابهم الأقل استجابة لبذل الجهد الذي (يمكن ضبطه) في حين يبدون تعاطفهم بالنسبة للطلبة الذين لا يحققون النجاح بسبب نقص القدرة وهي (غير قابلة للضبط أو التحكم).

إلى جانب التفسير السلبي لصعوبات التعلم من خلال العزو، لابد من الإشارة إلى أسباب صعوبات التعلم كما عرضتها أو تناولتها بعض أدبيات هذا الميدان.

أسباب صعوبات التعلم :

لاشك أن هناك عدداً من الأسباب المرتبطة بالعملية التعليمية بشكل مباشر أو غير مباشر والتي تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة، هذه الأسباب التي يجملها حافظ (1998، ص 5-9) فيما يأتي :

- 1 — أسباب ترجع إلى الفرد من حيث تكوينه البيو — فيزيولوجي.
 - 2 — أسباب ترجع إلى البيئة الاجتماعية والثقافية المتمثلة في الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والآخرين.
 - 3 — ومن وجود الفرد في وسط اجتماعي ثقافي تتشأ أسباب العامل الثالث التي هي نتيجة لتفاعل الفرد مع الوسط الذي يعيش فيه.
- بينما نرى أن المنسي (1998، ص 129-132). يعرض العوامل التي ترتبط بشكل مباشر بالعملية التربوية التعليمية ويعدّها من الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم.

1- **المدرسة :** من حيث الإمكانيات غير المتاحة من المباني واستيعابها المكثف للطلاب وعدم إتاحتها الفرصة لممارسة الأنشطة، وعدم توفيرها الوسائل التعليمية، والمناهج من حيث مضمونها غير العلمي الذي لا يراعي التطورات التكنولوجية، ولا يرتبط بمتطلبات البيئة، وعدم مراعاته مستويات الطلاب العمرية والفروق الفردية بينهم.

2- **المعلم :** يعدّ المعلم معرقلاً لعملية التعلم، ومن ثمّ أحد الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم عندما لا يقوم بمهمته بشكل جيد مثلاً ، عدم إتباعه لطرائق التدريس المناسبة وعدم إلمامه بطرائق التقويم التربوي، عدم إعدادة مهنيّاً وأكاديميّاً إعداداً جيداً، اتجاهاته السلبية، عدم مراعاته للفروق الفردية بين الطلاب

3- **الأسرة :** نتيجة إهمالها للطفل ومشاعر الحرمان المادي والعاطفي التي تتكون عنده والمرافقة عادة بالشعور بعدم الأمن والقلق .. الخ، عدم مراقبتها ومتابعتها لأبنائها، عدم توفير متطلباتهم الدراسية، عدم توفير المناخ المناسب للدراسة في المنزل، الشجار الدائم والخلافات.

4 - **المتعلم :** في حال كان يعاني من مشكلات صحية كضعف البصر أو السمع أو صعوبات في النطق كالجلجة والتأتأة، عدم امتلاكه للقدرات والاستعدادات المطلوبة للنجاح الدراسي والأكاديمي، عدم وجود ميول واهتمامات لديه، الاتجاهات السلبية من المدرسة ، الخوف، انخفاض مستوى الدافعية.. الخ .

تشكل الأسباب المشار إليها هنا أطراف عملية التعلم الأساسية ، ومن ثمّ فإن حدوث أي خلل في مكونات أحد هذه الأطراف قد ينعكس بشكل مباشر على عملية التعلم ويعوق تحققها بالشكل المرغوب فيه، وبشكل عام يمكن القول: إن الأسباب ترجع إلى عاملين أساسيين هما :

- الفرد بجوانب شخصيته المختلفة ، الصحية والانفعالية والمعرفية والاجتماعية.

- المحيط الخارجي بعناصره المختلفة المدرسة والأسرة والأقران والوسط الثقافي والقيمي بتباينه وتنوعه وتناقضاته، والملاحظ أن هذه الأسباب تؤثر في الأفراد بدرجات مختلفة وبأشكال متباينة، ولهذا نتحدث هنا عن أسباب عامة يكون لبعضها تأثير في بعض الطلبة في حين لا يتأثر بها طلبة آخرون، ولهذا سنقف في هذا البحث عند تحديد الأسباب ودرجة تأثير الطلبة فيها.

مآل صعوبات التعلم :

تتشكل لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم أنماط سلوكية تميزهم غالباً عن غيرهم وقد تعكس وجود مشكلات اجتماعية وانفعالية لديهم ، وغالباً ما يلاحظ الوالدان والمعلمون والأقران نماذج من هذه المشكلات لدى الأطفال والمراهقين كما يذكر (Algozzine,1979,62) مثل " القلق وعدم القدرة على إدراك المشاعر العاطفية، وضعف التحكم باندفاعهم وبأنهم أقل لياقة وتعاوناً من إخوانهم (كما يصفهم الوالدان) وغالباً ما ينظر المعلمون إلى الطلاب ذوي صعوبات التعلم باعتبارهم أقل قدرة على تحمل المسؤولية، وأقل قدرة على التعامل مع الأوضاع الجديدة، كما يتصرفون بالنشاط الزائد والغضب والعداء، وأن لديهم مشكلات مع أقرانهم " كما أوضح سندلر وآخرون (Sindlear, and others 105 و 112-1985). أظهر ذوو صعوبات التعلم " بعض أنماط السلوك الشاذ كالانسحاب، والقلق، والنشاط الزائد والعدوانية والكذب والغش والسرقة". هذا ويذكر زياد (2001، ص 4-6) عدداً من السلوكيات التي تتكرر في المواقف التعليمية والاجتماعية والتي يمكن ملاحظتها منها. الحركة الزائدة والاندفاع والتهيج، عدم ثبات السلوك، صعوبة تكوين علاقات اجتماعية سليمة، تجنب أداء المهام خوفاً من الفشل ... الخ، كما يشير حجازي (2002، ص 284-290) إلى بعض هذه الخصائص السلوكية كالانسحاب والنكوص والاكتئاب والعدوانية، الاتكالية، التهريج

والنشاط الزائد. هذا ونجد مظاهر ادعاء المرض (التمارض) لتجنب الذهاب إلى المدرسة وكثرة التبرير والتسويع والهروب من المدرسة والتسرب.

السؤال الذي يمكن أن يطرح في هذا الإطار: هل هذه المظاهر السلوكية غير السوية هي نتيجة صعوبات التعلم التي يعاني من الطلاب؟ أو أنها يمكن أن تكون السبب فيها وفي هذا الصدد يتساءل عدس (1998، ص 149) عندما يتحدث عن المشاكل العاطفية وصعوبات التعلم " هل صعوبات التعلم هي التي سببت للتلميذ صعوبات عاطفية أو اجتماعية أو عائلية، أم هل هذه الصعوبات والمشكلات العاطفية نفسها وكذلك الاجتماعية والعائلية هي التي سببت له ما يعانيه من صعوبات أكاديمية أو من صعوبة في الإنجاز المدرسي، إن كلاً من الأمرين يختلف عن الآخر، ويتطلب اتجاهاً مغايراً للخروج منه والتغلب عليه". في الواقع من الصعب جداً الفصل في الإجابة عن هذا التساؤل ما لم تتم دراسات أكثر عمقاً واتساعاً تتناول كلاً من هذه الخصائص السلوكية وعلاقتها بصعوبات التعلم. ولكن ما يمكن الجزم به أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم تظهر عندهم بعض هذه الخصائص.

الدراسات السابقة :

تم العثور على دراسة واحدة فقط تناولت موضوع البحث واستخدمت الأداة نفسها وأما الدراسات الأخرى فقد بحثت موضوع صعوبات التعلم من زوايا مختلفة واستخدمت أدوات مختلفة إلا أنها استخدمت مفهومات تتقاطع مع مفهوم بحثنا ولهذا سنستعرض بعض هذه الدراسات :

- دراسة لأسامة عام (1976) تناولت الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الدافع للإنجاز على عينة مؤلفة من (76) تلميذاً كشفت

الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وبين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث كان ذوو صعوبات التعلم أقل دافعية.

- دراسة سيف الدين عبدون (1990) بعنوان صعوبات التعلم وعلاقتها بعوامل عزو أسبابها، على عينة من (132) تلميذاً في المرحلة الابتدائية، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين صعوبات التعلم وعزو أسبابها عن مستوى دلالة 0.01 وكانت الأسباب، ضعف القدر الحظ السيئ، مزاج المعلم وصعوبة المهمة.

- دراسة محمد عبد الله (1995) وهي دراسة تحليلية لصعوبات التعلم، والاتجاهات الحديثة في تشخيصها وعلاجها هدفت هذه الدراسة إلى بحث طبيعة هذا النوع من الاضطرابات النمائية وتحليلها وكشف عواملها المتنوعة، تم تحليل الإجراءات والتقانات السلوكية والنفسية والتربوية في معالجتها.

- دراسة ليكت (1985) هدفت الدراسة إلى المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في العوامل التي يعززون بها فشلهم الدراسي، ودراسة الفروق بينهما في المثابرة على أنها إحدى المهام الأكاديمية، عينة الدراسة (76) تلميذاً. توصلت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يرون أن الأحداث الخارجية هي التي تتحكم في مصائرهم وما يحققونه من نجاح كما أنهم لا يستطيعون إنجاز الأعمال الصعبة أو الاستغراق فيها لمدة طويلة، أو التركيز في عمل واحد حتى نهايته.

- دراسة مارجيلت (1989) على عينة من (52) تلميذاً، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى التوافق الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وممن لديهم اضطرابات سلوكية مقارنة مع التلاميذ العاديين وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر انطواءً من العاديين ، وأن لدى ذوي صعوبات التعلم

قدراً أكبر من الاعتماد بينما أظهر التلاميذ العاديون قدراً من الاستقلالية والمرونة في العلاقات الاجتماعية المتبادلة مقارنة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- دراسة مايز وآخرون (Mayes, and others. 2000) بعنوان " صعوبات التعلم واضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد" على عينة مؤلفة من (119) تلميذاً بين سن 8 - 16 سنة. توصلت الدراسة إلى أنه ظهرت صعوبات التعلم لدى 70% من الطلاب الذين لديهم اضطرابات في ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
- دراسة بويلما (poelma,J.N.2002) أطروحة دكتوراه بعنوان " هل تؤثر الطموحات التعليمية للآباء في طموحات المراهقين من ذوي صعوبات التعلم" تشير الدراسة إلى أن طموحات الآباء المرتفعة من أجل أبنائهم تؤثر في طموحات الأبناء بصرف النظر عن حالات صعوبات التعلم. وأن الطموحات العالية للآباء من أجل الأبناء تؤدي إلى زيادة احتمال تحقيق الأهداف عند الطلاب العاديين بشكل دال أكثر مما هو لدى ذوي صعوبات التعلم. كما كشفت الدراسة عن أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلفية اجتماعية - اقتصادية ذات مستوى متدن كانوا أقل احتمالاً لمواظبة الدراسة والنجاح من الطلاب الذين هم من بيئة اجتماعية اقتصادية ذات مستوى عال.

إن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى أنها استخدمت أداة مختلفة عن أدوات الدراسات السابقة باستثناء الدراسة (2) واتخذت اتجاهاً تفسيرياً لأسباب صعوبات التعلم من خلال تحديد الطالب نفسه وفقاً لمستواه العمري، ووفقاً لتخصصه ولجنسه.

فرضيات البحث :

حدد البحث خمس فرضيات أساسية لكل منها ثماني فرضيات فرعية لضرورة المقارنة.

1 – الفرضية الأولى : ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني الإعدادي وطلبة الصف الثاني الثانوي عند مستوى دلالة 0.05 على بنود المقياس ككل ويتفرع عنها الفرضيات الآتية :

- (1) بين طلاب ثاني ثانوي علمي ذكوراً وإناثاً – وثاني ثانوي أدبي ذكوراً وإناثاً.
- (2) بين الذكور في الثاني الإعدادي – والذكور في الثاني الثانوي أدبي،
- (3) بين الذكور في الثاني الإعدادي – والذكور في الثاني ثانوي علمي.
- (4) بين الذكور في الثاني الإعدادي – والإناث في الثاني الإعدادي.
- (5) بين الإناث في الثاني الإعدادي – والإناث في الثاني ثانوي أدبي.
- (6) بين الإناث في الثاني الإعدادي – والإناث في الثاني ثانوي علمي.
- (7) بين الذكور في الثاني ثانوي علمي – والإناث في الثاني ثانوي علمي.
- (8) بين الذكور في الثاني ثانوي أدبي – والإناث في ثاني ثانوي أدبي.

2– الفرضية الثانية : ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ككل عند مستوى دلالة 0.05 في البعد الأول (ضعف قدرة التلميذ وعدم كفاية مجهوده) ويتفرع عنها ثمان فرضيات فرعية كالأولى.

3– الفرضية الثالثة : ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ككل عند مستوى دلالة 0.05 في البعد الثاني (الحظ) ويتفرع عنها أيضاً ثمان فرضيات فرعية كالأولى.

4– الفرضية الرابعة : ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ككل عند مستوى دلالة 0.05 في البعد الرابع (صعوبة المهمة) ويتفرع عنها ثمان فرضيات أيضاً.

5- الفرضية الخامسة : ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ككل عند مستوى دلالة 0.05 في البعد الرابع (الاتجاهات السلبية للمعلم) ويتفرع عنها ثماني فرضيات.

منهج البحث وأدواته:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي لأنه المنهج الأكثر ملاءمة لهذا البحث لأن "البحوث الوصفية في المجالات الاجتماعية والتربوية والنفسية تزودنا بمعلومات واسعة عن الفعاليات التي تشترك في كونها تهدف إلى وصف المواقف أو الظواهر المختلفة التي يتأثر فيها التربويون في عملهم. كما أن لهذه المعلومات قيمة علمية كبيرة لاتخاذ قرار أو لدعم أغراض أعم للبحث التربوي" (حمصي ، 1991، ص 183-184).

أداة البحث :

استخدم البحث اختبار عزو أسباب صعوبات التعلم من إعداد سيف الدين يوسف عبدون وهو مؤلف من (36) بنداً ويقيس الاختبار الأبعاد الأربعة الآتية :

— أ — ضعف القدرة وعدم كفاية مجهود التلميذ (11) بنداً (1 - 14 - 23 - 24 - 25 - 26 - 28 - 30 - 31 - 32 - 33).

— ب — الحظ السيئ (6) بنود (6-9-10-17-21-27-37).

— ج — صعوبة المهمة (11) بنداً (4-5-7-8-12-16-22-29-34-35-36).

— د — الاتجاهات السلبية للمعلم (8) بنود (2-3-11-13-15-18-19-20).

صدق الاختبار : لقد قام مؤلف الاختبار بحساب الصدق المنطقي للاختبار معتمداً على تحليل آراء المحكمين، وتوصل إلى اتفاق المحكمين على ملائمة معظم فقرات الاختبار لمستوى فهم التلاميذ وملاءمتها للتعريف الإجرائي للأبعاد التي يتألف منها الاختبار وصلاحياتها لقياس عزو أسباب صعوبات التعلم؛ وذلك بنسبة اتفاق تتراوح بين 65% إلى 95%.

هذا وقد قام الباحث بعرض الاختبار على عدد من المحكمين المختصين في كليات التربية بجامعة دمشق وحلب وتشرين وعددهم (7) أساتذة، وذلك لبيان رأيهم في مدى صدق العبارات التي تتضمنها المقياس ومناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه. لقد جاءت جميع آراء المحكمين بالموافقة على جميع البنود.

كما قام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة مؤلفة من (40) طالباً وطالبة لمعرفة مدى وضوح بنود الاختبار، وهل هناك غموض في بعض العبارات؟. حيث وزع الاختبار على أفراد العينة وطلب إليهم أن يضعوا العلامة المناسبة في العمود المقابل تحت كلمة واضحة – غير واضحة، ثم وُضِعَ سؤال مفتوح هل تريد أن تضيف شيئاً ؟ لقد كانت كل إجابات الطلاب تشير إلى وضوح العبارات باستثناء ما تضمنه السؤال المفتوح من قبل بعض الطلاب وعددهم (5) طلاب من ملاحظة على عبارة (الفصل) بأنها لم تكن مفهومة للوهلة الأولى، حيث تم استبدالها بعبارة غرفة الصف.

ثبات الاختبار : قام الباحث بحساب ثابت الاختبار بطريقة الإعادة ، حيث طبق الاختبار على عينة مؤلفة من (30) طالباً وطالبة، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين (15) يوماً ، وطبق المعادلة الآتية لبيرسون في حساب الثابت.

$$r = \frac{n \text{ مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{(n \text{ مج س} - 2)(\text{مج س} - 2) + (n \text{ مج ص} - 2)(\text{مج ص} - 2)}}$$

8

$$n + n - 2$$

وكانت النتيجة أن بلغ معامل الثبات على الدرجة الكلية للاختبار 0.63 وعلى البعد الأول 0.65 وعلى البعد الثاني 0.76 والبعد الثالث 0.58 وأما معامل الثبات على البعد الرابع فقد بلغ 0.69.

مجتمع البحث وعينته:

يشكل المجتمع الأصلي للبحث جميع طلاب الصف الثاني الإعدادي والثاني الثانوي بفرعية الأدبي والعلمي في مدينة دمشق من ذوي صعوبات التعلم، ولم نستمكن من التحديد الكمي للمجتمع الأصلي نظراً لصعوبة إنجاز هذه العمل ضمن ظروف البحث. **عينة البحث :** تم تقسيم مدينة دمشق جغرافياً إلى أربع مناطق ركن الدين شمالاً، الزاهرة جنوباً ، كفرسوسة شرقاً والقصاع غرباً، ثم تم اختيار أربع مدارس لكل من الذكور والإناث في هذه المناطق بشكل عشوائي بواقع مدرسة لكل من الجنسين.

بعد ذلك تم الإطلاع على سجلات الطلاب في المدارس التي وقع عليها الاختيار لمعرفة الطلاب ذوي التحصيل المتدني والذين لديهم مشكلات تعليمية. بعد الإطلاع على أسماء هؤلاء الطلاب في كل من الصفين الثاني الإعدادي والثاني الثانوي استخدمت الطريقة العرضية في اختيار العينة وذلك " باعتبارها عينة عشوائية ومستقلة تسحب من فئة مناسبة أو متوافرة" (حمصي ، 1991، ص 119).

حيث تم توزيع الاختبار على عدد من الطلاب في هذه المدارس، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2000-2001 وتوزعت العينة على النحو الآتي:

جدول رقم (1) يبين توزع أفراد العينة حسب الصف والاختصاص.

الصف الاختصاص	الجنس	العدد	المجموع
ثاني إعدادي	ذكور	50	
	إناث	50	
ثاني ثانوي علمي	ذكور	25	
	إناث	25	
ثاني ثانوي أدبي	ذكور	25	
	إناث	25	
المجموع.	ذكور	100	200
	إناث	100	

المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث :

تحقيقاً لأهداف البحث تم استخدام الاختبارات والقوانين الإحصائية الآتية :

1 - المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات البحث لإجراء اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات.

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

م : المتوسط الحسابي. س : الدرجات

ن : حجم العينة ، ع : الانحراف المعياري.

$$S = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N}}$$

م = مج س

$$ت = \sqrt{\frac{م^2 - م}{\left(\frac{2}{2ن} + \frac{1}{1ن} \right) \frac{2ع2ن + 2ع1ن}{2-2ن+1ن}}}$$

للعينات غير المتساوية.

$$ت = \sqrt{\frac{2ع + 2ع}{1 - 1ن}}$$

للعينات المتساوية، ميخائيل (1997، 122-125)

التعريفات الإجرائية :

العزو السببي لصعوبات التعلم : يقصد بها تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم للأسباب التي تؤدي إلى فشلهم في مهامهم الدراسية مما يجعلهم يعانون من صعوبات في التعلم، وتتضمن مكونات العزو أربعة أبعاد :

- ضعف القدرة وعدم كفاية المجهود : وهي عزو التلاميذ لأسباب صعوبات التعلم إلى عدم القدرة على تحمل المشقات والمسؤوليات في المدرسة نظراً لضعف قدراتهم وإمكانياتهم وعدم بذلهم المجهود الكافي.
- المصادفة أو الحظ السيئ : أن يرجع التلاميذ صعوبات التعلم التي يعانون منها إلى المصادفة وسوء الحظ أي إلى عوامل غير معروفة وإلى أسباب مجهولة.

- صعوبة المهمة : إرجاع التلاميذ صعوبة تعلمهم إلى صعوبة المنهاج والموضوعات التي يتضمنها وعدم قدرتهم على فهمها واستيعابها.
- الاتجاهات السلبية للمعلم ومزاجه السيئ : إرجاع التلاميذ صعوبات التعلم إلى الحالة الانفعالية والمعرفية والسلوكية للمعلم كالقلق والاضطراب وعدم الاستقرار، إلى معاملته السيئة للتلاميذ وعدم كفاءته في شرح الدرس.

مناقشة الفرضيات والنتائج :

(الفرضية الأولى)

جدول رقم (2) قيم (ت) للفروق بين المتوسطات بين طلبة الثاني الإعدادي والثاني الثانوي على بنود مقياس عزو أسباب صعوبات التعلم ككل.

العينة المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.05
ثاني إعدادي	100	20.29	5.70	2.51	1.980
ثاني ثانوي	100	18.3	5.38		
ثاني ثانوي علمي	50	19.62	5.5	2.29	2.00
ثاني ثانوي أدبي	50	17	5.57		
ذكور ثاني إعدادي	25	20.48	6.4	3.17	2.00
ذكور ثاني ثانوي أدبي	50	15.76	5.07		
ذكور ثاني إعدادي	50	20.48	6.4	0.53	2.00
ذكور ثاني ثانوي علمي	25	19.68	5.38		

2.00	0.33	6.4	20.48	50	ذكور ثاني إعدادي
		4.99	20.1	50	إناث ثاني إعدادي
2.00	1.45	4.99	20.1	50	إناث ثاني إعدادي
		5.46	18.24	25	إناث ثاني ثانوي أدبي
2.00	0.42	4.99	19.62	50	إناث ثاني إعدادي
		5.61	19.56	25	إناث ثاني ثانوي علمي
2.02	0.037	5.5	15.76	25	ذكور ثاني ثانوي علمي
		5.61	19.56	25	إناث ثاني ثانوي علمي
2.02	1.631	5.07	15.76	25	ذكور ثاني ثانوي أدبي
		5.46	18.24	25	إناث ثاني ثانوي أدبي

لدى مقارنة (ت) النظرية المقابلة لمستوى دلالة 0.05 ودرجات حرية د.ج = ن - 1 للعينات المتساوية و ن + 1 ن - 2 للعينات غير المتساوية بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني الإعدادي وطلبة الصف الثاني ثانوي والبالغة 1.980 مع قيمة (ت) المحسوبة والبالغة 2.51 نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) النظرية وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم لصالح طلبة الثاني الإعدادي.

كما يتبين من خلال مقارنة (ت) النظرية البالغة 2.00 والمقابلة لمستوى دلالة 0.05 مع (ت) المحسوبة (2.29) يبين إجمالي طلبة الحادي عشر علمي وإجمالي الحادي عشر أدبي نجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) النظرية، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً على مقياس صعوبات التعلم وذلك لصالح طلاب الحادي عشر علمي.

كما يلاحظ من خلال مقارنة (ت) النظرية عند مستوى دلالة 0.05 عند درجات حرية ن + 2 والبالغة 2.00 مع ت المحسوبة أكبر، وهذا يدل على وجود فرق دال

إحصائياً على مقياس صعوبات التعلم لصالح طلاب الثاني إعدادي. هذا ويبين الجدول المذكور أن مقارنة (ت) النظرية البالغة عند مستوى دلالة 0.05 درجات حرية ن-2 على التوالي 2.00 و 2.02 مع (ت) المحسوبة وذلك بين ذكور ثاني إعدادي وذكور ثاني ثانوي علمي، وبين الذكور والإناث في الثاني الإعدادي، بين إناث ثاني إعدادي وإناث ثاني ثانوي علمي وثاني ثانوي أدبي، وأيضاً بين ذكور ثانوي أدبي وإناث ثانوي أدبي مع وجود ميل في المتوسطات لصالح إناث الإعدادي مقارنة بالإناث ثاني ثانوي أدبي، وميل في المتوسطات لصالح إناث ثاني ثانوي أدبي مقارنة مع الذكور في الصف نفسه. استناداً إلى هذه المقارنات فقد تم رفض فرضية العدم الرئيسية والفرضيتين الفرعيتين الأولى والثانية وقبول الفرضيات الفرعية الأخرى لعدم وجود الفروق الدالة.

الفرضية الثانية :

جدول رقم (3) قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات الصف الثاني ثانوي والثاني إعدادي على البعد الأول لمقياس عزو أسباب صعوبات التعلم (ضعف قدرة التلميذ وعدم كفاية مجهوده)

العينة المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.05
ثاني إعدادي	100	6.35	2.41	2.1	1.980
ثاني ثانوي	100	5.72	1.88		
ثاني ثانوي علمي	50	6.26	2.02	2.88	2.00
ثاني ثانوي أدبي	50	5.16	1.74		
ذكور ثاني إعدادي	50	5.98	2.4	1.72	2.00
ذكور ثاني ثانوي أدبي	25	4.4	1.7		
ذكور ثاني إعدادي	50	5.98	2.4	0.690	2.00
ذكور ثاني ثانوي علمي	25	6.36	1.18		
ذكور ثاني إعدادي	50	5.98	2.4	1.513	2.00
إناث ثاني إعدادي	50	6.72	2.42		
إناث ثاني إعدادي	50	6.72	2.42	1.45	2.00

		1.78	5.92	25	إناث ثاني ثانوي أدبي
2.00	0.88	2.42	6.72	50	إناث ثاني إعدادي
		2.23	6.2	25	إناث ثاني ثانوي علمي
2.02	0.273	1.81	6.36	25	ذكور ثاني ثانوي علمي
		2.23	6.2	25	إناث ثاني ثانوي علمي
2.02	3.03	1.7	4.4	25	ذكور ثاني ثانوي أدبي
		1.78	5.92	25	إناث ثاني ثانوي أدبي

لدى مقارنة (ت) النظرية المقابلة لمستوى دلالة 0.05 ودرجات حرية $n + 1$ و $n - 2$ والبالغة 1.980 مع (ت) المحسوبة والبالغة 2.1 وذلك بين متوسط درجات طلبة الصف الثاني الإعدادي وطلبة الصف الثاني ثانوي على البعد الأول من مقياس عزو أسباب صعوبات التعلم نجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) النظرية، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب الصف الثاني الإعدادي.

كما يتبين من خلال الجدول المذكور رقم (3) ولدى مقارنة قيمة (ت) النظرية البالغة 2.00 عند مستوى دلالة 0.05 مع (ت) المحسوبة البالغة 2.88 وذلك بين متوسط درجات طلبة الثاني ثانوي أدبي والثاني ثانوي علمي على البعد الأول من المقاس نجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من (ت) النظرية أي أن هناك فروقاً دالة إحصائية وذلك لصالح طلاب الثاني ثانوي علمي.

أما بالنسبة لمقارنة (ت) النظرية مع (ت) المحسوبة بين متوسطات درجات الطلاب الذكور في الثاني الإعدادي والذكور في الثاني الثانوي الأدبي كشفت عن فروق ولكنها غير دالة إحصائية لأن قيمة ت المحسوبة أصغر من (ت) النظرية مع ميل المتوسط لصالح ذكور الثاني إعدادي. المقارنة بين قيم (ت) النظرية والمحسوبة بين متوسطات درجات الطلاب الذكور في الثاني ثانوي علمي والثاني إعدادي لم تكشف أية فروق مع تقارب كبير في المتوسطات. المقارنة بين قيم (ت) النظرية والمحسوبة بين متوسطات درجات الطلبة الإناث الإعدادي والذكور والإناث كشفت عن وجود فروق

ولكنها غير دالة إحصائياً لأن (ت) المحسوبة أصغر من (ت) النظرية مع ميل المتوسط في وجود الصعوبات لصالح الإناث في هذا الصف.

مقارنة (ت) النظرية مع (ت) المحسوبة بين متوسطات درجات الطلبة الإناث في الثاني الإعدادي والثاني الثانوي أدبي أيضاً كشفت عن فروق ولكنها لم تكن دالة إحصائياً مع وجود ميل في المتوسط لصالح إناث الثاني الإعدادي.

المقارنة بين قيم (ت) النظرية والمحسوبة ، لمتوسطات درجات الإناث في الثاني الإعدادي والإناث في الثاني ثانوي علمي لم تكشف عن وجود أي فروق، كما أن المتوسطات متقاربة جداً، وهكذا الأمر بين ذكور الثاني ثانوي علمي وذكور الأدبي لم تكشف المقارنة عن وجود فروق بينهما أما المقارنة بين (ت) النظرية عند مستوى الدلالة نفسه 0.05 والبالغة 2.02 مع (ت) المحسوبة والبالغة 3.03 بين ذكور الثاني ثانوي أدبي. نجد فروقاً دالة إحصائياً لأنه قيمة (ت) المحسوبة أكبر من (ت) النظرية وذلك لصالح الإناث، من خلال المقارنات رفضت الفرضية الثانية الأساسية والفرعية الأولى والفرعية الثانية التي تؤكد وجود فرق دالة إحصائياً وقبلت باقي الفرضيات الفرعية الأولى لعدم وجود فروق إحصائية دالة.

الفرضية الثالثة :

جدول رقم (4) قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات الطلبة على البعد الثاني

(الحظ) لمقياس عزو أسباب صعوبات التعلم.

العينة المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.05
ثاني إعدادي	100	2.5	1.39	0.42	1.980
ثاني ثانوي	100	2.42	1.34		
ثاني ثانوي علمي	50	2.26	1.29	1.860	2.00
ثاني ثانوي أدبي	50	2.58	1.38		
ذكور ثاني إعدادي	50	2.78	1.29	2.44	2.00
ذكور ثاني ثانوي أدبي	25	2	1.23		
ذكور ثاني إعدادي	50	2.78	1.29	0.06	2.00

		1.52	2.8	25	ذكور ثاني ثانوي علمي
2.00	1.986	1.29	2.78	50	ذكور ثاني إعدادي
		1.49	2.22	50	إناث ثاني إعدادي
2.00	0.83	1.49	2.22	50	إناث ثاني إعدادي
		1.35	2.52	25	إناث ثاني ثانوي أدبي
2.00	0.4	1.49	2.22	50	إناث ثاني إعدادي
		1.23	2.36	25	إناث ثاني ثانوي علمي
2.02	1.103	1.52	2.8	25	ذكور ثاني ثانوي علمي
		1.23	2.36	25	إناث ثاني ثانوي علمي
2.02	1.394	1.23	2	25	ذكور ثاني ثانوي أدبي
		1.35	2.52	25	إناث ثاني ثانوي أدبي

من خلال مقارنة قيم (ت) النظرية البالغة 1.980 عند مستوى دلالة 0.05 مع قيمة (ت) المحسوبة بالنسبة لمتوسطات درجات طلبة الثاني الإعدادي وطلبة الثاني الثانوي على البعد الثاني في المقياس نجد أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) النظرية، ومن ثمَّ هذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية كما يلاحظ أن متوسطات طلاب العينتين متقاربة جداً. أما المقارنة بين قيمة (ت) النظرية وقيمة (ت) المحسوبة بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي والعلمي فتشير إلى وجود فروق بينهما ولكنها غير دالة إحصائية لأن قيمة (ت) النظرية أكبر من قيمة (ت) المحسوبة مع ميل ضعيف في المتوسط لصالح طلاب الثاني الثانوي الأدبي.

ولدى مقارنة (ت) النظرية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة 0.05 مع (ت) المحسوبة والبالغة (2.44) بالنسبة لمتوسطات درجات طلاب الصف الثاني الإعدادي الذكور وذكور الثاني الثانوي أدبي نجد فروقاً دالة إحصائية لأن (ت) النظرية أصغر من (ت) المحسوبة وذلك لصالح ذكور الثاني الإعدادي، أما المقارنة بين ذكور الثاني الإعدادي والثاني ثانوي علمي في قيم (ت) النظرية والمحسوبة فلم تكشف عن وجود أية فروق، لا بل إن المتوسطات متقاربة جداً فيما بينهما.

المقارنة بين قيمة (ت) النظرية وقيمة (ت) المحسوبة بالنسبة لمتوسطات طلاب الثاني الإعدادي ذكور والثاني الإعدادي إناث، بينت وجود فروق بينهما ولكن هذه الفروق

غير دالة إحصائياً مع ميل في المتوسط لصالح الذكور. المقارنات بين إناث الإعدادي وإناث الثانوي الأدبي وأيضاً بين إناث الإعدادي وإناث الثانوي العلمي في قيم (ت) النظرية والمحسوبة لم تكشف عن وجود أي فروق. مقارنة قيمة (ت) النظرية مع قيمة (ت) المحسوبة والبالغة 1.103 أصغر من قيمة (ت) النظرية البالغة 2.02 مع ميل في المتوسط لصالح ذكور الثاني الثانوي العلمي. وأما المقارنة بين متوسطات درجات طلاب الأدبي للذكور والإناث فقد أظهرت وجود فروق بسيطة بينها ولكنها غير دالة إحصائياً حيث إن قيمة (ت) النظرية أكبر من قيمة (ت) المحسوبة.

علماً بأن المتوسط يميل لصالح إناث الأدبي. من خلال هذه المقارنات تم رفض الفرضية الفرعية الصفرية الثانية فقط، وتم بالمقابل قبول كل الفرضيات الأخرى الفرعية والرئيسية لعدم وجود فروق ذات دلالة.

الفرضية الرابعة :

جدول رقم (5) قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات الطلبة على البعد الثالث (صعوبة المهمة) لمقياس عزو أسباب صعوبات التعلم.

العينة المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.05
ثاني إعدادي	100	7.05	2.2	1.41	1.980
ثاني ثانوي	100	6.64	1.92		
ثاني ثانوي علمي	50	7.14	2.01	3.7	2.00
ثاني ثانوي أدبي	50	6.14	1.83		
ذكور ثاني إعدادي	50	7.42	2.41	3.24	2.00
ذكور ثاني ثانوي أدبي	25	5.67	1.57		
ذكور ثاني إعدادي	50	7.42	2.41	0.75	2.00
ذكور ثاني ثانوي علمي	25	7	1.9		
ذكور ثاني إعدادي	50	7.42	2.41	1.652	2.00
إناث ثاني إعدادي	50	6.68	2.01		
إناث ثاني إعدادي	50	6.68	2.41	0.16	2.00
إناث ثاني ثانوي أدبي	25	6.6	2.09		
إناث ثاني إعدادي	50	6.68	2.41	1.190	2.00

		2.11	7.28	25	إناث ثاني ثانوي علمي
2.02	0.482	1.9	7	25	ذكور ثاني ثانوي علمي
		2.11	7.28	25	إناث ثاني ثانوي علمي
2.02	1.742	1.57	5.67	25	ذكور ثاني ثانوي أدبي
		2.09	6.60	25	إناث ثاني ثانوي أدبي

لدى المقارنة في الجدول رقم (5) بين (ت) النظرية البالغة 1.980 عند مستوى دلالة 0.05 مع (ت) المحسوبة بالنسبة لمتوسطات درجات طلاب الثاني الإعدادي مع الثاني الثانوي على البعد الثالث صعوبة المهمة من مقياس عزو أسباب صعوبات التعلم يتبين لنا وجود فروق بسيطة ولكنها غير دالة إحصائياً، مع ميل المتوسط في صعوبة المهمة لصالح طلاب الثاني الإعدادي. أما المقارنة بين قيمة (ت) النظرية والبالغة (2.00) عند مستوى دلالة 0.05 و(ت) المحسوبة البالغة 3.7 بالنسبة لمتوسطات درجات لطلاب الثانوي الأدبي والعلمي، فقد بينت المقارنة وجود فروق دالة إحصائياً حيث إن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) النظرية و(ت) المحسوبة وذلك لصالح طلاب ثاني الثانوي العلمي، المقارنة بين قيمة (ت) النظرية و(ت) المحسوبة بالنسبة لمتوسطات درجات الطلاب الذكور في الثاني الإعدادي والذكور الثاني الثانوي الأدبي، وقد كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 3.24 وهي أكبر من قيمة (ت) النظرية البالغة 2.00 . وهذا الفرق يميل لصالح ذكور الثاني الإعدادي. المقارنة بين قيمة (ت) النظرية و(ت) المحسوبة بالنسبة لمتوسطات درجات الطلاب الذكور في الثاني الإعدادي والذكور في الثاني الثانوي علمي لم تكشف عن وجود أي فروق دالة إحصائياً لأن قيمة (ت) المحسوبة كانت أصغر من قيمة (ت) النظرية.

المقارنة بين قيمة (ت) النظرية و(ت) المحسوبة بالنسبة لمتوسطات درجات الطلاب في الثاني الإعدادي بين الذكور والإناث، نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت 1.652 وهي تشير إلى وجود فروق بينهما ولكن هذه الفروق ليست لها دلالة إحصائية نظراً

لأن قيمة (ت) النظرية البالغة 2.00 أكبر من قيمة (ت) المحسوبة مع متوسط يميل لصالح الذكور في صعوبات المهمة.

المقارنة بين متوسطات درجات إناث الإعدادي وإناث الثانوي الأدبي لم تكشف عن وجود أي فروق حيث إن قيمة (ت) المحسوبة بلغت فقط 0.16 كما أن المتوسطات متقاربة جداً بينهما.

أما المقارنة بين متوسطات إناث الإعدادي وإناث الثانوي العلمي فقد كشفت عن وجود فروق بسيطة بينهما ولكنها غير دالة إحصائياً. إذا بلغت قيمة (ت) المحسوبة 1.190 في حين أن قيمة (ت) النظرية 2.01، ومن ثم فإن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) النظرية. علماً بأن المتوسط يميل لصالح إناث الثانوي العلمي.

المقارنة بين متوسطات درجات طلاب الثاني ثانوي علمي ذكور والعلمي إناث لم تكشف عن وجود أي فروق بينهما حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.482 وهي أصغر بكثير من قيمة (ت) النظرية.

المقارنة بين متوسطات درجات طلاب الثاني ثانوي أدبي والثاني ثانوي إناث تشير إلى وجود فروق حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة 1.742 ولكن هذه الفروق غير دالة إحصائياً لأن قيمة (ت) النظرية أكبر. ونلاحظ هنا أن المتوسط يميل لصالح إناث الثانوي الأدبي. نلاحظ أخيراً ومن خلال مقارنة قيمة (ت) النظرية مع (ت) المحسوبة في الجدول السابق أنه تم رفض الفرضية الفرعية الأولى والثانية وقبول الفرضية البديلة نظراً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية. وتم قبول الفرضية الصفرية الرئيسية

والفرضيات الفرعية الأخرى الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة والسابعة والثامنة نظراً لعدم وجود فروق دالة إحصائية.

الفرضية الخامسة :

جدول رقم (6) قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات الطلبة على البعد الرابع (الاتجاهات السلبية للمعلم) لمقياس عزو أسباب صعوبات التعلم.

العينة المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.05
ثاني إعدادي	100	4.3	1.59	1.65	1.980
ثاني ثانوي	100	3.92	1.65		
ثاني ثانوي علمي	50	4.32	1.56	3.48	2.00
ثاني ثانوي أدبي	50	3.52	1.60		
ذكور ثاني إعدادي	50	4.32	1.7	1.950	2.00
ذكور ثاني ثانوي أدبي	25	3.50	1.57		
ذكور ثاني إعدادي	50	4.32	1.7	0.19	2.00
ذكور ثاني ثانوي علمي	25	4.24	1.82		
ذكور ثاني إعدادي	50	4.32	1.7	0.125	2.00
إناث ثاني إعدادي	50	4.28	1.47		
إناث ثاني إعدادي	50	4.28	1.47	2	2.00
إناث ثاني ثانوي أدبي	25	3.52	1.65		
إناث ثاني إعدادي	50	4.28	1.47	0.32	2.00
إناث ثاني ثانوي علمي	25	4.4	1.54		
ذكور ثاني ثانوي علمي	25	4.24	1.82	0.327	2.02
إناث ثاني ثانوي علمي	25	4.4	1.54		
ذكور ثاني ثانوي أدبي	25	3.50	1.57	0.042	2.02
إناث ثاني ثانوي أدبي	25	3.52	1.65		

يلاحظ من خلال المقارنة بين متوسطات درجات الطلاب على البعد الرابع لمقياس عزو أسباب صعوبات التعلم وبحساب قيم (ت) ومقارنتها مع قيم (ت) النظرية عند مستوى دلالة 0.05 أنه على الرغم من وجود فروق بين طلاب الإعدادي وطلاب الثانوي إلا أن هذه الفروق غير دالة إحصائية، وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة والبالغة

1.65 أصغر من قيمة (ت) النظرية والبالغة 1.98 مع ميل المتوسط لصالح طلاب الثاني الإعدادي، ولكن بمقارنة قيمة (ت) النظرية مع (ت) المحسوبة بالنسبة لمتوسطات طلاب الثاني الثانوي الأدبي مع الثانوي العلمي نلاحظ وجود فروق دالة إحصائية لصالح طلاب الثانوي العلمي. مقارنة (ت) النظرية مع (ت) المحسوبة بالنسبة لذكور الثاني الإعدادي والذكور الثاني ثانوي أدبي تكشف عن وجود فروق ولكنها لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية لأن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من (ت) النظرية. علماً أن المتوسط يميل لصالح ذكور الإعدادي.

أما بالنسبة للفرضية الفرعية الثالثة فإن المقارنة بين قيم (ت) النظرية والمحسوبة لم تكشف عن وجود أي فروق. كما يبدو فإن المتوسطات متقاربة جداً فيما بينها.

وأيضاً بالنسبة للفرضية الفرعية الرابعة، المقارنة بين قيمة (ت) النظرية وقيمتها المحسوبة لم تكشف عن وجود فروق والمتوسطات متقاربة جداً فيميل بينها عند أفراد العينتين إناث الإعدادي وذكور الإعدادي. بالنسبة إلى الفرضية الفرعية الخامسة مقارنة قيمة (ت) النظرية مع قيمة (ت) المحسوبة تشير إلى تساوي القيمتين فيما بينهما. علماً أن المتوسط يميل لصالح إناث الإعدادي. المقارنة بين قيمة (ت) النظرية وقيمة (ت) المحسوبة في الفرضية السادسة لم تكشف عن وجود أي فروق بين متوسطات درجات إناث الإعدادي وإناث العلمي، وأيضاً المقارنة في الفرضية السابعة والثامنة لم تكشف عن وجود فروق دالة.

وهكذا فإن الفرضيات التي رفضت هي الفرضية الفرعية الأولى والفرعية الخامسة نظراً لوجود فروق دالة إحصائية، في حين تم قبول الفرضيات الصفرية الأخرى الرئيسية والفرعية لعدم وجود فروق دالة إحصائية.

وأخيراً ومن خلال مناقشة النتائج يخلص الباحث إلى ما يأتي :

أولاً- وفقاً للمدى العمري يلاحظ أن المقارنات الإحصائية كشفت عن فروق دالة بين طلاب الصف الثامن الذين تتراوح أعمارهم بين 13-14 سنة وبين طلاب الصف الثاني ثانوي الذين تتراوح أعمارهم بين 16-17 سنة، وذلك على الدرجة الكلية للمقياس، بحيث كانوا أكثر تأكيداً على هذه الأسباب في صعوبات التعلم من الطلاب الأكبر عمراً. كما برزت بينهما في الإجابة عن البعد الأول المتعلق - بعزو أسباب صعوبات التعلم إلى ضعف القدرة وعدم بذل الجهد حيث عبر الطلاب الأصغر سناً عن ضعف قدراتهم وأقروا بعدم بذل الجهد اللازم للقيام بالواجبات والمتطلبات الدراسية بدرجة أكبر من الطلاب الأكبر سناً، وربما يرجع هذا إلى أن هؤلاء الطلاب لم يعتادوا بعد على مواجهة المهام الدراسية المتنامية مع تزايد عدد المقررات ومع صعوبة المنهاج، كما أنهم لم يكتسبوا بعد المهارات والخبرات التي تساعدهم في مواجهة هذه المهام، وهذا ما يقود بعضهم إلى الشعور بالعجز وعدم امتلاك المؤهلات من القدرات والاستعدادات التي تسهم في التغلب على صعوبات الدراسة وتحقيق النجاح في هذه المرحلة العمرية ومع بدء المراهقة التي لم يتكيف فيها المراهق بعد مع التغيرات التي تطرأ عليه مما يؤدي به إلى القلق التوتر وعدم الثبات الانفعالي وأيضاً عدم الثقة بالنفس ... الخ أكثر مما يمكن أن نجده لدى المراهقين الأكبر سناً، وهذا يجعل من السهل عليه أن يقر بعجزه وضعف قدراته بصورة أكبر من الطلاب في المرحلة العمرية المتقدمة. وفي هذا الإطار نجد أيضاً فروقاً بين هذين المستويين العمريين عندما يعبر الطلاب الأصغر سناً عن أن صعوبة المهمة هي أحد أسباب صعوبات التعلم بدرجة أكبر مما يعبر عنها الطلاب الأكبر سناً، هذه الفروق نجدها أيضاً في الحكم على الاتجاهات السلبية للمعلم، وهي لدى طلاب الثاني الإعدادي أكبر منه لدى طلاب الثاني الثانوي، ولاشك أن الطلاب الكبار خبروا العلاقة مع المدرسين ويمكن أن يكونوا أكثر قدرة على الحكم المنطقي والموضوعي (وإن كان ذلك محدوداً)

من الطلاب الأصغر سناً الذين يرتبطون بالمدرس وجدائياً واجتماعياً أكثر من ارتباطهم به معرفياً وعلمياً، ومن ثمّ فهو عندما لا يشبع حاجات الطلاب من هذه الناحية بصرف النظر عن الجهد الذي يبذله وعن الطريقة التي يستخدمها يمكن أن يفسروا ذلك بوجود اتجاهات سلبية للمعلم، وأن يعدّوه مسؤولاً عن الصعوبات التي تواجههم (في نظرهم).

ثانياً- وفقاً للاختصاص يلاحظ أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين طلاب الثاني ثانوي علمي وبين طلاب الأدبي على درجات المقياس ككل، وذلك عندما يؤكد طلاب العلمي على الأبعاد التي يتضمنها المقياس كأسباب في صعوبات التعلم التي يواجهونها ومعلوم أن متطلبات الدراسة في التخصص العلمي من حيث الوقت والجهد، وصعوبة المهمة، والمهارات الدراسية والمواظبة على الدوام وتنظيم الوقت بشكل جيد... الخ تختلف إلى حد ما (على الأقل كما هو شائع بين الطلبة) عن متطلبات الدراسة في التخصص الأدبي، وهذا ما يشعر طلاب العلمي بكثرة الأعباء وشدة الضغوط وضيق الوقت. حيث يظهر بشكل واضح عندما يعبرون عن أن صعوبة المهمة هي أحد الأسباب وراء صعوبة التعلم (البعد الثالث) وبفروق دالة إحصائية مقارنة مع طلاب الأدبي، كما نجد هذا الفرق أيضاً في البعد الأول المتعلق بضعف القدرة وعدم بذل الجهد، حيث يقر طلاب العلمي وأمام صعوبة المنهاج وكثرة المهام التي يتطلبها بعجزهم وعدم قدرتهم على مواجهتها مقارنة بطلاب التخصص الأدبي. كما يحتل الاتجاه السلبي للمعلم دوراً بارزاً في صعوبات التعلم لدى طلاب التخصص العلمي وبفروق دالة إحصائية مقارنة مع طلاب الأدبي. هنا يمكن أن نعزو ذلك إلى أن صعوبة المنهاج وكثرة المقررات وكبر حجمها بالنسبة لطلاب العلمي تتطلب تدخلاً فعالاً من قبل المدرس الذي يفترض أن يقوم بشرح المعلومات وتوضيحها وتبسيطها، وأن يتبع في ذلك أسلوباً شيقاً وطرائق مناسبة، وأن يتعامل بمودة.. الخ كل هذا من أجل أن يسهل على الطلاب استيعاب المعلومات وفهمها. ولذلك أمام الصعوبة

المفترضة للمناهج من قبل هؤلاء الطلاب (والتي قد تكون حقيقية) يؤدي المدرس دوراً أساسياً في إزالة العقبات والعراقيل وتذليل الصعوبات. ولهذا عندما يعجز الطالب عن القيام بكل المهام المطلوبة منه يمكن أن يلقي باللائمة على المدرس ويعده مسؤولاً عن الصعوبات التي يواجهها لاعتقاده بعدم قيام المدرس بدوره بشكل جيد.

ثالثاً- وفقاً للجنس يلاحظ من خلال المقارنة بين الذكور والإناث على درجات الاختبار الكلية ظهور فروق ولكنها غير دالة بين ذكور الثاني إعدادي وإناث الثاني إعدادي، حيث كان الذكور أكثر تأكيداً على هذه الأسباب من الإناث. ولكن في المرحلة الثانوية كانت إناث الأدبي أكثر قبولاً لهذه الأسباب من الذكور في الصف نفسه. في البعد الأول تؤكد إناث الأدبي وبفروق دالة إحصائية أن ضعف القدرة وعدم بذل الجهد أحد الأسباب الهامة في صعوبات التعلم التي يواجهونها. الفتيات يمكن أن يعترفن بضعفهن أكثر من الذكور، وهذا مقبول في ثقافتنا التي تتم فيها عملية التمييز الجنسي مستندة في معظم الأحيان إلى أن الذكور أكثر قدرة من الإناث في مختلف مجالات الحياة، والذكر غالباً لا يعترف بضعفه وعجزه حتى ولو شعر بذلك لأن ذلك يعد مخالفاً لقيم الذكورة التي نشأ عليها.

في حين نجد عند الطلاب الأصغر سناً (الذكور) وحيث لم تتبلور عندهم هذه القيم بعد، يعترف الذكور بضعفهم أمام صعوبة المهام وإن لم يكن بشكل دال إحصائياً الملفت للانتباه أن الذكور سواء في المرحلة العمرية الأدنى أم الأعلى نجد أنهم يعطون دوراً في فشلهم للحظ وبدرجة أكبر مما تعطيه الإناث، حيث إنه على ما يبدو من السهل أن يعزو الطالب فشله وتقصيره إلى الحظ من أن يعترف بعجزه وضعفه أو نقصه.

في البعد الثالث، صعوبة المهمة، هناك فروق بين الذكور والإناث في المرحلتين ولكنها غير دالة، حيث يعبر الذكور بشكل واضح أكثر من الإناث في الثاني الإعدادي

عن دور صعوبة المهمة، في حين أن إناث المرحلة الثانوية من التخصص الأدبي يعبرن عن إدراكهن لصعوبة المهمة بدرجة أكبر من الذكور.

— ترتيب أبعاد المقياس وفقاً للنسب المئوية على كل بعد من أبعاده

جدول رقم (7) يبين النسب المئوية لإجابات الطلاب عن المقياس ككل وعن كل بعد من أبعاده.

عينه الدراسة	البعد الثالث صعوبة المهمة	البعد الأول ضعف القدرة	البعد الرابع الاتجاهات السلبية للمعلم	البعد الثالث الحظ السيئ
الطلاب ككل (الثامن والحادي عشر)	62.27%	54.90%	51.38%	41%
طلاب الثامن ككل	64.09%	57.72%	53.75%	41.66%
طلاب الثامن الذكور	67.45%	54.36%	54%	46.33%
طلاب الحادي عشر ككل	60.36%	52%	49%	40.33%
طلاب الحادي عشر الذكور	57.45%	48.9%	48.5%	40%
طلاب الحادي عشر الإناث	63.9%	55.9%	49.5%	40.66%
طلاب الحادي عشر الأدبي	55.81%	46.90%	44%	37.6%
طلاب الحادي عشر العلمي	64.90%	56.90%	54%	43%
طلاب الثامن الإناث	البعد الأول	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الثاني
	61.09%	60.72%	53.5%	37%

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن البعد الثالث (صعوبة المهمة) حظي بأعلى النسب المئوية بالنسبة لأفراد العينة ككل وبالنسبة لأفراد العينة حسب مستواهم الدراسي والاختصاص والجنس باستثناء إناث الصف الثامن من اللواتي جاء عندهن البعد الأول (ضعف القدرة) بالمرتبة الأولى حيث نال (61.09%)، في حين جاء بعد صعوبة المهمة بالنسبة لهن في المرتبة الثانية ونال (60.72%). أما في المرتبة الثانية بالنسبة لأفراد العينة ككل فقد جاء البعد الأول وهو صعوبة المهمة).

وجاء في المرتبة الثالثة البعد الرابع (الاتجاهات السلبية)، ثم أخيراً البعد الثاني المتعلق بالخط. إن عزو أسباب صعوبات التعلم كان منصباً بالدرجة الأولى (على القوى البيئية التي تحتل مكانة متميزة عند الطلاب كافة باستثناء إناث الثاني الإعدادي، وبنسب مرتفعة مقارنة مع غيرها. فالطلاب الذين يضعون أهدافاً صعبة وإذا أخفقوا في تحقيقها لا يلومهم المجتمع بسبب هذه الصعوبة كما أنهم لا يلومون أنفسهم. إن عزو صعوبات التعلم لأسباب مستقرة ثابتة كانخفاض القدرة، وصعوبة المهمة، والاتجاه السلبي نحو المعلم والآخرين يؤدي في الغالب إلى انخفاض مستوى الدافعية عند ممارسة الأعمال المتشابهة في المستقبل والطلاب الذي يمرون بخبرات من الفشل ويعززون فشلهم إلى نقص القدرة، وهي كما رأينا (عامل داخلي) أكثر من صعوبة المهمة وهي (عامل خارجي)، مثل هؤلاء الطلاب تتكون لديهم مشاعر سلبية عن الذات ولا يميلون إلى المثابرة على هذا النوع من العمل كما يشير الزيات (1996، ص 479)

كما تتكون عند الطلاب مشاعر العجز والضعف وقلة الحيلة عندما يعززون فشلهم إلى نقص القدرة ولكن هذه المشاعر يمكن أن تختلف في حال عزوهم لأسباب فشلهم إلى قلة الجهد أو عدم بذل الجهد الكافي وهو عامل (داخلي) أيضاً لأن المشاعر التي تتولد في هذه الحالة هي مشاعر الندم والذنب والتقصير، وهذا يؤدي إلى عدم الرغبة في العمل وانخفاض الدافعية عندما يواجه الطالب أعمالاً ومهاماً مشابهة لتلك التي ولدت هذه المشاعر، ولهذا نلاحظ أن الطلبة الذين تتكون لديهم هذه المشاعر يتكرر فشلهم الدراسي ما لم يغيروا أو يعدلوا في هذه المشاعر سواء أكان ذلك نحو قدراتهم أم نحو الجهد الذي يبذلونه.

كما أن عزو أسباب صعوبات التعلم لأسباب خارجية سواء أكانت متعلقة بالناس الآخرين (كالمدرسين) بالدرجة الأولى لعدم توفير شروط التعلم الجيد ولعدم مساعدتهم في تبسيط المهمة وتسهيلها، أم كانت متعلقة بالخط والمصادفة ففي كلتا الحالتين تتولد

مشاعر مختلفة عند الطلاب، كالنفور والغضب والدهشة والمفاجأة، وهذا ما يولد أحياناً مشاعر التحدي والمواجهة من ناحية، والتي تؤدي إلى زيادة دافعية الطالب وإقباله على التعلم إذا استطاع ضبط العوامل المساعدة في الإنجاز والتحصيل كالجهد، والمثابرة وتنظيم الوقت. والحصول على المساعدة المطلوبة من الآخرين. كما يمكن من ناحية ثانية أن تتولد لدى الطلاب مشاعر القبول بالأمر الواقع والاستسلام والخضوع له إذا وجدوا أنهم غير قادرين على ضبط عوامل الفشل أو أسبابه أو التحكم بها. ومن هنا تأتي أهمية الخدمات الإرشادية لمساعدة هؤلاء الطلاب على اكتشاف مشاعرهم وإدراكاتهم عن أنفسهم وعن الأشخاص الآخرين المهمين بالنسبة لهم (كالمعلمين ، الأقران، الأهل) لأن مثل هذه المساعدة تجعل الطلبة أكثر قدرة على مواجهة الأزمات التي يعانون منها كما يرى أيزنبرغ (1995، ص 28) (كالضغط والمشاعر السلبية والعجز وخيبة الأمل والذنب)، وذلك من خلال الوعي الذاتي ومعرفة الذات التي يعدها روجرز مفاتيح للتغلب على المشكلات ومواجهة الأوضاع الحياتية الصعبة. ولاشك أن تعلم الطالب كيف يواجه مشكلاته ويتغلب على الصعوبات، وكيف يتعامل مع الأحداث المهمة في حياته بشكل فعال تعد خبرات معززة لنموه المعرفي والانفعالي والاجتماعي، وعاملاً مساعداً لرفع مستوى الدافعية والمثابرة لديه.

وبناء على ما تقدم يقترح الباحث :

- 1- ضرورة تعميم خدمات الإرشاد النفسي المدرسي وتعميق دور هذه الخدمات لتكون قادرة على تقديم المساعدة للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم من أجل معرفة ذواتهم بشكل حقيقي واكتشاف مشاعرهم وإدراكاتهم حول أنفسهم وحول الآخرين ، ليكونوا أكثر قدرة على مواجهة مشكلاتهم .

- 2- المتابعة الحقيقية والدورية لإدارة المدرسة لنتائج الطلاب ليس من أجل معرفة الطلاب المتفوقين وتكريمهم فقط؛ وإنما أيضاً بهدف معرفة الطلاب المقصرين وما إذا كان تدني تحصيلهم يتكرر ، حيث إن هذا الإجراء يساعد في الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم ، وضرورة تقديم المساعدة الخاصة لهم .
- 3- تعميق العلاقة بشكل بناء ومثمر بين المدرسة والأسرة وذلك بهدف تحقيق أكبر قدر من التعاون من أجل حل مشكلات الطلاب المقصرين، خاصة أن بعض صعوبات التعلم لدى بعض الطلاب ناتجة عن توقعات الأسرة التي تفوق كثيراً قدرات أبنائها وإمكاناتهم .

المراجع

المراجع العربية :

- (1) ايزنبرغ وزميله (1995) عملية الإرشاد النفسي، (ت) علي سعد، عدنان الأحمد ، منشورات جامعة دمشق.
- (2) حافظ نبيل عبد الفتاح (1998) صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، القاهرة: دار زهراء الشرق.
- (3) حجازي، مصطفى (2000) ، الصحة النفسية ، ط1 ، المغرب : المركز الثقافي العربي.
- (4) حمصي ، انطوان (1991) أصول البحث في علم النفس، منشورات جامعة دمشق.
- (5) خليفة ، محمد عبد اللطيف ، ومعتز سيد عبد الله (1997) الدوافع والانفعالات، الكويت ، مكتبة المنارات الإسلامية.
- (6) ريزو ، جوزيف ، وروبرت زابل (1999) ، تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً ، (ت) زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص، جزء أول، العين ، دار الكتاب الجامعي .
- (7) زياد ، محمد (2000) ظاهرة الصعوبات التعليمية وأثرها في الطلاب، الموقع على شبكة الإنترنت www.ajeel.com
- (8) الزياد، فتحي مصطفى (1996) سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط1، القاهرة : دار النشر للجامعات.
- (9) عبد الله ، محمد قاسم (2000) أمراض الأطفال النفسية وعلاجها ، ط1 ، دمشق ، دار المكتبي.

- (10) عبد الله ، محمد قاسم (1995) دراسة تحليلية للإعاقاة في التعلم والاتجاهات الحديثة في تشخيصها، وعلاجها، مجلة جامعة حلب، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، العدد 27.
- (11) عبدون ، سيف الدين يوسف (1993) استنباط عزو أسباب صعوبات التعلم ، القاهرة، دار الفكر العربي.
- (12) عدس ، محمد عبد الرحيم (1998) صعوبات التعلم ، ط1 ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر
- (13) المنسي ، محمود عبد الحليم (1998) علم النفس التربوي للمعلمين ، ط1 ، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- (14) مخائيل ، مطانيوس (1997) القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق.

المراجع الأجنبية :

- 1) Algozzin , B. (1979). Social- emotional Problems .In.C.Mecer (ed). Children and adolescents with learning disabilities . Columbus , O . H : Chorges , E , Merrill .
- 2) Mayes , susan D and others (2000) . Learning disabilities and ADHD : overlapping spectrum disorders . Journal of learning disabilities , v33 n 5p 417-24 .
- 3) Poelma, Joy Nicole ; (2002). Do Parent educational aspirations effect the educational aspirations of adolescents with learning disabilities ? . Alfred university .
- 4) Sindelar , P , T ; and others (1985) . Deviant Behavior in learning disabled and Behaviorally Disordered Students as a Function of level and Placement . Behaviorol disorders . n10.,P 104-112 .

- 5) Sleeter , C , E ; (1986). Learning disabilities : the Social construction – of a special education category .
Exceptional Children . N53 p46-54 .
- 6) Swanson , H , lee ; (2000) . Issues facing the field of learning disables . Journal : learning disability Quarterly ; v23 171 p37-51 .
- 7) Weiner , B ; (1979) . A theory of Motivation for some Classroom Experiences . Journal of education Psychology ; n71 p3-25 .
- 8) Ysseldyke , J E ; and others . (1983) . Generalizations From Five years of research on assessment and Decision Making. The university of Minnesota institute .
Exceptional Education quarterly ; n4 p75-93.

" استبانة عزو صعوبات التعلم "

التعليمات :

تهدف هذه الاستبانة إلى تحديد الأشياء التي تشعر بأنها السبب في عدم فهمك للمقررات الدراسية.

عزيزي الطالب: أرجو الإجابة بحرية كاملة، لأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لأن كل فرد منا يختلف عن الآخر.

لذلك نرجو منك الإجابة عن جميع الفقرات.

أقرأ العبارات في الصفحات الآتية وعندما تجد أن العبارة كانت من الأسباب التي أدت إلى عدم فهمك للدروس في أثناء تعلمك داخل المدرسة ضع علامة (/) تحت كلمة نعم وإذا كانت غير ذلك تكتب علامة (/) تحت كلمة لا.

انتبه معي على المثال المحلول هنا :

* عدم انتباهك / تركيزك في غرفة الصف يؤدي إلى عدم فهمك للدروس.

ما رأيك (نعم) أم (لا).

هل فهمت كيف ستجيب على العبارات؟

الآن نبدأ في الإجابة

ولكم فائق الشكر.

نعم	لا	البيانات
		1 - عدم بذلي لأقصى جهد في المذاكرة يؤدي إلى عدم فهم الدروس
		2 - خوفي واضطرابي داخل غرفة الصف في أثناء الشرح يؤدي إلى عدم وضوح المعلومات
		3 - الفشل في الدراسة يرجع إلى أن شرح المدرس ضعيف (غير جيد)
		4 - لا أستطيع فهم شرح المدرس لأزديحام غرفة الصف بالتلاميذ
		5 - هناك أسباب غير مفهومة ولا أستطيع تحديدها تسبب عدم فهمي للدروس
		6 - إحساسي بأنني أقل من زملائي في غرفة الصف يسبب لي الشعور بالعجز
		7 - المعاملة السيئة لي من المدرسين تؤدي إلى شعوري بالخوف من المدرسة.
		8 - فشلي في فهم الدروس يرجع إلى عدم قدرتي على الربط بين الموضوع الجديد وما سبق دراسته من مواضيع
		9 - الإخفاق في الدراسة يرجع إلى سوء الحظ
		10 - عدم ثقتي في نفسي (تزددي) يسبب لي الفشل في المدرسة.
		11 - مقارنة المدرس بيني وبين زملائي في غرفة الصف يسبب لي الشعور بالعجز في فهم الدروس
		12 - فشلي في فهم الدروس يرجع إلى عدم اعتماد المقررات الدراسية على الجانب التطبيقي أو العملي
		13 - عدم فهمي لشرح المدرس داخل الصف يرجع إلى المصادفة
		14 - عدم تقدير المدرس لمستواي التعليمي يؤدي إلى صعوبة فهمي للمادة الدراسية.
		15 - عدم تقدير المدرس لمستواي التعليمي يؤدي إلى صعوبة فهمي للمادة الدراسية.
		16 - فشلي في الدراسة يرجع إلى صعوبة المنهاج وعدم مناسبته لقدراتي.
		17 - قابلتني صعوبات في التعلم لأنني لم أكن محظوظاً.
		18 - خوفي من استنكار المواد بمفردي يسبب لي الشعور بعدم فهمها
		19 - عدم تشجيعي على الاستنكار يؤدي إلى عدم فهمي للمقررات الدراسية
		20 - المنهاج الدراسي المليء بالمعلومات لا يساعدني في فهمه بسهولة
		21 - رسوبي أكثر من مرة في الامتحان يؤدي إلى شعوري بالخوف من المدرسة.
		22 - عدم إعطائي فرصة كافية للمناقشة داخل غرفة الصف يؤدي إلى عدم فهمي للدرس.
		23 - فشلي في الدراسة يرجع إلى أن المنهج غير محبب إلى نفسي.
		24 - فشلي في الدراسة يرجع إلى أن التخمين لم يساعدني في الوصول إلى الفهم الصحيح للمادة الدراسية.
		25 - تدني مستواي في الدراسة يساعد في عدم فهمي للدروس
		26 - عدم تركيز انتباهي داخل غرفة الصف يؤدي إلى فشلي في الدراسة.
		27 - فشلي في المدرسة يرجع إلى استخدام المدرس لأسلوب العقاب المستمر.
		28 - فشلي في التعلم يرجع إلى عدم وجود علاقة طيبة بيني وبين المدرسين.
		29 - كثرة المقررات الدراسية تساعد في عدم فهمي للدروس.
		30 - عدم التنوع في موضوعات المنهج الدراسي يؤدي إلى عدم فهمه.
		31 - صعوبة المقررات الدراسية وعدم وضوحها لا يساعد في الفهم الصحيح
		32 - يرجع الفشل في الدراسة إلى وجود عوامل خارجية عن طاقة الطلاب.
		33 - عدم فهمي للمعلومات يؤدي إلى حصولي على درجات منخفضة.
		34 - عدم تنوع أسلوب المدرس في الشرح يؤدي إلى ضعف مستواي التحصيلي.

35	— عدم استخدام الوسائل التعليمية لتوضيح الدروس المقررة يساعد في عدم فهمي لها.
36	— اضطراب المدرس في غرفة الصف يسبب لي عدم فهم شرحه للدرس.