

بناء مقياس للتعرف على ذوي صعوبات التعلم لدى التلاميذ المرحلة الأساسية

أ. د. عمر ياسين جباري
كلية التربية
جامعة صلاح الدين
العراق

أ. د. شةوبو عبدالله ملا ظاهر
كلية التربية
جامعة صلاح الدين
العراق

م. م. نافان عبدالله حسن
كلية التربية والعلوم الطبيعية
جامعة جعفر
العراق

الخلاصة

هدفت هذه الدراسة الى بناء أداة مسحية للتعرف على صعوبات التعلم لدى التلاميذ المرحلة الأساسية (الرابع، الخامس، السادس) والتحقق من صدقه وثباته وصلاحيه إستعماله وكذلك التأكد من صلاحية عباراته ومدى وضوحها للمعلمين والمعلمات. تكونت عينة البحث من (307) تلميذا وتلميذة ما يعادل (8%) من مجتمع البحث والذي تتكون من (3832) تلميذاً وتلميذة، ضمن (27) مدارس للعام الدراسي (2017- 2018) في محافظة السليمانية. وقد تألفت الأداة من (60) فقرة موزعة على سبعة مجالات الأساسية والتي هي (العمليات الحسابية، القراءة، الكتابة، التفكير، الإستماع، التعبير اللفظي، التهجي) والتي هي محددة من قبل (مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم، سنة 1987)، وتتألف مستويات بدائل الإجابة من (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وتعطي لها درجات (1،2،3،4،5)، وقد أجريت التحليلات الأحصائية لإستخراج الخصائص السايكومترية للمقياس، وتوصلت الى ضبط الخصائص السايكومترية للأداة من صدق وثبات ليكون بذلك قابلاً للأستخدام من قبل الأخصائيين النفسانيين والمعلمين والمعلمات والأساتذة الجامعات في مجال التربية الخاصة بما يقدمه من مساعدات للكشف عن التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم.

Developing a Scale to Identify Students with Learning Disabilities in Elementary School

Avan Abdulla Hassan
College of Education and Natural
Science – Charo University
Iraq

Prof. Dr. Shawbo Abdulla Taher
College of Education
Salahaddin University
Iraq

Prof. Dr. Omer yassen
College of Education –
Salahaddin University
Iraq

ABSTRACT

This study aims to develop a survey tool to identify students with learning disabilities in 4-6 grades of elementary schools. This study also aims to verify survey's validity and reliability and to ensure the validity of its items and how clear they are to teachers. The study sample consists of (307) students from (27) schools which is equivalent to (8%) of the research population (3832) students in the basic stage in Sulaymaniyah governorate. The survey tool consists of (60) items divided into seven main areas defined by Interagency Committee of Learning Disabilities in 1987. The areas are calculations, reading, writing, thinking, listening, verbal expression and spelling. The survey response scale consists of (always, often, sometimes, rarely, never) with (1,2,3,4,5) values. The Statistical analyzes are performed to derive the psychometric properties of the scale. The study concludes with adjusting the psychometric properties of the scale's validity and reliability. The researcher argues that the survey is ready to be used by psychologists, teachers, and scholars in the field of special education to identify students with learning disabilities.

الفصل الأول

مشكلة البحث

إذا ألقينا نظرة سريعة على أي مجتمع مدرسي نجد طلبته ينقسمون إلى مستويين، العاديين وغير العاديين، فالمستوى الأول مستوى واضح أما المستوى الثاني فهو المستوى الذي طال بحثه من قبل المتخصصين في التربية الخاصة ومن بينهم الأطفال ذوو صعوبات التعلم، ولعل العامل الحاسم الذي حدا للمتخصصين لدراسة أولئك الأفراد هو ما لاحظوه من وجود الأطفال يقبلون في المدارس العادية ولا يستطيعون التكيف مع المهمات التي تطرحها البرامج التعليمية العادية، علماً بأنهم لا يعانون من الإعاقة العقلية أو الحركية أو الإعاقة البصرية أو السمعية وغيرها من الإعاقات، وفي الوقت نفسه هم محرومون من خدمات التربية الخاصة (البيطانية وأخرون، 2015، ص21). وقد حاولت معظم الدراسات معرفة نسبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في المجتمع المدني فأصطدمت بمشكلة التداخل بين أعراض صعوبات التعلم وأعراض الفئات الأخرى من ذوي الحاجات الخاصة، وقد أكدت الدراسة التي أجراها مايكل وبست، وينشر سنة 1999 حيث وجدوا أن هناك إشكالية في تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولكن أكدت دراستهم تدني مستوى تحصيل التلميذ المدرسي مقارنة مع أقرانه من ذوي العمر والصف في مجال تعليمي واحد أو أكثر. كما تبين لدى فريق البحث وجود تباين واضح بين قدرات التلميذ ذوي صعوبات التعلم العقلي ومستواه التحصيلي في واحد أو أكثر في التعبير الشفوي، الإستيعاب لما يسمع، التعبير عن طريق الكتابة، المهارات الأساسية للكتابة، الفهم والاستيعاب عن طريق القراءة، المهارات الحسابية (القرشي، 2010، ص224).

ومن خلال إحساس الباحثون بالمشكلة وملاحظاتهم الشخصية وإطلاعهم على الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم وكذلك إيقاع الذي أحرزه مجال صعوبات التعلم خلال العقود الثلاثة المنصرمة من القرن الحالي في الدول الأخرى، فقد تحدد مفهوم صعوبات التعلم وتم إقراره، وأنتشرت وتوسعت وتنوعت برامج التربية الخاصة في المدارس العامة، وتنامت الجهود لبناء وإعداد الأدوات والأختبارات وأساليب التشخيص والتقييم. إلا أنه تبين إن هذا الموضوع في كردستان العراق لم يحظى بدراسة واسعة وشاملة ولم تبدى محاولة جديّة لتوفير الأدوات المسحية والمقاييس التشخيصية للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، إذ إن تحديد هؤلاء التلاميذ يعتبر من أولى خطوات النهوض بالبحث في هذا المجال، لذا أرتأوا الباحثون أن يقوموا ببناء مقياس يتلائم مع البيئة الكردية للتلاميذ لتحديد الصعوبات التعلم المتمثلة في صعوبات (عمليات الحسابية، القراءة، الكتابة، التفكير، الاستماع، التعبير اللفظي، التهجي). ولذلك أجل التشخيص والتعرف على ذوي الصعوبات وحجمها، لنتمكن من دراستها بصورة علمية وكذلك إعداد برنامج تدريبي يتلائم مع نوع الصعوبة التي يعاني منها التلاميذ.

أهمية البحث

الحاجة إلى معرفة مدى إنتشار صعوبات التعلم بين تلامذة المرحلة الأساسية وإدراك الحجم الحقيقي لإنتشار هذه المشكلة، لأن تلك الفئة من الأطفال بحاجة إلى رعاية خاصة، ولا سيما أن جميع مدارسنا لا تخلو من وجودهم، خاصة في هذه الظروف الصعبة التي يعاني منها مجتمعنا اليوم، نتيجة الإفلات وغياب بعض المدرسين عن أداء مهامهم، أو غياب الطفل نفسه، مما يجعلهم متأخرين عن زملاءهم، أو نتيجة غياب الخبرة بالتعامل مع هذه الفئة من قبل المعلمين أنفسهم، لذا يجب أن يكون لدينا معرفة واضحة في تحديد من هو الطفل ذوي الصعوبات التعليمية، حتى يتسنى لنا من وضع إستراتيجيات تعليمية علاجية تساعد هؤلاء على التوافق والإنسجام مع الآخرين، فما يحتاجه هؤلاء التلاميذ هو وجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين، ورعاية فردية مناسبة للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها وتعزيزها وتقليل مواطن الضعف المحددة لديهم، لتعليمهم المهارات الأساسية التي يحتاجون إليها، بالإضافة إلى الإستراتيجيات التعليمية أو الأساليب التي سوف تساعدهم في السير في دراستهم وفقاً لقدراتهم الفعلية. فعلاج صعوبة التعلم عند كل تلميذ يبدأ بمجرد إكتشافه والتعرف على أنه يعاني من صعوبة ما تؤثر في تحصيله الدراسي. لذا يعتمد نجاح البرامج التعليمية أو فشلها على إتجاهات معلمي الصف، وكفائتهم والدعم الذي يتلقونه (محمد وعامر، 2008، ص6)، وتتنضح أهمية الدراسة الحالية في بناء مقياس لتعرف على هؤلاء التلاميذ داخل الصف الدراسي. وبصورة عامة يمكن إيجاز أهمية الدراسة الحالية على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

1. الأهمية النظرية: قلة الدراسات في هذا المجال في كردستان العراق (في حدود علم الباحثون)، التي أجريت على هذه الفئة والتي تتناول الكشف عن ذوي صعوبات التعلم ومعرفة أعدادهم وكذلك توجيه الأهتمام معلمات في المدارس الإبتدائية والآباء إلى إمكانية التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال بعض السلوكيات، أو التصرفات التي يظهرونها.
2. الأهمية التطبيقية: تكمن في توفير مقياساً للكشف والتعرف على ذوي صعوبات التعلم، يسهل على المعلم من خلال تطبيقه اكتشاف الحالات التي تعاني من صعوبات التعلم، إذ يحتوي على سبعة إبعاد هي القراءة والكتابة والإستماع والعمليات الحسابية والتفكير والتهجى والتعبير اللفظي.

هدف البحث

الهدف هو بناء مقياس لتعرف على ذوي صعوبات التعلم لدى التلاميذ المرحلة الأساسية الصفوف (الرابع، الخامس، السادس) والبيان ثبات المقياس وصدقه والتحقق من صلاحية إستعماله وأيضاً التأكد من مدى صلاحية العبارات ووضوحها للمعلم وكذلك المدة التي تحتاجها لتطبيقها، مما تساعد المعلمين والمعلمات في المدارس وكذلك الأخصائيين في التعرف على هؤلاء التلاميذ بهدف التحقق من وجود الصعوبة وطبيعة تلك الصعوبة ليساعد في تطوير البرامج التدريبية والعلاجية المناسبة لها.

حدود البحث

إذ يقتصر البحث الحالي على تلاميذ المرحلة الأساسية الصفوف (الرابع والخامس والسادس) في مركز محافظة السليمانية، ومن كلا الجنسين (الذكور والإناث) للعام الدراسي (2016-2017) من الدراسة الصباحية.

تحديد المصطلحات

1. صعوبات التعلم

- يُعرفه (Kirk، 1963): بأن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى تأخر أو إضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو إضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي (العزالي، 2016، ص41).
- تُعرفه (الحكومة الاتحادية الأمريكية، 1968): بأنه إضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا الإضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الإستماع، أو التفكير أو التكلم، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب. وهذا الإضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتلف الدماغى، والخلل الدماغى، والخلل الدماغى البسيط، وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية (القاسم، 2015، ص15).
- يُعرفه (مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم the interagency committee of learning disabilities، 1987، (ICDL): بأنه مفهوم عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات تتضح من خلال الصعوبات الواضحة في الإكتساب، والإستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والقدرات الحسابية أو المهارات الإجتماعية، وأن هذه الإضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبى المركزي، لذا فإن صعوبات التعلم قد تكون متصاحبة مع ظروف الإعاقات الأخرى مثل الإعاقات الحسية، والتخلف العقلي، والإضطراب الإنفعالي، أو الحرمان الإجتماعى، وكذلك التأثيرات البيئية الإجتماعية مثل الفرق الثقافى، والتعليم غير المناسب أو العوامل النفسية ولاسيما العيوب المتعلقة بالإدراك، وأن كل هذه الحالات من الممكن أن تسبب مشاكل في التعلم الا ان صعوبة التعلم ليست نتيجة لهذه الحالات أو لتأثيرات هذه الظروف (Wong, B., et al., 2008, p. 10).
- تعريف الأجراني لصعوبات التعلم: أنه مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات قد يتضح في ضعف في إكتساب واستخدام القدرة على الإستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو القدرة على إجراء العمليات الحسابية، ويفترض أن تحدث بسبب حدوث إختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبى المركزي، هذا أنه قد تحدث مشكلات في تحصيله التعليمى وتقدمه الدراسى.

الفصل الثاني

أولاً: الإيثار النظري

صعوبات التعلّم: Learning Disabilities السياق التاريخي Historical Context

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة في ميدان صعوبات التعلّم نظراً لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأحقية التعلّم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد (إبراهيم، 2007، ص24) ويعتبر ميدان صعوبات التعلّم من ميادين في التربية الخاصة الأسرعها تطوراً وذلك بسبب الأهتمام المتزايد من قبل المهتمين بمشكلة الأطفال الذين يظهرون مشكلات تعليمية والتي لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقة العقلية والحسية والانفعالية (مغلي وسلامة، 2001، ص84)، والواقع أن المشكلة في خصائص الأطفال الذين يدخلون تحت هذه الفئة يعانون من مشاكل وأعراض متفاوتة من حيث المظهر والمضمون، ومن حيث درجة شدتها وتكرار إستمرار حدثها، أي لا توجد خصائص مشتركة تجمع كل من يعاني من صعوبة في التعلّم (فراج، 2012، ص174). فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلّم عبارة عن مجموعة غير متجانسة ويوجد بينهم العديد من الاختلافات حتى بين تلاميذ المجموعة الواحدة، وهذا يعني أن بعض هذه الخصائص يمكن ملاحظتها عند تلميذ يعاني من صعوبات التعلّم، وبعضها قد لا ينطبق، إلا إننا يمكننا عرض مجموعة من الخصائص الأكثر شيوعاً.

يعود الأهتمام بمظاهر صعوبات التعلّم إلى بدايات القرن التاسع عشر عبر جهود علماء الأعصاب والأطباء وعلماء النفس والتربية، وفيما بعد عبر جهود الروابط والجمعيات الأهلية والحكومية، يرى (Mercer, 1992) بأن مجال صعوبات التعلّم قد مر بثلاث فترات الزمنية والتي هي:

1. مرحلة التأسيس وتمتد من 1800 إلى 1929
2. المرحلة الإنتقالية وتمتد من 1930 إلى 1962
3. المرحلة المتكاملة وهي المرحلة التي بدأت من ميلاد مجال صعوبات التعلّم بصورة علنية ورسمية في مؤتمر شيكاغو الذي عقد في عام 1963 وحتى الآن.

المجال صعوبات التعلّم من المجالات الهامة في دراسة التعلّم حيث ترجع الجذور التاريخية، وبالتحديد بداية العمل العلمي في هذا المجال إلى بحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني فرانسيس جال (Francise Gall, 1802) حيث أوضح إن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، وأشار إلى إن هناك علاقة بين الإصابات المخية وإضطرابات اللغة والكلام (إبراهيم، 2007، ص47-48).

أما عالم الأعصاب الألماني ويرنك Wernicke في عام 1872 أستطاع أن يحدد منطقة في الفص الدماغ الأيسر من الدماغ على إنها المسؤولة عن فهم الألفاظ والأصوات التي ربطها باللغة المكتوبة وكذلك الكتابة وتعرف هذه المنطقة بمنطقة ويرنك كما أشار العالم الفرنسي (بيير بروكا، 1869) أن منطقة بوركا هي المسؤولة عن إنتاج الكلام في الشق الأيسر من الدماغ (أبو فخر، 2013، ص23). وقدم طبيب العيون الأنجليزي (هنشلود Hinshelwodd) أعتراضاً على إمكانية وجود عيوب خلقية في منطقة معينة باللحاء وتعتبر المركز المسؤول عن التخزين في الذاكرة البصرية إلا إنه خلال فترة 1900 إلى 1923 أن تكون حالة التلف المخي أو الإصابة الدماغية حالة قدرية وقد علل إضطراب اللغة وأرجعها إلى إنحرافات أو تغييرات نفسية في المقام الأول مخالفاً بذلك ما أدعاه من تعليله لإضطرابات اللغة من إنها ترجع إلى مشكلات خاصة بالمراكز البصرية للمخ (العزالي، 2016، ص40).

في حين قدم أورتون Orton في عام 1939 إفتراضاً مفاده إن مصطلح الصعوبات المقتصرة على القراءة ينبغي أستخدامه ليصف أولئك الأطفال الذين يعانون من إشكالات مقتصرة على العجز عن القراءة، هذا الوسم يستثنى أولئك الأطفال الذين يظهرون عجزاً أو صعوبات خاصة بالتعلّم في دروس غير القراءة (الياسري، 2006، ص21)، كما وجد ويرنر وستراوس Werner & Strauss 1944 أن عجزاً في مستوى التفكير المجرد لدى أولئك الأطفال الذين يعانون من أذى الدماغ الخارجي، ويتشفت إنتباههم بسهولة، وغالباً ما ينتبهون إلى مثيرات غير جوهرية في مواقف التعلّم، كما إنهم يظهرون شروداً في إنتباههم ويتميزون أيضاً بالسلوك

الأندفاعي وكذلك غير مقبولين اجتماعياً ولا يستطيعون السيطرة على سلوكهم وغير متعاونون (سهيل، 2012، ص17).

وفي أواخر الخمسينات بين كروك شانك Cruick Shank أن الأطفال الذين يعانون من شلل دماغي من ذوي الذكاء العادي أظهروا بعضاً من الخصائص العقلية التي تبدو على ذوي التلف الدماغي ثم أنه وسع من أساليب التعليم التي طرحها (ويرنر وستراوس) لتشمل ذوي الذكاء العادي كأفراد يمكن أن يظهر على بعضهم أعراض سلوكية وتعلمية كتلك التي تظهر على ذوي التلف الدماغي (الكحالي، 2011، ص21).

ويشير (جيلينجام وستيلمان Gillingham & Stillma, 1965) إلى أنه على الرغم من دحض نظرية التي قدمها (أورتون Orton) فإن أفكاره التربوية على الجانب الآخر قد أدت إلى تطوير إجراءات تربوية منظمة في كل من القراءة، والتهجي، والخط وبقية أعماله وأبحاثه خالدة في الجمعية الدولية لعسر القراءة International Dyslexia Association (محمد، 2007، ص99-100).

ويؤكد جونسون أن مجال صعوبات التعلّم بدأ ينتشر منذ عام 1963 ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح بتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلّم وتصنيفهم وكيف يمكن تصنيف وعلاج تلك الصعوبات حيث يعود الفضل إلى (كيرك Kirk) في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلّم كمفهوم تربوي جديد، ومنذ ذلك الوقت ومجال صعوبات التعلّم يلقي اهتماماً كبيراً ومتزايداً على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الأتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلّم عام 1965 وإصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلّم Journal of Learning Disabilities كدورية متخصصة أهتمت بدراسة الأطفال الذين صنّفوا على أن لديهم صعوبات تعلم، وهكذا توالى التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلّم حتى بلغت أكثر من إحد عشر تعريفاً ذو صيغة رسمية (إبراهيم، 2007، ص25).

مفهوم صعوبات التعلّم:

تشمل خدمات التربية الخاصة عدة فئات من الأفراد غير العاديين كالموهوبين والمعوقين عقلياً أو سمعياً أو بصرياً أو لغوياً أو إفعالياً أو ذوي صعوبات التعلّم Learning Disabilities وإعاقة صعوبات التعلّم عبارة عن اضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يراه ويسمعه أو في ربط المعلومات القادمة من أجزاء مختلفة من المخ، أو في طول الموجات الضوئية في اللونين الأبيض والأسود مما يؤدي إلى عدم وضوح الرؤيا الصحيحة، وعدم القدرة على تمييز الأبعاد ويمكن ملاحظة هذه الصعوبة بصورة متعددة منها صعوبة فهم اللغة المكتوبة وصعوبة في التناسق الحركي وهذه الصعوبة تمتد إلى الحياة المدرسية مما يؤدي إلى عدم القدرة على القراءة أو الكتابة أو الحساب (كوافحة وعبدالعزيز، 2010، ص115).

أختلف العلماء والتربويين في تحديد تعريف لصعوبات التعلّم وذلك لصعوبة تحديد هؤلاء التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلّم وكذلك صعوبة اكتشاف هؤلاء التلاميذ فهم حقا فئة محيرة من التلاميذ لأنها تعاني تبايناً شديداً بين المستوى الفعلي التعليمي والمستوى المتوقع الوصول إليه، فنجد أن هذا التلميذ من المفترض حسب قدراته ونسبة ذكائه التي قد تكون متوسطة أن فوق المتوسطة أو يصل إلى الصف الرابع أو الخامس الابتدائي في حين إنه لم يصل إلى هذا المستوى (النجار، 2017، ص19)، فهم ليسوا ضمن فئة الإعاقة العقلية التي يجب إستثناؤها عند تشخيص مثل تلك الصعوبة بالإضافة إلى الإعاقات الأخرى، فهم أسوياء normal في جميع مراحل نموهم العقلي، والسمعي، والبصري، والحركي ولكتهم يعانون من مشكلات وصعوبات في التعلّم (العزة، 2002، ص134) وما يعرف الآن باسم صعوبات التعلّم كان يعرف من قبل المختصين قبل عام 1960 بعدد من المصطلحات منها:

- الأطفال ذوي الاصابات الدماغية Brain Injured Children
- الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية Children with Perceptual Handicaps
- الأطفال ذوي الخلل الدماغي البسيط Children with Minimal Brain Dysfunction
- الأطفال العاجزين عن التعلّم Children with Learning Disabilities
- إعاقة الخفيفة Hidden Handicapped (يحيى، 2006، ص237).
- اضطراب ضعف الإنتباه Attention Disorders

– العجز العصبي Neurological impairment

– الإضطرابات التعلّمية Learning Disorders

ومن غيرها من المفاهيم التي كانت سبباً في صعوبة إرساء محددات ثابتة (الخطيب، 2013، ص122-123). ومن تعريفات صعوبات التعلّم هي:

– التعريف التربويّ: عرفا هاري ولامب (Hare & lamb, 1883) الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلّم بأنه يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة.

– التعريف الطبي: حيث يشير (كليمنتس) إلى إن مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط إلى هؤلاء الأطفال الذين يقتربون من المتوسط أو المتوسطين أو أعلى من المتوسط من الذكاء والذين يعانون من صعوبات ترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي وقد تظهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة وفي الذاكرة وفي الوظائف الحركية.

تصنيف وأنماط صعوبات التعلّم:

إن تصنيف صعوبات التعلّم ترتبط بمفهومه، فلا توجد وجهة نظر واحدة متفق عليها لمفهوم صعوبات التعلّم وهذا ينسحب على تصنيف صعوبات التعلّم لأسباب متعددة منها وكما إن صعوبات التعلّم ليست مظهراً واحداً وإنما عدة مظاهر، وليس بالضرورة إن تتواجد هذه المظاهر في فرد لذاته وهذه المظاهر ليست بدرجة واحدة ولكنها مختلفة وبالتالي ستتأثر الصعوبة بدرجة مظاهره، وأيضاً أن المختصين الذين أهتموا بصعوبات التعلّم ليسوا فئة واحدة وإنما فئات مختلفة كأخصائي الطب وعلماء الأتجماع وأختصاصي التربية الخاصة (العزالي، 2016، ص47-48).

فقد قام (جونسون Johnson, 1979) بتصنيف صعوبات على أساس إنها ترجع إلى تفاعل السلبي مع المكونات الأساسية اللازمة للتحصيل الدراسي إلى ما يلي: الإضطرابات في الذاكرة، الإضطرابات في التمييز البصري، الإضطرابات في التوجه والإدراك والتنظيم المكاني والفراغي، الإضطرابات في التعبير اللفظي، الإضطرابات في الإنتباه، الإضطرابات في الإدراك الحركي، الإضطرابات في التداعي البصري والسمعي (سالم وآخرون، 2003، ص68)، ويصنف ميرسير صعوبات التعلّم إلى ثلاث مشكلات وهي:

- المشكلات المعرفية والتي تضم: الإنتباه قصير المدى، الإدراك، الذاكرة، حل المشكلات، ما وراء المعرفة.
 - المشكلات الأكاديمية والتي تضم: مهارات القراءة، الأستنتاج الرياضي، التعبير الكتابي، العمليات الرياضية، مهارات الكتابة، التعبير القرائي.
 - المشكلات الأتجماعية والأنفعالية والتي تضم: العجز المتعلم، التشتت، الإدراك الأتجماعي، النشاط الزائد، الدافعية (عيسى وآخرون، 2006، ص16).
- إلا إنه يكاد يكون هناك اتفاق بين المتخصصين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلّم على تصنيف الذي أشار إليه (كيرك وكالفنت، 1988) تحت تصنيفين رئيسيين هما:

– صعوبات التعلّم النمائية Developmental Learning Disabilities

– صعوبات التعلّم الأكاديمية Academic Learning Disabilities

1. صعوبات التعلّم النمائية Developmental Learning Disabilities:

وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وقد يكون السبب في حدوثها إضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالإنتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد (الغني، 2010، ص155).

ولقد صنفت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية تتضمن (الانتباه والإدراك والذاكرة) وصعوبات ثانوية تتضمن (التفكير واللغة الشفوية)، وبالنظر المباشر إلى صعوبات النمائية الأولية نجدتها عمليات عقلية أساسية وهي تعتبر وظائف أساسية ومتداخلة ويؤثر بعضها في البعض الآخر ولهذا سميت صعوبات أولية، فإذا ما أصيب أحدها بإضطراب فإنه يؤثر في القدرة على التحصيل الأكاديمي للطفل ولقد سمي التفكير واللغة الشفوية بالصعوبات الثانوية لأنهما يتأثران بشكل مباشر بالصعوبات الأولية (سالم وآخرون، 2003، ص70).

2. صعوبات التعلّم الأكاديمية Academic Learning Disabilities:

ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلّم النمائية، أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على إكتسابه التعلّم في المراحل التالية، كما تؤكد كل من (الظاهر، 2004) مع (عدس، 1998) و(أبو نيان، 2001) بأن صعوبات التعلّم الأكاديمية ترتبط بشكل أساسي بصعوبات التعلّم النمائية إذ يمكن القول إنها نتيجة للقصور في عمليات الانتباه والإدراك والتذكر والتفكير حيث يتعرض الطفل إلى صعوبات التعلّم في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والأملائي والعمليات الحسابية (اللالا وآخرون، 2011، ص172)، وفيما يلي أنواع صعوبات التعلّم الأكاديمية:

- **صعوبات القراءة Dyslexia:** تشير (Riddick, 2010)، بأنه إضطراب يتجلى في صعوبة تعلم القراءة على الرغم من وجود التعليم التقليدي والذكاء المتوسط والفرصة الاجتماعية والثقافية الملائمة، حيث يتبع إعاقة إدراكية جوهريّة، كثيراً ما تكون من أصل طبي (Riddick, 2010, p.4).
- **صعوبات الكتابة Dysgraphia:** هي إحدى الصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها الطلاب في مرحلة عمرية مبكرة، وخصوصاً في مرحلة الطفولة، وتعرف أيضاً بأنها مجموعة الصعوبات المرتبطة باللغة، وطريقة استخدام أدوات الكتابة للتهجئة، أو التعبير عن الكلمات المنطوقة، (غريفات وآخرون، 2008، ص157).
- **صعوبات التعبير الكتابي Written Expression:** الكتابة هي مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي لذلك فإن العجز في الكتابة قد يصبح معيقاً للتعبير الكتابي ولتحقيق التقدم لاحقاً (سالم وآخرون، 2004، ص169) والعجز الكتابي هي إحدى أشكال صعوبات التعلّم وفقاً للقانون الأمريكي رقم 94-142، ويشتمل مصطلح التعبير الكتابي على التهجة وجميع أشكال الأتصال المكتوبة، ويعود التعبير الكتابي إلى توصيل الأفكار للآخرين من خلال استخدام الرموز الكتابية (السرطاوى والسرطاوى، 2016، ص376).
- **صعوبات التهجئة Spelling:** بغض النظر عن استخدام أساليب التهجئة العامة فب المدرسة يفشل بعض الأطفال في تعلم التهجئة، وتدل عملية تحليل أخطاء الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلّم في هذا المجال على وجود أنواع كثيرة من هذه الأخطاء من أبرزها إضافة حروف لا لزوم لها، حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة، كتابة الكلمة كما كان التلميذ ينطقها وهو طفل، كتابة الكلمة في ضوء لهجة الطفل، عكس كتابة بعض الكلمات، عكس كتابة بعض الحروف، تغيير الحرف الساكن الأخير في الكلمة.
- **صعوبة عمليات الحسابية Dyscalculia:** وهي إشارة إلى صعوبة عمليات الحسابية وعدم القدرة على التعامل مع الأرقام وأستيعاب قيمتها مما يؤدي إلى مشكلات في تعلم الحقائق المتعلقة بالأرقام وخطوات حل المسائل الحسابية صعوبة في إجراء العمليات الحسابية وعدم قدرة الطفل على إتقان الإشارات والرموز الرياضية وإجراء العمليات الحسابية وكذلك مشكلات في حل المسائل الحسابية اللفظية (Emerson, 2010, p.1)، إن التلاميذ الذين يعانون من عسر الحساب غالباً ما يعانون من مشكلات تتعلق بمهارات معينة مثل كتابة الأرقام والرموز الرياضية بصورة صحيحة وتذكر معاني الرموز والإجابات الخاصة بالحقائق الأساسية وكذلك إتباع الخطوات في إستراتيجية معينة لحل المسائل متعددة الخطوات (محمد، 2007، ص640).

دراسات سابقة:

- **دراسة طلاك (2012):** تشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية: هدفت الدراسة الى إعداد أدوات لتشخيص التلاميذ ذو الصعوبات التعليمية في المدارس التابعة لمديرية العامة لتربية بابل وأشتمل مجتمع الدراسة جميع المدارس الابتدائية (ذكور - إناث) في مركز مدينة الحلة وتمثلت عينة الدراسة على 32 مدرسة ابتدائية بواقع 16

ذكور و16 أنثى وبلغ حجم 124 تلميذا وتلميذة، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة فقد قام الباحث في أعداد أدوات الدراسة والمتضمنة بطارية اختبارات والتي تحتوي مقياس ذكاء ومقياس للكشف عن صعوبات التعلم، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكذلك معادلة سكوت وتوصلت الدراسة الى ضبط الخصائص السيكومترية للأداة من صدق وثبات ليكون بذلك قابلاً للاستخدام للكشف عن ذوي الصعوبات التعليمية (طلاك، 2012، ص261)

- دراسة العباس وأحمد (2013): مقياس تشخيص صعوبات التعلم (الصورة المقننة على البيئة السودانية): أستخدمت الدراسة تقنين مقياس صعوبات التعلم بغرض استخدامه على البيئة السودانية للكشف عن الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم. ولتحقيق ذلك أستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي ويتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ مرحلة الأساس بولايات السودان الخمسة والعشرون، أربع مدارس للبنات وأربع مدارس للبنين من كل ولاية من الولايات الخمسة وعشرون، وبلغ عدد المدارس (200) مدرسة بواقع (4) مدارس لكل ولاية وقد بلغت عينة الدراسة (3.480) تلميذا تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية. وقد تم استبعاد التلاميذ الذين تزيد أعمارهم عن (18) سنة والتلاميذ الذين يعانون من إعاقات حسية وعقلية والتلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط وتبقى (3.152) تلميذا وتلميذا بواقع (1662) تلميذة و(1490) تلميذا تم تطبيق المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم من تصميم الباحثان (Brian R. Bryant & Donald D. Hammil, 1998) عليهم ورصدت الدرجات. حلت البيانات بواسطة الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية المتمثلة في معامل سبيرمان براون والفكرنياخ واختبار (T.Test)، توصلت الدراسة الى إن جميع قيم ارتباط البنود ببعضها البعض وبالدرجة الكمية دالة عند مستوى معنوية، 0.05 وهذا يؤكد إن للمقياس التشخيصي لصعوبات التعلم صدق بناء عند تطبيقه في مجتمع الدراسة الحالية. وأن جميع معاملات الثبات دالة احصائيا عند مستوى معنوية (0.001) حيث تراوحت قيم الثبات بين (0.49) كأدنى قيمة و(0.83) كأعلى قيمة لإبعاد المقياس. وتراوحت بين (0.85) كأدنى قيمة و(0.92) كأعلى قيمة للمقياس ككل. كما اثبتت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والاناث في المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم. وتراوحت قيم الصدق الذاتي بين (0.76) كأدنى قيمة و(0.91) كأعلى قيمة لأبعاد المقياس. أما قيم الصدق الذاتي لمقياس الكمي تراوحت ما بين (0.92) كأدنى قيمة و(0.97) كأعلى قيمة وكذلك تم اشتقاق المعايير الميئنية بشكل عام لمذكور والاناث معا، حسب أبعاد المقياس وهي الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، الحساب، المنطق بالترتيب (العباس وأحمد، 2013، ص).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

اولاً/ منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي بطريقة الأسلوب المسحي لأنه الطريقة الأكثر ملائمة لطبيعة المشكلة ولتحقيق هدف الدراسة، وقد تم جمع البيانات بواسطة المعلمين والمعلمات المدارس المرحلة الأساسية، وذلك من خلال التعرف على السلوكيات التي يتصف بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً/ مجتمع البحث: بما أنه من الصعب الوصول الى مجتمع البحث بشكل دقيق بحيث يتم تغطية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وذلك بسبب عدم وجود الاحصائية الدقيقة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مديرية العامة للتربية في محافظة السليمانية ولعدم تواجد المراكز الخاصة لإيواء الأفراد ذوي صعوبات التعلم. وكذلك عدم وجود لجان وأخصائيين دقيقين لتشخيص هؤلاء التلاميذ في وزارة التربية، لذا لغرض تحديد مجتمع البحث اضطررت الباحثة إختيار المدارس المتعددة عشوائياً في مديرية التربية لمركز محافظة السليمانية كمجتمع البحث للدراسة الحالية المتمثلة بالتلاميذ الصفوف (الرابع، الخامس، السادس) بالمرحلة الأساسية، ضمن (27) مدارس للعام الدراسي (2017- 2018)، حيث بلغ مجموع التلاميذ فيها (3832) تلميذاً وتلميذة.

ثالثاً/ عينة البحث: استخدمت الباحثون عينة أستطلاعية مكونة من (32) فرداً من المدارس المرحلة الأساسية وأختيروا بطريقة عشوائية لتطبيق المقياس وذلك التحقق من: مدى مناسبة وسهولة ووضوح فقرات المقياس لدي المعلمين والمعلمات وكذلك الوقت المستغرق في الإجابة عن الفقرات المقياس.

كما أستخدمت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ تكونت من (307) تلميذاً وتلميذة ضمن (27) مدارس حكومية مختلطة، تم أختيارها بصورة عشوائية وتمثل (8%) من مجتمع الدراسة الكلي، لغرض إجراء العمليات الإحصائية على المقياس لمعرفة صدقه وثباته.

رابعاً/ أدوات البحث:

تحقيقاً لهدف البحث الحالي قام الباحثون ببناء المقياس وفق الأسس العلمية لبناء المقاييس ضمن الخطوات الآتية:

أولاً: تحديد المنطلقات النظرية لبناء مقياس صعوبات التعلم:

- تحديد الخاصية التي يراد قياسها: في هذه الدراسة هي صعوبات التعلم:
- تحديد الهدف من المقياس: تهدف المقياس الى التعرف الى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم ظهور بعض الخصائص السلوكية المتعلقة بأضطرابات أو صعوبات التعلم في مراحل التربية الأساسية (الرابع، الخامس، السادس).
- تحليل الخاصية إلى وقائع سلوكية وتقسيم الخاصية السلوكية الى مجالات: يتضمن مقياس صعوبات التعلم الوقائع السلوكية، التي تغطي أهم مجالات صعوبات التعلم وهي: (العمليات الحسابية، القراءة، الكتابة، التفكير، الإستماع، التعبير اللفظي، التهجي)، والتي هي محدد من قبل (مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم، 1987).
- مصادر تحليل الخاصية إلى وقائع سلوكية: ففي الأطر النظرية والمقاييس السابقة هناك مجموعة من الأبحاث تناولت خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بوجه العام، وصعوبات التعلم النمائي وصعوبات التعلم الأكاديمي بوجه الخاص، تم الأطلاع على: [مقياس ماك مكارث وكيرك Mc Carthy & Kirk (1961)، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (لمايكل بست، 1969)، مقياس صعوبات التعلم (زيدان السرطاوي، 1995)، مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم (فتحي مصطفى الزيات، 2002)، مقياس تشخيص صعوبات التعلم (محمد بن عواض الثبيتي، 2012)، مقياس تشخيص صعوبات التعلم (هاني حنفي العسلي، 2012)، مقياس تشخيص صعوبات التعلم (رقية السيد الطيب العباس واحمد عبد الباقي دفع الله، 2013)، مقياس تقييم صعوبات التعلم، **Learning Disability Evaluation Scale - Renormed Second Edition** Stephen B. Mc. Carney, Ed.D, Tamara J. Arthaud, Ph.D. 2007، مقياس تقييم صعوبات التعلم (LDES-R2) (عواطف الشديفات، 2017)، فضلاً عن ذلك تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات والابحاث تناولت خصائص السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منها وغيرها من الدراسات].
- إعداد فقرات بصيغتها الأولية إعداد الصورة الاولية للمقياس: إن إعداد فقرات المقاييس النفسية يعد خطوة مهمة في بنائها إذ تتوقف دقة المقاييس من قياس ما وضع من أجل قياسه إلى حد كبير على دقة فقراته وتمثيلها للسمة المراد قياسها، إذا أن الخصائص القياسية للمقياس تعتمد إلى حد كبير على الخصائص القياسية للفقرات.
- بعد أن تم تحديد مجالات التي يتضمنها المقياس وتعريفها قام الباحثون بدراسة إستطلاعية بأستخدام أسئلة مفتوحة موجهة للمعلمين والمعلمات، وكذلك تم الإستشارة ببعض الخبراء ذوي الأختصاص التربوية الخاصة، حول المؤشرات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدارس التربوية الأساسية، وتم تفرغ ما تجمع في صورة فقرات وعبارات تم تصنيفها والأستعانة بها لصياغة بعض العبارات التي تم إعدادها للمقياس الحالي والتي شملت (66) فقرة في صورتها.

- إعداد بدائل الإجابة: إعتد الباحثون طريقة ليكرت (Likert)، والتي تقوم على عرض مجموعة الفقرات على المستجيب، تتضمن مواقف لفظية، والطلب منه إختيار أحد بدائل الإجابة التي تعبر عن رأيه علماً أن هذه الطريقة هي من الطرائق الشائعة والمثبتة في بناء المقاييس النفسية وذلك لما لها من مميزات في التمييز بسهولة البناء والتصحيح مع توفير مقياساً يتميز بالتجانس، وكذلك تعطي حرية أكبر للمستجيب

في إظهار شدة مشاعره نحو الموضوع، كما تساعد الباحثون في التأكد من أن المقياس أحادي البعد أي أن جميع فقراته تقيس حالة واحدة ولا تتطلب هذه الطريقة عدداً كبيراً من المحكمين، وأيضاً توفر ثباتاً جيداً ويعود ذلك إلى المدى الكبير في الإستجابات المسموح بها للمستجيب وتتميز بأنها تسمح بأكثر تباين بين إستجابات الأفراد، وأستناداً لذلك تم وضع خمس بدائل للإجابة على الفقرات للمقياس الحالي وهي (دائماً - غالباً - أحياناً نادراً - أبداً)، بحيث تعطى لها درجات (1،2،3،4،5) عند التصحيح على التوالي.

- إعداد تعليمات المقياس: إن تعليمات بمثابة الدليل للمستجيب وقد حرص الباحثون في إعداد المقياس بأن تكون واضحة وسهلة الفهم للمستجيب وقد تم توضيح كيفية الإجابة عن فقرات المقياس، وتم التوضيح أيضاً للمستجيب بأنه لا توجد ضرورة لذكر اسمه والإستجابة لن يطلع عليه أحد سوى الباحثون ويتم إستعماله لأغراض البحث العلمي فقط، كما أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة بل هي وجهات نظر لهم إزاء الفقرات التي يتضمنها المقياس.

- صدق المقياس Validity: يرتبط مفهوم صدق الأختبار بصحة صلاحيته للإستخدام، فألأختبار الصادق هو الأختبار الذي يصلح للإستخدام في ضوء الأهداف التي وضع من أجلها. (عبد الهادي، 2001، ص352)، ويعتبر صدق الأختبار شرطاً أساسياً من شروط أدوات القياس الفعالة في قياس ظاهرة ما (العزاوي، 2007، ص93)، وللصدق عدة أنواع وللتعرف على صدق المقياس قام الباحثون بأستخراج (3) أنواع من مؤشرات الصدق للأختبار والتي هي:

أ- الصدق الظاهري face Validity:

يعد الأختبار صادقاً من خلال كفاءته في قياس ما أعد لقياسه والذي يحقق الغرض الذي أعد من أجله (عودة، 1998، ص34)، كما يشير أيبيل (Eble) أيضاً إلى أن أفضل طريقة للتأكد من صدق الأختبار والمقياس، هو القيام بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين وذلك للحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس في قياس الخاصية التي وضع من أجلها (العزاوي، 2007، ص93). ولا يحصل المقياس على صدقه الظاهري إلا إذا كان هناك اتفاق من قبل المتخصصين على ملاءمته أو صلاحيته (مايرز، 1990، ص114).

ولتحقق من صدق الظاهري لأداة الدراسة والتأكد من أنها تحقق أهداف الدراسة تم عرض المقياس في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال التخصصات (التربية الخاصة، علم النفس، علم النفس التربوي، الإرشاد التربوي، القياس والتقييم)، والتي تألفت من (17) الخبراء من جامعات (السليمانية، صلاح الدين، جتروم، المستنصرية، مصر للتكنولوجيا والعلوم، دهوك). وذلك لإبداء آرائهم في مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لأجله، ومدى مناسبة الفقرات للمحتوى، ومدى كفايته من حيث عدد الفقرات، وشمولييتها وتنوع محتواها وتقويم مستوى الصياغة اللغوية، أو إبداء أية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير، أو الحذف وفق ما يراه المحكم والخبير لازماً. وتركزت توجيهات الخبراء والمحكمين على ضرورة التغيير والتقليص والحذف بعض العبارات، وإستناداً إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداها الخبراء، قام الباحثون بإجراء التعديلات التي أتفق عليها معظم الخبراء حيث تم: (تعديل محتوى بعض الفقرات وتصحيح بعض أخطاء الصياغة اللغوية، تغيير بعض الفقرات لتصبح أكثر ملائمة، إضافة بعض الفقرات)، وبعد التحليل لآراء الخبراء والمحكمين للتأكد أكثر من صدق المقياس تم إستخدام أختبار (مربع كاي)، حيث إن قيمة كاي مربع المنسوبة لفقرات (9،15،22،30،40،45) كانت أقل من القيمة الجدولية البالغة (3،84) عند مستوى دلالة (0،05) بدرجة الحرية (1)، تم حذف تلك الفقرات، وبذلك أصبح المقياس (60)، بعد ما كان (66) فقرة، لتخرج أداة الدراسة في صورتها النهائية ويتم تطبيقها على العينة. وتجدر الإشارة إلى إن الباحثون أعتمدوا نقطة اتفاق (75%) على صلاحية الفقرة، فإذا كانت نسبة الإتفاق على صلاحيتها مساوياً أو أعلى من (75%)، تعتمد الفقرة، وإن كانت أقل منها ترفض الفقرة أو تعدل بحسب ملاحظات الخبراء، حيث أشار (بلوم) إلى أن نسبة اتفاق الخبراء عندما تكون (75%) فأكثر فإنه يمكن إعتبار المقياس قد تحقق فيه شروط الصدق الظاهري (أسماعيل، 2004، ص95).

وبذلك تحققوا الباحثون من الصدق الظاهري للمقياس ككل والذي كانت قيمته (95.6) أما نسب الصدق للمجالات كانت: مجال العمليات الحسابية (88.8) ومجال القراءة (88) ومجال الكتابة (89.5) ومجال التفكير (86.5) ومجال الاستماع (82.2) ومجال التعبير اللفظي (82.6) ومجال التهجئة (96.2).

ب- صدق البناء Construct Validity:

إن فكرة صدق البناء صاغها (كرونباخ وميل). (Cronbach & Meehl, 1955) ويقصد به مدى قدرة المقياس على قياس سمة أو الظاهرة المراد قياسها وفقاً للمفهوم النظري (مرسي، 1978، ص52)، إشارة (Anastasia, 1988) بأنه يمكن الاستدلال على مؤشرات صدق البناء في المقاييس النفسية من خلال قدرة فقرات المقياس على التمييز بين إجابات المجموعتين المتطرفتين على كل فقرة في المقياس، كذلك من خلال إرتباطها بالدرجة الكلية عن المقياس (Anastasia, 1988, 156). وأيضاً إشارة (الكبيسي، 1987) إرتباط الدرجة الفقرة بالمجال الذي ينتمي إليه هي إحدى مؤشرات الصدق البنائي (الكبيسي، 1987، ص30). وقد قام الباحثون بتحقيق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي من خلال قدرة فقراتها على التمييز بين درجات المجموعتين المتطرفتين على كل فقرة، وكذلك من خلال إرتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وأيضاً إرتباط الدرجة الفقرة بالمجال الذي ينتمي إليه كما يلي:

1. إستخراج القوة التمييزية للفقرات:

الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة، وتحسين نوعيتها من خلال إكتشاف الفقرات الضعيفة جداً أو الصعبة جداً أو غير المميزة، وإستبعاد غير الصالح منها. (Scannill, 1971, 214)، أعتد الباحثون على درجات العينة التحليل الأحصائي البالغ عددهم (307) لإستخراج القوة التمييزية معامل صدق الفقرات وكمايلي:

- تم ترتيب الدرجات التي حصلت عليها العينة تنازلياً
- أختيار (27%) من المجموعة الدنيا وأختيار (27%) من المجموعة العليا من الدرجات التي حصلت عليها العينة. ذلك لأنها تمثل أفضل نسبة يمكن أخذها لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (الكبيسي، 2007، ص171)، فبلغت (166) تلميذا وتلميذة لتشمل المجموعتين المتطرفتين.
- أستخدام الأختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل الفقرة من فقرات المقياس. قام الباحثون بأستخدام الحقيبة الإحصائية العلوم الإجتماعية (SPSS)، لغرض أختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعتين المتطرفتين ومن ثم تم مقارنته بالقيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (0.05) بدرجة حرية (164) تساوي (1,95)، فتراوحت معاملات التمييز المستخرجة بين (4,60-14,80)، وقد تبين إن القيمة الجدولية أقل من القيمة المحسوبة لكل الفقرات، وتعد الفقرة مقبولة إذا كان معامل التمييز لها أكثر من (0,20)، وكلما كانت قوة تمييز الفقرات أعلى كلما كان أفضل (الزوبعي ، 1981، ص80). لذا يعتبر جميع الفقرات مقبولة الجدول (1).

جدول (1) يبين معاملات تمييز فقرات مقياس تقييم صعوبات التعلم

القيمة الحاسوبية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		F ₁	القيمة الحاسوبية	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		F ₂
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
10.18	1.03	2.78	0.92	4.33	31	6.87	0.83	2.95	1.08	3.98	1
9.33	1.03	2.59	1.00	4.07	32	4.76	1.17	2.78	1.13	3.63	2
10.96	1.03	3.04	0.70	4.55	33	7.03	1.14	2.20	1.15	3.45	3
9.45	0.96	2.55	1.03	4.02	34	8.25	1.08	2.57	0.96	3.89	4
7.75	1.15	2.55	1.15	3.93	35	7.41	0.98	2.69	1.14	3.92	5
6.46	1.12	2.79	1.00	3.86	36	9.46	1.04	2.24	1.03	3.77	6
11.92	1.04	2.89	0.76	4.59	37	10.98	0.78	2.06	1.02	3.61	7

8.22	1.08	2.40	1.16	3.84	38	10.24	1.03	2.78	0.92	4.34	8
8.97	1.07	2.37	1.02	3.84	39	9.14	0.94	3.02	0.90	4.33	9
8.54	1.17	2.90	0.97	4.33	40	7.18	1.09	2.69	0.93	3.83	10
11.38	1.15	2.65	0.87	4.45	41	13.20	0.95	2.37	0.82	4.20	11
10.54	1.15	2.89	0.73	4.48	42	6.97	0.95	3.18	0.96	4.21	12
6.69	1.14	2.49	1.22	3.72	43	7.90	0.98	2.80	0.96	4.00	13
14.80	0.90	2.44	0.71	4.31	44	11.83	1.17	2.79	0.57	4.49	14
13.68	0.89	1.79	1.02	3.84	45	11.07	0.89	2.00	1.05	3.68	15
13.83	0.94	2.24	0.83	4.15	46	10.22	0.89	2.71	0.82	4.07	16
10.99	1.10	2.32	0.93	4.07	47	9.01	1.01	2.72	0.96	4.10	17
11.36	1.01	2.55	0.83	4.19	48	11.05	0.91	2.33	0.98	3.96	18
11.60	0.99	2.12	0.87	3.80	49	11.72	0.99	2.50	0.88	4.21	19
4.60	0.93	2.84	1.14	3.59	50	5.38	0.85	1.69	1.01	2.48	20
12.86	0.93	2.43	0.88	4.25	51	4.72	1.09	2.26	1.00	3.03	21
10.16	0.92	2.37	0.91	3.81	52	6.84	1.10	2.26	1.16	3.46	22
7.80	1.06	2.93	1.00	4.19	53	6.21	1.20	2.80	1.29	4.01	23
13.27	0.91	2.02	0.99	3.98	54	9.01	1.13	2.31	1.01	3.81	24
11.19	0.99	3.13	0.67	4.61	55	11.62	0.84	1.98	1.06	3.72	25
9.31	1.08	2.72	0.79	4.09	56	7.13	1.08	2.61	1.09	3.81	26
4.43	1.29	2.33	1.43	3.27	57	8.95	1.14	2.24	1.18	3.85	27
11.63	1.13	2.31	0.97	4.22	58	11.05	1.20	2.77	0.75	4.49	28
11.64	0.91	2.14	1.00	3.87	59	9.15	1.07	2.85	0.95	4.30	29
9.04	0.88	2.95	1.01	4.28	60	10.76	0.94	2.25	1.12	3.98	30

2. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: وهي طريقة الأتساق الداخلي، حيث يتم إستعمال معامل إرتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، ويتفق المتخصصون في مجال القياس النفسي على أهمية الصدق في فقرات المقاييس النفسية لأن صدق المقياس يعتمد في الأساس على صدق فقراته، كما إن الصدق التجريبي من خلال إرتباط الفقرة بالدرجة الكلية أكثر دقة من صدقها الظاهري لأنه يكشف على أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية، بمعنى إن كل فقرة تهدف إلى قياس الوظيفة نفسها التي تقيسها الفقرات الأخرى (أحمد، 1981، ص 293)، أي إن تكون الفقرات متجانسة في قياس ما أعدت لقياسه (Kroll, 1960, 425)، كما إن إستبعاد الفقرات التي يكون إرتباطها ضعيف بالدرجة الكلية يؤدي إلى زيادة صدق المقياس (Smith, 1966, 70). وقد تم حساب صدق فقرات المقياس من خلال درجات أفراد عينة التحليل الإحصائي للفقرات والبالغ حجمها (166) تلميذ وتلميذة استخدام معامل إرتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية

للمقياس. وقد ظهر إن جميع معاملات إرتباط دالة إحصائياً عند أختبار دلالتها عند مستوى (0.01) ودرجة حرية (165)، بأستخدام برنامج الحاسوب الآلي (spss), الجدول (2).

جدول (2): يبين معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس تقييم صعوبات التعلم

الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط
1	0.496	21	0.406	41	0.724
2	0.474	22	0.519	42	0.690
3	0.591	23	0.459	43	0.558
4	0.593	24	0.621	44	0.798
5	0.569	25	0.711	45	0.779
6	0.659	26	0.582	46	0.777
7	0.678	27	0.650	47	0.723
8	0.646	28	0.684	48	0.763
9	0.594	29	0.623	49	0.733
10	0.560	30	0.669	50	0.489
11	0.768	31	0.658	51	0.746
12	0.532	32	0.655	52	0.697
13	0.650	33	0.693	53	0.621
14	0.757	34	0.683	54	0.750
15	0.704	35	0.618	55	0.710
16	0.723	36	0.570	56	0.694
17	0.652	37	0.713	57	0.411
18	0.741	38	0.634	58	0.743
19	0.724	39	0.675	59	0.747
20	0.452	40	0.619	60	0.646

3. إرتباط الفقرات بالمجال الذي ينتمي إليه: هو صدق الإتساق الداخلي لفقرات المقياس ويقصد به من مدى إتساق كل فقره من فقرات المقياس مع المجال الذي ينتمي إليه هذه الفقره، أن هذا الإجراء يزود المقياس يظهر مدى ترابط الفقرات فيما بينها، كما هذا الإجراء يجعل المقياس متجانساً في قدرته من حيث إن كل فقرة من فقراته تقبى السمة التي يسعى المقياس لقياسها.

وللتأكد من صدق الإتساق الداخلي تم الحساب علاقة الأرتباط (معامل إرتباط بيرسون Person) بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وعند مقارنة القيم مع القيمة الجدولية وعند مستوى دلالة (0,01) ودرجة حرية (306) تبين إن القيم المحسوبة كلها أعلى من القيمة الجدولية البالغة (0.138) درجة، وهذا يعني إن إرتباط كل الفقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه ذو دلالة معنوية الجدول (3).

جدول (3): معامل الارتباط بين فقرة بالمجال الذي ينتمي إليه لمقياس تقييم صعوبات التعلم

المجال	الفقرة	معامل الارتباط	المجال	الفقرة	معامل الارتباط
عمليات الحسابية	9	0.701	القراءة	7	0.599
	15	0.726		10	0.561
	21	0.556		16	0.684
	33	0.738		26	0.583
	42	0.755		30	0.627
	46	0.855		38	0.565
	52	0.739		53	0.528

المجال	الفقرة	معامل الارتباط	المجال	الفقرة	معامل الارتباط		
التفكير	2	0.316	الكتابة	6	0.677		
	8	0.594		19	0.624		
	11	0.659		20	0.405		
	13	0.586		25	0.720		
	22	0.492		31	0.621		
	34	0.606		32	0.726		
	36	0.546		45	0.728		
	44	0.741					
	56	0.575		59	0.691		
	48	0.652					
	60	0.566					
	المجال	الفقرة		معامل الارتباط	المجال	الفقرة	معامل الارتباط
	التعبير اللفظي	3		0.598	الاستماع	1	0.428
14		0.613	5	0.546			
18		0.618	12	0.612			
27		0.674	17	0.644			
35		0.662	23	0.481			
43		0.632	28	0.728			
49		0.576	29	0.587			
57		0.538	37	0.717			
58		0.728	40	0.630			
			41	0.657			
			50	0.345			
التفكير			التفكير				
				4	0.655		
				24	0.619		
				39	0.752		
				47	0.794		
		51	0.745				

ت- الثبات Reliability

يعتبر الثبات من الخصائص المهمة التي يجب توافرها في الاختبار لكي يكون صالحاً للاستعمال إذ تعتمد المقاييس والاختبارات في دقتها على مدى ثبات وصدق نتائجها، حيث يشير الثبات الى الدرجة الحقيقية التي تعبر عن أداء الفرد على إختبار ما، ومعنى ثبات الدرجة أن المفحوص يحصل عليها في كل مرة يختبر فيها سواء بالاختبار نفسه أو بصورة مكافأة له تقيس الخاصية نفسها (فرج، 2007، ص296). فمعامل الثبات يستخدم لأنه يعبر عن دقة الاختبار نفسه كأداة للقياس وكذلك لأنه يقدم للاتساق Consistency في أداء المفحوص على الاختبار، لذلك تم حساب الثبات بطريقة:

- الطريقة الفا كرونباخ **Alfa coefficient for Internal consistency**:
يؤشر معامل الثبات اتساق أداء الفرد أي التجانس بين فقرات المقياس، ويمثل معامل الفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الإختبار إلى أجزاء بطرائق مختلفة، وأيضا تمتاز معامل الفا بتناسقها وإمكانية الوثوق بنتائجها على حساب الإرتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس على إعتبار إن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته (عودة، 2000، ص354)، وقد أستخرج ثبات المقياس من خلال معامل الفاكرونباخ مرتين كما يلي:
 - إختيار عينة التطبيق الأول لثبات معامل الفاكرونباخ للمقياس البالغ عددهم (32) تلميذ وتلميذة فبلغ قيمة الثبات (0,94)، الجدول (5)
 - إختيار عينة التطبيق الثانية لثبات معامل الفاكرونباخ للمقياس البالغ عددهم (307) تلميذ وتلميذة فبلغ قيمة الثبات (0,95)، الجدول (6).
- وتعتبر المعامل عالية في ضوء تصنيف الثابت لـ (Hinkle & other's, 1979) ويتفق كرونباخ (Cronbach) وسندبيرج (Sundberg) بأن الثبات الكافي لتحقيق الخصائص البارزة يجب أن تكون لها معاملات ثبات بين (0,80-0,90) حتى تستخدم بثقة لقياس سمة معينة.

الجدول (6). قيمة معامل الثبات لمجالات المقياس صعوبات التعلم للعينة التطبيق الثانية

المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
عمليات الحسابية	8	0.80
القراءة	8	0.73
الكتابة	8	0.80
التفكير	11	0.80
الاستماع	11	0.80
التعبير اللفظي	9	0.81
التهجي	5	0.75

الجدول (5). قيمة معامل الثبات لمجالات المقياس صعوبات التعلم للعينة التطبيق الأولى

المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
عمليات الحسابية	8	0.70
القراءة	8	0.72
الكتابة	8	0.57
التفكير	11	0.81
الاستماع	11	0.64
التعبير اللفظي	9	0.79
التهجي	5	0.45

- **الخطأ المعياري للمقياس Standard Error of Measurement**:
يهدف الباحثون من في دراساتهم إلى التوصل إلى بناء أفضل الأختبارات دقةً وبأعلى مستوى من التحكم والضبط الدقيق لمواقف القياس، ولكن تحقيق هذا الأمر من الصعب الوصول إليه نتيجة لتأثير بعض العوامل والمتغيرات الخفية وأخطاء الملاحظة والتطبيق (الكرمة، 1998، ص131)، لأن الدرجة التي نحصل عليها من القياس قد لا تكون معبرة بدقة عن السمة أو القدرة المراد قياسها فتتضمن الدرجة دائماً قدرأ من الخطأ سواء أكان الخطأ موجبا على شكل زيادة في الدرجة عما يستحقه الشخص نتيجة لقدرته الحقيقية أو نقصا في الدرجة لأن أداء الفرد أقل من الواقع (فرج، 1980، ص322).
- لذا قام الباحثون بحساب وأستخرج الخطأ المعياري من خلال معاملات الثبات المستخرجة بالطريقة الفا كرونباخ وبعد إستخراج الانحراف المعياري والبالغ (36,62)، بلغت قيمة الخطأ (8,9) عندما كان معامل الثبات (0,94) الذي أستخرج بطريقة الفاكرونباخ للعينة التطبيق الأولى، وبلغت قيمته (8,1) عندما كان معامل الثبات (0,95) الذي إستخرج بطريقة الفاكرونباخ للعينة التطبيق الثانية.

- وصف مقياس بصيغته النهائية:
أصبح مقياس التعرف على ذوي صعوبات التعلم الذي أعدته الباحثون بصورته النهائية وذو الصدق والثبات جيدة ويمكن الاعتماد عليه وأيضا جاهز للتطبيق ومكون من (60) فقرة مقسمة على المجالات التالية:
- المجال صعوبات العمليات الحسابية ويتضمن الفقرات (9،15،21،33،42،46،52،54)، ويقيس مدى القدرة الطفل على إجراء العمليات الحسابية الأساسية وفهم رموز الرياضياتية وحل المسائل الحسابية.
- المجال صعوبات القراءة ويتضمن الفقرات (30،38،53،55،7،10،16،26)، ويقيس مدى القدرة الطفل على التعرف على الحروف والكلمات والجمل والفهم القرآني لمعاني ومضامين النصوص القرآنية.

- المجال صعوبات الكتابة ويتضمن الفقرات (6،19،20،25،31،32،45،59)، وقيس مدى القدرة الطفل على الكتابة اليدوية والتعبير الكتابي.
- المجال صعوبات التفكير ويتضمن الفقرات (2،8،11،13،22،34،36،44،48،60)، وقيس مدى القدرة الطفل في التفكير والتحليل، ومدى قدرة الطفل في تنظيم الأفكار وقدرته على تحليل المعلومات التي يتلقاها الأفراد وبالتالي التعامل مع الأمور بشكلها الكلي دون تفاصيلها.
- المجال صعوبات الاستماع ويتضمن الفقرات (1،5،12،17،23،28،37،40،41،50،56)، وقيس مدى القدرة الطفل على إدراك وتفسير المعلومات الشفهية المسموعة وفهمها (وهي من صعوبات النمائية).
- المجال صعوبات التعبير اللفظي ويتضمن الفقرات (3،14،18،27،29،35،43،49،57،58)، وقيس مدى القدرة الطفل على التحدث بجملة مفهومة، واستخراج الكلمات وإعطاء الأسماء والاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة، واختيار الكلمات المناسبة دون تكرار الكثير من الكلمات، واستخدام جملاً غير متقطعة وذو معنى.
- المجال صعوبات التهجئة ويتضمن الفقرات (4،24،39،47،51)، وقيس مدى القدرة الطفل على تهجي الكلمات بسرعة المطلوبة المقصودة وقدرته على تمييز بين الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة دون أن يضيف أو يحذف حروف الى الكلمات التي يتهاجها، أو مدى قدرته على تهجي بعض الكلمات بشكل صحيح.
- وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب من خلال الدرجات التي تحصل عليها كل فقرة من فقرات المقياس لذلك فإن اقل درجة يمكن الحصول عليها هي (60) وأعلى درجة هي (300) و بمتوسط الفرضي (180) درجة.

الوسائل الإحصائية: تم استخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) لاستخراج المؤشرات الإحصائية وللتحليل البيانات والوسائل الإحصائية هي:

- معامل ارتباط بيرسون طريقة الفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس.
- مربع كاي.
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار مدى دلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا في استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس.
- معامل ارتباط بيرسون ليجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمجالات المقياس.
- استخراج الخطأ المعياري من خلال معاملات الثبات المستخرجة بالطريقة الفا كرونباخ.

الاستنتاجات:

من خلال التحليل الإحصائي لنتائج البحث توصلوا الباحثون الى بناء أداة للكشف والتعرف على ذوي صعوبات التعلم، في ضوء النتائج البحث التي تم إقرارها من قبل المحكمون وكذلك نتائج التحليل الإحصائي، وتم ضبط الخصائص السيكومترية للأداة من حيث الصدق والثبات، وبذلك تم التوصل الى مقياس يحتوي على سبعة مجالات وهي (العمليات الحسابية، القراءة، الكتابة، التفكير، الاستماع، التعبير اللفظي، التهجي)، اذ احتوى كل من مجالات عمليات الحسابية والقراءة والكتابة على (8) فقرات على حدة، واحتوى الكل من مجالي التفكير والاستماع على (11) فقرة على حدة، بينما أحتوى مجال التعبير اللفظي على (9) فقرة، ومجال التهجي على (5) فقرات، ليكون بذلك قابلاً للاستخدام من قبل الإحصائيين النفسانيين والمعلمين والمعلمات وأساتذة الجامعات في مجال التربية الخاصة، بما يقدمه من مساعدات للكشف عن التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم

التوصيات والمقترحات:

- من خلال النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:
- بما أن مجال صعوبات التعلم يعتبر من المجالات التي مازالت تعاني من مشكلة التشخيص والكشف وذلك بسبب قلة الأدوات ووسائل التشخيص لذلك من الضروري العمل من أجل توفيرها، من خلال الدراسات المماثلة.
- العمل في مجال تقنين المقاييس النفسية على البيئة الكردية، من ضمنها الأختبارات خاصة للكشف والتعرف على ذوي صعوبات التعلم بشكلها الأكاديمية والنمائية في كافة المحافظات،

- تشجيع الجامعات والأخصائيين ذوي صعوبات التعلم والمراكز البحثية من أجل إجراء الدراسات تقوم على تطوير مقاييس لصعوبات التعلم.
- بإمكان استخدام المقياس من قبل الباحثين وحسب مجالاته السبع أو أخذ قسم منها على حدة على أنها يمكن استخدامها بشكل مستقل.
- العمل على وضع خطط والبرامج التدريبية والعلاجية لذوي صعوبات التعلم

المصادر

1. إبراهيم، سليمان عبدالواحد يوسف، 2007، المخ وصعوبات التعلم، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
2. أبو فخر، غسان، 2013، صعوبات التعلم وعلاجها منشورات جامعة دمشق - كلية التربية جامعة دمشق، سوريا.
3. أحمد، محمد عبد السلام، 1981، القياس النفسي والتربوي، ط4، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر.
4. البطاينة والأخرون، اسامة محمد، 2015، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط7، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
5. الخطيب، جمال محمد، 2013، اسس التربية الخاصة، ط1، مكتبة المتنبي، المملكة العربية السعودية.
6. الزوبعي، عبدالجليل إبراهيم وبكر، محمد إلياس والكناني، إبراهيم عبدالحسن، 1981، الأختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل.
7. سالم والأخرون، محمود عوض الله، 2003، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن.
8. سالم والأخرون، محمود عوض الله، 2004، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن.
9. السرطاوي، زيدان احمد؛ السرطاوي، عبدالعزيز مصطفى، 2016، صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن.
10. سهيل، تامر فرح، 2012، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.
11. طلاك، مدين نوري، 2012، تشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم، مجلة العلوم الانسانية، مجلد 1 الاصدار 12، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل.
12. العباس، رقية السيد الطيب، احمد، عبد الباقي دفع الله، مقياس تشخيص صعوبات التعلم الصورة المقننة على البيئة السودانية، جامعة خرطوم، السودان.
13. عبد الهادي، نبيل، 2001، القياس والتقويم التربوي وأستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
14. العزالي، سعيد كمال، 2016، تربية والتعليم ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، عمان، الأردن.
15. العزاوي، رحيم يوسف كرو، 2007، المنهل في العلوم التربوية (القياس والتقويم في العملية التدريسية)، ط1، دار دجلة، عمان، الأردن.
16. العزة، سعيد حسني، 2002، المدخل الى التربية الخاصة للاطفال ذوي الحاجات الخاصة المفهوم - التشخيص - أساليب التدريس، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
17. عودة، أحمد سليمان و خليل، يوسف خليل، 2000، الأحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.
18. عودة، احمد سليمان، 1998، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.
19. عيسى، مراد على والأخرون، 2006، الكمبيوتر وصعوبات التعلم (النظرية والتطبيق)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، جمهورية مصر العربية.
20. غريقات، سحر، والأخرون، 2008، خبرات علمية ومهارات عملية في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب الحديث، الأردن.
21. الغني، مثال عبد الله، 2010، صعوبات التعلم لدى الأطفال، مركز البحوث والدراسات التربوية، العدد العاشر.
22. فراج، عثمان لبيب، 2012، الاعاقة الذهنية في مرحل الطفولة (تعريفها-تصنيفها- اعراضها- تشخيصها- اسبابها- التدخل العلاجي)، مكتبة المتنبي للنشر والطباعة، ط1، المملكة العربية السعودية.
23. فرج، صفوت، 2007، القياس النفسي، ط6، مكتبة الانجلو المصرية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
24. فرج، صفوت، 1980، القياس النفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
25. القاسم، جمال متقال مصطفى، 2015، اساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن.
26. القرشي، أمير إبراهيم، 2010، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب، القاهرة.

27. الكبيسي، عبدالواحد حميد، 2007، القياس والتقويم تجديديات و مناقشات، ط1، دار جدير للنشر والتوزيع العراق.
28. الكحالي، سالم بن ناصر، 2011، صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع سلطنة عمان.
29. الكرمة، صفاء طارق حبيب، 1998، بناء بطارية أختبارات الأستعدادات الجامعية لدى الطلبة خريجي المرحلة الأعدادية في العراق، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.
30. كوافحة، تيسير مفلح، 2011، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط4، عمان، الأردن.
31. اللالا والآخرون، زياد كامل، 2011، اساسيات التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
32. مايرز، آن، 1990، ترجمة خليل إبراهيم البياتي، علم النفس التجريبي، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد.
33. محمد، عادل عبد الله، 2007، سيكولوجيا الطفل غير العاديين وتعليمهم، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
34. محمد، ربيع، وعامر، طارق عبدالرؤوف، 2008، الإدراك البصري وصعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
35. مرسي، سيد عبد الحميد، 1978، تعليمات مقياس الإستعداد الإجتماعي، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر.
36. مغلي، سمير ابو، وسلامة، عبدالحافظ، 2001، القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
37. النجار، عبير عبدالحليم عبدالباري، 2017، كتاب صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الاطفال، مكتبة المتنبي، المملكة العربية السعودية.
38. الياسري، حسين نوري، 2006، صعوبات التعلم، الدار العربية للعلوم، لبنان.
39. Anastasia, Anne & Susana, Urbina, 1988, Psychological testing 7th ed., Upper Saddle River Prentice Hall, New Jersey.
40. Kroll, A., 1960, Item validity as a factor in test validity, Journal of Education Psychology. Vol 31. No2, PP. 425-436.
41. Scamml , D.(1971) Testing and Measurement in the Classroom , Boston
42. Smith, M., 1966, The Relationship Between item Validity and test validity, Psychometric. Vol.1. Sociology, New York 2nd Harper.
43. Riddick, Barbara, (2010), Living with Dyslexia: The Social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties, 2nd ed., Routledge 2Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN.
44. Wong, Bernice Y. L, et al., 2008, The ABCs of learning disabilities, 2nd ed., Elsevier/Academic Press, United States of America.
45. Emerson, J. & Babbie, P., 2010, The Dyscalculia Assessment, Continuum International Publishing Group, The Tower Building, 11 York Road, London, SE1 7NX.