علم النفس التربوى

طلاب الدبلوم العام فى التربية

" نظام الساعات المعتمدة "

اختيارى جميع المسارات

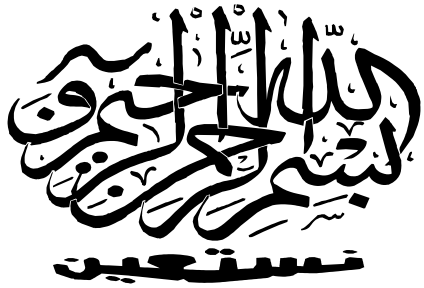
إعداد

الأستاذ الدكتور

عبد المنعم أحمد الدردير

أستاذ علم النفس التعليمى

كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى



ألا بذكر الله تطمئن القلوب

صدق الله العظيم

إهـــداء

إلى والدى العزيز

وروح أمى الطاهرة

إلى أخوتى وأبنائى الأعزاء

علا

ندا

عصام

عبد الرحمن

أهدى إليهم جميعاً هذا الكتاب

المؤلف

أ . د / عبد المنعم أحمد الدردير

Email: Eldardeer28@Yahoo.com

فهرس المحتوى

	الصفحات
الآية القرآنية :	3
الإهداء :	5
الفهرس :	7
الدراسة الأولى	9 – 142
فاعلية التعزيز الموجب فى علاج صعوبات تعلم الحساب وبعض الأعراض النفسية المصاحبة لها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " دراسة تجريبية فى البيئة السعودية " .	
الدراسة الثانية	143 – 233
بعض العوامل النفسية المميزة للتلاميذ ذوى اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد مقارنة بالتلاميذ الأسوياء .	
الدراسة الثالثة	235 – 301
اتجاهات طلاب كلية التربية بقنا نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية والنفسية .	

الدراسة الأولى
فاعلية التعزيز الموجب فى علاج صعوبات تعلم الحساب وبعض الأعراض النفسية المصاحبة لها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

" دراسة تجريبية فى البيئة السعودية "

المقدمة :

يمثل التعزيز ***Reinforcement*** أحد المفاهيم الأساسية فى نظريات التعلم السلوكية التى اهتمت بنواتج التعلم ، ومن أبرزها نظرية " ثورنديك " ***Thorndike*** ، ونظرية "سكينر" ***Skinner*** ، ونظرية "كلارك هل " ***C.Hull*** حيث توصلت هذه النظريات إلى أن التعزيز عامل أساسى فى تعلم وتشكيل سلوك الكائن الحى ، لأنه يؤثر على نمط وجهد الاستجابة التى تصدر عن الكائن من حيث التدعيم ، والتعميم ، والتمييز ، والانطفاء ، والأثر ، والقابلية للاسترجاع وغيرها ، أى أنه يمكن تعديل سلوكيات الإنسان عن طريق استخدام التعزيز المناسب ا لذى يقوى ويدعم الاستجابات لأن الاستجابات التى يقل فيها الخطأ هى الاستجابات التى تعزَّز وتتعلَّم .

ويرى علماء النفس أن التعلم الجيد هو التعلم الذى يتم فى وجود التعزيز حيث عرف " كمبل " ***Kimble*** التعلم بأنه " تغير نسبى دائم فى إمكانات السلوك التى تكتسب كنتيجة للممارسة المعززة " .

(فى : فتحى الزيات 1996 ، ص 27)

وعرف فتحى الزيات (المرجع السابق) التعلم بأنه " تغير نسبى فى إمكانات الفرد أو قابلياته المتعلمة (المهارية أو المعرفية أو الانفعالية) ، نتيجة ممارسة أو خبرة أو تدريب تقوم على التعزيز " .

ويرى " جانيه " ***Gagne*** أن واقعة التعلم تحدث عندما يتوفر فى الموقف عناصر منبهة أو مثيرة تؤثر على المتعلم بطريقة تجعل سلوكه يتغير من موضع معين قبل هذا الموقف إلى وضع آخر بعده ، وهذا التغير فى الأداء يؤدى بنا إلى استنتاج أن تعلماً قد حدث .

(فى : لطفى فطيم ، أبو العزايم الجمال 1988 ، ص9 – 10)

ويرى أنور الشرقاوى (1987 ، ص 31) أن التعزيز هو ما يعقب الاستجابة من اختزال للدافع سواء كان أولياً أو ثانوياً أو الحصول على مكافأة

من نوع ما والتعزيز يزيد من احتمال ظهور الاستجابة المتعلمة ، كما أن الأثر الطيب الذى يعقب السلوك الناجح يساعد على تكرار هذا السلوك .

وأشار فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (1992 ، ص 336) إلى أن من أهم آثار الثواب ما يولده فى المتعلم من حالات انفعالية سارة فهو عادة ما يجعل المتعلم يشعر بالرضا أو اللذة أو السرور .

ويرى الباحث أن من مظاهر الفرو ق الفردية بين التلاميذ فى الفصل المدرسى اختلافهم فى القدرة على متابعة الشرح ، والحرص على اكتساب الخبرات التعليمية ، والتركيز على تسلسل المعلومات ، فنجد من التلاميذ من يسهل عليه التركيز واكتساب الخبرات المقدمة ، ومنهم من يغلب عليه السرحان الذهنى (التشتت فى الانتباه) ، والانصراف إلى مشتتات ومثيرات تحد بينه وبين الاستمرار السليم فى متابعة وفهم الشرح أو فى تقبل الخبرة التعليمية المقدمة ، لذا يمكن استخدام التعزيز فى التدريس لإثارة اهتمام هؤلاء التلاميذ ، وجذب انتباههم إلى موضوع الحصة ، لأن التعزيز يعدُّ متغيراً مهماً فى حدوث التعلم الجيد لأنه له القدرة على التأثير فى الاستجابة الصحيحة ، وزيادة احتمال ظهورها فى مواقف تالية متشابهة . حيث توصل بيكر وآخرون ***Becker et al.,*** إلى فعالية التعزيز اللفظى فى إثارة اهتمام التلاميذ ومشاركتهم فى المناقشة داخل حجرة الدراسة .

(فى : منصور غونى 1993 ، ص 298)

واتجهت بعض الدراسات الأجنبية والعربية إلى دراسة فعالية التعزيز فى علاج بعض المشكلات النفسية أو تعديل بعض السلوكيات غير السوية عند الأطفال ، فقد توصلت دراسة ستاتس وبترفيلد ***Stats,Butterfield*** والتى أجريت على التلاميذ منخفضى التحصيل والذين يسلكون سلوكيات غير سوية فى الفصل إلى فعالية التعزيز الموجب فى تحسن أداؤهم ، وتعديل سلوكياتهم غير السوية .

(فى : منصور غونى ، 1993 ، ص298)

وتتفق دراسة " أوليرى وبيكر " ***(O'Leary,Becker,1976)*** ، ودراسة "

روكا " وآخرين *(Roca&et al.,1996)* مع الدراسة السابقة فى هذه النتيجة . وتوصلت دراسة " أحمد مهيدات " (1983 ، ص 75) إلى فعالية التعزيز فى تعديل بعض الأنماط السلوكية (الخروج من المقعد ، مص الأصابع) ، لدى التلاميذ . وتوصلت دراسة " سليمان الريحانى ، محمد عبد الجابر " (1985) إلى فعالية التعزيز فى علاج التبول اللاإرادى عند الأطفال . وتوصلت دراسة " فيولا الببلاوى " (1990) إلى فعالية التعزيز اللفظى والعزل والمعرفة فى تعديل السلوك العدوانى عند الأطفال .

ويذكر "كيرك وكالفانت " (1988 ، ص 110) دراسة حالة عن التلميذة " سوزى " التى كانت تتميز بشرود فى الذهن (عدم الانتباه) ، والتى استخدم معها التعزيز فكان ذو فعالية فى علاج حالة " سوزى " .

وأظهرت دراسة " لبنى الهوارى " (1995) فعالية التعزيز فى رفع مستوى التوافق الشخصى والاجتماعى لدى التلاميذ منخفضى التوافق .

ومن هذا المنطلق بدأت البحوث والدراسات العربية فى دراسة مدى فعالية التعزيز على تحصيل التلاميذ ، والتى توصلت إلى فعالية أنماط التعزيز الموجبة فى تحسين تحصيل الحساب لدى تلاميذ المراحل الأولى من التعليم (ناجى محمد الدمنهورى ، 1983 ؛ مصطفى محمد كامل ، 1989 ؛ نبيل محمد زايد ، 1992 ؛ خلف أحمد عبد الرسول ، 1994 ؛ لبنى الهوارى ، 1995) .

وتوصلت دراسة " منصور أحمد دياب " (1988) إلى فعالية التعزيز (المادى واللفظى) ، على تحسين تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى المواد الاجتماعية .

وتوصلت دراسة " لبنى الهوارى " (1995) إلى فعالية التعزيز الموجب (لفظى ، مادى ، لفظى ومادى معاً) على تحسين تحصيل تلاميذ الصف الثالث الابتدائى فى اللغة العربية ، وأظهرت دراسة " رمضان محمد رمضان "

(1987) فعالية التغذية المرتدة على تحسين تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادى فى الفيزياء .

وتوصلت دراسة " منصور غونى " (1993) إلى فعالية التعزيز (اللفظى ، المادى) على تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الثانى المتوسط بالمدينة المنورة .

نلاحظ مما سبق أن البحوث والدراسات اهتمت بتحسين تحصيل التلاميذ العاديين والتلاميذ منخفضى التحصيل ، وأغفلت التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم الأكاديمية *Learning Disabilities* الذين قد يكونوا فى حاجة ماسة إلى استخدام التعزيز فى تدريسهم لرفع مستوى تحصيلهم ، وتعديل بعض سلوكياتهم غير السوية ، وهؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبة فى مجال أو أكثر من مجالات التعلم الأكاديمية ، وهم تلاميذ يبدون عاديين فى معظم المظاهر النفسية إلا أنهم يعانون من عجز فى مجال أكاديمى معين على الرغم من أن هؤلاء التلاميذ معتدلى الذكاء (ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط) ، ولا يعانون من أية إعاقات عقلية أو جسمية أو حسية أو انفعالية ، ومع ذلك فإن مستوى تحصيلهم الحالى أقل من مستوى التحصيل المتوقع منهم . ويشير " كيرك وكالفانت " (1988 ، ص 10) أن هذه المجموعة من التلاميذ لا تستطيع أن تتعلم بالطرق العادية المستخدمة فى التعليم مع أنهم ليسوا بمتخلفين عقلياً ، وهذه المجموعة من التلاميذ تندرج تحت ما يسمى بالصعوبات الخاصة فى التعلم *Specific Learning Disabilities* . وتوصل " بارويك " وآخرون *(Barwick,et al.,1996)* من دراستهم على تلاميذ المراحل الأولى من التعليم أن 52 % يعانون من صعوبات تعلم فى القراءة و28.5% يعانون من صعوبات فى الحساب وأن 19.5% تلاميذ عاديين .

ويذكر " كارنين " *(Carninne,1997,P.130)* أن من أهم أسباب

انخفاض تحصيل التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم عدم ملائمة أسلوب المعلم فى التدريس لخصائص هؤلاء التلاميذ .

ويذكر " أنور الشرقاوى " (1984 ، ص ص14- 15) أن أكثر العوامل ارتباطاً بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هى الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس أو الظروف الأسرية أو العلاقة بين المدرس والتلميذ أو المنهج الدراسى وما يرتبط به من أبعاد .

ويشير "كيرك وكالفانت " (1988 ، ص 102) إلى أن تدريس التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم يكون ذو فعالية لو أستخدم المعلم المكافآت الملائمة ووفر التغذية المرتدة .

ومن هذا المنطلق اتجهت بعض البحوث والدراسات إلى منحى آخر وهو دراسة فعالية التعزيز فى علاج أو تخفيف حدة صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، لأن صعوبات التعلم فى هذه المرحلة صعوبات نوعية فى مجال أكاديمى معين أكثر من كونها صعوبات عامة ، ومن هذه الدراسات الدراسة الحالية التى تهتم بعلاج أو تخفيف صعوبات تعلم الحساب لأن هذه الصعوبات قد تكون ملازمة للتعلم فيجب الاهتمام بتشخيصها وعلاجها منذ البداية لإقلال الفاقد فى التعليم وحتى لا تزيد بنسب تراكمية فى المراحل التالية ، حيث توصلت دراسة " مصطفى أبو المجد " (1998) والتى أجريت على تلاميذ الصف الرابع الابتدائى بمدينة قنا أن نسبة انتشار صعوبات تعلم الحساب 12.54% تقريباً ، بينما توصلت دراسة " جابر عبد الله " (1998) أن نسبة انتشار صعوبات تعلم الرياضيات بين تلاميذ الصف الأول الإعدادى بمدينة قنا كانت مساوية 21% .

مشكلة الدراسة :

أثبتت البحوث والدراسات التى أجريت فى مجال صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المدارس الابتدائية فى البيئات العربية أن نسبة انتشار هذه الصعوبات نسبة كبيرة ، حيث توصلت دراسة " زين حسن زين " (1988) إلى شيوع صعوبات تعلم الرياضيات بين تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الابتدائى فى السعودية والتى يمكن تحديدها إلا أنه لم يوضح نسبة الشيوع فى دراسته ، وتوصل " عزيز قنديل " (1990) من دراسته التى أجريت فى البيئة السعودية إلى شيوع صعوبات تعلم الرياضيات بين تلاميذ الصف السادس الابتدائى .

وتوصل " فيصل الزراد " (1991) من دراسته التى أجريت فى دولة الإمارات العربية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية 13.7% ، وكانت لدى الذكور 15.64% ، ولدى الإناث 11.28% من بين تلاميذ وتلميذات المدرسة الابتدائية العليا . وتوصل " محمد البيلى " وآخرون (1991) من دراسته التى أجريت فى دولة الإمارات العربية أن نسبة صعوبات تعلم الرياضيات 13.79% بين تلاميذ الصف السادس الابتدائى .

وتوصلت دراسة " أحمد عواد " (1992) والتى أجريت فى البيئة المصرية أن نسبة انتشار صعوبات تعلم الحساب 46.28% بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائى .

وتوصلت دراسة " هويدة حنفى " (1992) والتى أجريت فى البيئة المصرية أن نسبة انتشار صعوبات تعلم الحساب بين تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائى 39.13% .

وتوصلت دراسة " عبد الناصر أنيس " (1992) والتى أجريت فى البيئة المصرية أن نسبة انتشار صعوبات تعلم الحساب 13.9% بين تلاميذ الصف الرابع الابتدائى .

وتوصلت دراسة " مصطفى أبو المجد " (1998) والتى أجريت فى البيئة

المصرية أن نسبة انتشار صعوبات تعلم الحساب 12.54% بين التلاميذ الذكور بالصف الرابع الابتدائى ، 16.92% بين التلميذات .

نلاحظ مما سبق أن نسبة انتشار صعوبات تعلم الرياضيات بين تلاميذ المرحلة الابتدائية نسبة كبيرة مما يشير إلى كبر حجم هذه المشكلة فى البيئات العربية وهذا يتطلب ضرورة الاهتمام بدراستها لتشخيصها وعلاجها .

وهذا السبب الأول الذى دفعنا إلى دراسة صعوبات تعلم الحساب لتشخيصها فى البيئة السعودية ، ومدى فعالية التعزيز الموجب فى علاجها أو تخفيفها ، ومدى فعالية التعزيز الموجب فى علاج الأعراض النفسية المصاحبة لها .

ويذكر " أحمد عواد " (1993 ، ص 57) أنه يجب على أخصائى التشخيص أن يتعرف على العامل المسبب والمسهم فى صعوبة التعلم والمصاحبات المرتبطة بالصعوبة وأن يوجه العلاج تجاه كلا العاملين معاً .

وفى الوقت الذى اهتمت فيه البحوث والدراسات العربية بدراسة مدى فعالية التعزيز على تحسين تحصيل التلاميذ العاديين (من غير ذوى صعوبات التعلم) والتلاميذ منخفضى التحصيل (ناجى محمد الدمنهورى ،1983 ؛ مصطفى محمد كامل ، 1989 ؛ نبيل محمد زايد ، 1992 ؛ منصور غونى ، 1993 ؛ خلف عبد الرسول ، 1994 ؛ لبنى الهوارى ، 1995) ، اهتمت البحوث والدراسات الأجنبية بدراسة مدى فعالية التعزيز فى علاج أو تخفيف حدة صعوبات التعلم ، ومنها دراسة " تشانج " وآخرين *(Chang,et al.,1979)* والتى توصلت إلى فعالية التغذية المرتدة فى علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ الصغار بالصفين السابع والثامن .

ودراسة " بلات " وآخرين *(Platt,et al.,1981)* التى توصلت إلى فعالية التعزيز الفردى فى رفع مستوى النجاح الأكاديمى لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات المراهقين .

ودراسة " ونج " *(Wong,1981)* التى أظهرت فعالية أسلوب المناقشة

القائم على الأسئلة والحوار على الاحتفاظ بالأفكار الرئيسية لدى تلاميذ الصفين الخامس والسابع أصحاب صعوبات التعلم ، ودراسة " دينو " وآخرين *(Deno,et al.,1981)* التى توصلت إلى فعالية التعزيز(المكافآت والحوافز) فى تناقص عدد الأخطاء الناشئة عن صعوبات التفرقة بين الحروف المعكوسة لدى الأطفال أصحاب صعوبات التعلم . ودراسة " أميزو " وآخرين *(Omizo,et al.,1985)* التى توصلت إلى فعالية نموذجين من التكنيكات العلاجية باستخدام التغذية المرتدة على الكفاءة الذاتية ، وتحصيل الحساب لدى التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب . ودراسة " بونانو " *(Bonanno,1987)* التى توصلت إلى فعالية التعزيز اللفظى على تحسين تحصيل الحساب لدى التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب ، وأيضاً الميل المدرسى وتقدير الذات لديهم . ودراسة " روس " وآخرين *(Ross,et al.,1991)* التى توصلت إلى فعالية برنامج توكن فى التعزيز *Token Reinforcement* فى علاج تحصيل المهارات الحسابية لدى التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم المهارات الرياضية . ودراسة " كارين وباتزيلت " *(Karen,Patzelet,1991)* التى توصلت إلى فعالية التعزيز فى حل واجبات الحساب المنزلية لدى التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب .

ودراسة " عادل محمد العدل " (1992) التى توصلت إلى فعالية التعزيز الموجب فى التغلب على صعوبات التعلم فى مادة الكيمياء لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى .

ودراسة " كوكلى " وآخرين *(Coakley,et al.,1993)* والتى توصلت إلى فعالية التعزيز فى تحسين مفهوم الذات ، وتحسن درجات التحصيل فى الحساب والقراءة لدى التلاميذ تبعاً لتحسن مفهوم الذات لديهم .

نلاحظ مما سبق أنه لا توجد أية دراسة عربية – فى حدود علم الباحث – تناولت مدى فعالية التعزيز الموجب فى علاج صعوبات تعلم الحساب وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بها فى البيئة العربية . وهذا السبب الثانى

الذى دفعنا إلى القيام بهذه الدراسة لتأكيد أو دحض مدى فعالية التعزيز الموجب على تحسين تحصيل التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى البيئة العربية .

واهتمت بعض البحوث والدراسات العربية بإعداد برامج علاجية لعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية ، ومنها على سبيل المثال : دراستى" أحمد عواد " (1988 ، 1992) ودراسة " تيسير الكوافحة " (1991) ودراسة " هويدة حنفى" (1992) ودراسة " مصطفى أبو المجد " (1998) وتوصلت هذه الدراسات إلى فعالية البرامج العلاجية المقترحة فى علاج صعوبات التعلم الأكاديمية .

ونحن نرى أن إعداد مثل هذه البرامج يحتاج إلى وقت طويل ، وتتطلب فى تطبيقها عزل التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم عن التلاميذ العاديين – كما هو متبع فى حالة الإعاقات العقلية والجسمية والحسية – أسوة بالنظام المتبع فى الدول المتقدمة حتى يتيسر لنا تطبيق هذه البرامج ، وهذا قد لا يتمشى مع الإمكانات والسياسات التعليمية المتبعة فى دول الوطن العربى ، لأن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم الأكاديمية يتواجدون مع التلاميذ العاديين فى مدرسة واحدة وفى فصل دراسى واحد ، زيادة على ذلك فإن هذه الدراسات وجهت علاجها إلى نوع الصعوبة فقط دون أن توجه العلاج تجاه المتغيرات النفسية المرتبطة بهذه الصعوبة ، ونظراً لأن صعوبات التعلم قد تكون سبباً فى وجود هذه الأعراض النفسية وقد تكون نتيجةً لوجود هذه الأعراض النفسية . ويذكر " كيرك وكالفانت " (1988 ، ص 433) بعد قيامها بدراسة مسحية اشتملت على (1500) أخصائى بأن (80 – 90%) منهم يعتقدون بأن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم الأكاديمية يجب أن يولوا عناية بالعمليات النفسية المصاحبة لها بأسلوب التعلم المفضل . وهذا السبب الثالث الذى دفعنا إلى القيام بالدراسة الحالية لأن استخدام التعزيز فى الفصل المدرسى لا يتطلب عزل التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم عن التلاميذ العاديين إنما قد يصلح التعزيز مع كل التلاميذ . زيادة على ذلك فإن صعوبات التعلم لم تنتهى وسوف تكون موجودة

مع الأجيال الحاضرة والأجيال القادمة .

وتم الإطلاع على بعض البحوث والدراسات التى أجريت فى مجال صعوبات التعلم فى البيئة السعودية فلم نجد منها – فى حدود علم الباحث – إلا دراسات تشخيصية فقط ، ومنها دراسة " زين حسن " (1988) ودراسة " محمود منسى " (1989) ودراسة " فتحى الزيات " (1409هـ–1989م) ودراسة " عزيز قنديل " (1990) ودراسة "سعيد دبيس " (1994) ودراسة " إبراهيم السيد " (1994) ودراسة " ريما سعد " (1994) ودراسة " شحاته أمين " (1994) .

ويرى الباحث الحالى أن البيئة السعودية ما زالت تفتقر إلى المزيد من هذه البحوث والدراسات أسوة بالبحوث والدراسات التى ظهرت فى الدول المتقدمة وخاصة البحوث والدراسات التى تهتم بالناحية العلاجية لصعوبات التعلم .

وهذا السبب الرابع الذى دفعنا إلى إجراء الدراسة الحالية فى البيئة السعودية . ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات الآتية :

1- ما مدى كفاءة استخدام مقياس سلوك الانتباه الأكاديمى المعد فى الدراسة الحالية فى البيئة السعودية ؟
2- ما مدى كفاءة استخدام مقياس وجهة الضبط الأكاديمى المعد فى الدراسة الحالية فى البيئة السعودية ؟
3- هل يختلف التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب (تلاميذ عينة الدراسة) ، عن نظرائهم من التلاميذ العاديين (من غير ذوى صعوبات التعلم) ، فى المتغيرات النفسية : الانتباه الأكاديمى ، والضبط الأكاديمى ، والقلق العام ، ومفهوم الذات ؟
4- ما مدى فعالية التعزيز الموجب فى علاج أو تخفيف صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ عينة الدراسة ؟
5- ما مدى فعالية التعزيز الموجب فى علاج أو تخفيف المتغيرات النفسية

المصاحبة لصعوبات تعلم الحساب فى ضوء ما تكشف عنها الدراسة الحالية ؟

6- ما مدى فعالية التعزيز الموجب فى بقاء أثر التعلم لدى تلاميذ عينة الدراسة بعد انتهاء التجربة (المتابعة) ؟

أهمية الدراسة :

1- إن الاهتمام بعملية التعلم ونجاحها يتطلب بالضرورة الاهتمام بصعوبات التعلم منذ البداية من حيث مظاهرها وطرق تشخيصها وعلاجها حتى لا تزيد بنسبة تراكمية فى الصفوف الأعلى ، زيادة على ذلك فإنها تعمل على إهدار طاقة التلاميذ ، فيذكر " سيد عثمان " (1979 ، ص ص 18-21) أن الاهتمام المبكر بدراسة صعوبات التعلم يساعد على تخليص التلاميذ من الإحساس بالفشل الأكاديمى ، والشعور بعدم الكفاية ، وكراهية المعلمين والأقران والاشمئزاز من المدرسة . لذا نرى ضرورة الاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ من قبل الباحثين لإقلال الفاقد فى التعليم والحد من مشكلة التسرب المدرسى .

2- تقوم الدراسة الحالية بعملية تشخيص صعوبات التعلم بمعايير ومحكات جديدة ثم محاولة علاجها وهذه ميزة تميزها عن الدراسات التى تناولت الجانب التشخيصى فقط .

3- تعتمد الدراسة الحالية على نتائج نظريات التعلم السلوكية والإجرائية فى استخدام التعزيز لعلاج أو تخفيف حدة صعوبات التعلم الأكاديمية ، وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بها دون عزل التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم عن التلاميذ العاديين ، وهذه ميزة تميزها عن غيرها من الدراسات التى اهتمت بعمل برامج علاجية لعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية ، والتى تتطلب عزل هؤلاء التلاميذ عن التلاميذ العاديين حتى يتيسر تطبيق البرامج العلاجية المقترحة ، زيادة على ذلك فإن هذه الدراسات لم توجه العلاج

للمصاحبات النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم وتنفرد الدراسة الحالية بهذه الميزة .

4- تسهم هذه الدراسة – فى ضوء ما تسفر عنه من نتائج – فى إعداد معلمى المرحلة الابتدائية وتزويدهم وتوعيتهم بمدى فعالية التعزيز فى حدوث التعلم الجيد .

5- تساعد هذه الدراسة الأسرة فى تحفيزها على استخدام أنماط التعزيز المناسبة ، والعمل على خلق مناخ أسرى ودراسى مناسب للتغلب على بعض الصعوبات الأكاديمية لدى أبنائها .

6- تقوم الدراسة بإعداد مقياس سلوك الانتباه الأكاديمى ، ومقياس الضبط الأكاديمى وتقنينهما فى البيئة السعودية التى تفتقر إلى مثل هذه الأنواع من المقاييس التى تطبق بصورة جماعية بأقل وقت وجهد .

7- لا توجد دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالية – فى حدود علم الباحث – فى البيئة العربية بصفة عامة ، وبيئة المملكة العربية السعودية بصفة خاصة ، بذلك تُعد هذه الدراسة إضافة جديدة إلى الأدب النفسى بصفة عامة ومجال الفئات الخاصة على وجه الخصوص .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على :

1- مدى كفاءة استخدام مقياس سلوك الانتباه الأكاديمى المعد فى الدراسة الحالية فى البيئة السعودية .

2- مدى كفاءة استخدام مقياس الضبط الأكاديمى المعد فى الدراسة الحالية فى البيئة السعودية .

3- مدى اختلاف التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الحساب عن نظرائهم من التلاميذ العاديين (من غير ذوى صعوبات التعلم) فى المتغيرات النفسية : سلوك الانتباه الأكاديمى والضبط الأكاديمى والقلق العام ومفهوم الذات

فى البيئة السعودية .

4- مدى فعالية التعزيز الموجب فى علاج أو تخفيف صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ عينة الدراسة فى البيئة السعودية .

5- مدى فعالية التعزيز الموجب فى علاج أو تخفيف بعض الأعراض النفسية المصاحبة لصعوبات تعلم الحساب فى ضوء ما تكشف عنها الدراسة الحالية .

6- مدى فعالية التعزيز الموجب على بقاء أثر التعلم لدى تلاميذ عينة الدراسة بعد الانتهاء من التجربة (المتابعة) .

حدود الدراسة :

تتحدد نتائج الدراسة بالعينة المستخدمة والتى بلغ قوامها فى صورتها النهائية (33) تلميذاً من التلاميذ ذ الذكور بالصف الرابع الابتدائى والذين يعانون من صعوبات تعلم الحساب (المجموعة التجريبية) ، وتم اختيارها من عينة كلية قوامها (120) تلميذاً من مدرسة الملك فيصل الابتدائية بمدينة الطائف ، وعينة من التلاميذ العاديين (من غير ذوى صعوبات التعلم) ، لتمثل المجموعة الضابطة بلغ قوامها (33) تلميذاً أيضاً ، وتتحدد نتائج هذه الدراسة أيضاً بالمادة التى يتم تدريسها للتلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب (المجموعة التجريبية) ، وهى العمليات الأساسية الأربع (الجمع ، الطرح ، الضرب ، القسمة) فى الحساب كما وردت فى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائى الفصل الدراسى الأول خلال العام الدراسى (1418هـ- 1419هـ) (1997م - 1998م) .

مصطلحات الدراسة

1ـ **التعزيز** : ***Reinforcement***

أ – *تعريف التعزيز :*

يمثل التعزيز أحد المفاهيم الأساسية التى يقوم عليها التعلم السلوكى ويعرفه " أنور الشرقاوى " (1991 ، ص297) " بأنه حالة تزيد من احتمال حدوث الاستجابة التى يتم تقويتها أو تدعيمها أو تعزيزها ، ويعرفه " برلين " ***Perlin*** بأنه ما يضاف إلى مبدأ الاقتران لتحقيق التعلم "

(فى : أنور الشرقاوى ، المرجع السابق)

ويعرفه " ميكولاس " ***(Mikulas ,1974 , P.124)*** " بأنه أى حدث يزيد من حدوث الاستجابة " .

ويرى " فتحى الزيات " (1996 ، ص 221) أن التعزيز ينطوى على إعطاء الكائن الحى شئ يريده أو يحبه أو أبعاد شئ ما عن الكائن يريد أن يتجنبه وكل منهما يزيد من احتمال حدوث الاستجابة .

ويعرفه " بيرجن ودن " ***Bergan,Dunn*** : " بأنه العملية التى تؤدى إلى رفع احتمالية حدوث الإثابة أو الاستجابة فى السلوك "

(فى : منصور غونى 1993 ، ص 297)

ويعرفه " وول فولك " وآخرون ***(Wool Folk,et al.,1980,P.138)*** بأنه العملية التى تؤدى إلى ظهور شئ حسن ومرغوب من قبل الشخص المعزز .

ويعرف " فؤاد أبو حطب ، آمال صادق " (1992 ، ص 363) الثواب ***Reward*** بأنه أثر يتبع الأداء أو الاستجابات ويؤدى إلى الشعور بالرضا والارتياح وتتمثل حالة الرضا أو الارتياح فى سعى المتعلم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به .

ب – *أنواع التعزيز :*

ترى " رمزيه الغريب " (1977 ، ص 106) أن هناك نوعان من التعزيز كلاهما يؤدى بالفرد إلى التعلم هما : التعزيز الموجب والتعزيز السالب ويتمثل

التعزيز الموجب فى سائر أنواع المكافآت المادية والمعنوية كالجوائز والهدايا وعبارات المدح والتشجيع ، أما التعزيز السالب يتمثل فى الحرمان من هذه الجوائز والهدايا ، وكذلك عبارات اللوم والتوبيخ ، ويهدف كلا النوعين من التعزيز إلى التقوية ، إذ يعمل التعزيز الموجب على تقوية السلوك ويعمل التعزيز السالب على تقوية السلوك الذى يضعف هذا المثير أو يزيله من الموقف .

ويعرف " فتحى الزيات " (1996 ، ص 221) المعزِّز الموجب بأنه شئ ما إذا ما أضيف للموقف من خلال استجابة معينة يزيد من احتمال حدوث هذه الاستجابة ، والمعزّز السالب بأنه شئ ما إذا ما حذف من الموقف خلال استجابة معينة يزيد من احتمال عدم حدوث الاستجابة .

ويرى " كيرك وكالفانت " (1988 ، ص ص 100-101) أن هناك أنواع كثيرة من المكافآت وأن أكثر هذه المعززات تأثيراً هى المعزّزات الداخلية حيث يحقق الطفل السرور والرضا من الأداء الناجح نفسه ، أمَا النوع الثانى فهى المعززات الخارجية حيث تتم مكافأة الطفل ببعض الأشياء المحسوسة مثل التعزيز الرمزى كالحلوى والنقود والتعزيز المعنوى (المديح الاجتماعى) ، بعد كل استجابة صحيحة ، وأن المكافأة المحسوسة قد تكون ضرورية خلال المراحل الأولى من التعليم .

ويميز " هل ***Hull*** بين نوعين من التعزيز هما : حالة التعزيز الأولى وهى الحالة التى ترتبط مباشرة بحالة إشباع الحاجة أو اختزالها لدى الكائن الحى ، وحالة التعزيز الثانوى وهى التى تحدث عن طريق مثير يرتبط ارتباطا مستمراً قوياً بإشباع الحاجة أو اختزال الدافع . ويؤكد ***Hull*** على قيمة التعزيز الثانوى فى عمليات التعلم .

(فى : أنور الشرقاوى ، 1991 ، ص 298)

ويرى " أرنوف ويتيج " (1984 ، ص 78) أن التعزيز الأولى يتمثل فى أى مثير من شأنه أن يزيد قوة الاستجابة أو يدعمها بطريقة آلية ، أى دون

حاجة إلى تعلم جديد يجعل هذا المثير معززاً ، ويسمى هذا المثير بالمعزّز الأولى مثل الطعام أو الشراب ، بينما يتمثل التعزيز الثانوى أو الشرطى فىَ أى مثير يساء د على زيادة قوة الاستجابة أو تدعيمها بعد أن يكون الكائن قد أدرك خصائصه المعززة .

ويرى " ميكولاس " *(Mikulas,1974,P.119)* أنه يوجد نوع آخر من أنواع التعزيز ويطلق عليه التغذية الراجعة (المرتدة) ***Feed back*** والتى تعنى معرفة ما إذا كانت استجابة الشخص صحيحة أو خاطئة .

ويرى الباحث الحالى أن التعزيز فى العملية التعليمية يمكن أن يأخذ أشكالاً متنوعة منها : التعزيز المعنوى و التعزيز الرمزى أو المادى والتعزيز الكتابى وقد يأخذ بعض أشكال التغذية المرتدة ، ونظراً لطبيعة المرحلة العمرية لتلاميذ عينة الدراسة (تلاميذ الصف الرابع الابتدائى) ، ستقتصر الدراسة الحالية على التعزيز الموجب متمثلاً فى :

1- التعزيز اللفظى (المعنوى) : يتمثل فى كلمات التشجيع والمديح مثل : برافو – ممتاز – رائع – هايل – شاطر – أحسنت وغيرها من عبارات المديح الاجتماعى .

2- التعزيز الرمزى (المادى) : يتمثل فى تقديم بعض الأشياء العيانية والملموسة للتلميذ الذى تصدر منه إجابات صحيحة أو سلوكيات حسنة مثل : قلم رصاص – أستيكة – قطعة حلوى – مسطرة- براية وغيرها كما هو موضح فى ملحق (1) .

وسوف يتم تـ قدم التعزيز الرمزى ممزوجاً بالتعزيز اللفظى واستخدام التعزيز المستمر فى البداية حتى يمكن الحصول على استجابات صحيحة ثم الانتقال إلى التعزيز المتقطع .

وسيتم مراعاة ما ذكره " لطفى فطيم ، أبو العزايم الجمال " (1988 ، ص 161) عن كيفية استخدام التعزيز فى الصف ومنها :

1- أن يرتبط التعزيز بالسلوك النهائى المطلوب .

2- الاتساق فى التعزيز بمعنى لا يثاب سلوك فى مرة ويعاقب فى مرة أخرى .

3- ليس من الضرورى أن يعزز التلميذ فى كل مرة يأتى فيها بإجابات صحيحة أو سلوكيات حسنة .

4- أن يقدم التعزيز بعد الإجابة الصحيحة مباشرة .

5- استخدام التعزيز المناسب لكل تلميذ .

جـ- *التعزيز فى نظريات التعلم السلوكية :*

يتمثل التعزيز فى نظرية " ثورنديك " ***Thorndike*** فى قانون الأثر والذى ينص على " عند تكوين ارتباط بين مثير ما واستجابة ما فإن هذا الارتباط يقوى إذا كانت هذه الاستجابة مشبعة ، ويضعف إذا كانت هذه الاستجابة يتبعها عدم إشباع " . وتم صياغة هذا القانون بعد عام 1930 والذى ينص على " الارتياح يدعم ويقوى الروابط العصبية ، أما عدم الارتياح فليس من الضرورى أن يضعف هذه الروابط " .

نلاحظ أن قانون الأثر يعمل فى اتجاهين هما : التعزيز الإيجابى ومعناه أن الأثر الإيجابى الناشئ عن الاستجابة على نحو ما يزيد من احتمال حدوث الاستجابة فى المواقف اللاحقة المتشابهة ، أما التعزيز السلبى الناشئ عن الاستجابة على نحو ما يزيد من احتمالات عدم حدوث الاستجابة فى المواقف اللاحقة المتشابهة .

(فى : فتحى الزيات ، 1996 ، ص 192)

ويتفق " سكينر " ***Skinner*** مع " ثورنديك " على أن الاستجابة الصادرة عن المتعلم هى التى يتم تعزيزها وليس المثير وأن الثواب والعقاب غير متساويين فى الأثر ، حيث يزيد الثواب من احتمال تكرار الاستجابة ، بينما لا يزيد العقاب من عدم تكرار الاستجابة ، ويختلفان من حيث تعزيز الاستجابة فنجد أن ثورنديك يعزز الاستجابة كما تحدث ، بينما " سكينر " يعزز الاستجابة وفقاً لما يحتاج

إليها مستقبلاً .

ويختلف " سكينر" مع " ثورنديك " أيضاً فى تحديد نوع الرباط الذى يقوى إذ يرى" ثورنديك " أن الرابطة بين المثير والاستجابة هى التى تقوى نتيجة للأثر الطيب الذى يعقب هذه الاستجابة ، بينما الرابطة التى تقوى عند " سكينر " هى الرابطة بين الاستجابة والمثير المعزز وليس المثير الأصلى الذى يستدعيها فى المرة الأولى لحدوثها ، إذ يعتبره " سكينر " مثير مجهول فى الموقف التعليمى وغير محدد تحديداً واضحاً .

ويرى " سكينر " أن المعززات أو المدعمات تختلف من حيث مصدرها (معززات أولية ، معززات ثانوية) ، ومن حيث اتجاه تأثيرها (معززات موجبة ، معززات سالبة) ، ويقصد بالمعززات الأولية المعززات التى ترتبط بشكل مباشر بحدوث الاستجابة الشرطية وتستمد قيمتها التعزيزية من إمكانية إشباعها لحاجة أولية لدى الكائن الحى . ويقصد بالمعززات الثانوية المثيرات المحايدة التى ترتبط أو تقترن بالمعززات الأولية وتستمد قيمتها التعزيزية منها ، ويمكن أن تكون المعززات الأولية موجبة عندما تعمل على إشباع أو اختزال حاجة لدى الكائن الحى ، ويمكن أن تكون سالبة عندما تعمل على تجنب الكائن الحى للخبرات والمواقف المؤلمة ، وتعد جداول التعزيز التى وضعها " سكينر " من أكثر جداول التعزيز شيوعاً وهى (التعزيز المستمر– تعزيز الفترة الثابتة – تعزيز الفترة المتغيرة – تعزيز النسبة المتغيرة – تعزيز النسبة الثابتة) .

ويعتبر " سكينر " المعززات الثانوية أهم محددات التعلم ، ويشير إلى أنه من المهم جداً الانتقال من الاعتماد على التعزيز المستمر (100% تعزيز) إلى التعزيز المتقطع .

(فى : فتحى الزيات 1996 ، ص 219)

ويتفق " هل " ***Hull*** مع " ثورنديك " فى ضرورة وجود الحاجة لكى

تحدث الاستجابة ، والتعزيز عنده لا ينصب على الاستجابة وحدها ولكن على جميع الأحداث المحيطة بالموقف التعليمى التى تظهر مقترنة فى الزمن مع حالات تعزيز تكتسب أيضاً القدرة على زيادة قوة العادة .

ومبدأ التعزيز عند " هل " ينص على ما يأتى " إذا تكرر ظهور عملية استجابة فى تجاوز زمنى مع عملية استثارة أو مع الأثر الممثل لهذه العملية وصوحب هذا الاقتران بنقص فى الحاجة لدى الكائن الحى فإنه ينتج عن ذلك زيادة ميل هذا المثير لاستدعاء هذه الاستجابات فى الحالات التالية لذلك ، والزيادات الحادثة من حالات التعزيز المتتالية تؤدى إلى قوة العادة " . أى أن اختزال الحاجة هو لب نظرة التعزيز عند "هل" وهو المبدأ الوحيد المسئول عن التعلم .

(فى : أحمد زكى صالح ، 1972 ، ص ص 421-425)

ويميز " هل " بين نوعين من التعزيز هما التعزيز الأولى وهو الحالة التى ترتبط مباشرة بحالة إشباع الحاجة وإزالتها ، والتعزيز الثانوى وهو الذى يحدث عن طريق اختزال مثير أرتبط ارتباطاً مستمراً وقوياً بإشباع الحاجة إلى اختزال الحافز .

(فى : أنور الشرقاوى ، 1991 ، ص 298)

ويتفق " هل " مع " سكينر " فى مفهومه للتعزيز الثانوى وكيفية تكوين هذه المعززات إلا أن " سكينر " يفرق بين ما هو إيجابى وما هو سلبى وأن العقاب تأثيره مؤقت فى الموقف التعليمى ولا يعادل أثر الثواب . وهذا عكس ما يراه " مور " الذى يسلم بأن التعلم يحدث عن طريق نوعين من التعزيز ، الأول بالإثابة التى تعمل على اختزال الحاجة ، والثانى بالعقوبة التى تعمل على زيادة الحاجة ، وقد أعتمد فى نظريته على تأثير التعزيز السالب فى التعلم .

(فى : عواطف حسانين ، 1989 ، ص 53)

نلاحظ مما سبق أن نظريات التعلم السلوكية أكدت على أهمية دور

التعزيز فى التعلم وقدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته ، وتقتصر الدراسة الحالية على استخدام التعزيز الموجب (اللفظى ، المادى) أثناء التدريس .

2ـ **صعوبات التعلم** : *Learning disabilities*

أ- *تعريف صعوبات التعلم :*

تم الإطلاع على عدد كبير من البحوث والدراسات الأجنبية والعربية فى مجال صعوبات التعلم ووجدنا تعريفات كثيرة خاصة بصعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم النوعية (الأكاديمية) ، ونظراً لأن موضوع الدراسة الحالية خاص بصعوبات التعلم الأكاديمية لذا سنقوم بعرض أهم التعريفات التى دارت حول هذا المفهوم والتى نستفيد منها فى الدراسة الحالية .

عرف " أوين " *Owen* الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنهم ذوو ذكاء مرتفع إلا أنهم لديهم صعوبات تعلم فى الفصل الدراسى مؤداها الحرمان الثقافى والمشكلات الانفعالية التى تواجه الأطفال فى حياتهم .

(In: Bauer,1977)

ويعرف " هوك " وآخرون ***(Houck,et al.,1980)*** صعوبة التعلم بقولهم " أن صعوبة التعلم فى الرياضيات تكمن فى أن درجات التلميذ فى الذكاء على الأقل متوسطة ، كما أن الأداء فى بعض المهام يكون أدنى من المتوقع " .

ويعرف " كاس وميكلبست " *Kass,Myklbust* الأطفال أصحاب صعوبات التعلم " بأنهم يظهرون تناقضاً بين التحصيل الدراسى المتوقع منهم وبين التحصيل الفعلى لديهم ، وأن لديهم صعوبة فى واحدة أو أكثر من مجالات التعلم مثل القراءة والكتابة والحساب " .

(In: Johnson,Morsky,1980,P.28)

ويعرف " لاسون وإنجلز " ***(Lawson,Inglis,1985)*** الطفل الذى يعانى

من صعوبة فى التعلم بأنه " الطفل الذى يتعسر فى مقابلة المستويات الأكاديمية بالمدرسة ومن ثم يحول إلى التقييم السيكولوجى ، وهذا الطفل يظهر النقص فى بعض وليس كل القدرات سواء كانت شفوية أو غير شفوية ، رياضية أو غير رياضية ، ولا يعانى من ضعف فى الوظائف العقلية وأن نسبة ذكائه فى المتوسط أو أعلى من المتوسط " .

ويعرف " أنور الشرقاوى " (1987 ، ص 105) الأطفال ذوى صعوبات التعلم "بأنهم لا يستطيعون الاستفادة من أنشطة وخبرات التعلم المتاحة لهم فى الفصل الدراسى وخارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذى يمكن لهم أن يصلوا إليه ويستبعد من هؤلاء الأطفال المتخلفين عقلياً والمعوقين جسمانياً والمصابين بأمراض أو عيوب السمع والبصر " .

ويذكر " كيرك وكالفانت " (1988 ، ص ص 14-15) تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للمعوقين فى المكتب الأمريكى للتربية والخاص بالأطفال ذوى الصعوبات الخاصة فى التعلم " هم الأطفال الذين يعانون من قصور فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى تدخل فى فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ويظهر هذا القصور فى نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجى أو فى أداء العمليات الحسابية وقد يرجع القصور إلى إعاقة فى الإدراك أو إلى إصابة فى المخ أو إلى الخلل الوظيفى المخى البسيط أو إلى عسر القراءة أو حبسة الكلام ، ولا يشمل الأطفال ذوى صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلى أو اضطراب انفعالى أو حرمان بيئى وثقافى واقتصادى " .

ويرى " لينـدر وماكميلان " *(Linder,Mcmillan,1985)* أن مصطلح صعوبات التعلم يتحدد باستبعاد الأطفال الذين لديهم مشكلات فى التعلم كنتيجة لضعف البصر أو السمع أو الإعاقة الحركية أو التأخر العقلى أو الاضطراب الانفعالى أو الحرمان البيئى ، وأن مصطلح صعوبات التعلم يتضمن الأطفال ذوى

الذكاء المتوسط أو من هم أفضل من ذلك (نسبة الذكاء 90 فأكثر) ويظهرون تباعداً دالاً بين قدرتهم على التعلم وأدائهم الأكاديمى . ويعرف " أبرهام " *Abraham* الطفل صاحب صعوبة التعلم بأنه الطفل الذى يجد فى المقرر الدراسى من الصعوبة بدرجة تجعله غير قادر على استيعابه إلا بعد أن يحدث لهذا المقرر نوع من التكيف التعليمى والتعديل بدرجة تجعله متكيفاً مع قدراته العقلية .

(فى : منصور عبد المنعم ، 1989 ، ص 177)

نلاحظ من التعريفات السابقة أن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم الأكاديمية يظهرون تناقضاً أو تبايناً بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع منهم ، وأنهم لا يعانون من مشكلات إنفعالية وحرمان بيئى ويعانون من صعوبة واحدة على الأقل فى مجال من مجالات التعلم المدرسى مثل القراءة و الحساب والكتابة وأنهم يتمتعون بدرجة ذكاء متوسطة أو أعلى من المتوسط ، وانخفاض مستوى تحصيلهم لا يرجع لإعاقة عقلية أو حسية أو انفعالية ، كما أنهم لا يستفيدون من الخبرات التعليمية التى تقدم لهم داخل الفصل المدرسى إلا بعد مواءمة هذه الخبرات مع قدراتهم . وأكدت الدراسات السابقة على أهمية محك الاستبعاد والتباين فى تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

ويعرف الباحث التلميذ صاحب الصعوبة فى تعلم الحساب بأنه " التلميذ الذى لا يعانى من أية إعاقات عقلية أو جسمية أو حسية أو انفعالية وليس لديه صعوبة فى تعلم القراءة أو صعوبة نمائية ، ومستوى تحصيله الحالى فى الحساب أقل من مستوى التحصيل المتوقع منه فى ضوء نسبة ذكائه المتوسطة أو فوق المتوسط (90 – 115) ، والتى تكشف عنه معادلة الانحدار المستخدمة فى الدراسة الحالية " .

ب– *صعوبات تعلم الحساب :*

يرى " براون " وآخرون *(Brown,et al.,1992,P.5)* أن صعوبات التعلم الخاصة فى الرياضيات تسمى *Dyscalexia* تحدث عندما تكون المهارات الرياضية (اكتساب مفاهيم العد ، كتابة الحساب ، الاستدلال الرياضى) أو القدرة الرياضية مستواها أقل من المستوى المتوقع بناء على القدرة العقلية العامة بافتراض استبعاد الإعاقات الأخرى والتأثيرات البيئية . وترى " بارتيل " *(Partel,1981)* أن التعليم غير الفعال وصعوبات التفكير المجرد وصعوبات القراءة ، والقلق من أسباب صعوبات تعلم الحساب .

ويذكر " ناجى ديسقورس " (1985 ، ص 23) أن صعوبات تعلم الحساب قد تحدث من الطريقة التى يتعلم بها التلميذ *Learning Style* أو إلى نوعية معينة من المهارات العقلية ، وهناك أيضاً العديد من المهارات التى تكون سبباً فى هذه الصعوبة ومنها مهارات التركيز أو الانتباه أو مهارات حركية أو مهارات معرفية أو مهارات ميكانيكية آلية .

ويذكر " كيرك وكالفانت " (1988 ، ص 364) أسباباً كثيرة للصعوبات التى يواجهها الأطفال فى تعلم مهارات الحساب منها : التعليم غير الملائم ، وضعف المهارات التى تعد متطلبات سابقة لتعلم مهارة جديدة ، وعدم التكيف الاجتماعى والإعاقة البصرية والسمعية والإعاقات الجسمية والتخلف العقلى ، كما أن الفشل فى الانتباه (تشتت الانتباه) ، سوف يعيق تعلم المهارات والمفاهيم الحسابية .

وتوصل " زين حسن " (1988) من دراسته التى أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية بالسعودية إلى أن تلاميذ الصف الرابع الابتدائى يواجهون صعوبات فى تعلم الرياضيات منها جمع الأعداد ، وضرب الأعداد ، وعمليات القسمة ، وتبسيط الكسور .

وتوصل " عزيز قنديل " (1990) من دراسته التى أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية بالسعودية أن عدم القدرة على إجراء العمليات الحسابية (الجمع – الطرح – الضرب – القسمة) عند حل التمارين من الصعوبات التى

تواجه هؤلاء التلاميذ فى تعلم الرياضيات .

وتوصلت دراسة " جيرى " وآخرين *(Geary,et al.,1987)* إلى أن الأطفال أصحاب صعوبات تعلم الحساب قضوا وقتاً أطول من العاديين فى إجراء العمليات الحسابية فى المدرسة الابتدائية ، وأن الأطفال أصحاب صعوبات تعلم الحساب لديهم قصور فى بعض المهارات الرياضية التى تساعدهم على حل المشكلات الرياضية .

وتوصل " باكمان " *(Packman,1986)* إلى أن الأطفال أصحاب صعوبات تعلم الحساب فى المدرسة الابتدائية أظهروا قصوراً فى مهارات الجمع والطرح عن ذويهم من الأطفال العاديين .

نلاحظ مما سبق أن البحوث والدراسات أكدت على أن التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب فى المدرسة الابتدائية يواجهون صعوبة فى إجراء العمليات الحسابية الأربع (الجمع ، الطرح ، الضرب ، القسمة) ، وبالتالى يفشلون فى حل التمارين والمشكلات الرياضية .

وبمراجعة كتاب الرياضيات المقرر تدريسه على تلاميذ الصف الرابع الابتدائى اتضح أن العمليات الحسابية الأربع تحتل جزءاً كبيراً من محتوى مادة الرياضيات ، لذا سنقوم فى الدراسة الحالية بتدريس هذه العمليات الأربع التدريس بالتعزيز الموجب لمعرفة مدى فعاليته فى تخفيف حدة صعوبات تعلم الحساب ، مع الأخذ فى الاعتبار أخطاء التلاميذ الشائعة فى إجراء هذه العمليات الحسابية الأربع فى أثناء التدريس .

جـ- *المحكات المستخدمة فى تشخيص التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم:*

استخدمت الدراسة الحالية المحكات الآتية :

1- استبعاد التلاميذ أصحاب الإعاقات العقلية والجسمية والحسية والتى تم ملاحظاتها بصورة مباشرة ، وأيضاً التى تم معرفتها بواسطة المعلم .

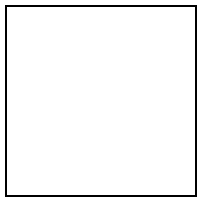
2- استبعاد التلاميذ ذوى الحرمان البيئى (الثقافى والاجتماعى والاقتصادى)

، وتم معرفة ذلك من استمارة البيانات المعدة فى الدراسة الحالية (محك الاستبعاد) .

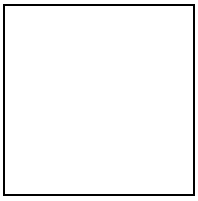
3- استبعاد التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم النمائية (القصور فى المهارات الإدراكية السمعية والبصرية) ، وتم معرفة ذلك عن طريق استبيان المهارات الادراكية المستخدم فى الدراسة الحالية (محك الاستبعاد) .

4- استبعاد التلاميذ الذين لديهم عسر فى القراءة (محك الاستبعاد) ، وذلك عن طريق استبعاد التلاميذ الذين يحصلون على درجة فى القراءة أقل من 30 درجة فى الاختبار النهائى للفصل الدراسى الأول (1418هـ- 1998م) ، حيث أن الدرجة الكلية فى القراءة تساوى 50 درجة .

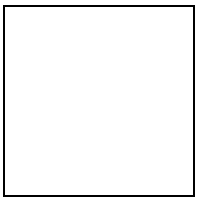
5- استخدام معادلة الانحدار والتى ذكرها " رينولدس " ***(Reynolds,1984-1985,P.466)*** والتى تكشف عن التلاميذ الذين يظهرون تبايناً بين مستوى تحصيلهم الحالى فى الحساب ومستوى التحصيل المتوقع منهم فى ضوء نسبة ذكائهم (محك التباين) والمعادلة هى :

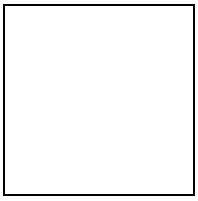


درجة اختبار التحصيل : ***Y = Achievement test score***



(التحصـــيل المتوقـــع) =



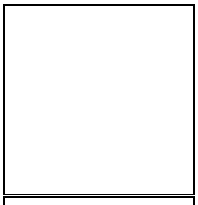


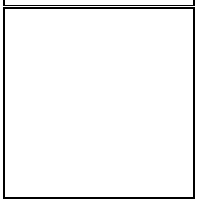
X (درجة اختبار القدرة العقلية) = ***Aptitude test scre***

Sdy (الإنحراف المعيارى) = ***Standard deviation of y***

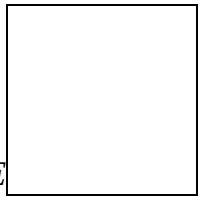
Sdx (الإنحراف المعيارى) = ***Standard deviation of x***

(معامـل ارتبـاط درجـات الـذكاء بالتحصـيل) = ***Correlation between x ,y***





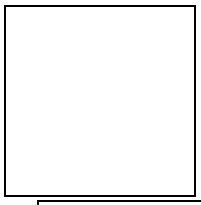
(خطأ القيـاس) = ***Standurd error of measurement for***

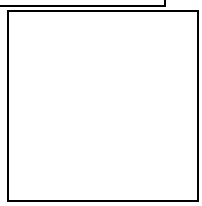


SE

$$(SE\ \hat{Y} - Y) = \sqrt{1 - r_{xy}^2} \cdot \sqrt{1 - r_{y-y}}$$

$$r_{Y-Y} = \frac{r_{YY} + r_{XX} r_{XY}^2 - 2r_{XY}^2}{1 - r_{XY}^2}$$

معامل ثبات اختبار التحصيل = 

معامل ثبات اختبار الذكاء = 

متوسط ذكاء العينة = X

متوسط درجات تحصيل العينة الكلية = Y

وقد استخدمت المعادلة السابقة للأسباب الآتية :

أ – فضل بعض الباحثين استخدامها فى تحديد التباين بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع

(Reynolds, 1985;Willson,1986;Mcpherson,1991,P.6)

ب – التنبؤ بالأداء المتوقع يتم على المتصل الكامل لمتغير الذكاء ، ومن ثم يمكن التمييز بوضوح بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال بطيئ التعلم ، وتعالج المعادلة الأخطاء الناتجة عن الفروق فى عينات تقنين اختبار الذكاء والتحصيل *(Shepard,1980)* .

جـ – فنية الانحدار المتعدد تتضمن المتغيرات طبقاً لعلاقتها الحقيقية بالتحصيل .

ويرى الباحث الحالى أنه عند استخدام المعادلة السابقة يجب تحديد منذ البداية نسب ذكاء التلاميذ (أكثر من 90) المراد تشخيصهم قبل استخدام المعادلة وذلك لتلاشى حالات التخلف العقلى البسيط (الأخطاء الموجبة والسالبة) .

3ـ بعض المتغيرات النفسية المصاحبة لصعوبات التعلم :

أتضح من خلال الإطلاع على بعض البحوث والدراسات المرتبطة (سيأتى عرضها بالتفصيل) أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يختلفون عن التلاميذ العاديين (من غير ذوى صعوبات التعلم) فى كثير من الخصائص النفسية التى تميزهم عن غيرهم من التلاميذ ومن هذه الخصائص :

أ – اضطراب الانتباه (عدم القدرة على تركيز الانتباه) : ومن الدراسات التى أظهرت ذلك :

(Niaura,1982,Lazarus,1984,Menellis,1985,Bolster et al., 1986, Miskoff et.al.,1989,

فتحى الزيات 1989، السيد أحمد صقر1992،عبد الناصر أنيس عبد الوهاب 1992) .

ب– الضبط الخارجى للأحداث والمواقف الحياتية :

(محمود سالم،أحمد عواد،1994؛ *Mescher,1987,Tarnowski&Nay,1989*)

جـ– ارتفاع القلق : (*Hutchinson,1985,Mescher,1987* ، أحمد عواد1992 ، السيد أحمد صقر ، 1992) .

د – انخفاض مفهوم الذات :

(*Hutchinson,1985,Mescher,1987,Cullen,1991* ، جابر محمد عبد الله 1992 ؛ السيد أحمد صقر ، 1992؛عبد الناصر أنيس عبد الوهاب1992 ؛ محمود سالم ، أحمد عواد ، 1994)

وسوف تقوم الدراسة الحالية بالكشف عن مدى وجود الأعراض النفسية السابقة لدى تلاميذ عينة الدراسة الحالية (أصحاب صعوبات تعلم الحساب) فى البيئة السعودية قبل بدء التجربة (التدريس بالتعزيز الموجب) لأنه على الرغم من وجود أعراض نفسية مشتركة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلا أنهم قد يختلفون فيما بينهم فى بعض الأعراض تبعاً لاختلاف نوع الصعوبة ، وذلك لمعرفة فعالية التعزيز فى علاجها إن وجدت لدى تلاميذ عينة الدراسة .

وسوف نقوم بإلقاء الضوء على أهم التعريفات الإجرائية لهذه المتغيرات النفسية :

1- تعريف الانتباه : *Attention*

يعرفه " أحمد عزت راجح " (1985، ص 191) بأنه اختيار أو تهيئ ذهنى ***Set*** أو توجيه الشعور وتركيزه فى شئ معين لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه ومن أنواعه : الانتباه القسرى وفيه يتجه الانتباه إلى المثير رغم إرادة الفرد ، والانتباه التلقائى وفيه ينتبه الفرد إلى شئ يهتم به ويميل إليه وهو انتباه لا يبذل الفرد فيه جهداً بل يمضى سهلاً مطيعاً . والانتباه اللاإرادى الذى يتطلب من الفرد المنتبه جهداً قد يكون كبيراً والأطفال قد لا يقدرون عليه .

ويذكر " دينيس تشايلد " (1983 ، ص 75) أن الانتباه الاختيارى أو الإرادى هو ما يحدث حين يتجه الفرد بإيجابياته وفاعليته واهتمامه إلى إشارات حسية بعينها ويهمل ماعداها .

ويرى " بيرلاين " ***Berlyne*** إننا لا نرى عملية الانتباه ولكن نستدل عليها من سلوك الانتباه الظاهر وقد أطلق عليه مصطلح الانتباه الانتقائى لوصف القدرة المقصودة على اختيار مثير محدد يتم تركيز أنتباه الفرد عليه وقد عبر " ريد وهرسكو " ***Reid&Hresko*** عن الانتباه بأنه القدرة على تركيز الوعى على المثيرات الخارجية والداخلية ، ومن جهة أخرى وصف " زيمان وهاوس " ***Zeaman&House*** الانتباه من وجهة نظر سلوكية وقالا بأنه محدود بشكل عام بمثير واحد أو مثيرات قليلة فى وقت واحد وكذلك تعلم الأطفال للانتباه وإهمال المثير عندما يتم التعزيز .

(فى : كيرك وكالفانت ، 1988 ، ص 111)

ويذكر " مصطفى كامل " (1990 ، ص 16) أن الانتباه هو أحد مظاهر القدرة على التركيز وهو الضبط الإرادى (الاختيارى) لذهن الفرد وأن هناك

نمطان من اضطراب الانتباه هما :

أ – الارتباك من الداخل ***Distraction from Within*** : وهو نوع من إبطال الكف . وهؤلاء الأطفال (التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم) لا يستطيعون تركيز الانتباه بشكل معتاد لأنهم يحدثون الاضطراب بدون –مبرر أو ضرورة – لأنفسهم بإظهار عدم قدرتهم على السيطرة على انفعالاتهم وأفكارهم الداخلية ، وهم لا يستطيعون كبح جماح أنفسهم بشكل ملائم وينتقلون من موضوع إلى آخر بغير سبب ظاهر ، ويتشتت انتباههم ولذلك فانهم يتوهون (يسرحون) .

ب– الغفلة أو (قلة الانتباه) : ويعانى منه الأطفال الذين يرتبكون باستمرار بما يحدث لهم ، فهم يوجهون انتباههم عشوائياً وللحظات إلى أشياء شتى وإلى ما يفعله الآخرون ، كما يستغرقون معظم وقتهم فى النشاط والحركة ويتميزون بقصر مدى الانتباه والقدرة المحدودة على التركيز .

ويعرف " كيرك وكلفانت " (1988 ، ص ص 111–112) الانتباه على أنه عملية انتقائية لجلب المثيرات ذات العلاقة وجعلها مركزاً للوعى والسلوكيات التى تصدر عن عجز الانتباه هى :

أ – الحركة الزائدة (الفشل فى إنهاء المهمات التى بدأها و غالباً ما يبدو عليه عدم الاستماع ، يعانى من صعوبة فى التركيز على المهمات المدرسية التى تتطلب الانتباه ، لديه صعوبة فى البقاء فى أنشطة اللعب ، ويعانى من صعوبة بالغة فى الالتزام بالهدوء ، ويتسلق الأشياء ، ويصطدم بها ، ويعانى من البقاء فى وضع الجلوس) .

ب– الاندفاعية (يتصرف قبل أن يفكر ، ينتقل من نشاط إلى آخر بشكل مفرط، يعانى من صعوبة فى تنظيم عمله ، يحتاج إلى مزيد من الأشراف ، يصرخ باستمرار فى الفصل ، التململ ، يعانى من صعوبة فى الانتظام لأخذ دورة فى الألعاب والأنشطة الجماعية) .

ويرى" كيرك وكالفانت " أن عجز الانتباه يرتبط أيضاً بالخمول والكسل . وليس فقط بالإفراط فى الحركة أو النشاط .

ويرى الباحث الحالى أن عملية الانتباه أحد العمليات المعرفية الضرورية لحدوث التعلم الجيد وهى عملية لا يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة ولكن يمكن الاستدلال عليها من خلال السلوك الظاهر والصادر عنها (سلوك الانتباه) والذى يمكن قياسه . ونقصد بالانتباه فى الدراسة الحالية الانتباه الأكاديمى ***Academic attention*** الخاص بالناحية التعليمية والذى يمكن تعريفه على أنه " العملية التى يحافظ التلميذ من خلالها على عدم انشغاله بالمثيرات أو المنبهات التى ليس لها علاقة بما يتم تدريسه داخل الفصل المدرسى " . وبالتالى يمكن تعريف التلميذ الذى يتميز بعدم القدرة على الانتباه الأكاديمى (الذى يفتقر إلى سلوك الانتباه الأكاديمى) بأنه التلميذ الذى يركز انتباهه على المثيرات التى قد تحدث داخل أو خارج حجرة الدراسة والتى ليس لها علاقة بمحتوى التعلم الذى يتم تدريسه داخل حجرة الدراسة ، وهذا التلميذ تصدر عنه السلوكيات الآتية :

1- الارتباك (الفزع)عند طرح سؤال إليه .
2- اللامبالاة وعدم المشاركة فى المناقشة داخل الفصل المدرسى.
3- الحركة الزائدة داخل الفصل فى أثناء الحصة (التململ ، التحرك من مكانه ، الحركة برجليه أو يديه ، الالتفات يميناً ويساراً) .
4- دائماً فى حالة سرحان فى أثناء الحصة .
5- كثرة التحدث مع زملائه وعدم استماعه للشرح .
6- لا يستطيع تحمل عدم إشباع رغباته .
7- يحتاج إلى مراقبة المعلم بصفة مستمرة .
8- مندفع وسهل استثارته .
9- غير منظم فى دفاتره وكتبه المدرسية .

10- الشعور بالنوم فى أثناء الحصة .

11- الخمول والكسل .

12- يحلو له عمل بعض الأشياء فى أثناء الحصة مثل : الرسم ، والأكل ، وحل الواجبات المنزلية ، وقراءة بعض القصص ، وغيرها .

13- يحاول الهروب من الحصة بأية حجة .

14- لا يستمر طويلاً فى الألعاب التى يمارسها .

15- لا يستجيب للتهذيب (توجيهات المعلم) .

16- يعبث فى أثناء جلوسه بأشياء صغيرة .

وهذا ما يتم قياسه بمقياس سلوك الانتباه الأكاديمى المعد فى الدراسة الحالية ، والذى يكشف عن التلميذ الذى يتميز بعدم القدرة على الانتباه الأكاديمى مع حركة زائدة وأيضاً التلميذ الذى يتميز بعدم القدرة على الانتباه الأكاديمى مع خمول وكسل .

2 . وجهة الضبط (مركز التحكم) : *Locus of Control*

تُعد " جوليان روتر " *J.Rotter* أول من قدمت هذا المفهوم فى عام 1954 من خلال نظريتها فى التعلم الا جتماعى حيث ترى أن مركز التحكم أو وجهة الضبط يرتبط باعتقاد الفرد فى قدرته على السيطرة على الأحداث أو عدم قدرته على السيطرة على الأحداث ، ويتعلق مفهوم مركز التحكم بإدراك الفرد للعالم المحيط به من ناحية علاقته بالسلوك وما يحصل عليه من تدعيمات إيجابية أو سلبية .

ويرى " روتر " أن الضبط الداخلى (التحكم الداخلى) ، يصف الفرد الذى يعتقد فى موقف معين نوعى محدد أو فى مجموعة من المواقف بأن ما قد حدث أو ما سيحدث مستقبلاً مرتبطاً ارتباطاً مباشراً بما قد فعل أو سيفعل فى هذه المواقف ، فإذا حدثت أحداث جيدة فإنه يعتقد بأن هذه الأحداث قد حدثت بهذه الطريقة بسبب ما بذله من جهد كافٍ وما أظهره فى مهارة عالية ، ومقابل ذلك

الضبط الخارجى الذى يصف الفرد الذى يعتقد أن ما يحدث لـه فى مواقف معينة ليس مرتبطاً بما يفعل فى هذه المواقف فهو يحصل على الإشباع أو التعزيز لأنه محظوظ أو لأن الـ قدر بجانبه ، أو بسببٍ تدخل الأشخاص ذوى التأثير والنفوذ أو راجع إلى الصدفة أو لهذه الأشياء جميعاً .

(فى : صلاح أبو ناهية 1986 ، ص12)

وتتلخص نظرية التعلم الاجتماعى التى أنبثق منها مفهوم الضبط الداخلى / الخارجى فى أربعة جوانب هى :

أ – *جهد السلوك* : وهو إمكانية حدوث سلوك ما فى موقف ما أو عدة مواقف من أجل تعزيز واحد أو عدة تعزيزات .

ب– *التوقع* : وهو الاحتمال الموجود لدى الفرد بأن تعزيزاً معيناً سوف يحدث بسلوك معين يصدر عنه فى موقف أو مواقف معينه . ويكون التوقع مستقلاً عن قيمة أو أهمية التعزيز .

جـ– *قيمة التعزيز* : وهى درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين ، إذا كانت إمكانية الحدوث لكل البدائل الأخرى – التعزيزات – متساوية .

د – *الموقف النفسى* : وهو تلك البيئة أو ذلك الموقف الذى يحفز الفرد أو يثيره – بناء على خبراته السابقة – كى يتعلم ويستخلص أعظم إشباع فى أية مجموعة ظروف .

والصيغة الأساسية لمعادلة السلوك فى هذه النظرية هى أن إمكانية حدوث سلوك ما فى موقف نفسى معين هو دالة أو وظيفة للتوقع بأن هذا السلوك سوف يؤدى إلى تعزيز معين فى هذا الموقف مع وضع هذا التعزيز فى الاعتبار .

(صلاح أبو ناهية ، المرجع السابق)

ويقصد " بالضبط الأكاديمى " ***Academic Locus Of Control*** فى الدراسة الحالية تقدير رأى التلميذ فيما إذا كان يرى بإمكانه ضبط الأحداث

والمواقف الخاصة بالجانب التعليمى من داخله أو من خارجه ، أى إذا كان يعتقد أنه يسيطر على الأحداث المدرسية الموجبة والسالبة بقدرته وخصائصه أو يرى أن السيطرة على هذه الأحداث والمواقف تكون لعوامل أخرى مثل الحظ ، والمعلمين ، وسهولة أو صعوبة الامتحان ، وكثرة المواد الدراسية وغيرها من العوامل والأسباب التى يرى أنها خارجه عن إرادته وتحكمه . فالتلاميذ الذين يتميزون بالضبط الخارجى هم الذين لا يستطيعون ضبط الأحداث المدرسية الموجبة أو السالبة ويلقون اللوم على الآخرين أو أشياء أخرى ولا يلقون اللوم على أنفسهم ، فعندما يحصل هؤلاء التلاميذ على درجات مرتفعة فى الامتحان فيعزون ذلك إلى المعلمين أو إلى سهولة الامتحان أو إلى الحظ ، وعندما يحصلون على درجات متدنية (منخفضة) ، يعزون ذلك إلى أن المعلمين لا يحبونهم أو أنهم غير عادلين فى وضع الدرجات أو إلى صعوبة الامتحان أو إلى كثرة المواد الدراسية وغيرها ، ويتميز هؤلاء التلاميذ بالتبعية للآخرين والاعتماد عليهم .

أما التلاميذ الذين يتميزون بالضبط الداخلى للأحداث والمواقف المدرسية الموجبة والسالبة يعزون نجاحهم أو فشلهم فيها إلى أنفسهم وجهدهم وكفاءتهم أو إلى عدم كفاءتهم ، أى أنهم يلقون اللوم على أنفسهم ولا يلقون اللوم على الآخرين أو أشياء أخرى ، فعندما يحصل هؤلاء التلاميذ على درجات مرتفعة فى الامتحان فيعزون ذلك إلى مجهودهم وكفاءتهم الشخصية ، وعندما يحصلون على درجات منخفضة فيعزون ذلك إلى أنفسهم وليس لعوامل أخرى .

وهذا ما يقيسه مقياس الضبط الأكاديمى المعد فى الدراسة الحالية على أساس أن نوع الضبط (داخلى / خارجى) لدى التلميذ هو اختلاف فى الدرجة وليس اختلاف فى النوع .

3ـ القلق العام : *The General Anxiety*

يعرفه " حامد زهران " (1974 ، ص 133) بأنه حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلى أو رمزى قد يحدث ويصحبهما خوف غامض أو أعراض نفسية وجسمية . ويعرفه " أحمد عكاشة " (1976 ، ص 35) بأنه شعور غامض غير سار بالتوقع والخوف ، والتحفز والتوتر ، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية يأتى فى نوبات تتكرر فى نفس الفرد .

ويرى " سبيلبيرجر " ***Spielberger*** أن سمة القلق هى حالة انفعالية غير سارة أو هى الحالة التى تتسم بالإحساسات الذاتية بالتوتر والخوف والاضطراب وتنشيط أو استشارة الجهاز العصبى المستقبل ، وإن حالة القلق هى حالة انفعالية متغيرة تعترى كيان الإنسان وتتميز بمشاعر ذاتية من التوتر والتوجس يدركها الفرد ويصاحبها نشاط فى الجهاز العصبى المستقل وحالة القلق أو قلق الحالة أسم عام يمكن تحديده بشكل دقيق بربطه بنوع الموقف الذى أثاره .

(فى : أنور رياض عبد الرحيم ، أمينة كمال ، 1995 ، ص 178)

ويرى " ساراسون " وآخرون ***Sarason,et al.,*** أن حالة القلق العام لدى الطفل تعتبر انعكاسا لما يعانيه من خلال معاملاته اليومية سواء فى بيئته المدرسية والتى تتمثل فى معاملاته مع أقرانه ومدرسيه أو فى بيئته المنزلية والتى تتمثل فى معاملاته مع والديه وأخوته وكذلك تعامله مع كل ما هو كائن فى بيئته . وهذا ما يقيسه الاختبار المستخدم فى الدراسة الحالية والذى قام بنقله للبيئة العربية (محمد عبد العزيز العلاف ، 1982) ، والذى يقيس القلق العام وليس القلق المرضى (العصابى) ، أو الموقفى (قلق الامتحان) .

4ـ مفهوم الذات : *Self Concept*

يـ عد مفهوم الذات متغيراً مهماً فى التعليم كما أنه أكثر المحددات أهمية فى خبرات التعلم لدى الطفل . فعرف " وليم فيتس " (1985 ، ص ص7-8) مفهوم الذات بأنه يشير إلى خبرات الفرد بذاته باعتباره تنظيماً إدراكياً من المعانى والكلمات التى يحصلها ويكتسبها الفرد وتشمل هذه الخبرة الشخصية بالذات .

ويعرف " كولمان " *Colman* مفهوم الذات بأنه افتراضات الفرد عن هويته وعن جدارته كشخص ، ويعرفه فى موضوع آخر (1971) على أنه صورة الفرد عن ذاته – نظرته إلى نفسه كما تتمايز عن الأشخاص الآخرين وعن الأشياء الأخرى وتعمل صورة الذات هذه على دمج إدراكه على ما هو عليه (الهوية الذاتية) ، وإدراكه لجدارته كشخص (التقييم الذاتى) ، وكذلك إدراكه لمطامحه من أجل النمو والإنجاز (المثالية الذاتية) .

(فى : طلعت منصور ، حليم بشاى 1982 ، ص ص 4 – 6)

ويعرف " طلعت منصور ، وحليم بشاى " (المرجع السابق) مفهوم الذات على أنه " صورة الشخص عن نفسه كما تتمايز عن الأشخاص الآخرين بهوية داخلية " وهذا ما يقيسه اختبارهما المستخدم فى الدراسة الحالية .

الدراسات المرتبطة وفروض الدراسة الحالية

أولاً: الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية :

1- الدراسات التى تناولت التعزيز فى علاج صعوبات التعلم :

دراسة " تشانج " وآخرين ***(Chang,et al.,1979)*** والتى هدفت إلى معرفة تأثير التغذية المرتدة للمعلومات على التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم وتحصيل الرياضيات ، والتى أجريت على عينة بلغ قوامها (70) تلميذاً من تلاميذ الصفين السابع والثامن ومن ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات ، وقسمت العينة السابقة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تلقت تغذية مرتدة بعد عملية التعلم مباشرة ، والثانية مجموعة ضابطة ، و استخدمت الدراسة أدوات لقياس الذكاء والتحصيل القبلى والحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة ، كما استخدمت تحليل التباين ، وتحليل الانحدار ، وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة بين متوسطى درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة ، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التى تلقت تغذية مرتدة .

ودراسة " بلات " وآخرين ***(Platt,et al.,1981)*** التى هدفت إلى دراسة أثر نظام التعزيز الفردى على الانتظام فى الدراسة ومستوى التحصيل فى الرياضيات لدى التلاميذ المراهقين (12- 17 سنة) ، ومن أصحاب صعوبات تعلم الر ياضيات والمضطربين سلوكياً و استخدمت الدراسة برنامجاً للتعزيز الفردى واختبارات تحصيلية فى الرياضيات واختبارات ذكاء ، وأظهرت الدراسة فعالية برنامج التعزيز الفردى المعد فى رفع مستوى تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ عينة الدراسة ، وأيضاً فعالية هذا النمط من التعزيز فى تدريس التلاميذ الذين يواجهون صعوبات أكاديمية .

وتوصلت دراسة " ونج " ***(Wong,1981)*** التى هدفت إلى دراسة مدى فعالية استخدام المناقشة القائمة على الأسئلة والحوار على الاحتفاظ بالأفكار

الرئيسية لدى التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الرياضيات ، والتلاميذ العاديين ، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (120) تلميذاً من تلاميذ الصفين الخامس والسادس ، وتم تقسيم العينة السابقة إلى (4) مجموعات هى : مجموعة تجريبية أولى ، ومجموعة ضابطة أولى عدد أفراد كل منها (30) تلميذاً من التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) ، ومن التلاميذ العاديين (المجموعة الضابطة) وذلك من تلاميذ الصف الخامس ، ومجموعة تجريبية ثانية عددها (30) تلميذاً من التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم بالصف السابع ، ومجموعة ضابطة ثانية عددها (30) تلميذاً أيضاً من التلاميذ العاديين بالصف السابع واستخدمت الدراسة اختبار متروبولتان التحصيلى ***MAT*** وقصة لاستدعاء الأفكار ، وتوصلت إلى ارتفاع معدل الاحتفاظ بالأفكار الرئيسية لدى تلاميذ المجموعتين التجريبيتين (أصحاب صعوبات التعلم) ، باستخدام أسلوب المناقشة ، فى حين ظل معدل الاحتفاظ ثابت لدى تلاميذ المجموعتين الضابطتين وتم تفسير هذه النتيجة فى ضوء أن أسلوب المناقشة يعمل على تنشيط العمليات المعرفية لدى هؤلاء التلاميذ .

و دراسة " دينو " وآخرين ***(Deno,et al.,1981)*** التى هدفت إلى دراسة طبيعة الأخطاء الناشئة عن صعوبات التفرقة بين الحروف المعكوسة مثل ***(p, q, b, d)*** لدى بعض الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وذلك للتحقق مما إذا كانت هذه الأخطاء تعتبر بمثابة مؤشرات تشخيصية لوجود خلل وظيفى معين ، أم أنها تعتبر نماذج سلوكية متضمنة نتيجة أخطاء التدريب والممارسة .

وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (23) تلميذاً و توصلت إلى تناقص حاد فى عدد الأخطاء لدى تلاميذ عينة الدراسة حين قدم للأطفال بعض الحوافز على الأداء الناجح ، وفى بعض المواقف لم يرتفع عدد الأخطاء ، حينما سحبت منهم هذه الحوافز ، بذلك تؤكد الدراسة على أن الظاهرة ناشئة عن

أخطاء فى الممارسة يمكن تعديلها بواسطة التدريب الصحيح أكثر منها مؤشرات على وجود خلل عصبى أو إدراكى .

ودراسة " أوميزو " وآخرين *(Omizo,et al.,1985)* التى هدفت إلى معرفة تأثير نموذجين من التكنيكات العلاجية على الكفاءة الذاتية والتحصيل فى الحساب لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الحساب .

وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (60) تلميذاً و تلميذة (48 تلميذاً ، 12 تلميذة) من التلاميذ صغار السن وكان مستوى ذكاء عينة التلاميذ (90) درجة فيما فوق ، وأفراد العينة من مستوى اقتصادى واجتماعى منخفض وتم تقسيم هذه العينة إلى ثلاث مجموعات هى : المجموعة الأولى مكونة من (15) تلميذاً و (5) تلميذات وتـ تلقى علاجاً نموذجياً . حيث يقوم المعلم بشرح مفاهيم الطرح والجمع ثم يقوم بحل بعض المشكلات ، وبعد ذلك يقوم الأطفال بحل المشكلات بأنفسهم ويقوم المعلم بتقديم التغذية الراجعة ثم يقوم بالشرح مرة ثانية إذا لم يفهم الأطفال أخطاءهم ، أما المجموعة الثانية تتكون من (16) تلميذاً و (4) تلميذات تتلقى علاجاً بالمشاركة حيث يقوم المعلم بشرح بعض المفاهيم ثم يقوم المعلم والتلاميذ بحل بعض المشكلات معاً ثم يقوم المعلم بعمل الحلول اللفظية وعلى التلاميذ التطبيق ثم يتلقى التلاميذ تغذية راجعة ثم الشرح عند الضرورة ، بينما المجموعة ا لثالثة وهى المجموعة الضابطة تتكون من (17) تلميذاً و (3) تلميذات وهى تتلقى التعليم كما يتم فى الفصول العادية ، واستخدمت الدراسة تحليل التباين واختبار "ت" وتوصلت إلى عدة نتائج منها : أن تحصيل الحساب والكفاءة الذاتية لدى المجموعتين التجريبيتين أفضل من تحصيل الحساب والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة ، كما أن المجموعة التى تلقت علاجاً بالمشاركة أفضل فى الحساب والكفاءة الذاتية من المجموعة الأولى .

ودراسة " بونانو " *(Bonanno,1987)* التى هدفت إلى مقارنة أثر نماذج مختلفة من التعزيزات اللفظية على تحصيل التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم

الرياضيات وعلى تقدير الذات والميل المدرسى لديهم ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (36) تلميذاً من تلاميذ المدرسة الثانوية ومن ذوى صعوبات تعلم الرياضيات ، واستخدمت الدراسة استبياناً فى تشخيص التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الرياضيات واستبياناً لتقدير الذات واستبياناً للميل المدرسى ، وقام معلم واحد بتدريس القواعد الأساسية فى الحساب لتلاميذ عينة الدراسة بعد تقسيمها إلى (3) مجموعات (مجموعتان تجريبيتان ، مجموعة ضابطة) مستخدماً التعزيز اللفظى فى تدريس المجموعتين التجريبيتين ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة فى تحصيل الحساب والميل المدرسى وتقدير الذات بعد تطبيق برنامج التعزيز اللفظى ، لصالح المجموعتين التجريبيتين .

ودراسة " كارين وباتزيلت " *(Karen,Patzelt,1991)* التى هدفت إلى دراسة مدى فعالية التعزيز الموجب على حل واجبات الحساب المنزلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أصحاب صعوبات تعلم الحساب والذين فشلوا فى حل واجبات الحساب المنزلية ، وأجريت الدراسة على (70) تلميذا من ذوى الأعمار (9) سنوات ، وقد تعرض هؤلاء التلاميذ إلى التعزيز الموجب (المكافأة ، المديح الاجتماعى) من قبل المعلم عند تصحيح واجبات هؤلاء التلاميذ المنزلية ، وأستمر ذلك لمدة (3) أسابيع ، وتوصلت الدراسة إلى أن التعزيز الموجب جعل التلاميذ يحلون واجبات الحساب المنزلية كما هو مطلوب منهم .

ودراسة "روس " وآخرين *(Ross,et al.,1991)* التى هدفت إلى معرفة أثر نموذج توكن فى التعزيز ***Token Reinforcement*** على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات تعلم فى المهارات الحسابية ، وأجريت الدراسة على (94) تلميذاً تعرضوا للتدريس بالتعزيز لمدة (4) أسابيع بمعدل ساعة واحدة فى كل أسبوع وتوصلت الدراسة إلى فعالية تعزيز توكن فى رفع مستوى تحصيل تلاميذ عينة الدراسة .

ودراسة "عادل محمد العدل " (1992) التى هدفت إلى دراسة مدى فعالية التعزيز الموجب فى التغلب على صعوبات التعلم فى مادة الكيمياء للصف الثانى الإعدادى ، وهل تتوقف هذه الفعالية على مستوى ذكاء ونوع التلميذ ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (254) تلميذاً منهم (131) تلميذاً و (123) تلميذة من الذين يعانون من صعوبات فى تعلم مادة الكيمياء وطبقت الدراسة اختباراً تشخيصياً فى مادة الكيمياء (إعداد : الباحث) ، واختبار الذكاء المصور (إعداد : أحمد زكى صالح ، 1978) ، واختباراً تحصيلياً فى مادة الكيمياء (إعداد : الباحث) ، وتم اختيار التلاميذ الذين تتراوح درجة ذكائهم من 90-120 درجة ، وقدم الباحث من خلال ثلاث اختبارات شهرية متتالية تعزيزاً موجباً (مدح لفظى ، مدح مكتوب) للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى مادة الكيمياء (المجموعة التجريبية) ، وترك المجموعة الأخرى (الضابطة) بدون تقديم أى تعزيز ، واستخدم الباحث تحليل التباين (2 × 2 × 2) وطريقة شيفيه ، وتوصل إلى أنه يوجد تأثير لكل من التعزيز ومستوى الذكاء على درجات تلاميذ المجموعة التجريبية .

ودراسة " كوكلى " وآخرين *(Coakley,et al.,1993)* التى هدفت إلى تحسين مستوى تحصيل تلاميذ الصف الثالث والرابع أصحاب صعوبات التعلم فى الحساب عن طريق تحسين تقدير الذات ***Self-Esteem*** لديهم ، وأجريت الدراسة على (35) تلميذاً تم تعرضهم لبرنامج تعزيز لسلوكيات مفهوم الذات ، ومهارات تعلم الحساب ، وتوصلت الدراسة إلى تحسين مفهوم الذات من خلال التعزيز وتحسن مستوى تحصيل الحساب والقراءة معاً نتيجة لتحسن مفهوم الذات لدى هؤلاء التلاميذ .

نلاحظ من خلال عرض الدراسات المرتبطة التى تناولت مدى فعالية أنماط التعزيز (لفظى ، رمزى ، كتابى ، تغذية مرتدة) الموجبة على تحصيل التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم الأكاديمية أنها أظهرت أن التعزيز الموجب

بأنماطه المختلفة يعالج انخفاض تحصيل هؤلاء التلاميذ ، حيث توصلت هذه الدراسات إلى وجود فروق دالة بين متوسطى تحصيل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تلقوا تدريساً معززاً ، والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم ، أى أن التعزيز الموجب جعل متوسط تحصيل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أعلى من متوسط تحصيل التلاميذ العاديين *(Chang,et al.,1979;Omizo,et al.,1985;Bonanno,1987)* ، وتوصلت بعض الدراسات إلى أن التعزيز الموجب يعمل على رفع تحصيل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية *(Platt,et al.,1981;Ross,et al.,1991)* ، وتوصلت دراسة " ونج " *(Wong,1981)* إلى أن أسلوب المناقشة القائم على الأسئلة والحوار يعمل على زيادة معدل الاحتفاظ بالخبرات التعليمية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

وتوصلت دراسة " كارين وباتزيلت " *(Karen,Patzelt,1991)* إلى أن التعزيز الموجب جعل التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب والذين فشلوا فى حل أو تكملة واجبات الحساب المنزلية يحلون واجبات الحساب المنزلية كما هو مطلوب منهم .

وتوصلت دراسة " عادل محمد العدل " (1992) إلى أن التعزيز الموجب أدى إلى التغلب على صعوبات تعلم الكيمياء .

لذا تم القيام بالدراسة الحالية لتأكيد مدى فعالية التعزيز الموجب فى علاج انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الحساب فى البيئة العربية بصفة عامة والبيئة السعودية على وجه الخصوص التى تفتقر إلى مثل هذه الأنواع من البحوث والدراسات العلاجية فى مجال صعوبات التعلم .

كما نلاحظ من بعض الدراسات السابقة أنها اهتمت بعلاج صعوبات تعلم الرياضيات ، وهذا يؤكد على أن صعوبات تعلم الرياضيات من الصعوبات الشائعة بين تلاميذ المدارس ، لذا اهتمت الدراسة الحالية بصعوبات تعلم الحساب لأن

نسبة انتشارها فى البيئات العربية نسبة كبيرة (كما وضحنا سابقاً) لمعرفة مدى فعالية التعزيز الموجب فى علاجها .

ونلاحظ أيضاً أن معظم الدراسات السابقة التى تم عرضها أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وهذا يؤكد مدى اهتمام هذه الدراسات بعلاج صعوبات تعلم الرياضيات منذ بداية ظهورها حتى لا تزيد بنسب تراكمية فى المراحل التالية لذا تم اختيار عينة الدراسة الحالية من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

2- الدراسات التى تناولت الأعراض النفسية المصاحبة لصعوبات التعلم :

دراسة " نايرا " وآخرين *(Niaura,et al.,1982)* التى هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال أصحاب صعوبات التعلم والأطفال العاديين فى القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار فى الانتباه بواسطة قياس زمن الرجع ، وأجريت الدراسة على عينة عددها (47) طفلاً من الأطفال أصحاب صعوبات التعلم ومجموعة أخ رى من الأطفال العاديين بلغ عددها (41) طفلاً ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الأطفال أصحاب صعوبات التعلم والأطفال العاديين فى القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار فى الانتباه ، لصالح الأطفال العاديين .

ودراسة " لازريوس " وآخرين *(Lazarus,et al.,1984)* التى استخدمت اختبار ستروب الكلمة – اللون *Stroop Color Word Test* الذى يقيس القدرة على الانتباه الانتقائى لدى مجموعة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، ومجموعة من الأطفال العاديين ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة فى القدرة على الانتباه الانتقائى بين الأطفال أصحاب صعوبات التعلم والأطفال العاديين ، لصالح الأطفال العاديين ، وأشارت الدراسة إلى أن الأطفال أصحاب صعوبات التعلم لديهم اضطراب واضح فى القدرة على الانتباه الانتقائى .

ودراسة " منليس " *(Menellis,1985)* التى هدفت إلى دراسة الانتباه

الانتقائى للأطفال أصحاب صعوبات التعلم ، وأجريت الدراسة على عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم (26 تلميذاً) ، ومجموعة من الأطفال العاديين (21 تلميذاً) ، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كانوا أكثر تشتتاً فى الأداء على الاختبارات الخاصة بقياس عملية الانتباه الانتقائى مقارنة بالأطفال العاديين .

ودراسة " هيتشنسون " *(Hutchinson,1985)* التى هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب أصحاب صعوبات التعلم والطلاب العاديين فى مفهوم الذات والقلق والاندفاعية ، وأجريت الدراسة على عينة من الطلاب أصحاب صعوبات التعلم (24 طالباً) ، وعينة من الطلاب العاديين (24 طالباً أيضاً) .

واستخدمت الدراسة مقياس تنسى لمفهوم الذات ومقياس القلق (الحالة / السمة) ، واختبار تزاوج الأشكال المألوفة ، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب أصحاب صعوبات التعلم لديهم ارتفاع فى القلق وانخفاض فى مفهوم الذات ومستوى عال من الاندفاعية مقارنة بالتلاميذ العاديين .

ودارسة " بولستر " وآخرين *(Bolster,et al.,1986)* التى هدفت إلى دراسة الانتباه الانتقائى البصرى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القراءة والتهجى والرياضيات مقارنة بالتلاميذ العاديين من غير ذوى صعوبات التعلم وأجريت الدراسة على عينة قوامها (40) تلميذاً ، منهم (20) تلميذاً من ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية و (20) تلميذاً من التلاميذ العاديين ، وكانت نسبة ذكاء تلاميذ المجموعتين متساوية (103 درجة) باستخدام مقياس وكسلر للذكاء و استخدمت الدراسة بعض الأدوات منها: اختبار تحصيل واسع المدى ، واختبار القراءة الشفهية ، واختبار تهجى واختبار تحصيلى لنمط الأداء لتوضيح القصور فى مجالات الانتقاء ، واختبار مضاهاة الأشكال المألوفة لقياس التروى / الاندفاع المعرفى ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان

منها : أن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم يتميزون بالاندفاعية مقارنة بالتلاميذ العاديين ، كما أن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم أقل من العاديين فى تحديد المهام التى تتطلب الانتباه إلى مثير معين من بين مشتتات الانتباه .

ودراسة " ميسر " *(Mescher,1987)* التى هدفت إلى بحث علاقة تمييز المجال *Field-Differentiation* وتقدير الذات ، ووجهة الضبط والقلق كسمة بالتحصيل فى التهجى لدى الأطفال أصحاب صعوبات التعلم . وأجريت الدراسة على عينة عددها (41) تلميذاً من تلاميذ الصفين الرابع والخامس تم تحديدهم من قبل المدرسة على أنهم يعانون من صعوبات تعلم لأنهم أظهروا 40% اختلافاً بين القدرة والتحصيل ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم أكثر اعتماداً على المجال مقارنة بالتلاميذ العاديين ، كما أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بوجهة ضبط خارجى ونقص فى تقدير الذات وارتفاع فى القلق مقارنة بالتلاميذ العاديين .

ودراسة " مصطفى كامل " (1988) التى هدفت إلى دراسة علاقة الأسلوب المعرفى(التريث – الاندفاع) ، ومستوى النشاط بصعوبات التعلم فى القراءة (الفهم والتحصيل اللغوى) والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع بالمدرسة الابتدائية . وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (208) تلميذاً من التلاميذ الذكور ، وطبقت الدراسة أدوات منها : اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ، ومقياس تقدير سلوك التلميذ (مقياس كورنز) ، واختبار المحصول اللفظى (أوائل الكلمات) ، واختبار سرس الليان للقراءة الصامتة واختبار القدرة العقلية العامة (6 – 10 سنوات) ، واختبار الجشتالت البصرى – الحركى ، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل ، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة كبيرة من التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم يتميزون بالاندفاع ويتميز سلوكهم بفرط النشاط .

ودراسة " فتحى الزيات " (1409هـ –1989م) والتى هدفت إلى دراسة

بعض الخصائص الانفعالية لدى لتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية بالسعودية . وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (344) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائى إلى الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة ، وطبقت الدراسة مقياساً لقياس الخصائص السلوكية لدى التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم من إعداد الباحث ، واختباراً لمفهوم الذات من إعداد الباحث واختباراً للشخصية (إعداد : عطية هنا) ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أن أكثر صعوبات التعلم شيوعاً لدى تلاميذ العينة هى الصعوبات المتعلقة بالانتباه والفهم والذاكرة ، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة فى مفهوم الذات والتوافق الاجتماعى بين التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين ، لصالح التلاميذ العاديين .

ودراسة " تارنوسكى ونـاى " *(Tarnowski,Nay,1989)* التى هدفت إلى الكشف عن وجهة الضبط لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ مفرطى النشاط ، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (51) طفلاً تتراوح أعمارهم فيما بين 7 – 9 سنوات تم تصنيفها إلى أربع مجموعات تشخيصية هى : الأولى : التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم ومفرطى النشاط ، والثانية : التلاميذ مضطربى الانتباه ، والثالثة : التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم ، والرابعة : مجموعة التلاميذ العاديين ، وطبقت الدراسة عليهم مقياساً يقيس وجهة الضبط ، وتوصلت إلى عدة نتائج منها : أن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم يظهرون وجهة ضبط خارجى مقارنة بمجموعات التلاميذ الأخرى .

وتوصلت دراسة " مينسكوف " وآخرين *(Minskoff,et al.,1989)* التى هدفت إلى معرفة بعض الخصائص المعرفية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم (145 تلميذاً) ، إلى أن نسب ذكاء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تقع فى المدى الأقل من المتوسط ، وتنخفض نسبة الذكاء اللفظى لديهم عن نسبة الذكاء العملى ، وأكثر قابلية لتشتت الانتباه ، ودرجاتهم منخفضة فى الاختبارات الفرعية

لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال (المعلومات العامة ، الحساب ، المفردات) ، وأيضاً درجاتهم منخفضة على مهام الانتباه والاستدلال والذاكرة السمعية والقراءة والحساب والتهجى ، ولديهم درجة محدودة من الاستقبال والتعبير اللغوى .

ودراسة " محمد البيلى " وآخرين (1991) التى هدفت إلى التعرف على بعض الخصائص النفسية : الدافعية للإنجاز والتكيف (الاعتماد على النفس ، والإحساس بالقيمة الذاتية ، والعلاقات فى الأسرة ، والعلاقات فى المدرسة) والقدرات العقلية (القدرة اللفظية والعددية ، والتفكير المنطقى) لدى التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم اللغة العربية والرياضيات والاثنين معاً ، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (1008) تلميذاً وتلميذة بالصف السادس الابتدائى بدولة الإمارات العربية المتحدة ، وتم تشخيص التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى اللغة ا لعربية والرياضيات والاثنين معاً من تلاميذ وتلميذات عينة الدراسة السابقة .

وطبقت الدراسة اختبارات تحصيل فى اللغة العربية والرياضيات واختبار ذكاء ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم أقل من التلاميذ العاديين فى القدرة العددية واللفظية والتفكير المنطقى ومستوى دافعية الإنجاز والتكيف .

ودراسة " كيولن " *(Cullen,1991)* التى هدفت إلى الكشف عن خصائص التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية فى مدرسة سوك ***Sooke School*** بكندا ، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (71) تلميذاً من التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم الأكاديمية ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أن (42%) من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يوصفون بأن لديهم مشكلات سلوكية و (52%) لديهم نقص فى المهارات الاجتماعية و (70%) لديهم نقص فى مفهوم الذات

و (99%) لديهم نقص فى المهارات التنظيمية .

ودراسة " أحمد عواد " (1992) التى هدفت إلى تحديد أهم صعوبات التعلم الشائعة فى الحساب والعوامل النفسية الأكثر ارتباطاً بها ومدى فعالية برنامج تدريبى للتدخل فى علاج صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى . وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (60) تلميذاً وتلميذة من أصحاب صعوبات تعلم الحساب ، وطبقت الدراسة استبانة تشخيص صعوبات التعلم فى الحساب (إعداد : الباحث) ، واختبار الذكاء المصور (إعداد : أحمد زكى صالح) ، وبرنامج علاج صعوبات تعلم الحساب (إعداد : الباحث) واستخدمت الدراسة تحليل التباين العاملى (2×2) واختبار " ت " ، وتوصلت إلى عدة نتائج منها : أن العوامل النفسية المرتبطة أو المصاحبة لصعوبات تعلم الحساب تتمثل فى التسرع والاندفاع ، والتوتر والقلق ، والخوف من الفشل ، وعدم الثقة بالنفس ، والاعتماد على الغير والخجل (الانطواء) .

ودراسة " جابر محمد عبد الله " (1992) التى هدفت إلى الكشف عن العوامل المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (120) تلميذاً من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى تعلم الرياضيات ، و (60) تلميذاً من التلاميذ العاديين من مدارس مدينة قنا ، وطبقت الدراسة اختبارات ذكاء هى : اختبار القدرة العقلية العامة (إعداد : محمد على مصطفى) ، واختبار القدرة العقلية العامة مستوى (9-11) سنة (إعداد : فاروق عبد الفتاح) ، ومقياس مفهوم الذات (إعداد : طلعت منصور ، حليم بشاى) ، ومقياس الدافعية المتعددة الأبعاد (إعداد : ممدوح سليمان ، أبو العزايم الجمال) واختبارات تحصيلية فى الجبر والهندسة (إعداد : الباحث) ، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات (إعداد : الباحث) ، وبعض اختبارات العوامل المعرفية ، وتوصلت

الدراسة إلى عدة نتائج منها أن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم لديهم انخفاض فى الاتجاه نحو مادة الرياضيات ، وانخفاض فى مفهوم الذات ، وانخفاض فى الدافعية المتعددة الأبعاد مقارنة بالتلاميذ العاديين .

ودراسة " عبد الناصر أنيس عبد الوهاب " (1992) التى هدفت إلى الكشف عن أبعاد المجال المعرفى والوجدانى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (126) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الربع الابتدائى ومن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة ، الكتابة ، الحساب ، القراءة والحساب والكتابة معاً) ، وعينة من التلاميذ العاديين بلغ قوامها (38) تلميذاً ، وطبقت الدراسة عدة أدوات منها أدوات خاصة بالمجال المعرفى وأدوات خاصة بالمجال الوجدانى ، واستخدمت الدراسة معادلة اختبار الفروق بين النسب ***Z-test*** ومعادلة (كا^2) . وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أن أكثر الأبعاد التى تميز بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بصفة عامة والتلاميذ العاديين هى على الترتيب (عدم القدرة على تركيز الانتباه ، الاستدلال اللفظى ، الإدراك السمعى للصوت ، التوليف الصوتى ، التعبير اللفظى) ، كما أثبتت الدراسة أن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم بصفة عامة يتميزون بانخفاض فى مفهوم الذات الأكاديمى والعام ويتميزون بالاندفاعية مقارنة بالتلاميذ العاديين .

ودراسة " السيد أحمد صقر " (1992) التى هدفت إلى دراسة بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية لدى التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية ، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (37) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائى ومن أصحاب صعوبات التعلم فى القراءة والرياضيات ، وعينة بلغ قوامها (18) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ العاديين ، وطبقت الدراسة عدة أدوات منها أدوات خاصة بالمجال المعرفى وأدوات خاصة بالمجال الوجدانى ، واستخدمت الدراسة تحليل التباين البسيط واختبار شيفيه

للمقارنة بين المتوسطات وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان منها : أ ن الخصائص المعرفية واللامعرفية المميزة للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم (صعوبات القراءة ، صعوبات الحساب ، صعوبات القراءة والحساب) هى : الاضطراب فى القدرة على الانتباه ، و انخفاض مستوى الإنجاز والدافعية ، وارتفاع القلق تجاه مهام التعلم ، بينما تتمثل الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات القراءة والحساب فى : اضطراب القدرة على الإدراك والتذكر طويل المدى وانخفاض فى تقدير الذات .

ودراسة " محمد على كامل " (1994) التى هدفت إلى بحث أثر برنامج فى تعديل السلوك المرضى (اضطرابات الانتباه والإدراك والتذكر والاندفاعية والسلوك الانفعالى) الذى يتمثل فى فرط النشاط ، والقلق والعدوانية والسلوك السيكوحركى لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم الناتجة عن خلل وظيفى بسيط فى المخ ، وأجريت الدراسة على (5) تلاميذ من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائى الباقين للإعادة وذوى ذكاء متوسط وتحصيلهم أقل من 50 % فى مـ ادتين من مواد اللغة العربية والحساب والعلوم ويعانون من صعوبات فى القراءة ، ثم طبقت الدراسة برنامجها المقترح على كل تلميذ تطبيقاً فردياً ، وبواسطة اختبار " ت " توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح فى علاج صعوبات التعلم لدى هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من قصور فى الجانب المعرفى والانفعالى والسيكوحركى .

ودراسة " محمود سالم ، أحمد عواد " (1994) التى هدفت إلى دراسة مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين ، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (140) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ، منهم (70) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ العاديين ، وطبقت الدراسة مقياساً لـ تقدير الخصائص السلوكية لذوى صعوبات

التعلم (إعداد : الباحثان) ، ومقياس مفهوم الذات من إعدادهما ، ومقياس مركز التحكم (إعداد : محمود سالم ، هانم عبد المقصود) ، استخدمت الدراسة تحليل التباين (2×2) ، وتوصلت إلى عدة نتائج منها : أن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم يتميزون بانخفاض فى مفهوم الذات وأبعادها (الذات المعرفية ، الجسمية ، الشخصية ، الأسرية ، الاجتماعية) ، ومركز تحكم خارجى مقارنة بالتلاميذ العاديين .

ودراسة " جابر محمد عبد الله " (1998) التى هدفت إلى دراسة الأساليب المعرفية وعلاقتها بصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بقنا ، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (142) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، منهم (65) تلميذة (30 ذوات صعوبات تعلم ، 35 عاديات تحصيلياً) و (77) تلميذاً (37 ذوى صعوبات التعلم ، 40 عاديين تحصيلياً) ، واستخدمت الدراسة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال واختبار مصفوفات رافن المتتابعة ، واختبار تحصيلى فى الرياضيات واسع المدى ، واختبار مضاهاة الأشكال المألوفة ، واختبار التبسيط المعرفى – التعقيد المعرفى واختبار وتكن للأشكال المتضمنة ، واستخدمت الدراسة اختبار " ت " ، وتوصلت إلى أن التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الرياضيات مقارنة بالتلاميذ العاديين يتميزون بالاعتماد على المجال الإدراكى ، والاندفاع المعرفى ، والتبسيط المعرفى .

نلاحظ من خلال عرض البحوث والدراسات السابقة التى تناولت الخصائص السلوكية (الأعراض النفسية) لدى التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين تحصيلياً أن هؤلاء التلاميذ (أصحاب صعوبات التعلم) تظهر عليهم أعراض نفسية قد تكون سبباً فى وجود صعوبة التعلم ، وقد تكون نتيجة لصعوبة التعلم ، ويمكن تلخيص الخصائص المميزة للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فيما يأتى :

1- *الخصائص العقلية :*

إن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يكون مستوى القدرة العقلية لديهم

على الأقل فى المستوى المتوسط أو أعلى من ذلك ، ويقابل ذلك انخفاض فى التحصيل الأكاديمى ، ويوصف هؤلاء الأطفال بأنهم ذوى إفراط فى النشاط أو نسبة ذوى صعوبات التعلم بين ذوى الإفراط فى النشاط مرتفعة جداً ، كما أن سلوكهم يتميز بالاندفاع المعرفى ويتميزون أيضاً بالتبسيط المعرفى (التعامل مع المحسوسات دون المجردات) (*Hutchinson,1985;Bolster,et al.,1986* ، مصطفى كامل 1988 ، أحمد عواد ، 1992 ؛ جابر عبد الله ، 1998) .

كما أن هؤلاء الأطفال يعانون من اضطراب فى الانتباه والانتباه الانتقائى وعدم القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار فى الانتباه أو عدم القدرة على تركيز الانتباه ومن السهل تشتت انتباههم ويعانون من عدم القدرة على التذكر والاسترجاع ، ولديهم مشكلات فى الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى ، وعدم القدرة على التفكير المنطقى (*Niaura, 1982; Lazarus, et al., 1984; Menellis, 1985; Bolster,et al.,1986;Minskoff,et al.,1989* ؛ فتحى الزيات ، 1989؛ عبد الناصر أنيس عبد الوهاب ، 1992 ؛ السيد أحمد صقر ، 1992) .

ويتميز هؤلاء الأطفال بعدم القدرة على التنظيم ، وانخفاض فى المهارات الاجتماعية ، وانخفاض فى القدرة الاستدلالية والذاكرة السمعية ، ولديهم درجة محدودة من الاستقبال والتعبير اللغوى ، كما يتميزون بعدم القدرة على الإدراك السمعى للصوت ، ولديهم اضطراب فى القدرة على الإدراك ، ويتميزون بالاعتماد على المجال الإدراكى (*Minskoff,et al.,1989;Cullen,1991* ؛ عبد الناصر أنيس عبد الوهاب ، 1992 ؛ السيد أحمد صقر ، 1992 ؛ جابر عبد الله ، 1998) .

2- *الخصائص الوجدانية :*

توصلت بعض البحوث والدراسات السابقة إلى أن التلاميذ أصحاب

صعوبات التعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين يتميزون بارتفاع مستوى القلق ، وانخفاض فى مفهوم الذات ، ومفهوم الذات الأكاديمى ، وانخفاض فى تقدير الذات ، وعدم القدرة على التوافق الاجتماعى ، ولديهم مشكلات سلوكية ، ويعانون من الخوف من الفشل ، وعدم الثقة بالنفس والاعتماد على الآخرين والتوتر ، كما يتميزون بانخفاض الاتجاه نحو التعليم وانخفاض فى الدافعية ، ويتميزون بالضبط الخارجى للأحداث والمواقف الحياتية ، ويسلكون سلوكيات غير سوية ، وأنهم سريعو الانفعال يظهر عليهم الغضب ويتميز سلوكهم بالاندفاع والتهور ونقص الدافعية للإنجاز وسوء التكيف الشخصى والاجتماعى(*utchinson,1985;Mescher,1987; Tarnowski,Nay,1989;Cullen,1989* ؛ فتحى الزيات ، 1989 ؛ محمد البيلى ، 1991 ؛ أحمد عواد ، 1992 ؛ جابر عبد الله ، 1992 ؛ محمود سالم ، أحمد عواد ؛ 1994) .

ويرى الباحث الحالى أنه على الرغم من وجود خصائص نفسية مشتركة بين التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم إلا أنهم قد يختلفون فيما بينهم فى بعض الخصائص تبعاً لاختلاف نوع الصعوبة فمثلاً الخصائص النفسية المصاحبة لصعوبات تعلم القراءة قد تختلف عن الخصائص النفسية المصاحبة لصعوبات تعلم الحساب . كما نلاحظ من نتائج البحوث والدراسات السابقة التى تم عرضها أن الخصائص النفسية (عدم القدرة على الانتباه ، الضبط الخارجى للمواقف، وارتفاع القلق ، انخفاض مفهوم الذات) من أكثر الخصائص النفسية شيوعاً وارتباطاً بصعوبات التعلم ، ونتيجة لذلك تم أخذ الخصائص النفسية السابقة كمتغيرات فى الدراسة الحالية للكشف عن مدى ارتباطها بصعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى البيئة السعودية قبل تطبيق برنامج التعزيز الموجب لمعرفة مدى فعالية التعزيز الموجب فى علاجها – إن وجدت – نظراً لأن العلاج يجب أن يوجه إلى أسباب الصعوبة والأعراض النفسية

المصاحبة لهذه الصعوبة لأن صعوبات التعلم قد تكون سبباً فى وجود هذه الأعراض النفسية وقد تكون نتيجة لهذه الأعراض النفسية . زيادة على ذلك فإن الأعراض النفسية السابقة قد تكون قابلة للعلاج إلى جانب سهولة قياسها عند التلاميذ .

فروض الدراسة الحالية :

الفرض الأول : لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الحساب (المجموعة التجريبية) ودرجات التلاميذ العاديين (المجموعة الضابطة) فى القياس القبلى للمتغيرات النفسية : الانتباه الأكاديمى ، والضبط الأكاديمى ، والقلق العام ، ومفهوم الذات .

الفرض الثانى : لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات تحصيل الحساب لدى تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدى (بعد التدريس بالتعزيز الموجب) ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة .

الفرض الثالث : لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس القبلى للمتغيرات النفسية : الانتباه الأكاديمى ، والضبط الأكاديمى ، والقلق العام ، ومفهوم الذات .

الفرض الرابع : لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى ومتوسطات درجاتهم على اختبارات المتابعة للمتغيرات النفسية : تحصيل الحساب ، والانتباه الأكاديمى ، والضبط الأكاديمى ، والقلق العام ، ومفهوم الذات .

إجراءات الدراسة

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة فى صورتها الأولية من (120) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى الذكور من مدرسة الملك فيصل الابتدائية بمدينة الطائف خلال العام الدراسى (1418هـ - 1419هـ) ، وبعد تطبيق المعايير والمحكات المستخدمة فى تشخيص صعوبات تعلم الحساب فى الدراسة الحالية أصبحت العينة فى صورتها النهائية مكونة من (33) تلميذاً (المجموعة التجريبية أصحاب صعوبات تعلم الحساب) ، وتميزت هذه العينة بالخصائص الآتية :

1- لا توجد أية إعاقات عقلية أو جسمية أو حسية لدى هؤلاء التلاميذ .

2- لا توجد أية صعوبات نمائية لدى هؤلاء التلاميذ .

3- لا يعانى هؤلاء التلاميذ من صعوبات تعلم فى القراءة .

4- يتراوح ذكاء هؤلاء التلاميذ فيما بين (90- 115) درجة .

5- يظهر هؤلاء التلاميذ تبايناً واضحاً بين مستوى تحصيلهم الحالى فى الحساب ومستوى التحصيل المتوقع منهم ، فى ضوء معادلة الانحدار المستخدمة فى الدراسة الحالية .

و اُختيرت عينة أخرى من نفس تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ومن نفس المدرسة بلغ قوامها (33) تلميذاً لتمثل تلاميذ المجموعة الضابطة من التلاميذ العاديين (من غير ذوى صعوبات التعلم) ، وكانت عينتا التلاميذ (التجريبية والضابطة) من أسر متعلمة ومتجانسة فى متغيرى الذكاء العام والمستوى الاقتصادى - الاجتماعى و الثقافى للأسرة ، ومتوسط أعمارهم الزمنية (122) شهراً بانحراف معيارى (2.8) .

ثانياً : أدوات الدراسة :

استخدمت الدراسة نوعين من الأدوات هما :

1- أدوات تم استخدامها لتشخيص التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب هى :

أ – اختبار الذكاء المصور (إعداد : أحمد زكى صالح ، ب:ت)

ب– استبيان المهارات الإدراكية

(تقنين عبد الرقيب البحيرى ، عبد القادر فراج)

جـ– درجات التحصيل فى القراءة فى الامتحان النهائى للفصل الدراسى الأول (1418هـ– 1419هـ) .

د – استمارة بيانـ ات عن التلميذ وعن المستوى الاقتصادى – الاجتماعى والثقافى للأسرة (إعداد : الباحث) .

هـ– اختبار تحصيلى فى الحساب واسع المدى

(تقنين : عبد الرقيب البحيرى ، عبد القادر فراج)

2– أدوات تم استخدامها فى قياس بعض الأعراض النفسية المصاحبة لصعوبات تعلم الحساب هى:

أ – مقياس سلوك الانتباه الأكاديمى (إعداد : الباحث)

ب– مقياس الضبط الأكاديمى (إعداد : الباحث)

جـ– مقياس القلق العام للأطفال (تقنين : محمد عبد العزيز العلاف)

ء – مقياس مفهوم الذات للأطفال (إعداد : طلعت منصور ، حليم بشاى)

وسوف نقوم بعرض الأدوات السابقة :

1– *مقياس سلوك الانتباه الأكاديمى* (إعداد : الباحث)

إجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة " ما مدى كفاءة استخدام مقياس سلوك الانتباه الأكاديمى المعد فى الدراسة الحالية فى البيئة السعودية ؟

تم إعداد هذا المقياس لقياس السلوك الظاهر والصادر من عملية عدم انتباه التلاميذ فى أثناء الحصة نظراً لأن البيئة العربية بصفة عامة والبيئة السعودية بصفة خاصة – فى حدود علم الباحث – تفتقر إلى مثل هذه الأنواع من المقاييس والتى يمكن تطبيقها بصورة جماعية ولا تستغرق وقتاً طويلاً فى

تطبيقها . وقد تم أتباع الخطوات الآتية فى إعداد هذا المقياس :

أ- تم تطبيق استفتاء مباشر مفتوح على مجموعة من معلمى المرحلة الابتدائية يتضمن السؤال الآتى : أذكر أهم السلوكيات التى تصدر من التلميذ غير المنتبه فى أثناء الحصة ؟

وتم الاستفادة من إجابات المعلمين بجانب قراءات الباحث وخبرته فى هذا المجال فى صياغة مفردات المقياس والذى تكون فى صورته الأولية من (40) عبارة وأمام كل عبارة إجابتين هما (نعم ، لا) .

ب- تم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس فى التربية وعلم النفس [1] ، وتم أخذ آرائهم فى تعديل أو حذف بعض عبارات المقياس وأسفرت هذه الخطوة عن حذف (4) عبارات من عبارات المقياس وأصبح المقياس يتكون من (36) عبارة .

جـ- تم عرض المقياس على مجموعة من معلمى المرحلة الابتدائية لمعرفة مدى ملائمة عبارات المقياس لتلاميذ الصف الرابع الابتدائى ومدى ملائمتها للهجة السعودية ، وأسفرت هذه الخطوة عن تعديل بعض الألفاظ وحذف عبارتين من عبارات المقياس ، وأصبح المقياس يتكون من (34) عبارة .

د – تم تطبيق المقياس على عينة من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائى بلغ قوامها (300) تلميذ من التلاميذ الذكور من مدارس مدينة الطائف لحساب كفاءة المقياس السيكومترية وهى :

(1) *صدق المقياس* :

تم حساب معاملات ارتباط درجات كل عبارة من عبارات المقياس (34 عبارة) بالدرجة الكلية للمقياس ، وذلك بعد حذف درجة العبارة من

---

(1) د.على معدى الشهرى : أستاذ علم النفس المساعد بكلية التربية بالطائف .

د. محمد كامل عبد الموجود: أستاذ علم النفس التربوى المساعد بكلية التربية بالمنيا والطائف

د. زهدى مبارك : أستاذ تعليم الرياضيات المساعد بكلية التربية بالمنصورة والطائف .

الدرجة الكلية حتى لا تؤثر فى قيمة معامل الارتباط الناتج بواسطة استخدام الحزمة الإحصائية فى العلوم الاجتماعية *SPSS* ، كما هو موضح فى جدول (1) :

جدول (1)

معاملات ارتباط درجات عبارات المقياس

بالدرجة الكلية للمقياس (ن = 300)

العبارة	الاتساق	الدلالة	العبارة	الاتساق	الدلالة	العبارة	الاتساق	الدلالة
1	0.452	0.01	13	0.523	0.01	25	0.413	0.01
2	0.561	0.01	14	0.361	0.01	26	0.454	0.01
3	0.617	0.01	15	0.102	غير دالة	27	0.398	0.01
4	0.381	0.01	16	0.371	0.01	28	0.415	0.01
5	0.248	0.01	17	0.401	0.01	29	0.502	0.01
6	0.445	0.01	18	0.323	0.01	30	0.091	غير دالة
7	0.338	0.01	19	0.411	0.01	31	0.374	0.01
8	0.515	0.01	20	0.378	0.01	32	0.459	0.01
9	0.381	0.01	21	0.423	0.01	33	0.461	0.01
10	0.478	0.01	22	0.402	0.01	34	0.513	0.01
11	0.399	0.01	23	0.391	0.01			
12	0.298	0.01	24	0.384	0.01			

نلاحظ من جدول (1) أن معاملات ارتباط درجات عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01) ، ما عدا معاملات اتساق درجات العبارتين (15 ، 30) غير دالة ، لذا تم حذفهما من المقياس ، حيث يرى " محمد عبد السلام " (1960 ، ص ص 293- 294) أن دلالة الارتباط تُعد أساساً كافياً للإبقاء على المفردات فى المقياس . بذلك أصبح المقياس مكوناً من (32) عبارة .

وتم حساب معاملات تمييز عبارات المقياس بين التلاميذ الذين

يتميزون بالانتباه والتلاميذ غير المنتبهين فى أثناء الحصة عن طريق أخذ الدرجة الكلية للمقياس كمحك داخلى وتم ترتيب درجات التلاميذ الكلية على المقياس ترتيباً تنازلياً وتم أخذ أعلى 27% من الدرجات لتمثل مجموعة التلاميذ غير المنتبهين فى أثناء الحصة وكان عددهم (81) تلميذاً ، وتم وأخذ أدنى 27% من الدرجات لتمثل مجموعة التلاميذ المنتبهين فى أثناء الحصة وكان عددهم (81) تلميذاً أيضاً ، وتم حساب متوسطى درجات مجموعتى التلاميذ فى كل عبارة من عبارات المقياس ، واستخدمت النسبة الحرجة كما ذكرها " فؤاد أبو حطب ، آمال صادق " (1991 ، ص 363) فى إيجاد دلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعتى التلاميذ (أعلى 27% وأدنى 27%) فى كل عبارة من عبارات المقياس كما هو موضح بجدول (2) :

جدول (2)

معاملات تمييز عبارات المقياس بين التلاميذ المنتبهين والتلاميذ غير المنتبهين فى أثناء الحصة

العبارة	التمييز	الدلالة	العبارة	التمييز	الدلالة	العبارة	التمييز	الدلالة	العبارة	التمييز	الدلالة
1	2.11	0.05	9	2.77	0.01	17	2.45	0.05	25	3.11	0.01
2	2.43	0.05	10	2.41	0.05	18	2.28	0.05	26	1.52	غير دالة
3	2.79	0.01	11	2.68	0.01	19	2.73	0.01	27	2.46	0.05
4	2.36	0.05	12	2.51	0.05	20	2.65	0.01	28	2.71	0.01
5	2.80	0.01	13	2.83	0.01	21	2.83	0.01	29	2.49	0.05
6	2.78	0.01	14	1.39	غير دالة	22	2.31	0.05	30	2.98	0.01
7	2.48	0.05	15	2.77	0.01	23	2.89	0.01	31	2.55	0.05
8	2.91	0.01	16	2.61	0.01	24	2.25	0.05	32	2.64	0.01

نلاحظ من جدول (2) أن عبارات المقياس تميز تمييزاً واضحا ودالا بين التلاميذ المنتبهين وغير المنتبهين فى أثناء الحصة ومعاملات التمييز دالة عند مستوى (0.05) ، (0.01) ما عدا معاملات تمييز العبارتين (14، 26) غير دالة ، لذا تم حذفهما من المقياس وأصبح المقياس مكوناً من (30) عبارة .

وتم حساب معامل صدق المقياس عن طريق الصدق المرتبط بالمحك حيث تمكن الباحث من الحصول على درجات تحصيل الرياضيات لعينة قوامها (100) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى فى نهاية الفصل الدراسى الأول (1418هـ -1419هـ) من السجلات الموجودة فى المدارس التى اختيرت منها هذه العينة من التلاميذ ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات هؤلاء التلاميذ على مقياس سلوك الانتباه ودرجاتهم التحصيلية فى الرياضيات فكان معامل الارتباط (معامل الصدق) مساوياً (-0.81) وهو دال عند مستوى (01.) (الدرجة المرتفعة على مقياس سلوك الانتباه تدل على عدم الانتباه) .

وهذا يعنى أنه كلما زادت درجات التلاميذ فى سلوك عدم الانتباه فى أثناء الحصة كلما نقصت درجاتهم التحصيلية . وتم حساب معامل صدق المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ فى هذا المقياس ودرجاتهم فى اختبار الذكاء المصور فكان مساوياً (-0.88)

(2) *ثبات المقياس* :

تم حساب معامل ثبات المقياس بواسطة طريقة تحليل التباين (معادلة كودر - ريتشاردسون) كما ذكرها فؤاد البهى السيد (1986 ، ص 535) فكان مساوياً (0.81) وهو دال عند مستوى (0.01) . وهذه المعادلة تعطى أدنى قيمة لمعامل الثبات ، وتم حساب معامل ثبات المقياس أيضاً بواسطة التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان - براون المصححة) كما ذكرها " فؤاد البهى السيد " (المرجع السابق) وقد تضمن النصف الأول العبارات من (1- 15) وتضمن النصف الثانى العبارات من (16- 30) نظراً لأن الأسئلة لا تتدرج فى الصعوبة أو السهولة فكان معامل الثبات مساوياً (0.88) وهو دال عند مستوى (0.01) . وهذه المعادلة تعطى أعلى قيمة

لمعامل الثبات .

بذلك نلاحظ أن الدراسة قد أجابت عن السؤال الأول من أسئلتها نظراً لأن مقياس سلوك الانتباه الأكاديمى يتميز بمعاملات ثبات وصدق مرضية فى البيئة السعودية ، مما يؤكد صلاحية استخدامه فى الدراسة الحالية والدراسات المستقبلية .

(3) *زمن المقياس* :

تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن المقياس عن طريق أخذ متوسط الزمن الذى أستغرقه أول تلميذ قام بالإجابة عن المقياس وآخر تلميذ قام بالإجابة على نفس المقياس فكان مساوياً (15) دقيقة .

(4) *معايير المقياس* :

جدول (3)

الخواص الإحصائية لدرجات التلاميذ على المقياس

العينة	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعيارى
300	16.13	15.62	14.60	5.8

و تم حساب الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام على المقياس من المعادلة الآتية :

الدرجة التائية (ت) = 10 × الدرجة المعيارية + 50

(فؤاد البهى السيد 1986 ، ص 242)

$$ت = 10 \left(\frac{س - م}{ع} \right) + 50$$

$$ت = 10 \left(\frac{س}{ع} - \frac{م}{ع} \right) - 10 + 50$$

∴ ع = 5.8 م = 16.13

∴ ت = (1.724) س + 22.190

جدول (4)

الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام على المقياس

الدرجة الخام	ت	الدرجة الخام	ت	الدرجة الخام	ت	الدرجة الخام	ت
صفر	22	8	36	16	50	24	64
1	24	9	38	17	51	25	65
2	26	10	39	18	53	26	67
3	27	11	41	19	55	27	69
4	29	12	43	20	57	28	70
5	31	13	45	21	58	29	72
6	33	14	46	22	60	30	74
7	34	15	48	23	62		

هـ- الصورة النهائية للمقياس : يتكون المقياس فى صورته النهائية من (30) عبارة ، وأمام كل عبارة إجابتين هما (نعم ، لا) ، ويصحح المقياس فى اتجاه سلوك عدم الانتباه بإعطاء العبارة الدالة على ذلك درجة واحدة بينما تعطى العبارة الدالة على سلوك الانتباه الدرجة (صفر) وفقاً لمفتاح التصحيح الخاص بالمقياس ، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى سلوك عدم الانتباه بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى سلوك الانتباه ، ويطبق المقياس بصورة جماعية على تلاميذ المرحلة الابتدائية والزمن المخصص للإجابة عنه (15) دقيقة .

جدول (5)

الإجابات التى تعطى درجة (مفتاح التصحيح)

العبارة	الإجابة	العبارة	الإجابة	العبارة	الإجابة
1	لا	11	نعم	21	نعم
2		12		22	
3	لا	13	نعم	23	لا
4	نعم	14	نعم	24	نعم
5		15		25	
6	نعم	16	لا	26	نعم
7	لا	17	نعم	27	لا
8		18		28	
9	نعم	19	لا	29	نعم
10	نعم	20	نعم	30	نعم
	لا		نعم		نعم
	نعم		نعم		لا
	نعم		نعم		نعم

2- *مقياس الضبط الأكاديمى* : (إعداد : الباحث)

إجابة السؤال الثانى من أسئلة الدراسة " ما مدى كفاءة استخدام مقياس الضبط الأكاديمى المعد فى الدراسة الحالية فى البيئة السعودية ؟

تم مراجعة مقاييس وجهة الضبط أو مركز التحكم *Locus of control* المقننة فى البيئة العربية ومنها :

أ- مقياس وجهة الضبط (تعريب وتقنين : علاء كفافى ، 1982) .

ب- مقياس روتر للضبط الداخلى / الخارجى

(تعريب وتقنين : صلاح أبو ناهية ، 1986) .

جـ- اختبار روتر لقياس مركز التحكم للأطفال والراشدين

(تعريب وتقنين : فاروق عبد الفتاح ، 1987) .

وقد تبين لنا أن هذه المقاييس تقيس توقعات عامة فى الحياة ولا تقيس توقعات أكاديمية (تعليمية) ، كما أنها تتضمن بعض العبارات السياسية التى لا

تتفق مع طبيعة البيئة السعودية ، بالإضافة إلى أن هذه المقاييس (ما عدا مقياس فاروق عبد الفتاح) تم استخدامها مع الراشدين .

لذا تم إعداد هذا المقياس لقياس الضبط الأكاديمى (التعليمى) عند الأطفال من خلال توقعات محددة ونابعة من بيئة الأطفال المدرسية (توقعات تعليمية) ، حتى تكون أيسر للفهم وأسهل فى الإجابة عنها ، بالإضافة إلى ذلك لم يتحصل الباحث على مقياس مقنن فى البيئة السعودية يقيس الضبط الأكاديمى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . وقد تم اتباع الخطوات الآتية فى إعداد هذا المقياس :

أ- استفاد الباحث من البحوث والدراسات والمقاييس والأطر النظرية التى تناولت مفهوم وجهة الضبط فى صياغة عبارات مقياسه الحالى والذى تكون من (26) عبارة تم صياغتها فى اتجاه الضبط الخارجى (إلقاء اللوم على المعلمين والامتحانات والمواد الدراسية ، والتبعية للآخرين ، والحظ) ، وأمام كل عبارة إجابتين هما (نعم ، لا) ، ثم تم عرض المقياس على بعض المحكمين (د. على الشهرى ، د. محمد كامل ، د. زهدى مبارك) لأخذ آرائهم فى عبارات المقياس من حيث التعديل أو الحذف أو الإضافة وأسفرت هذه الخطوة عن حذف عبارتين من عبارات المقياس وأصبح المقياس يتكون من (24) عبارة .

ب- تم عرض المقياس على بعض المعلمين بالمرحلة الابتدائية لمعرفة مدى ملائمة الألفاظ والعبارات لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى ضوء اللهجة السعودية وتم تعديل بعض الألفاظ فى ضوء آرائهم .

جـ- تم تطبق المقياس على عينة من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائى بلغ قوامها (300) تلميذ من التلاميذ الذكور لحساب كفاءة المقياس السيكومترية وهى :

(1) *صدق المقياس* :

تم حساب معاملات اتساق درجات عبارات المقياس (24 عبارة) بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية حتى لا تؤثر فى قيمة معامل الاتساق الناتج كما هو موضح فى جدول (6) :

جدول (6)

معاملات اتساق درجات عبارات المقياس

بالدرجة الكلية للمقياس (ن = 300)

العبارة	الاتساق	الدلالة	العبارة	الاتساق	الدلالة	العبارة	الاتساق	الدلالة
1	0.381	0.01	9	0.375	0.01	17	0.101	غير دالة
2	0.301	0.01	10	0.471	0.01	18	0.368	0.01
3	0.295	0.01	11	0.572	0.01	19	0.443	0.01
4	0.422	0.01	12	0.515	0.01	20	0.545	0.01
5	0.485	0.01	13	0.495	0.01	21	0.398	0.01
6	0.512	0.01	14	0.399	0.01	22	0.444	0.01
7	0.428	0.01	15	0.355	0.01	23	0493	0.01
8	0.561	0.01	16	0.502	0.01	24	0.525	0.01

نلاحظ من جدول (6) أن جميع معاملات ارتباط درجات عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01) ، ما عدا معامل اتساق درجات العبارة (17) غير دال ، لذا تم حذف هذه العبارة من عبارات المقياس وأصبح المقياس مكوناً من (23) عبارة .

وتم حساب معاملات تمييز عبارات المقياس عن طريق أخذ الدرجة الكلية للمقياس كمحك داخلى ، فتم ترتيب الدرجات الكلية للمقياس ترتيباً تنازلياً وتم أخذ أعلى 27% من الدرجات لتمثل مجموعة التلاميذ أصحاب الضبط الخارجى (الدرجة المرتفعة على المقياس تشير إلى الضبط الخارجى) وكان عددهم (81) تلميذاً ، ثم أخذت أدنى 27% من الدرجات لتمثل مجموعة التلاميذ أصحاب الضبط الداخلى وكان عددهم

(81) تلميذاً أيضاً ، وتم حساب متوسطى درجات مجموعتى التلاميذ فى كل عبارة من عبارات المقياس ، واستخدمت النسبة الحرجة فى إيجاد معاملات التمييز كما هو موضح فى جدول (7) :

جدول (7)

معاملات تمييز عبارات المقياس بين التلاميذ أصحاب الضبط الخارجى والتلاميذ أصحاب الضبط الداخلى

العبارة	التمييز	الدلالة	العبارة	التمييز	الدلالة	العبارة	التمييز	الدلالة
1	2.51	0.05	9	2.45	0.05	17	2.75	0.01
2	2.43	0.05	10	2.81	0.01	18	2.34	0.05
3	2.16	0.05	11	2.97	0.01	19	2.59	0.01
4	2.90	0.01	12	3.01	0.01	20	2.33	0.05
5	2.78	0.01	13	2.71	0.01	21	2.73	0.01
6	2.83	0.01	14	2.35	0.05	22	2.65	0.01
7	2.74	0.01	15	2.78	0.01	23	2.47	0.05
8	2.95	0.01	16	1.55	غير دالة			

نلاحظ من جدول (7) أن عبارات المقياس تميز تمييزاً دالاً عند مستوى (0.05) ، (0.01) بين التلاميذ أصحاب الضبط الخارجى والتلاميذ أصحاب الضبط الداخلى ، ما عدا معامل تمييز العبارة (16) غير دال ، لذا تم حذف هذه العبارة من المقياس وأصبح المقياس مكوناً من (22) عبارة .

وتم حساب معامل صدق المقياس الحالى بواسطة الصدق المرتبط بالمحك حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات تلاميذ الصف الرابع (100 تلميذ) على المقياس ودرجاتهم التحصيلية فى مادة الرياضيات فى نهاية الفصل الدراسى الأول (1418هـ - 1419هـ) فكان معامل الارتباط مساوياً (-0.62) وهو دال عند مستوى (0.01) ، وهذا يعنى أنه كلما ارتفعت درجات التلاميذ على المقياس الحالى (ضبط خارجى) ، كلما نقصت درجاتهم التحصيلية ، أى أن الضبط الخارجى يرتبط

ارتباطا سالباً بالتحصيل ، بينما الضبط الداخلى يرتبط ارتباطا موجباً بالتحصيل ، وهذا ما أثبتته الدراسات ومنها دراسة (محمد المرى إسماعيل ، 1988 ؛ عبد المنعم أحمد الدردير ، 1991) .

وتم حساب معامل صدق المقياس الحالى عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ (100 تلميذ) على المقياس الحالى ودرجاتهم على اختبار الذكاء المصور (إعداد : أحمد زكى صالح) والمستخدم فى الدراسة الحالية فكان معامل الارتباط مساوياً (-0.54) وهو دال عند مستوى (0.01) ، أى أن الذكاء يرتبط ارتباطا سالباً بالضبط الخارجى ، ويرتبط ارتباطا موجباً بالضبط الداخلى وهذا ما أثبتته الدراسات و منها دراسة محمد المرى إسماعيل (1988) .

(2) *ثبات المقياس* :

تم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق حساب معامل " ألفا كرونباك " كما ذكره " محمد عبد السلام " (1960 ، ص 242) فكان معامل الثبات (معامل α) مساوياً (0.86) وهو دال عند مستوى (0.01) ، وتم حساب معامل ثبات المقياس بواسطة التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان - براون المصححة) ، حيث تضمن الجزء الأول من المقياس الأسئلة (1-11) وتضمن النصف الثانى من المقياس الأسئلة (12-22) لأن الأسئلة لا تتدرج فى الصعوبة أو السهولة فكان معامل الثبات مساوياً (0.90) وهو دال عند مستوى (0.01) . وتم حساب معامل ثبات المقياس بواسطة طريقة تحليل التباين (معادلة كودر- ريتشاردسون) فكان معامل الثبات مساوياً (0.83) وهو دال عند مستوى (0.01) .

نلاحظ مما سبق أن الدراسة قد أجابت عن السؤال الثانى من أسئلتها حيث أن مقياس الضبط الأكاديمى المعد فى الدراسة الحالية يتميز

بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة ومرضية فى البيئة السعودية ، مما يؤكد صلاحية استخدامه فى الدراسة الحالية والدراسات المستقبلية .

(3) ***زمن المقياس :***

تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن المقياس عن طريق أخذ متوسط الزمن الذى يستغرقه أول تلميذ وآخر تلميذ يقوم بالإجابة عن المق ياس بعد إلقاء التعليمات فكان مساوياً **(10)** دقائق .

(4) ***معايير المقياس*** :

جدول (8)

الخواص الإحصائية لدرجات التلاميذ على مقياس الضبط الأكاديمى

العينة	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعيارى
300	13.50	14.23	15.69	4.8

جدول (9)

الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام على المقياس

الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت
صفر	22	8	39	16	55
1	24	9	41	17	58
2	26	10	43	18	60
3	28	11	45	19	62
4	30	12	47	20	64
5	32	13	49	21	66
6	34	14	51	22	68
7	37	15	53		

د- الصورة النهائية للمقياس :

يستخدم المقياس فى تقدير رأى التلمي ذ فيما إذا كان يرى أن بإمكانه ضبط الأحداث الخاصة بالجانب التعليمى من داخله أو من خارجه ، أى إذا

كان يعتقد أنه يسيطر على الأحداث المدرسية بقدرته وخصائصه أو يرى أن السيطرة على هذه الأحداث تكون راجعة للحظ أو المعلمين أو الامتحانات وغيرها ، ويتكون المقياس فى صورته النهائية من (22) عبارة تم صياغتها فى اتجاه الضبط الخارجى ، وتعطى الإجابة الدالة على الضبط الخارجى درجة واحدة بينما تأخذ العبارة الدالة على الضبط الداخلى (صفر) ، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى الضبط الخارجى ، بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى الضبط الداخلى .

جدول (10)

الإجابة التى تعطى درجات (مفتاح التصحيح)

العبارة	الإجابة	العبارة	الإجابة	العبارة	الإجابة
1	نعم	9	لا	17	نعم
2		10		18	
3	نعم	11	نعم	19	نعم
4	لا	12	نعم	20	نعم
5		13		21	
6	نعم	14	نعم	22	نعم
7	نعم	15	نعم		لا
8		16			
	نعم		نعم		نعم
	نعم		لا		
	نعم		نعم		

3- استبيان المهارات الإدراكية :

أعد هذا الاستبيان دونالد *(Donald,1983)* بعنوان *Inventory of Perceptual Skills* وقام "عبد الرقيب البحيرى ، عبد القادر فراج " (تحت الطبع) بنقله إلى البيئة العربية ، ويتكون الاستبيان من كراسة الأسئلة وبطاقات المثيرات العشرة *Stimulus Cards* التى تمكن معلم التربية الخاصة أو المتخصص من قياس المهارات الإدراكية البصرية والسمعية لدى

التلاميذ ، ويقيس هذا الاستبيان (8) مجالات للمهارات الإدراكية نصفها لمهارات الإدراك البصرى (التمييز البصرى ، الذاكرة البصرية، التعرف على الأشياء ، التآزر البصرى – الحركى) ، والنصف الآخر لمهارات الإدراك السمعى (التمييز السمعى ، الذاكرة السمعية ، التتابع السمعى ، الربط السمعى) .

وأستخدم *Donald* هذا الاستبيان فى تشخيص صعوبات التعلم النمائية (الصعوبات الإدراكية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عن طريق أخذ التلميذ الذى يحصل على درجة أقل من متوسط درجات العينة الكلية على الاستبيان [1] .

وفى دراسة سابقة للباحث الحالى (1993) أستخدم هذا الاستبيان فى تشخيص التلاميذ ذوى الصعوبات الإدراكية وكانت معاملات ثبات مهارات الإدراك البصرى ومهارات الإدراك السمعى بواسطة معادلة " الفا كرونباك " وعلى عينة مكونة من (200) تلميذ من تلاميذ الصف الثانى حتى الخامس الابتدائى بمدينة قنا مساوية (0.87) ، (0.84) على الترتيب و كان معامل ثبات الاستبيان بواسطة معادلة تحليل التباين (كودر– ريتشاردسون) مساوياً (0.841) وهو دال عند مستوى (0.01) .

وتم حساب معامل صدق هذا الاستبيان عن طريق حساب معاملات اتساق درجات الأبعاد الفرعية المكونة لبعد الإدراك البصرى (التمييز البصرى ، الذاكرة البصرية ، التعرف على الأشياء ، التآزر البصرى – الحركى) بالدرجة الكلية لهذا البعد فكانت (0.81) ، (0.79) ، (0.83) ، (0.80) على الترتيب ، بينما كانت معاملات اتساق درجات المهارات الفرعية

---

(1) حصل الباحث على هذا الاستبيان فى صورته الأصلية من الأستاذ الدكتور / عبد الرقيب البحيرى شخصياً .

المكونة لبعد الإدراك السمعى (التمييز السمعى ، الذاكرة السمعية ، التتابع السمعى ، الربط السمعى) بالدرجة الكلية له مساوية (0.81) ، (0.82) ، (0.78) ، (0.74) على الترتيب ، وجميع معاملات الاتساق السابقة دالة عند مستوى (0.01) .

وتم استخدام هذا الاستبيان فى الدراسة الحالية لاستبعاد التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم النمائية (الإدراكية) من بين تلاميذ عينة الدراسة الحالية (التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب) ، نظراً لأن صعوبات التعلم النمائية قد تؤدى إلى صعوبات تعلم أكاديمية .

أ – *ثبات الاستبيان فى الدراسة الحالية* :

تم تطبيق الاستبيان على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى بلغ عددها (100) تلميذ ، وتم استخدام معادلة تحليل التباين (كودر– ريتشاردسون) فى حساب معامل الثبات فكان مساوياً (0.76) وهو دال عند مستوى (0.01) .

ب– *صدق الاستبيان فى الدراسة الحالية* :

تم حساب معاملات الاتساق (الارتباط) بين درجات المهارات الفرعية والدرجة الكلية للاستبيان بعد حذف درجة المهارة من الدرجة الكلية كما هو موضح فى جدول (11) :

جدول (11)

معاملات اتساق درجات المهارات الفرعية بالدرجة الكلية للاستبيان

المهارة الفرعية	معامل الاتساق	الدلالة
التمييز البصرى	0.629	0.01
الذاكرة البصرية	0.612	0.01
التعرف على الأشياء	0.683	0.01
التآزر البصرى – الحركى	0.512	0.01
التمييز السمعى	0.611	0.01
الذاكرة السمعية	0.623	0.01
التتابع السمعى	0.571	0.01
الربط السمعى	0582	0.01

نلاحظ من جدول (11) أن جميع معاملات اتساق درجات المهارات الفرعية بالدرجة الكلية للاستبيان دالة عند مستوى (0.01) .

وتم حساب معاملات اتساق درجات أبعاد الاستبيان (مهارات الإدراك البصرية ومهارات الإدراك السمعية) بالدرجة الكلية للاستبيان فكانت مساوية (0.74) ،(0.77) وهى دالة عند مستوى (0.01) .

4- اختبار الذكاء المصور : (إعداد : أحمد زكى صالح ، ب:ت)

يستخدم هذا المقياس لتقدير القدرة العقلية العامة لدى الأطفال فى المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، و يتكون المقياس من (60) سؤالاً كل سؤال يتكون من (5) صور أو (5) أشكال أربعة منها متفقة أو متشابهة فى صورة واحدة أو أكثر وشكل واحد هو المختلف فقط عن الباقين والمطلوب من الطفل إدراك علاقة التشابه أو الاختلاف بينهما وعدد الإجابات الصحيحة تعبر عن الدرجة التى يحصل عليها التلميذ على المقياس ، وللمقياس جدول خاص به يسمى بيان المعايير لاستخراج نسبة الذكاء المقابلة للدرجة الخام ، ويعد

المقياس من أفضل المقاييس غير اللفظية والذى شاع استخدامه فى العديد من البحوث و الدراسات فى البيئة العربية وخاصة للتفرقة بين المتخلفين عقلياً والعاديين .

أ- *ثبات الاختبار فى الدراسة الحالية* :

تم تطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى بلغ قوامها (100) تلميذ واستخدمت طريقة تحليل التباين (معادلة كودر- ريتشاردسون) لحساب معامل الثبات الذى كان مساوياً (0.82) وهو دال عند مستوى (0.01) . وأستخدم الباحث المعادلة السابقة فى إيجاد معامل الثبات لأنها تعطى أدنى قيمة للثبات .

ب- *صدق الاختبار فى الدراسة الحالية* :

تم حساب معامل صدق الاختبار عن طريق الصدق المرتبط بالمحك حيث تم حساب معامل ارتباط درجات (100) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع على هذا الاختبار ودرجاتهم التحصيلية فى الرياضيات فى نهاية الفصل الدراسى الأول (1418هـ -1419هـ) فكان معامل الارتباط (معامل الصدق) مساوياً (0.55) وهو دال عند مستوى (0.01) .

5- *اختبار التحصيل واسع المدى المعدل* [1]:

The Wide Range Achievement Test - Revied (WRAT)

أعد هذا الاختبار *(Sarah,J.&Gary,S.,1984)* وقام بنقله إلى البيئة المصرية " عبد الرقيب البحيرى ، عبد القادر فراج " (تحت الطبع) ويتكون هذا الاختبار من مستويين ، يستخدم المستوى الأول مع الأطفال من سن (5 –11) سنة ، ويستخدم المستوى الثانى مع الأطفال من سن (12–75) سنة ، وكل مستوى من هذه المستويات يتكون من ثلاثة اختبارات فرعية هى : اختبار القراءة ، واختبار الهجاء ، واختبار الحساب وسوف تستخدم

(1) حصل الباحث على هذا الاختبار من الأستاذ الدكتور / عبد الرقيب أحمد إبراهيم البحيرى شخصياً .

الدراسة الحالية اختبار الحساب الفرعى من اختبار التحصيل واسع المدى المعدل والذى يقيس قراءة الأعداد وقراءة رموز الأرقام وكذلك حل بعض المسائل الشفهية وإجراء بعض العمليات الحسابية البسيطة والمعقدة .

ويتكون هذا الاختبار من جزئين الأول شفهى والثانى تحريرى يتم تطبيق الجزء الشفهى بصورة فردية ، أما الجزء التحريرى فيتم تطبيقه بصورة جماعية ما عدا الأطفال من سن (5-7) سنوات يتم تطبيقه عليهم بصورة فردية ، ويستغرق تطبيق الاختبار بجزئية الشفهى والتحريرى (17) دقيقة .

يتم تطبيق الجزء التحريرى أولاً فإذا حصل المفحوص على درجة أقل من (5) درجات فى الجزء الأول منه يتم تطبيق الجزء الشفهى أما إذا كان الجزء التحريرى فقط هو الذى تم تطبيقه على المفحوص فعلينا إضافة (15) درجة تمثل درجة الجزء الشفهى إلى الدرجة التى حصل عليها المفحوص فى الجزء التحريرى للحصول على الدرجة الكلية فى الحساب ، والدرجات التراكمية الموجودة على الجانب الأيسر من ورقة الإجابة فى الهامش تمثل درجات تجميعية للإجابات الصحيحة من بداية الاختبار حتى نهايته ، ويتكون الجزء التحريرى من (44) مفردة بذلك تكون الدرجة الكلية هى درجة الجزء الشفهى (15 درجة) ودرجة الجزء التحريرى (44) درجة ، أى أن الدرجة الكلية تساوى (59) درجة . وستقوم الدراسة الحالية بتطبيق الجزء التحريرى مباشرة مع إضافة (15) درجة لكل تلميذ .

أ- *ثبات الاختبار فى الدراسة الحالية* :

تم تطبيق هذا الاختبار على عينة مكونة من (100) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى الذكور واستخدمت طريقة تحليل التباين (كودر- ريتشاردسون) فى إيجاد معامل ثبات هذا الاختبار فكان مساوياً (0.75) وهو د ال إحصائياً عند مستوى (0.01) ، وتم حساب ثباته بواسطة ثبات ألفا كرونباك فكان مساوياً (0.78) وهو دال عند مستوى (0.01) .

ب- *صدق الاختبار فى الدراسة الحالية* :

تم حساب صدق اختبار الحساب الفرعى من اختبار التحصيل واسع المدى المعدل عن طريق الصدق المرتبط بالمحك حيث تم حساب العلاقة بين درجات (100) تلميذ على اختبار الذكاء المصور المستخدم فى الدراسة الحالية ودرجاتهم على اختبار الحساب الفرعى فكان معامل الارتباط (معامل الصدق) مساوياً (0.57) وهو دال عند مستوى (0.01) . و تم حساب معامل ارتباط درجات التلاميذ على هذا الاختبار ودرجاتهم التحصيلية فى الرياضيات فى الامتحان النهائى للفصل الدراسى الأول فكان مساوياً (0.68) وهو دال عند مستوى (0.01) .

6- *مقياس القلق العام* : (تقنين : محمد عبد العزيز العلاف ، 1982)

قام بوضع هذا المقياس ساراسون وآخرون ***Sarason,et al.,*** بعنوان مقياس القلق العام للأطفال ***The General Anxiety Scale For Children*** لقياس القلق العام لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم وليس القلق المرضى أو العصابى أو الموقفى (قلق الامتحان آخر العام) ، ولكنه يقيس حالة القلق العام لدى التلميذ من خلال معاملاته اليومية سواء فى بيئته المدرسية والتى تتمثل فى معاملاته مع أقرانه ومدرسيه أو معاملاته مع والديه وأخوته وتعامله مع كل ما هو كائن فى بيئته ، وقام " محمد عبد العزيز العلاف " بنقل هذا المقياس للبيئة العربية ، ويتكون المقياس من (45) عبارة منها (11) عبارة تقيس الكذب فإذا أجاب الطفل عن (6) عبارات منها بكلمة(لا) يعتبر غير صادق ويستبعد من العينة. أما بالنسبة لعبارات مقياس القلق (34 عبارة) تحسب درجة واحدة لكل إجابة بكلمة (نعم) (والمزيد من التفاصيل عن هذا المقياس يمكن الرجوع إلى عبد العزيز العلاف ، 1982) .

أ- *ثبات المقياس فى الدراسة الحالية* :

تم حساب معامل ثبات المقياس بعد تطبيقه على (100) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى باستخدام معادلة " كودر- ريتشاردسون " فكان

مساوياً (0.82) وهو دال عند مستوى(0.01) ، وتم حساب معامل ثباته بواسطة حساب ثبات "ألفا كرونباك " فكان مساوياً(0.85) وهو دال عند مستوى (0.01).

ب- *صدق المقياس فى الدراسة الحالية* :

تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ فى هذا المقياس ودرجاتهم التحصيلية فى الرياضيات فى نهاية الفصل الدراسى الأول (1418هـ -1419 هـ) فكان مساوياً (-0.63) وهو دال عند مستوى (0.01) ، وهذا يعنى أنه كلما زادت درجات التلاميذ فى القلق كلما نقصت درجاتهم التحصيلية .

7- *مقياس مفهوم الذات :*

(إعداد : طلعت منصور ، حليم بشاى ، 1982)

يقيس المقياس مفهوم الذات لدى الأطفال فى مرحلتى الطفولة الوسطى والمتأخرة (8-12سنة) فى إطار (3) مجالات هى :

(1) الخبرات المدرسية : وتتضمن تفاعل التلميذ مع الأنشطة و المهام المدرسية و يتمثل فى القيام بواجباته المدرسية والاهتمام بدروسه فى المواد المختلفة ومشاركته فى الأنشطة الفنية والرياضية ، كما أنه يقيس مدى توافق التلميذ مع المدرسين أو الرفاق أو الجو المدرسى العام ، ويتضمن العبارات (1-12) .

(2) العلاقة مع الأصدقاء : وتتضمن مدى فاعلية الطفل وانسجامه فى علاقاته مع أصدقائه وجيرانه ومشاركته لهم فى بعض الأنشطة مثل اللعب ، ويتضمن العبارات من (13-20) .

(3) الخبرات الأسرية : وتتضمن مدى انسجام التلميذ مع جماعة الأسرة الوالدين والأخوة والأخوات ومدى تعاونه معهم ، وتتضمن العبارات من (21-35) أى أن المقياس يتكون من (35) عبارة موزعة على

ثلاثة أبعاد هى المقارنة والأهمية والرضا (ولمزيد من التفاصيل عن المقياس يمكن الرجوع إلى طلعت منصور ، حليم بشاى ، 1982) .

أ- *ثبات المقياس فى الدراسة الحالية* :

تم تطبيق المقياس على (100) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى و استخدمت معادلة " كودر- ريتشاردسون " (تحليل التباين) فى حساب معامل ثبات المقياس فكان مساوياً (0.81) وهو دال عند مستوى (0.01) .

ب- *صدق المقياس فى الدراسة الحالية* :

تم حساب معامل صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلى حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على المقاييس الفرعية المكونة للمقياس والدرجة الكلية للمقياس وأيضاً تم حساب معاملات ارتباط درجات أبعاد المقياس فيما بينها كما هو موضح بجدول (12 ، 13) .

جدول (12)

معاملات ارتباط درجات المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية

لمفهوم الذات (ن = 100)

المقاييس الفرعية لمفهوم الذات	الارتباط	الدلالة
الخبرات المدرسية	0.78	0.01
العلاقات مع الأصدقاء	0.80	0.01
الخبرات الأسرية	0.76	0.01

جدول (13)

معاملات الارتباط البينية لدرجات أبعاد المقياس

الأبعاد	معامل الارتباط	الدلالة
الرضا بالأهمية	0.80	0.01
الرضا بالمقارنة	0.79	0.01
الأهمية بالمقارنة	0.82	0.01

نلاحظ مما سبق أن المقياس لـه معاملات ثبات وصدق مرضية فى البيئة السعودية مما يؤكد صلاحية استخدامه فى الدراسة الحالية .

8- *استمارة بيانات عن التلميذ* : (إعداد : الباحث)

تم إعداد هذه الاستمارة لجمع مزيد من المعلومات والبيانات عن تلاميذ عينتى الدراسة (الضابطة والتجريبية) ، وتضمنت الاستمارة بيانات عن التلميذ ، ودرجة تعليم الوالدين ، ودخل الأسرة فى الشهر ، ومسكن الأسرة ، و المستوى الثقافى للأسرة ، وتم إعداد مفتاح تصحيح للاستمارة كما هو موضح عليها ويجب حذفه عند تطبيقها (ملحق 4) .

تم استخدام الاستمارة السابقة فى اختيار تلاميذ عينتى الدراسة فى ضوء المحكات والمعايير المستخدمة فى الدراسة الحالية ، وتم استخدامها أيضاً فى تقدير المستوى الاقتصادى – الاجتماعى والثقافى لأسر تلاميذ عينتى الدراسة .

ثالثاً : إجراءات تطبيق أدوات الدراسة :

تم تطبيق أدوات الدراسة فى بداية الفصل الدراسى الأول (1418هـ – 1419هـ) (1997–1998م) على النحو الآتى :

1- تم تطبيق مقياس الذكاء المصور المستخدم فى الدراسة الحالية على عينة

من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى بلغ قوامها (120) تلميذاً بعد استبعاد التلاميذ أصحاب الإعاقات الجسمية والحسية والتى تم ملاحظتها بصورة مباشرة ، وبعد تصحيح المقياس تم استخراج نسب ذكاء هؤلاء التلاميذ المقابلة لدرجاتهم الخام على المقياس ، وتم أخذ التلاميذ الذين تراوحت نسب ذكائهم فيما بين (90–115) درجة وهم التلاميذ متوسطى الذكاء أو فوق المتوسط وكان عددهم (86) تلميذاً .

2- تم استبعاد التلاميذ الذين لديهم عسر فى القراءة فى ضوء درجاتهم فى الامتحان النهائى للفصل الدراسى الأول ، فقد تم استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على درجة أقل من 30 درجة (الدرجة الكلية 50) ، وكان عددهم (13) تلميذاً ، وبذلك أصبحت العينة فى ضوء هذه الخطوة مكونة من (73) تلميذاً .

3- تم تطبيق استمارة البيانات التى أعدت فى الدراسة الحالية على مجموعة التلاميذ السابقة (73 تلميذاً) ، وتم استبعاد (8) حالات من التلاميذ بسبب أنهم لا يقيمون مع الوالدين ، وأيضاً تم استبعاد (4) تلاميذ بسبب عدم تعليم الوالدين ، بذلك أصبحت العينة مكونة من (61) تلميذاً .

4- تم تطبيق استبيان المهارات الإدراكية على عينة التلاميذ السابقة (61 تلميذاً) لفرز التلاميذ ذوى الصعوبات الإدراكية وتم استبعاد التلاميذ أصحاب الصعوبات الإدراكية وهم : التلاميذ الذين لديهم قصور فى المهارات البصرية والسمعية معاً ، والتلاميذ الذين لديهم قصور فى المهارات البصرية فقط ، والتلاميذ الذين لديهم قصور فى المهارات السمعية فقط ، وأصبحت العينة مكونة من (42) تلميذاً .

5- تم تطبيق اختبار الحساب واسع المدى الجزء التحريرى دون تطبيق الجزء الشفهى على عينة التلاميذ السابقة (42 تلميذاً) وبعد تقدير الدرجات على هذا الاختبار ، تم إعداد قائمة بأسماء هؤلاء التلاميذ تتضمن نسبة الذكاء

ودرجة التحصيل فى الحساب .

6- تم استخدام معادلة الانحدار التى سبق ذكرها فى إيجاد التحصيل المتوقع من التلميذ فى ضوء نسبة ذكائه ودرجة تحصيله الحالية فى الحساب ، وتم أخذ التلاميذ الذين يظهرون تناقضاً أو تبايناً بين درجة تحصيلهم الحالية فى الحساب ودرجة تحصيلهم المتوقعة منهم (محك التباين) ، بذلك أصبحت عينة الدراسة مكونة من (33) تلميذاً وهم التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب (المجموعة التجريبية) .

7- تم اختيار عينة من التلاميذ العاديين (من غير ذوى صعوبات تعلم الحساب) ، بلغ عددها (33) تلميذاً أيضاً لتمثل المجموعة الضابطة ، وذلك لسهولة العمليات الإحصائية .

8- تم تطبيق أدوات الدراسة وهى : مقياس الانتباه الأكاديمى ، والقلق العام و مقياس مفهوم الذات ومقياس الضبط الأكاديمى على تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة (عدد كل منها 33 تلميذاً) ، بالإضافة إلى تطبيق اختبار الذكاء واختبار الحساب واستمارة البيانات على تلاميذ المجموعة الضابطة .

تم إعداد قوائم بأسماء تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) ، تضمنت أسم التلميذ والدرجة التى حصل عليها فى المقاييس النفسية السابقة ، وتسمى هذه الخطوة القياس القبلى .

9- تم التأكد من تجانس تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة فى الذكاء والمستوى الاقتصادى – الاجتماعى والثقافى للأسرة .

جدول (14)

الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ودرجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى الذكاء والمستوى الاقتصادى – الاجتماعى والثقافى للأسرة

المتغير	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			درجات الحرية	ت	دلالة الطرفين
	ن	م	ع	ن	م	ع			
الذكاء	33	107.4	5.9	33	105.6	5.4	64	1.27	غير دالة
المستوى الاقتصادى و الاجتماعى و الثقافى	33	31.5	5.8	33	29.3	5.5	64	1.56	غير دالة

نلاحظ من جدول (14) أن كلاً من تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية متجانسين فى الذكاء والمستوى الاقتصادى – الاجتماعى والثقافى للأسرة .

وتم الكشف عن الفروق بين متوسطى درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة على اختبار الحساب المستخدم فى الدراسة الحالية قبل بدء التجربة ، كما هو موضح بجدول (15) :

جدول (15)

الفروق بين متوسطى درجات تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية (أصحاب صعوبات تعلم الحساب) ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة (العاديين) فى الحساب

المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			درجات الحرية	ت	دلالة الطرفين
ن	م	ع	ن	م	ع			
33	42.21	7.15	33	32.71	3.51	64	6.75	0.01

نلاحظ من جدول (15) أنه توجد فروق دالة عند مستوى (0.01) بين متوسطى درجات تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة ودرجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة .

وهذا يؤكد حسن استخدام المحكات والمعايير التى تم استخدامها فى تشخيص أو فرز التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب من بين التلاميذ

العاديين فى الدراسة الحالية .

10- تم حصر الأخطاء الحسابية الشائعة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية فى إجراء العمليات الحسابية الأربع (الجمع ، الطرح ، الضرب ، القسمة) ، وذلك من خلال ملاحظة الباحث عند تصحيحه لاختبار الحساب ، ومن خلال استفتاء مباشر مفتوح تم تطبيقه على عينة من معلمى المرحلة الابتدائية لمعرفة هذه الأخطاء وتم حصرها فى جدول (16) :

جدول (16)

الأخطاء الحسابية الشائعة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى فى ضوء آراء المعلمين

الأخطاء
1- جمع المقامات المشتركة ($\frac{2}{5} + \frac{3}{10}$) $\frac{1}{5}$
2- عدم قلب الكسر الثانى عند تحويل القسمة إلى ضرب ($\frac{1}{4} \div \frac{1}{2} = \frac{1}{4} \times \frac{1}{2}$) $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{4}$
3- عدم توزيع عملية الضرب (2 (1×3) = 2×1 + 3)
4- الخطأ فى الطرح بالاستلاف 423 − 291 = 232
5- الخطأ عند الضرب فى مضاعفات العشرة (30 × 40 = 12)
6- الخطأ فى الضرب 24 و الصعوبة فى جمع حاصل الضرب 12 × 48 + 24
7- عند القسمة يخطئ التلاميذ فى إضافة الرقم الباقى و قسمته على المقسوم عليه 96 ÷ 4 = 24 (8 + 6)
8- عدم فهم عمليات الضرب ($\frac{4}{8} \times \frac{2}{4} = \frac{2}{2}$) حيث أن فى نظر هؤلاء التلاميذ ($\frac{2}{4} \neq \frac{1}{8}$) $\frac{1}{2}$

11- تم مراجعة كتاب الرياضيات (كتاب وزارة المعارف طبعة 1418هـ-

1997م) ، المقرر تدريسه على تلاميذ عينة الدراسة فى الفصل الدراسى الأول لمعرفة العمليات الحسابية الأربع (الجمع ، الطرح ، الضرب ، القسمة) التى جاءت فى هذا الكتاب وكيفية تقديمها للتلاميذ .

12- تم الكشف عن المتغيرات النفسية موضوع الدراسة والتى قد تكون مصاحبة لصعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة ، وذلك قبل بدء برنامج التعزيز الموجب ، وأتضح من المقارنة أن التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب (المجموعة التجريبية) يختلفون عن التلاميذ العاديين (المجموعة الضابطة) فى عدم القدرة على الانتباه الأكاديمى ، الضبط الخارجى الأكاديمى وارتفاع القلق ، وانخفاض فى مفهوم الذات (نتائج الفرض الأول من فروض الدراسة الحالية) .

13- بدء التجربة :

أ- تم تدريس العمليات الحسابية الأربع (الجمع ، الطرح ، الضرب ، القسمة) للتلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب (المجموعة التجريبية) فى بداية الفصل الدراسى الثانى (1418هـ- 1419هـ) وذلك بإعطائهم (3) حصص دراسية أسبوعياً زمن الحصة (45) دقيقة ولمدة (4) أسابيع وذلك بأخذ الحصص الاحتياطية وبعض حصص التربية الفنية ، وقام الباحث بنفسه بتنفيذ التجربة لأنه من خريجى قسم الرياضيات وتم أخذ الأخطاء الحسابية الشائعة لدى هؤلاء التلاميذ فى الاعتبار عند التدريس .

ب- فى بداية كل حصة ونهايتها وأثناء الشرح تم مناقشة التلاميذ وتقديم معززات لفظية موجبة ، ومعززات مادية (مكافآت) ، وكانت تقدم المعززات المادية ممزوجة بالمعززات اللفظية وتم استخدام التعزيز المستمر فى البداية للحصول على إجابات صحيحة ثم التعزيز

المتقطع .

جـ- تم تعزيز السلوكيات الحسنة التى تصدر من التلاميذ وإهمال السلوكيات السيئة فقد تم تعزيز التلاميذ الذين يتميزون بالهدوء وعدم إثارة الشغب أو التحدث مع زملائهم فى أثناء الشرح وتم تعزيز التلاميذ المنتبهين للشرح والذين يحلون الواجبات المدرسية معتمدين على أنفسهم والتلاميذ المتعاونين مع زملائهم والذين يحافظون على ممتلكاتهم والتلاميذ الذين يتميزون بتنظيم دفاترهم ويتم إعلان ذلك أمام زملائهم .

14- تم تطبيق أدوات الدراسة نفسها التى تم استخدامها فى القياس القبلى (اختبار الحساب ، مقياس الانتباه الأكاديمى- مقياس الضبط الأكاديمى - مقياس القلق - مقياس مفهوم الذات) على هؤلاء التلاميذ بعد انتهاء التجربة مباشرة و تم رصد درجاتهم فى القوائم التى تم أعدادها خصيصاً لذلك فى القياس القبلى وتسمى هذه الخطوة القياس البعدى .

15- تم تطبيق أدوات الدراسة السابقة مرة ثالثة بعد فترة زمنية قدرها (4) أسابيع من نهاية التجربة ، وذلك لمعرفة مدى احتفاظ هؤلاء التلاميذ بالمعلومات والمهارات التى تم اكتسابها فى أثناء التجربة (بقاء أثر التعلم) وتسمى هذه الخطوة (المتابعة) .

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً : نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الحساب (المجموعة التجريبية) ودرجات التلاميذ العاديين (المجموعة الضابطة) فى القياس القبلى للمتغيرات النفسية : الانتباه الأكاديمى ، والضبط الأكاديمى ، والقلق العام ، ومفهوم الذات " .

تم وضع الفرض السابق للتأكد من مدى ارتباط المتغيرات النفسية السابقة بصعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ عينة الدراسة (المجموعة التجريبية) مقارنة بالتلاميذ العاديين (المجموعة الضابطة) فى البيئة السعودية وذلك قبل بدء التجربة (التدريس بالتعزيز الموجب) .

وتم اختبار صحة الفرض السابق باستخدام اختبار " ت " كما ذكره " فؤاد أبو حطب ، آمال صادق " (1991 ، ص 368) ، كما هو موضح فى جدول (17) :

جدول (17)

الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى المتغيرات النفسية موضوع الدراسة

المتغيرات النفسية	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			درجات الحرية	ت	دلالة الطرفين
	ن	م	ع	ن	م	ع			
الانتباه	33	15.81	2.62	33	23.63	3.02	64	11.01	0.01
الأكاديمى	33	10.01	3.80	33	15.23	3.41	64	5.78	0.01
الضبط الأكاديمى	33	19.61	3.25	33	26.92	3.05	64	9.28	0.01
القلق العام	33	140.31	12.60	33	115.81	13.01	64	7.65	0.01
مفهوم الذات									

نلاحظ من جدول (17) أنه توجد فروق دالة عند مستوى (0.01) بين متوسطى درجات التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب (المجموعة

التجريبيـة) ودرجـات التلاميـذ العـاديين (المجموعـة الضـابطة) فـى المتغيـرات النفسـية : الانتبـاه الأكـاديمى ، والضـبط الأكـاديمى ، والقلـق العـام ، ومفهـوم الـذات ، لصـالح تلاميـذ المجموعـة التجريبيـة فـى الانتبـاه الأكـاديمى ، والضـبط الأكاديمى ، والقلق العام ، ولصالح المجموعة الضابطة فى مفهوم الذات .

أى أن التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب مقارنـة بالتلاميذ العاديين يتميـزون بعـدم القـدرة علـى الانتبـاه الأكـاديمى ، والضـبط الخـارجى للمواقـف والأحداث الأكاديمية ، و ارتفاع مستوى القلق العام ، وانخفاض فى مفهوم الذات وذلك قبل بدء التجربة .

ويمكن تفسير النتائج السابقة على النحو الآتى :

1- بالنسبة للانتباه الأكاديمى :

أثبتت الدراسـة أن التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب يتميزون بعدم القدرة على الانتباه الأكاديمى (سلوكيات عدم الانتباه) مقارنـة بالتلاميذ العاديين ويمكن تفسير ذلك فيما يأتى :

يـذكر " جنسـون ومايكلبسـت " ***Johnson&Myklebust*** إن الأطفـال ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية عندما يتعلمون بالطرق العادية فإنهم يفشلون فى انتقاء المثيرات المهمة واستبعاد غير المهمة نظراً لأنهم يتصفون بتشتت الانتباه .

(فى : كيرك وكالفانت ، 1988 ، ص126)

وقد وجد " براين " ***Bryne*** أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يقضون وقتـاً أقـل فـى السـلوك الموجـه تجـاه مهـارة معينـة ، ويعطـون انتباهـاً قـليلاً للمـدرس ، وغالبـاً مـا يفشـلون فـى السـلوك غيـر الموجـه تجـاه مهـارة معينـة مقارنة بالتلاميذ العاديين .

(فى : كيرك وكالفانت ، المرجع السابق)

ويـذكر " مصـطفى كامـل " **(1990 ، ص16)** أن الأطفـال أصـحاب

صعوبات التعلم يتميزون بسعة محدودة للانتباه (قصر مدى الانتباه) وبقدرة محدودة على التركيز فيلاحظ أنهم يرتبكون باستمرار بما يحدث حولهم ويوجهون انتباههم عشوائياً وللحظات إلى أشياء شتى وإلى ما يفعله الآخرون .

ويذكر " بريان وويلر " *(Bryan&Wheeler,1972)* أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشاكل فى الانتباه سواء بما يتعلق بالمثيرات السمعية أو البصرية ، وأنهم يعتبرون أكثر استعداداً من الأطفال العاديين فى شرود الذهن ، وعدم الاستماع إلى شرح المدرس ويتميزون بالإهمال ، وعدم المبالاة فى الفصل ، وتصدر منهم سلوكيات سيئة تعيق عمل المعلم داخل الفصل .

وتوصلت دراسة " نايرا " وآخرين *(Naiura,et al.,1982)* أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم أقل من الأطفال العاديين فى القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار فى الانتباه .

وتوصلت دراسة " بولستر " وآخرين *(Bolster,et al.,1986)* إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أقل من التلاميذ العاديين فى تحديد المهام التى تتطلب الانتباه إلى مثير معين من بين مشتتات الانتباه .

وتتفق دراسة " منليس " *(Menellis,1985)* مع دراسة " لازاريوس " وآخرين *(Lazarus,et al.,1984)* على أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أقل من التلاميذ العاديين فى القدرة على الانتباه الانتقائى .

وتتفق دراسة كل من " السيد أحمد صقر " (1992) ، ودراسة " عبد الناصر أنيس عبد الوهاب " (1992) مع دراسة " فتحى الزيات " (1989) على أن عدم القدرة على تركيز الانتباه بعد من الأبعاد التى تميز التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عن التلاميذ العاديين .

بذلك تتفق الدراسة الحالية مع البحوث والدراسات السابقة على أن

التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم يتميزون بعدم القدرة على الانتباه داخل الفصل مقارنة بالتلاميذ العاديين ، وهؤلاء التلاميذ يسلكون سلوكيات تدل على عدم الانتباه داخل الفصل منها : السرحان ، واللامبالاة ، والحركة الزائدة ، والاندفاعية ، وعدم الاستماع للشرح ، ونقص الدافعية للتعلم ، والنوم فى أثناء الشرح وغيرها من السلوكيات التى تم قياسها فى الدراسة الحالية بواسطة مقياس سلوك الانتباه الأكاديمى المعد فى هذه الدراسة .

2- *بالنسبة للضبط الأكاديمى :*

أثبتت الدراسة الحالية أنه توجد فروق دالة عند مستوى (0.01) بين متوسطى درجات التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الحساب ودرجات التلاميذ العاديين فى الضبط الأكاديمى ، لصالح التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم .

وهذا يعنى أن التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب يتميزون بالضبط الخارجى للمواقف والأحداث التعليمية ، بينما التلاميذ العاديين يتميزون بالضبط الداخلى لنفس المواقف والأحداث التعليمية ويمكن تفسير ذلك فى ضوء ما يأتى :

يذكر "بايش" *Pysh* أن الأطفال أصحاب صعوبات التعلم يعزون فشلهم إلى ظروف وأسباب خ ارجه عن إرادتهم ولهذا فإنهم يشعرون بأن الفشل لا يمكن أن يتبدل أو يتغير .

(فى : كيرك وكالفانت ، 1988، ص394)

وقد وجد " هلاهان " وآخرون *Hallahan,et al.,* أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعزون النجاح بدرجة أقل إلى العوامل الشخصية من الأطفال العاديين ، ويعزون نجاحهم إلى سهولة المهمة أو إلى عوامل خارجية بدلاً من القدرة الشخصية والداخلية .

(فى : كيرك وكالفانت ، المرجع السابق)

وتوصلت " روجرز وساكلوفسكى " *(Rogers&Saklofske,1985)*عند

مقارنة الأطفال أصحاب صعوبات التعلم بالأطفال العاديين فى مجموعة من الخصائص النفسية والأكاديمية إلى أن توقعات الأطفال ذوى صعوبات التعلم للأداء الأكاديمى أكثر انخفاضاً من العاديين ، كما يتميزون بضبط أكاديمى وضبط عام خارجى .

وقد وصف " مارشال وهيند " *(Marshall&Hynd,1993,P.1-3)* الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنهم منخفضى مفهوم الذات ، وأن موضع الضبط لديهم خارجى ، ويظهرون بعض السلوكيات الشاذة التى لا تصدر من الأطفال العاديين .

وتتفق دراسة " محمود سالم ، أحمد عواد " (1992) ودراسة " تارنوسكى ونای *(Tarnowski&Nay,1989)* مع دراسة " ميسر " *(Mescher,1987)* على أن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين يتميزون بالضبط الخارجى للمواقف والأحداث .

وتتفق الدراسة الحالية مع البحوث والدراسات السابقة على أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الحساب يتميزون بالضبط الخارجى للمواقف والأحداث التعليمية ، فهم يعزون نجاحهم إلى سهولة الامتحان ، أو إلى المعلمين أو إلى الحظ ، ويعزون فشلهم إلى صعوبة الامتحان ، أو إلى أن المعلمين غير عادلين فى وضع الدرجات أو إلى صعوبة المذاكرة لكثرة المواد الدراسية وغيرها من العوامل التى يرون أنها خارجة عن إرادتهم وتحكمهم الشخصى .

وقد يرجع تميز التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالضبط الخارجى للمواقف والأحداث التعليمية إلى انخفاض دافعية الإنجاز الأكاديمى وانخفاض مفهوم الذات الأكاديمى لديهم .

3- *القلق العام :*

أثبتت الدراسة أن التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب يتميزون بارتفاع القلق مقارنة بالتلاميذ العاديين ويمكن تفسير ذلك فى ضوء

ما يأتى :

يذكر " براين " *Bryne* أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم قد وصفهم زملاؤ هم بالقلق والخوف والكآبة والحزن وعدم الكفاية وعدم القبول والاستمتاع بوقتهم ، وغالباً ما سيتم رفضهم وتجاهلهم بشكل أكبر من التلاميذ العاديين .

(فى : كيرك وكالفانت ، 1988 ، ص 397)

ويرى " كيرك وكالفانت " (المرجع السابق) أن ارتفاع القلق لدى التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم قد يرجع إلى نتيجة شعورهم بالعجز وعدم الثقة بالنفس ، فنقص الاستثارة فى غرفة الصف يؤدى إلى الرتابة والملل والضيق والتوتر ، بينما الاستثارة المعتدلة تؤدى إلى النشاط والعمل .

وترى " بندر " *Bender* أن من أسباب ارتفاع القلق عند التلاميذ ذوى صعوبات التعلم سوء التنظيم والإحباط فى الوصول إلى النضج الطبيعى ، بالإضافة إلى المشكلات الحركية التى يعانى منها هؤلاء الأطفال .

(فى : عبد الناصر أنيس عبد الوهاب 1991 ، ص79)

وقد تكون خبرات الفشل المتكررة التى تعرض لها هؤلاء التلاميذ ونقص المثابرة وعدم القدرة على التنظيم وشعورهم باليأس والاكتئاب وعدم تقبلهم من زملائهم ، وانخفاض الإنجاز الأكاديمى ، وتفكيرهم المتمركز حول الصعوبة يجعل هؤلاء التلاميذ يشعرون بالتوتر والقلق .

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة " هيتشنسون " *(Hutchinson,1985)* ، ودراسة " ميسر " *(Mescher,1987)* ، ودراسة " السيد أحمد صقر " (1992) على أن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم يعانون من ارتفاع القلق مقارنة بالتلاميذ العاديين .

4- *مفهوم الذات* :

أثبتت الدراسة أن التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب يتميزون بانخفاض فى مفهوم الذات مقارنة بالتلاميذ العاديين . ويمكن تفسير ذلك فى ضوء ما يأتى :

يذكر " ستراج " *Strag* أ ن الأهل قد وصفوا الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنهم قليلاً ما يضبطون اندفاعهم وغير قادرين على استقبال العواطف والمشاعر ، ولا يحكمون تعبيرا تهم الانفعالية والحركية ومتهورون وغير مبالين ، ويظهرون عدم الاحترام لحقوق الآخرين ومشاعرهم .

(فى : كيرك وكالفانت ، 1988 ، ص397)

وقد يؤدى ذلك إلى نفور المعلمين وزملائهم وإخوانهم منهم مما ينعكس على مفهوم الذات لديهم . ويرى "فتحى الزيات " (1409هـ- 1989) أن المشكلة الأساسية لدى التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم تكمن فى الشعور بالافتقار إلى النجاح ، فالمحاولات غير الناجحة التى يقوم بها الطفل تجعله يبدو أقل قبولاً لدى مدرسيه وأقرانه ، وربما أبويه حيث يدعم فشله المتكرر اتجاهاتهم السالبة نحوه ، ومن ثم يزداد لديه الشعور بالإحباط ، مما يؤدى مرة أخرى إلى مزيد من التوافق وتكوين صورة سالبة عن الذات ، ويصبح هؤلاء الأطفال غير قادرين على الحصول على تعاون الآخرين كالأقران والمدرسين والأسرة مما يعيق الشعور بالعجز لديهم .

ويرى "بريان وتانيس " *Bryan&Tanis* أن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم لديهم اتجاهات سالبة نحو أنفسهم ونحو زملائهم .

(فى : عبد المنعم الدردير 1993 ، ص14)

ويذكر " كمال سالم ، فاروق صادق " (1988، ص138) أن الأطفال أصحاب صعوبات التعلم يظهرون انخفاضاً واضحاً فى الثقة بالنفس ، وعدم الإحساس بالسعادة النفسية ، ومنهم من يكون سلبياً

أكثر من زملائه العاديين خاصة فى المواقف الاجتماعية التى تحتاج إلى تعاون .

ويشير " محمد عبد المؤمن " (1992) إلى أن أهم ما يميز الطفل الذى يعانى من صعوبة فى التعلم هو وجود خلل يصيب العلاقة القائمة بينه وبين البيئة المحيطة به سواء المنزلية أو الصفية ، مما يدل على سوء توافقه الشخصى والاجتماعى . ويرى الباحث الحالى أن انخفاض مفهوم الذات لدى التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم قد يكون نتيجة لانخفاض مستوى تحصيلهم الأكاديمى .

وفى دراسة سابقة للباحث (1993) عن المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الصعوبات الإدراكية توصل إلى وجود فروق دالة بين هؤلاء التلاميذ والتلاميذ العاديين فى المهارات الاجتماعية وأبعادها (التعاون مع الآخرين ، والعلاقة بالأتراب ، والمبادرة بالنشاط الاجتماعى ، والضبط الانفعالى) ، لصالح التلاميذ العاديين .

وتتفق الدر اسة الحالية مع دراسة " هيتشنسون " *(Hutchinson,1985)* ، ودراسة " ميسر " *(Mescher,1987)* ، ودراسة "فتحى الزيات " (1989) ، ودراسة " كيولن " *(Cullen,1991)* ، ودراسة " السيد أحمد صقر " (1992) ، ودراسة " جابر عبد الله " (1992) ، ودراسة "عبد الناصر أنيس عبد الوهاب " (1992) ، ودراسة " محمود سالم ، أحمد عواد " (1994) على أن التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم يتميزون بانخفاض فى مفهوم الذات مقارنة بالتلاميذ العاديين .

ف التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم يعانون من صعوبات فى فهم مشاعر الآخرين ، وصعوبات فى عمل صداقة مع الزملاء فى المدرسة ونقص فى مفهوم الذات ، ومشكلات فى السلوك التكيفى وأن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبة فى التعبير عن أنفسهم .

ثانياً : نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

ينص الفرض الثانى على أنه " لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات تحصيل الحساب لدى تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدى (بعد التدريس بالتعزيز) ، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة " .

تم وضع الفرض السابق لمعرفة مدى فعالية التعزيز الموجب فى تخفيف حدة صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة التى لم تتلق تدريساً معززاً .

وتـ م اختبار صحة الفرض السابق عن طريق إيجاد الفروق بين متوسطى درجات تحصيل الحساب لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تعرضها للتدريس بالتعزيز (القياس البعدى) ، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة باستخدام اختبار " ت "كما هو موضح فى جدول (18) .

جدول (18)

الفروق بين متوسطى درجات تحصيل الحساب لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التى تلقت تدريساً معززاً ودرجات تلاميذ المجموع الضابطة التى لم تتلق تدريساً معززاً

دلالة الطرفين	ت	درجات الحرية	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
			ع	م	ن	ع	م	ن
غير دالة	0.29	64	6.68	41.70	33	7.15	42.21	33

نلاحظ من جدول (18) أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات تحصيل الحساب لدى التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب الذين تلقوا تدريساً معززاً ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة ، وهذا يؤكد فعالية التعزيز الموجب فى علاج انخفاض تحصيل التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب .

فـ التعزيز الموجب أدى إلى زيادة مستوى تحصيل التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب إلى الحد الذى تختفى فيه الفروق بين مستوى تحصيل هؤلاء التلاميذ ومستوى تحصيل التلاميذ العاديين .

وتم مقارنة متوسط درجات تحصيل التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب فى القياس القبلى (قبل التدريس بالتعزيز) بمتوسط درجات تحصيلهم فى القياس البعدى (بعد التدريس بالتعزيز) ، بواسطة اختبار " ت " كما ذكره " فؤاد البهى السيد " (1986 ، ص469) لمتوسطين مرتبطين (الفروق بين القياسات القبلية والبعدية لنفس العينة) ، كما هو موضح فى جدول (19) :

جدول (19)

الفروق بين متوسطى درجات تحصيل الحساب لدى تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى

ن	القياس القبلى		القياس البعدى		م ف	ح2 ف	درجات الحرية	ت	دلالة الطرفين
	م	ع	م	ع					
33	32.71	3.51	41.70	6.68	8.99	142.31	32	24.89	0.01

نلاحظ من جدول (19) أنه توجد فروق دالة عند مستوى (0.01) بين متوسطى درجات تحصيل الحساب لدى التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى القياس القبلى والقياس البعدى ، لصالح القياس البعدى . وهذا يؤكد فعالية التعزيز الموجب فى علاج انخفاض تحصيل الحساب لدى التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب .

ويفسر الباحث النتيجة السابقة فى ضوء أن التعزيز الموجب يعمل على تنمية مهارات التواصل بين المعلم والتلاميذ ، ويعمل على استثارة اهتمامات ودوافع التلاميذ ، كما أنه يعمل على تنشيط العمليات المعرفية لدى هؤلاء التلاميذ ، فوجود المكافأة يشجع التلميذ على أن ينافس غيره للحصول على هذه المكافأة ، ليتميز عن غيره من التلاميذ وتكون له بمثابة الدافع القوى لرفع التحصيل ، وبذل المزيد من الجهد ، نظراً لأن التعزيز يعنى لغوياً الدعم والتأييد أو التقوية . فالتعزيز الموجب يقوى الدافعية والمثابرة لدى التلاميذ ، وهما عاملان أساسيان من عوامل النجاح المدرسى .

بذلك يرى الباحث أن انخفاض تحصيل هؤلاء التلاميذ مقارنة بالتلاميذ العاديين قد لا يرجع إلى خلل وظيفى فى المكونات العقلية ، إنما قد يرجع إلى التدريس غير الفعال والذى لا يستثير طاقات وإمكانات هؤلاء التلاميذ ، وعدم ملاءمة طريقة التدريس لخصائص هؤلاء التلاميذ ، فالتدريس القائم على أسلوب الحوار والمناقشة وتعزيز الاستجابات الصحيحة يؤدى إلى رفع مستوى تحصيل التلاميذ .

وقد وصف " ويلسن " وآخرون *(Willson,et al.,1986)* الأطفال ذوى صعوبات التعلم بأنهم يعانون من نقص فى الدافعية ، وأكثر اعتماداً على المدرس ، وأنهم أكثر إهمالا وأنهم أقل فهماً للمادة التى تقدم لهم فى الفصل بسبب عدم استثارتهم بالبواعث والمكافآت التى تعزز دافعية التحصيل لديهم .

وتوصلت بعض البحوث والدراسات إلى أن التعزيز الموجب يعمل على تحسين تحصيل التلا ميذ ذوى صعوبات التعلم إلى مستوى يفوق مستوى تحصيل التلاميذ العاديين تحصيلياً .

(Chang,et al.,1979;Omizo,et al.,1985;Bonanno,1987)

بينما توصلت دراسة " بلات " وآخرين *(Platt,et al,1981)* إلى أن التعزيز الموجب أثر تأثيراً موجباً على تحصيل الرياضيات لدى ا لتلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات .

وتوصلت دراسة " دينو " وآخرين *(Deno,et al.,1981)* إلى أن التعزيز الموجب أدى إلى تناقص عدد أخطاء التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم عند التفرقة بين الحروف المعكوسة .

وتوصلت دراسة " كارين وباتزلت " *(Karen&Patzelt,1991)* إلى أن التع زيز الموجب أثر تأثيراً موجباً فى تكملة أو حل الواجبات المنزلية الخاصة بالرياضيات لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات والذين فشلوا فى حل واجبات الرياضيات المنزلية كما هو مطلوب منهم .

وتوصلت دراسة " روس " وآخرين *(Ross,et al.,1991)* إلى أن التعزيز (تعزيز توكن *Token Reinforcement*) أثر تأثيراً موجباً على تحصيل الحساب لدى التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب .

وتوصل "عادل محمد العدل " (1992) إلى أن التعزيز الموجب أثر تأثيراً موجباً على تحصيل التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى الكيمياء .

وتوصلت دراسة " كوكلى " وآخرين *(Coakley,et al.,1995)* إلى أن التعزيز الموجب أدى إلى تحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب ونتيجة لتحسن مفهوم الذات تحسن مستوى تحصيلهم فى الحساب .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس القبلى للمتغيرات النفسية : الانتباه الأكاديمى ، والضبط الأكاديمى ، والقلق العام ، ومفهوم الذات " .

تم وضع الفرض السابق لمعرفة مدى فعالية التعزيز الموجب فى علاج و تخفيف بعض الأعراض النفسية المرتبطة أو المصاحبة لصعوبات تعلم الحساب التى كشفت عنها الدراسة الحالية (نتائج الفرض الأول) ، عن طريق مقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التى تلقت تدريساً معززاً بمتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التى لم تتلق تدريساً معززاً فى المتغيرات النفسية موضوع الدراسة . وتم استخدام اختبار " ت " فى إيجاد دلالة الفروق ، كما هو موضح فى جدول (20) :

جدول (20)

الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى المتغيرات النفسية موضوع الدراسة

المتغيرات النفسية	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية			درجات الحرية	ت	دلالة الطرفين
	ن	م	ع	ن	م	ع			
الانتباه الأكاديمى	33	15.81	2.62	33	16.12	3.65	64	0.390	غير دالة
الضبط الأكاديمى	33	10.01	3.80	33	11.30	3.75	64	1.37	غير دالة
القلق العام	33	19.61	3.25	33	21.02	3.65	64	1.63	غير دالة
مفهوم الذات	33	140.31	12.60	33	135.41	13.12	64	1.52	غير دالة

نلاحظ من جدول (20) أنه لا توجد فروقٍ دالة بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التى تلقت تدريساً معززاً فى القياس البعدى ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى المتغيرات النفسية : الانتباه الأكاديمى ، والضبط الأكاديمى ، والقلق العام ، ومفهوم الذات .

وهذا يؤكد فعالية التعزيز الموجب فى علاج هذه المتغيرات النفسية (المصاحبات) المرتبطة بصعوبات تعلم الحساب لأن التعزيز الموجب عمل على جذب انتباه هؤلاءٍ التلاميذ للحصة بدلاً من عدم الانتباه ، وعمل على خفض مستوى القلق بدلاً من ارتفاع القلق ، كما أنه عمل على رفع مفهوم الذات بدلاً من انخفاض مفهوم الذات ، كما جعل هؤلاء التلاميذ أكثر توجهاً للضبط الداخلى للأحداث والمواقف التعليمية بدلاً من الضبط الخارجى لهذه المواقف والأحداث .

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء ما يأتى :

1- بالنسبة للانتباه الأكاديمى :

أثبتت الدراسة أن التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب يتميزون بعدم القدرة على الانتباه الأكاديمى مقارنة بالتلاميذ العاديين ، وأن التعزيز الموجب يعالج هذه المشكلة .

فيذكر" كيرك وكالفانت " (1988 ، ص129) أن التعزيز يعمل على

زيادة سلوك الانتباه إلى المهمة المقدمة للتلاميذ ، ويعمل على لفت انتباههم إلى المثيرات ذات العلاقة بالمهمة .

ويرى " لويس " *Lewis* أن تقديم البواعث أو المكافآت السارة فى المواقف التعليمية يجذب فى الغالب انتباه الطفل .

(فى : كيرك وكالفانت ، المرجع السابق)

ويرى الباحث الحالى أن الانتباه عملية انتقائية ، أى أن التلميذ ينتقى من المثيرات البيئية ما يقع فى دائرة اهتمامه ، فالتعزيز الموجب عمل على جذب انتباه التلميذ إلى الحصة ، وجعله يتسم بالهدوء داخل الفصل حتى يحصل على التعزيز ، كما أن تقديم المادة التعليمية ممزوجة بالتعزيز الموجب جعل المادة شيقة ومثيرة لانتباه ودافعية التلميذ ، مما جعله يشعر بالراحة والرضا والسعادة فى أثناء الحصة وتحويل انتباهه من الانتباه الإرادى إلى الانتباه اللاإرادى .

ويذكر " كيرك وكالفانت " (1998 ، ص133) أنه فى الأوضاع التى تستوجب من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية القيام بالاختبار من ضمن مجموعتين من المعلومات مثل حل مسألة حسابية أو الاستماع إلى همس زملائهم فإنهم فى العادة يختارون المثير الأكثر تعزيزاً لهم ، ويمكن لفت انتباه هؤلاء التلاميذ إلى الحصة عن طريق تعزيز الاستجابات المناسبة بالمديح اللفظى أو تقديم المكافآت .

ويذكر" كيرك وكالفانت " (المرجع السابق) حالة الطفلة " سوزى " التى كانت تعانى من عدم القدرة على تركيز الانتباه والحركة الزائدة فقد اُستخدم التعزيز الموجب فى علاج الطفلة السابقة وأتى بنتائج فعالة فى علاج عدم القدرة على الانتباه لدى الطفلة .

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التى استخدمت التعزيز الموجب فى علاج بعض المشكلات النفسية لدى التلاميذ مثل علاج التبول اللاإرادى (

سليمان الريحانى ، محمد عبد الجابر ، 1985) ، والسلوك العدوانى (فيولا البلاوى ، 1990) ، و رفع مستوى التوافق الشخصى والاجتماعى لدى التلاميذ منخفضى التوافق (لبنى الهوارى ، 1995) .

2- *بالنسبة للضبط الأكاديمى :*

أثبتت الدراسة أن التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب يتميزون بالضبط الخارجى للمواقف والأحداث التعليمية مقارنة بالتلاميذ العاديين ، وأن التعزيز الموجب جعل التلاميذ يتجهون إلى الضبط الداخلى للمواقف والأحداث التعليمية .

فقد توصلت البحوث والدراسات السابقة إلى إمكانية تعديل التفسيرات السببية للنجاح والفشل من الأسباب التى يتعذر ضبطها إلى الأسباب التى يمكن ضبطها ، فقد أجرى " أندربوز " دراسة على تلاميذ الصف السادس الذين لا ينسبون فشلهم إلى نقص الجهد وقد اختيرت مجموعة عشوائية منهم لتتلقى تعليمات صممت كى تجعلهم يعزون فشلهم إلى نقص الجهد ، وقد أدى ذلك إلى بذلهم مجهوداً أكبر وكانت التعليمات ناجحة فى هذا الشأن فقد ارتفعت درجة المثابرة لديهم وأستمر هذا التغيير لمدة أربعة شهور . وتوصل " والدورامى " إلى إمكانية إكساب أطفال الحضانة التحكم الشخصى أو الضبط الذاتى اعتمادا على الجهد ، ويشير " بارتال " إلى إمكانية تعديل التفسيرات السببية لدى التلاميذ عن طريق توضيح المعلمين لأهمية الجهد بالنسبة للتلميذ ، كما أن التغذية المرتدة تؤثر تأثيراً موجباً على إكساب التلاميذ التفسير السببى القائم على أهمية الجهد .

(فى : فتحى الزيات 1996 ، ص485)

ويرى الباحث الحالى أن التعزيز الموجب عمل على رفع ثقة التلميذ بقدراته واستعداداته وعمل على رفع المسئولية الشخصية لديه تجاه الفشل ، وجعل التلاميذ يكونون توقعات مسبقة مرتفعة عن النجاح ومنخفضة

نحو الفشل ، وجعل التلاميذ فى حالة تفاعل مستمر وتنافس فى المناقشة بدلاً من الانسحاب منها واللامبالاة ، وعمل على زيادة دافعية التلميذ للتحصيل وهذا أدى بدوره إلى تعديل الضبط الخارجى إلى الضبط الداخلى لدى هؤلاء التلاميذ .

بذلك تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التى استخدمت التعزيز فى تعديل بعض السلوكيات غير السوية لدى التلاميذ

(Oleary&Becker,1976;Roca,et al.,1996)

3- *بالنسبة للقلق :*

أثبتت الدراسة الحالية أن التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب مقارنة بالتلاميذ العاديين يتميزون بارتفاع القلق ، وأن التعزيز الموجب يعمل على خفض مستوى القلق لدى هؤلاء التلاميذ ، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء ما يأتى :

إن التعزيز الموجب يعمل على زيادة ثقة التلميذ بنفسه ، ويكون لديه شعوراً نفسياً بالرضا والسرور، أى أنه يحقق الارتياح النفسى لدى التلميذ ، ويعمل على إثارة اهتماماته وأنشطته وطاقاته ، ويجعله فى حالة تفاعل مستمر نشط داخل حجرة الدراسة ، مما يؤدى إلى عدم شعوره بالملل والضيق والتوتر والخمول ، وهذا ربما قد يؤدى إلى خفض درجة القلق لدى هذا التلميذ .

وقد يكون تحسن مستوى تحصيل هؤلاء التلاميذ (أصحاب صعوبات التعلم) ، وتكوين توقعات مرتفعة عن النجاح ، وتحسن علاقاتهم مع زملائهم ومعلميهم نتيجة لتقديم التعزيز الموجب لهم سبباً من أسباب انخفاض درجة القلق لديهم .

وتوصلت " دومك وهيدبرنك " *(Dumke&Heidbrink,1981)* التى عالجت القلق لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بواسطة أساليب تربوية

معاونة إلى انخفاض مستوى القلق لدى هؤلاء التلاميذ بواسطة الأساليب التربوية المعاونة .

وتوصلت دراسة " محمد على كمال " (1994) إلى فعالية برنامج مقترح فى علاج بعض جوانب السلوك المعرفى والسلوك الانفعالى الذى يتضمن القلق والسلوك السيكوحركى عند الأطفال أصحاب صعوبات التعلم الأكاديمية .

وتتفق دراسة " روكا " وآخرين *(Roca,et al.,1996)* مع دراسة " أوليرى وبيكر " *(O'leary&Becker,1976)* على أن التعزيز الموجب يعمل على تعديل السلوكيات غير السوية التى تصدر من التلاميذ داخل حجرة الدراسة .

وتوصلت البحوث والدراسات السابقة إلى أن التعزيز يعمل على علاج بعض المشكلات النفسية لدى التلاميذ ، فهو يعمل على علاج التبول اللاإرادى عند الأطفال (سليمان الريحانى ، محمد عبد الجابر ، 1985) ، وعلاج السلوك العدوانى (فيولا الببلاوى ، 1990) ، ويعمل على علاج عدم القدرة على الانتباه (كيرك وكالفانت ، 1988) ، ويعمل على رفع مستوى التوافق الشخصى والاجتماعى لدى التلاميذ منخفضى التوافق (لبنى الهوارى ، 1995) .

4- *مفهوم الذات :*

أثبتت الدراسة أن التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب يتميزون بانخفاض مفهوم الذات مقارنة بالتلاميذ العاديين ، وأن التعزيز الموجب عالج انخفاض مفهوم الذات لدى هؤلاء التلاميذ ، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء ما يأتى :

يرى الباحث الحالى أن التعزيز الموجب جعل التلاميذ فى حالة تفاعل مستمر داخل غرفة الصف الدراسى ونشط لديهم مهارات الاتصال اللفظية

وأكتسب التلاميذ من خلاله مهارات التفاعل الاجتماعى ، ومعنى الصداقة واتجاهات موجبة نحو المادة ونحو المدرسة ونحو الزملاء ، وهذا ربما قد عمل على ارتفاع مفهوم الذات لديهم .

فالتعزيز الموجب عمل على تحسين مستوى تحصيل هؤلاء ا لتلاميذ ، وخفض مستوى القلق لديهم ، وجعلهم يكونون توقعات مسبقة مرتفعة عن النجاح وجذب انتباههم إلى الاستماع للشرح (نتائج الدراسة الحالية) ، وهذا ربما قد أثر تأثيراً موجباً على مفهوم الذات لديهم .

وتوصلت دراسة " كوكلى " وآخرين *(Coakley,et al.,1993)* إلى أن التعزيز الموجب عمل على تحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب وتحسن التحصيل فى الحساب نتيجة لتحسن مفهوم الذات لدى هؤلاء التلاميذ .

رابعاً: نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى ومتوسطات درجاتهم فى اختبارات المتابعة للمتغيرات النفسية : تحصيل الحساب ، والانتباه الأكاديمى ، والضبط الأكاديمى ، والقلق العام ، ومفهوم الذات " .

تم وضع الفرض السابق للإجابة عن التساؤل " ما مدى فعالية التعزيز الموجب على بقاء أثر التعلم عند تلاميذ المجموعة التجريبية ؟ " .

وتم اختبار صحة الفرض السابق عن طريق إيجاد الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب (المجموعة التجريبية) فى القياس القبلى والبعدى ، ومتوسطات درجاتهم فى اختبارات المتابعة فى المتغيرات النفسية : تحصيل الحساب ، الانتباه الأكاديمى ، والضبط الأكاديمى ، والقلق العام ، ومفهوم الذات " . وباستخدام اختبار " ت " لمتوسطين مرتبطين . كما هو موضح فى جدول (21 ، 22) :

جدول (21)
الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس القبلى واختبارات المتابعة

المتغيرات النفسية	القياس القبلى			المتابعة			م ف	ح2 ف	درجات الحرية	ت	دلالة الطرفين
	ن	م	ع	ن	م	ع					
تحصيل الحساب	33	32.71	3.51	33	41.30	6.02	8.59	147.5	32	22.98	0.01
الانتباه الأكاديمى	33	23.63	3.02	33	16.70	3.45	6.93	155.8	32	18.04	0.01
الضبط الأكاديمى	33	15.23	3.41	33	11.60	3.61	3.63	118.7	32	10.83	0.01
القلق العام	33	26.92	3.05	33	21.51	3.72	5.41	95.11	32	18.02	0.01
مفهوم الذات	33	115.81	13.01	33	134.92	13.51	19.11	370.26	32	32.27	0.01

نلاحظ من جدول (21) أنه توجد فروق دالة عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب (المجموعة التجريبية) فى القياس القبلى ومتوسطات درجات اختبارات المتابعة فى المتغيرات النفسية : تحصيل الحساب ، والانتباه الأكاديمى ، والضبط الأكاديمى ، والقلق العام ، ومفهوم الذات ، لصالح اختبارات المتابعة فى تحصيل الحساب ومفهوم الذات ولصالح القياس القبلى فى الانتباه الأكاديمى ، والضبط الأكاديمى ، والقلق العام .

جدول (22)
الفروق بن متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدى واختبارات المتابعة

المتغيرات النفسية	القياس البعدى			المتابعة			م ف	ح2 ف	درجات الحرية	ت	دلالة الطرفين
	ن	م	ع	ن	م	ع					
تحصيل الحساب	33	41.7	6.68	33	41.3	6.02	0.4	57.8	32	1.71	غير دالة
الانتباه الأكاديمى	33	16.12	3.65	33	16.7	3.45	0.48	74.26	32	1.81	غير دالة
الضبط الأكاديمى	33	11.3	3.75	33	11.6	3.61	0.3	32.8	32	1.7	غير دالة
القلق العام	33	21.02	3.65	33	21.51	3.72	0.49	72.5	32	1.86	غير دالة
مفهوم الذات	33	135.41	13.12	33	134.92	13.51	0.49	80.11	32	1.78	غير دالة

نلاحظ من جدول (22) أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات درجات التلاميذ أصحاب صعوبات تعلم الحساب (المجموعة التجريبية) فى القياس البعدى (بعد التدريس بالتعزيز الموجب مباشرة) ومتوسطات درجاتهم فى اختبارات المتابعة التى تم تطبيقها عليهم بعد الانتهاء من التجربة بفترة زمنية أربعة أسابيع فى المتغيرات النفسية : التحصيل فى الحساب ، والانتباه الأكاديمى ، والضبط الأكاديمى ، والقلق العام ، ومفهوم الذات .

وهذا يدل على أن تلاميذ المجموعة التجريبية احتفظوا بما اكتسبوه من معلومات ومهارات وخبرات وسلوكيات حسنة أثناء التدريس بالتعزيز الموجب أى أن التعزيز الموجب عمل على بقاء أثر التعلم لدى هؤلاء التلاميذ .

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء ما ذكره " كيرك وكالفانت " (1988 ، ص143) أن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة فأثار الخبرة التعليمية يجب الاحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والاستفادة منها فى عملية التعلم ، فالأطفال الذين لديهم صعوبة فى التعلم يعانون من صعوبة فى تذكر ما شاهدوه أو سمعوه بعد فاصل زمنى لعدة ثوانى أو دقائق أو ساعات قليلة ويعتبر ذلك مشكلة فى الذاكرة قصيرة المدى ، أما الذاكرة طويلة المدى فترجع عادة إلى استرجاع المعلومات بعد فترة زمن يصل مداها إلى 24 ساعة أو أكثر فهؤلاء الأط فال قد يكون لديهم درجة كافية من الذاكرة قصيرة المدى ولكن لديهم مشكلة فى استرجاع المعلومات فى وقت متأخر .

ويرى الباحث الحالى أن التعزيز الموجب وعلى وجه الخصوص تقديم الجوائز والمكافآت يخلق لدى الطفل الدافعية للتذكر لأن تقديم المادة التعليمية ممزوجة بالتعزيز من العوامل التى تساعد على التذكر نظراً لأن نشاطات الذاكرة تتطلب انتباهاً وتركيزاً فعالاً فقد أدى التعزيز إلى عدم انتباه الطفل إلى المشتتات الصفية وجلب انتباهه إلى المادة التعليمية المقدمة وهو عاملاً (الانتباه) من أكثر العوامل أهمية فى تذكر الطفل للمادة التعليمية المقدمة .

فالتعزيز الموجب يعد بمثابة أداة لتنشيط ذاكرة التلاميذ وإنعاشها وجعلهم أكثر فهماً ، بل قد يعمل على توصيلهم إلى مستويات عالية من التعلم لأن تعزيز الاستجابات من الأساليب التى تساعد على إثارة اهتمامات التلاميذ وجذب انتباههم للتعليم ويعمل على تقليل الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ .

زيادة على ذلك فإن التعزيز يقوم على أسلوب المناقشة القائم على الأسئلة والحوار مع التلاميذ ، فقد أثبتت دراسة *(Wong,1981)* أن أسلوب المناقشة القائم على الأسئلة والحوار يعمل على زيادة معدل الاحتفاظ بالأفكار الرئيسية لدى التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين ، وفسرت الدراسة هذه النتيجة فى ضوء أن أسلوب المناقشة يعمل على تنشيط العمليات المعرفية لدى هؤلاء التلاميذ .

المراجـــــع

1- إبـراهيم أحمـد السـيد (1994) : " صـعوبات تعلـم تلاميـذ الصـف الخـامس الابتدائى لموضوعات الكسور فى منهج الرياضيات بالمملكـــة العربيـــة الســـعودية " ، مجلـــة دراســـات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد (28) ، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بالقاهرة .

2- أحمـد أحمـد عـواد (1988) : " مـدى فعاليـة برنـامج تـدريبى لعـلاج بعـض صـعوبات الـتعلم لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة " ، رسالة ماجستير ، كلية تربية بنهـا ، جامعة الزقازيق .

3- أحمد أحمد عواد (1992) : " تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة فى الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساســى " ، رســالة دكتــوراه ، كليــة تربيــة بنهــا ، جامعة الزقازيق .

4- أحمد أحمد عواد (1993) : " دلالة مشكلات صعوبات التعلم فى نظم التعليم العربيـــة والحاجـــة إلـــى الحلـــول : دراســـة نظريــة " ، مجلــة معوقــات الطفولــة ، المجلــد (2) ، العدد الأول ، ص ص 51-74 .

5- أحمـد زكـى صـالح (1972) : علـم الـنفس التربـوى ، القـاهرة ، النهضـة المصرية .

6- أحمـد زكـى صـالح (ب: ت) : اختبـار الـذكاء المصـور ، القـاهرة ، النهضـة المصرية .

7- السـيد أحمـد الصـقر (1992) : " بعـض الخصـائص المعرفيـة واللامعرفيـة

للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

8- أحمد عزت راجح (1985) : أصول علم النفس ، ط12 ، القاهرة ، دار المعارف .

9- أحمد عكاشة (1976) : الطب النفسى المعاصر ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

10- أحمد مهيدات (1983) : " استخدام بعض مبادئ الإشراط الإجرائى فى تعديل بعض الأنماط السلوكية عند تلاميذ المدرسة النموذجية بجامعة اليرموك فى الأردن " ، رسالة ماجستير منشورة فى : ملخصات رسائل الماجستير فى التربية بالجامعة الأردنية وجامعة اليرموك المجلد (3) ، 1985 .

11- أرنوف . ويتيج (1984) : سيكولوجية التعلم ، ترجمة :عادل الأشول وآخرون ، القاهرة ، مطابع الأهرام .

12- أنور رياض عبد الرحيم ، أمينة كمال(1995) : " تأثير قلق التدريس فى أداء التربية العملية لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة قطر " ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، المجلد (9) ، العدد (34) ، ص ص 163-311 .

13- أنور محمد الشرقاوى (1984) : كراسة تعليمات استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

14- أنور محمد الشرقاوى (1987) : سيكولوجية التعلم ، أبحاث ودراسات ،

الجزء الثانى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

15- أنور محمد الشرقاوى (1991) : التعلم نظريات وتطبيقات ، ط4 ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

16- تيسير مفلح الكوافحة (1990) : صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها فى المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها " ، رسالة دكتوراه ، المعهد العالى لدراسات الطفولة ، جامعة عين شمس .

17- جابر محمد عبد الله (1992) : " بعض العوامل المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط .

18- جابر محمد عبد الله (1998) : " بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بصعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بقنا " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى .

19- حامد عبد السلام زهران (1974) : الصحة النفسية ، القاهرة ،عالم الكتب .

20- خلف أحمد عبد الرسول (1994) : " أثر استخدام مبدأ بريماك فى التعزيز والعقاب على تحصيل الحساب لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسى " ، مجلة دراسات تربوية ، تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد (9) ، الجزء (68) ، ص ص 17-213 .

21- دينيس تشايلد (1983) : علم النفس والمعلم ، ترجمة : عبد الحليم

محمود وآخرون ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام .

22- رمزية الغريب (1977) : التعلم – دراسات نفسية – تفسيرية – توجيهية ، ط 6، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

23- رمضان محمد رمضان (1987) : " أثر تفاعل نوع التغذية الرجعية (المرتدة) ومركز التحكم للمتعلم على التحصيل الدراسى " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق .

24- ريما سعد الجيرف (1994) : " تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث الابتدائى بالمملكة العربية السعودية " ، مجلة دراسات تربوية ، تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد (9) الجزء (61) .

25- زين حسن زين (1988) : " صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية السعودية ، دراسة تجريبية " ، رسالة دكتوراه ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الأمام محمد بن سعود ، الرياض .

26- سيد أحمد عثمان (1979) : صعوبات التعلم ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

27- سليمان الريحانى ، محمد عبد الجابر (1985) : " دراسة فعالية أسلوب التعزيز الرمزى الكلاسيكى فى علاج التبول اللاإرادى " ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، المجلد (13) ، العدد (2) ، ص ص 133-146.

28- سعيد عبد الله دبيس (1994) : " دراسة للمظاهر السلوكية المميزة

لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات " ، مجلة علم النفس ، العدد (29) ، السنة (8) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ص 26-51 .

29- شحاته عبد الله أمين (1994) : " الصعوبات التى تواجه طلاب كليات المعلمين عند دراسة مادة الحاسوب الآلى ، تشخيصها ومقترحات علاجها "، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (21) ، الجزء الأول .

30- صلاح الدين أبو ناهية(1986) : مقياس روتر للضبط الداخلى -الخارجى " النظرية والمفهوم " ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

31- طلعت منصور ، حليم بشاى (1982) : كراسة تعليمات مقياس مفهوم الذات للأطفال فى مرحلتى الطفولة الوسطى والمتأخرة ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

32- عبد المنعم أحمد الدردير ، منصور عبد اللاه (1991) : " وجهة الضبط لدى معلمى وتلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى التلاميذ " ، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط ، العدد (2) ، المجلد (2) .

33- عبد المنعم أحمد الدردير (1993) : " المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى الصعوبات الإدراكية " ، مجلة كلية التربية بأسوان ، جامعة أسيوط ، العدد (19) ، ص ص 138- 155 .

34- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (1992) : " دراسة تحليلية لأبعاد المجال

المعرفى والمجال الوجدانى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

35- عبد الرقيب البحيرى ، عبد القادر فراج (تحت الطبع) : استبيان المهارات الادراكية ، القاهرة ، النهضة المصرية .

36- عبد الرقيب البحيرى ، عبد القادر فراج (تحت الطبع) : اختبار التحصيل واسع المدى المعدل ، القاهرة ، النهضة المصرية .

37- علاء الدين كفافى (1982) : مقياس وجهة الضبط والتعريف بالمقياس ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

38- عزيز عبد العزيز قنديل (1990) : " دراسة تشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات فى المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية " ، مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، العدد الأول ، ص ص129-146 .

39- عادل محمد العدل (1992) : " فعالية استخدام التعزيز الموجب فى التغلب على صعوبات التعلم فى مادة الكيمياء للصف الثانى الإعدادى " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (19) ، الجزء الأول .

40- عواطف محمد حسانين (1989) : " دور التغذية المرتدة فى تعلم الكتابة على الآلة الكاتبة لدى طلاب التعليم الثانوى التجارى " ، المجلة التربوية ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط ، العدد(4) ، ص ص 50-92 .

41- فؤاد البهى السيد (1986) : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، ط5 ، القاهرة ، دار المعارف .

42- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (1991) : مناهج البحث وطرق

التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

43- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (1992) : علم النفس التربوى ، ط10، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

44- فيولا الببلاوى (1990) : " تأثير التعزيز اللفظى والعزلة والمعرفة فى تعديل السلوك العدوانى عند الأطفال " ، مشكلات السلوك عند الأطفال ، نماذج من البحوث فى تحليل السلوك وتعديل السلوك عند الأطفال ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ص ص 1-62 .

45- فاروق عبد الفتاح موسى (1987) : اختبار مركز التحكم عند الأطفال والراشدين ، القاهرة ، النهضة المصرية .

46- فتحى مصطفى الزيات (1989) : " دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية " ، مجلة جامعة أم القرى ، العدد(2) ، السنة الأولى ، ص ص445-495 .

47- فتحى مصطفى الزيات (1996) : سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى ، القاهرة ، دار النشر للجامعات .

48- فيصل محمد الزراد (1991) : " صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات العربية ، دراسة مسحية تربوية نفسية " ، مجلة رسالة الخليج العربى ، العدد (38) ، ص ص 121-178.

49- كمال سالم (1988) : الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين ،

الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .

50- كيرك وكالفانت (1988) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة : زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية .

51- لطفى فطيم،أبو العزايم الجمال (1988) : نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

52- لبنى الهوارى (1995) : " أثر التعزيز على التحصيل والتوافق الشخصى والاجتماعى للأطفال " ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

53- محمد البيلى وآخرون (1991) : " صعوبات التعلم فى مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية ، دراسة مسحية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية ، العدد (7) ، ص ص27-125.

54- محمد المرى أسماعيل (1988) : " مركز التحكم وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الأول بالمرحلة الإعدادية " ، مجلة بحوث المؤتمر الأول للطفل المصرى تنشئته ورعايته ، المجلد الأول ، ص ص 465-481 .

55- محمد عبد السلام (1960) : القياس النفسى والتربوى ، القاهرة ، النهضة المصرية .

56- محمد عبد العزيز العلاف (1982) : كراسة تعليمات مقياس القلق العام ، القاهرة ، مطابع الناشر العربى .

57- محمد عبد المؤمن حسين (1992) : " الخوف المرضى وعلاقته بصعوبات

التعلم والتخلف العقلى " ، مجلة علم النفس ، العدد (22) ، ص ص74-94 .

58- محمد على كامل (1994) : " فاعلية برنامج لتعديل السلوك لذوى صعوبات التعلم الناتجة عن الخلل الوظيفى البسيط بالمخ ، دراسة سيكولوجية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

59- محمود عبد الحليم منسى (1989) : " العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، دراسة استطلاعية بالمدينة المنورة " ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، الجزء الأول ، ص ص54-78 .

60- محمود سالم ، أحمد عواد (1994) : " مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم " ، مجلة الإرشاد النفسى ، العدد (2) ، جامعة عين شمس .

61- منصور أحمد غونى (1993) : " أثر استخدام التعزيز اللفظى والمادى على التحصيل فى مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة - دراسة تجريبية " ، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، جامعة الملك سعود ، المجلد (5) ، ص ص271-494 .

62- منصور أحمد دياب (1988) : " أثر استخدام بعض أنواع التعزيز على تحصيل المواد الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

63- منصور عبد المنعم (1989) : " تقويم صعوبات تعلم الجغرافيا " ، مجلة الدراسات التربوية ، المجلد (4) ، الجزء (19) ، القاهرة ، عالم الكتب .

64- مصطفى أبو المجد سليمان (1998) : " برنامج مقترح لعلاج صعوبات

التعلم فى العمليات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى .

65- مصطفى محمد كامل (1988) : " علاقة الأسلوب المعرفى ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية " ، مجلة التربية المعاصرة بالقاهرة ، العدد (9) ، ص ص 212-250

66- مصطفى محمد كامل (1989) : " أثر شكلين من التغذية المرتدة المكتوبة على تحصيل التلاميذ المعتمدين المستقلين عن المجال الإدراكى " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس فى مصر ، ص ص379-392 .

67- مصطفى محمد كامل (1990) : كراسة تعليمات مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

68- ناجى ديسقورس (1985) : دراسة تشخيصية للصعوبات وأنماط وأخطاء الأطفال فى إجراء العمليات الحسابية ، القاهرة ، دار الكتب المصرية .

69- نبيل محمد الدمنهورى(1983) : " أثر التعزيز اللفظى على التحصيل فى مادة الحساب لدى تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية ، دراسة تجريبية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

70- نبيل محمد زايد (1992) : " أثر الثواب والعقاب على تحصيل الكسور

الاعتيادية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى بجنوب السعودية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق، العدد (17) ، السنة السابعة .

71- وليم فيتس(1985) : مقياس تنسى لمفهوم الذات ، ترجمة : صفوت فراج ، وسهير كامل ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

72- هويده حنفى(1992) : "برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى ، دراسة تجريبية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

73- Barwick,et al., (1996):"Learning Difficulties in Adolescent Clients of a Shelter for Runaway and Homeless Street Youths", J. of Research on Adolescence, Vol. 6, No.4, PP.649-70.

74- Bauer, H. (1977):"Memory Process in Children With Learning Disabilities, Evidence for Deficient Rehearsal," J. of Exper. Child Psycho., Vol. 24, PP. 415-30 .

75- Bolster, et al., (1986):"Visual Selective Attention and Impulsivity in Learning Disabled Children", Develop. Neuropsycho., Vol. 2, PP.25-40 .

76- Bonanno, G. (1987):"An investigation of Effect of Verbal Reinforcement by Teachers on High school learning Disabled Students, "Diss. Abst. Inter., Vol. 47, No. (8A), P.2951 .

77- Brown, et al., (1992): Diagnosis and Management of Learning Disabilities: An Inter disciplinary Life Span Approach, Second Addition, New York , London: Company, Hall.

78- Bryan& Weeler (1972): "Perception of Learning Disabled Children: The Eye of the Observer", J. of Learning Disabilities, Vol.5,PP.484-88.

79- Carninne, D.(1997):"Instructional Design in Mathematics for Students with Learning Disabilities",

J. of Learning Disabilities, vol.30, No. 2, PP.130-41 .

80- Chang, et al.,(1979): The Effects of Information Feedback about Learning Difficulties on Junior High School Students Mathematics Achievement," Bulletin of Educ. Psycho., Vol.12,PP.15-34.

81- Coakley, et al., (1993):"Improving the Academic Achievement of Third and Fourth Grade Under Achiever as a Result of Improved Self-Esteem", Diss.- Theses- Practicum Papers U.S.,Florida, P.73 .

82- Cullen, G. (1991):"A Study of Learning Disabled Elementary School Students in Sooke School District", Diss. Abst. Inter., Vol. 31, No. 4, P. 1480 .

83- Deno, et. al. (1981): "An Experimental Analysis of the Nature of Reversal Errors in Children With Severe Learning Disabilities", Psycho. Abst., Vol. 65, No. 2, P. 377.

84- Dumke & Heidbrink (1981):"Effects Support on the Personality Structure of Pupils with Difficulties in Learning", Psycho. Abst., Vol. 65 , No. 2 , P 432 .

85- Geary, et al., (1987): "Cognitive Addition Comparison Disabled and Academically Normal Elementary School Children", J. of Cognitive Develop, Vol. 2 , No. 3 , PP. 249-96 .

86- Houck, et al., (1980): "Learning Disabilities and Mathematics : Is it the Math or Child?", J. of Academic Therapy, Vol. 15, No. 5, PP. 557-70 .

87- Hutchinson, K. (1985): "Psycho-Social Characteristics of learning Disabled VS. Non-learning Disabled Students", Diss. Abst. Inter., Vol.46, No.(2 B), PP. 643-44

88- Johnson & Morasky (1980): Learning Disabilities, Second Edition, Allyn and Bacon, Inc., Boston,

London.

89- Karen& Patzelt (1991): "Increasing Homework Completion through Positive Reinforcement", Reports Research (143), U.S., Pennsylvania, P.15.

90- Lawson, J. & Inglis, J. (1985): "Learning Disabilities Intelligence Test Results: A Model Basedon A Principal components Analysis of the W. ISC-R.", British Jo of Psycho., Vol. 76 , PP. 35-48.

91- Lazarus, et al., (1984): "Stroop-Color-Word Test: A Screening Measures of Selective Attention to Differentative Attention to Differentiate learning Disabilities from non learning Disabilities Children", Psycho.in the School, Vol. 21, P.53-60.

92- Linder & Mcmillan (1985-1986): Educational Psychology, Second Edition U.S.A. The Durhkin Publishing Group, Inc.

93- Marchall & Hynd (1993): Neurological Basis of learning Disabilities. In Bender (ED): learning Disabilities Best Practices for Professional, Boston, London, Oxford, Singapore, Sydney, Toronto, Wellington: Andover Medical Publishers, Inc.

94- Mcpherson, F. (1991): "learning Disabilities Diagnosis in Postsecondary Students: A Comparison of Diagnosed Methods", Unpublished Doctoral Diss. Athens, UGA, P. 67.

95- Menellis, L. (1985): " The Selective Attention Deficit in learning Disorder Children", Diss. Abst. Inter., Vol. 45 , No. (7B) , P.2333

96- Mescher, S. (1987):"Relationship of Personality and Cognitive Style To Spelling Achievement of learning Disabled Children in Three Competitive Environments", Diss. Abst. Inter., Vol. 47 , , No. (9B), P. 3998

97- Mikulas, W. (1974): Concepts in learning, London, W.B. Saunders Comp.

98- Minskoff, et al., (1989): "A Homogeneous Group of Persons With learning Disabilities in Vocational

Rehabitation", J. of Learning Disabilities, Vol.22,No.8,PP.521-28

99- Niaura, et al., (1982): "Learning Disabilities An inability to Sustion Attention", Jo. of Clinical Psycho., Vol. 38, No.3,PP. 632-34.

100- O'leary & Becker (1976): " Behavior Modification of an Adjustment Class: A Token Reinforcement Program", J. of the Exceptional Child, Vol.33, PP.637-42.

101- Omizo, et al., (1985): "Modeling Techniques, Perceptions of Self-Efficacy and Arithmetic Achievement among Learning Disabled Children", J. of the Exceptional Child, Vol.32, No. 2, PP. 99-105.

102- Packman, D. (1986): A Cognitive Approach to the Identutcation of Mathematical Confusion in Learning Disabled Children", Diss Abst. Inter., Vol.47,No.(5A) ,P.1691.

103- Partel, N. (1981): "Problems in Mathematics Achievement", In Hammill, D. & Partel, N. (Eds) Teaching Children With Learning and Behavioral Problems, (3rd), Ed.,Boston, Allyn, Bacon.

104- Platt, et al., (1981): The Effects of Individually Designed Reinforcement Schedules on Attending and Academic Performance With Behaviorally Disordered Adolescents", Psycho. Abst., Vol. 66,P.226.

105- Reynolds, c. (1984-1985):" Critical Measurement Issues in Learning Disabilities", J. of Special Educ., Vol.18,No.4,PP.451-76.

106- Reynolds, C.(1985): "Measuring the Aptitude Achievement Discrepancy in Learning Disability Diagnosis", J. of the Remedial and Special Educ., Vol.6, Issue5,PP.37-48.

107- Roca, et al., (1996):"Report-Do-Report: Promoting Setting and Setting-Time Generalization", Educ. and Treatment of Children, Vol.19,No.4, PP.408-24.

108- Rogers & Saklofsk (1985): "Self-Concept, Locus of Control and Performance Expectation

of Learning Disabled Children", J. of Learning Disabilities, Vol.18, No.5, PP. 273-77.

109- Ross, et al., (1991): "The Effects of Token Reinforcement Versus Cognitive Behavior Modification on Learning Disabled Students' Math Skills", Paycho. in the Schools, Vol.28, No.3, PP.247-56.

110- Shepard, A. (1980): "An Evaluation of the Regression Discrepancy Method for Identifying Children With learning Disabilities", J. of the Special Educ., Vol.14,PP.79-91.

111- Tarnowski & Nay (1989): "Locus of Control in Children with Learning Disabilities and Hyperactivity: A Subgroup Analysis", J. of Learning Disabilities, Vol. 22, No.6, PP. 381-83.

112- Willson, V., et al., (1986): "The Characteristics of Learning Disabled and other Handicapped Students Referred for Evaluation in the State of Iawa", J. of Learning Disabilities, Vol. 19 , No. 9 , PP. 553-57.

113- Willson, V., et al., (1987):"Statistical and Psychometric Issues Surrounding Severe Discrepancy", Learning Disabilities Research, Vol. 3, PP. 24-28.

114- Wong, B. (1981): "Increasing Retention Main Ideas Through questioning Strategies", Psycho. Abst., Vol. 65, P.231 .

115- Woolfolk, et al., (1980): Educational Psychology For Teacher, Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, Inc.

ملاحق
الدراسة الأولى

ملحق (1)

قائمة التعزيز الموجب
التى تم استخدامها فى الدراسة

التعزيز اللفظى	التعزيز الرمزى
برافو	المساطر الملونة
شاطر	البرايات
هايل	الكروت الملونة
رائع	أقلام الرصاص
ممتاز	الممحاة
أحسنت	علب الألوان الخشبية
متشكر	قطع نقود فئة الريال
أطال الله فى عمرك	بعض قطع الحلوى

ملحق (2)

مقياس الانتباه الأكاديمى
لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
فى البيئة السعودية

اسم التلميذ :	المدرسة : .....
تاريخ الميلاد :	الفصل : .....

التعليمات

عزيزي التلميذ /

نعرض عليك مجموعة من العبارات وأمام كل عبارة إجابتين (نعم ، لا) المرجو منك قراءة كل عبارة وأن تضع علامة (✓) أمام الإجابة التى تراها مناسبة لك ، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك بصراحة وصدق .

مثال :

* اهتم بالمشاركة فى المناقشة أثناء الحصة	نعم	لا
فإذا كانت إجابتك بـ (نعم) ضع العلامة (✓) هكذا	✓	
فإذا كانت إجابتك بـ (لا) ضع العلامة (✓) هكذا		✓

وأشكرك على تعاونك معنا

الباحث

م	العبارات	نعم	لا
1	اهتم بالمشاركة فى المناقشة أثناء الحصة		
2	أفكر فى السؤال جيداً قبل الإجابة عنه		
3	أفكر فى بعض الأشياء فى أثناء شرح المعلم فى الفصل		
4	لا أتبع تعليمات أو توجيهات المعلم داخل الفصل		
5	يثنى على المعلم لأننى منظم فى دفاترى وكتبى المدرسية		
6	يغضب المعلم منى لأننى غير منتبه للشرح		
7	أفكر فى بعض الألعاب فى أثناء الشرح		
8	أنا مستعد لأى سؤال يسأله المعلم		
9	أشعر أن المعلم يراقبنى		
10	أحب أن أرسم بعض الرسومات فى أثناء الشرح		
11	يقول لى المعلم أنت كثير السرحان		
12	أرغب فى التحدث مع زملائى فى أثناء الشرح		
13	عندما أقوم بحل مسألة فإننى لا أستطيع تكملتها		
14	يثنى على المعلم لأننى منتبه للشرح		
15	أحاول الهروب من الحصة بحجة الذهاب إلى الوحدة الطبية ..		
16	أفضل الجلوس على مقعدى فى أثناء الشرح		
17	أقوم بحل الواجبات المنزلية فى أثناء الحصة		
18	إهمال المعلم لى يجعلنى غير منتبه للشرح		

19	أتضايق من الجلوس على المقعد ولو لفترة قصيرة أثناء الشرح		
20	أنظر إلى بعض الأشياء (من الشباك مثلا) فى أثناء الشرح ..		
21	أشعر بالارتباك عندما يسألنى المعلم		
22	أحب الهدوء داخل الفصل كى أفهم الدرس		
23	أشعر بالنوم فى أثناء الشرح		
24	أتضايق من انتظار دورى فى اللعب مع زملائى فى أثناء الفسحة		

م	العبارات	نعم	لا
25	أرى أن شرح المعلم فى الفصل يكفى ولا داعى للدروس الخصوصية		
26	أجد صعوبة فى الانتباه إلى شرح المعلم إلا إذا نادانى باسمى .		
27	يقول لى المعلم أنت مشاغب		
28	أشعر بأننى لا أرغب فى الذهاب إلى المدرسة		
29	أفضل أن اسأل المعلم عن أى شئ لم أفهمه فى الدرس		
30	أحاول الإجابة عن أسئلة المعلم فى الفصل دون أن يطلب منى		

ملحق (3)

مقياس الضبط الأكاديمى
لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
فى البيئة السعودية

اسم التلميذ :	المدرسة : .....
تاريخ الميلاد :	الفصل : .....

التعليمات

عزيزي التلميذ /

نعرض عليك مجموعة من الأسئلة وأمام كل سؤال إجابتين هما (نعم ، لا) المرجو منك أن تجيب عن كل سؤال ، وأن تضع علامة (✓) أمام الإجابة التى تراها مناسبة لك ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك بصراحة وصدق .

مثال :

* هل تعتمد على نفسك فى فهم المواد الدراسية ؟	نعم	لا
فإذا كانت إجابتك بـ (نعم) ضع العلامة (✓) هكذا	✓	
فإذا كانت إجابتك بـ (لا) ضع العلامة (✓) هكذا		✓

وأشكرك على تعاونك معنا

الباحث

م	الأسئلة	نعم	لا
1	هل تعتقد أن المعلمين غير عادلين فى وضع الدرجات ؟		
2	عندما تحصل على درجات متدنية هل يرجع السبب إلى صعوبة الامتحان ؟		
3	هل عندما تذاكر جيداً لا تواجه أسئلة صعبة فى الامتحان ؟ ...		
4	هل تحب أن يساعدك المعلم فى حل الواجبات المدرسية ؟		
5	عندما تواجه صعوبة فى فهم موضوع من موضوعات الدراسة		

	فهل يرجع ذلك إلى عدم انتباهك فى أثناء الحصة ؟ ..		
6	عندما تحصل على درجات مرتفعة فهل يرجع ذلك إلى سهول الامتحان ؟		
7	هل تعتقد أن النجاح فى الامتحانات مرتبط بالحظ ؟		
8	هل تعتقد أن المعلمين يهتمون بتلاميذ غيرك ؟		
9	إذا نجحك المعلم فى مادته فهل يرجع ذلك إلى اجتهادك فى هذه المادة ؟		
10	هل تعتقد أن المعلم يعاقبك بدون سبب منك ؟		
11	عندما تذاكر جيداً هل تعتقد أنك تحصل على درجات متدنية فى الامتحان ؟		
12	هل تعتقد أن المذاكرة صعبة عليك بسبب كثرة المواد الدراسية ؟		
13	هل تسمع آراء زملائك فى كل شئ وتأخذ بها ؟		
14	هل تعتقد أن التلاميذ الذين يحصلون على درجات مرتفعة محظوظون ؟		
15	عندما تحصل على درجات مرتفعة فهل يرجع ذلك إلى ذكائك ؟		
16	عندما تحصل على درجات متدنية هل يرجع ذلك إلى أنك لم تذاكر جيداً ؟		
17	عندما يصعب عليك فهم موضوع الحصة هل يرجع ذلك إلى كثرة عدد التلاميذ فى الفصل ؟		

م	الأسئلة	نعم	لا
18	هل تعتقد أن زملائك يكرهونك بدون سبب منك ؟		
19	هل تفضل أن تكون تلميذاً محظوظاً بدلاً من تلميذ ذكياً ؟		
20	هل تتعجب (تندهش) عندما تحصل على درجات مرتفعة فى الامتحان ؟		
21	عندما لا تجد صعوبة فى حل امتحان الرياضيات فهل يرجع ذلك		

	إلى أنك ذاكرت المادة مذاكرة جيدة ؟		
22	عندما تحصل على درجات متدنية هل يرجع ذلك إلى أن المعلمين لا يحبونك ؟		

ملحق (4)

استمارة بيانات

أولاً : بيانات عن التلميذ :

اسم التلميذ : ..... المدرسة : .....

تاريخ الميلاد : ..... العمر : .....

الفصل : .....

1- يذهب التلميذ إلى المدرسة :

أ – مشياً على الأقدام ( )

ب- سيارة أجرة ( )

ج- سيارة خاصة ( )

2- يعيش التلميذ مع :

أ – الأب والأم ( )

ب- الأب فقط ( )

ج- الأم فقط ( )

د – الأقارب ( )

ثانياً : درجة تعليم الوالدين (الأب ، الأم) :

1- بالنسبة للأب والأم :	الأب	الأم	الدرجة
– غير متعلم	( )	( )	0
– يقرأ ويكتب	( )	( )	1
– شهادة متوسطة	( )	( )	2
– شهادة فوق متوسطة	( )	( )	3
– شهادة جامعية	( )	( )	4
– شهادة عليا (ماجستير،دكتوراه)	( )	( )	5

الدرجة = درجة تعليم الأب + درجة تعليم الأم

ثالثاً : دخل الأسرة فى الشهر :

		الدرجة
1- 5 آلاف ريال إلى أقل من 8 آلاف ريال	( )	1
2- 8 آلاف ريال إلى أقل من 11 ألف ريال	( )	2
3- 11 ألف ريال إلى أقل من 14 ألف ريال	( )	3
4- 14 ألف ريال إلى أقل من 17 ألف ريال	( )	4
5- 17 ألف ريال إلى أقل من 21 ألف ريال	( )	5
6- أكثر من 21 ألف ريال فى الشهر	( )	6
7- هل توجد مصادر أخرى للدخل ؟ أكتب بالتفصيل	.....	7
.....	.....	

رابعاً : بيانات عن مسكن الأسرة :

		الدرجة
1- المسكن : إيجار	( )	1
: ملك	( )	2
2- عدد الحجرات :		
2 حجرة	( )	3
3 حجرة	( )	4
4 حجرة	( )	5
5 حجرة	( )	6
6 حجرة	( )	7
اكثر من 6 حجرات	( )	8

خامساً : بيانات عن المستوى الثقافى :

	نعم	لا	الدرجة
1- هل لديكم مكتبة فى المنزل ؟	( )	( )	1
2- الأب يقرأ الصحف والمجلات ؟	( )	( )	2
3- الأم تقرأ الصحف والمجلات ؟	( )	( )	3
4- هل لديكم تليفزيون ؟	( )	( )	4
5- هل لديكم فيديو ؟	( )	( )	5
6- هل لديكم دش (طبق) ؟	( )	( )	6
7- الأسرة تقوم برحلات ترفيهية	( )	( )	7

سادساً : بيانات عن عدد أفراد الأسرة :

		الدرجة
1- عدد أفراد الأسرة 3	( )	9
2- عدد أفراد الأسرة 4	( )	8
3- عدد أفراد الأسرة 5	( )	7
4- عدد أفراد الأسرة 6	( )	6
5- عدد أفراد الأسرة 7	( )	5
6- عدد أفراد الأسرة 8	( )	4
7- عدد أفراد الأسرة 9	( )	3
8- عدد أفراد الأسرة 10	( )	2
9- عدد أفراد الأسرة أكثر من 10	( )	1

الدرجة الكلية = درجة تعلم الوالدين (الأب + الأم) + درجة الدخل + درجة السكن + درجة المستوى الثقافى + درجة عدد أفراد الأسرة

الدراسة الثانية
بعض العوامل النفسية المميزة للتلاميذ ذوى اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد مقارنة بالتلاميذ الأسوياء

المقدمة :

تهتم الدول المتقدمة بضرورة فهم ودراسة العوامل التي تؤثر في إعداد الأجيال الناشئة وتوجيه شخصياتهم بما يحقق أهداف المجتمع ، وينادي علماء التربية وعلم النفس بضرورة فهم المربين للخبرات الأولى التي يمر بها التلاميذ في مرحلة الطفولة وفهم آثارها على تباين ميولهم واتجاهاتهم وأنماط سلوكهم وذلك حتى يسهل تكييف العملية التعليمية طبقاً لـ هذه العوامل وهم يتخذون من الجوانب النفسية للنمو في الطفولة أ ساساً يسيرون بهديه في تنشئة الأطفال التنشئة الاجتماعية السليمة .

ويذكر "عبد العزيز القوصي " (1981 ، ص 32) أن تقدم المجتمع ورقيه يقاس بمدى اهتمامه بأطفاله ودراسة العوامل التي تؤثر على علاقاتهم وتوافقهم مع بعضهم البعض مما قد يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي ثم الفشل فكراهية الدراسة وخلق شخصيات مضطربة نفسياً واجتماعياً وغير قادرة على مواجهة المواقف الحياتية .

والآباء والمعلمون مسؤولون أساساً عن نمو وتطور سلوك الأطفال فهم يتفاعلون معهم بكثرة وبدرجة أكبر من العمق وخلال هذا التفاعل يواجهون تحديات كثيرة منها كيفية التعامل مع الطفل المصاب بمشكلة اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)* نظراً لأن هذا الطفل في ضوء ما ذكره " كوتمان " وآخرون *(Kottman,et al.,1995)* يظهر نشاطاً وحركة زائدين بشكل قهري مزعج من حوله من الناس لأنه ليس لديه القدرة على الانتباه والتركيز ، كما أنه متهور وعصبي ومندفع ، وبالتالي فهو ينال غضب الناس الذين يعيش معهم ، كما أنه لديه مشكلات اجتماعية ونفسية مما قد يعوق اكتسابه للمقررات الدراسية وتضييع الجهود المبذولة في إعداده للحياة .

ويـذكر " بـاركلي " وآخـرون *(Barkley,et al.,1992)* أن الأطفـال ذوي *ADHD* غير متفاعلين مع والديهم يبدون أكثر عصياناً في كثير من المواقف للتوجيهات والأوامر التي توجه إليهم ، كما أن نشاطهم الزائد وعدم الاستقرار داخل حجرة الدراسة يسبب مشكلة لدى المعلم ، كما أنهم قد يتعرضون لصعوبات تعلم .

ويـذكر " أبيكـوف " *(Abikoff,1980)* أن الطفـل صـاحب *ADHD* لديـه نشاط حركي زائد في الفصل الدراسي تؤرق المعلمين ، كما أن فترة انتباهه قصيرة لانشغاله بالنشاط أكثر من العمل المطلوب إنجازه ، وأيضاً يتصرف بسرعة وبـدون تفكيـر . ويـذكر " دونالـد " *(Donald,1980,P.58)* أن الأطفـال ذوي *ADHD* غير محبوبين من أقرانهم لأنهم أنانيون وسريعو الغضب وكثيرو الضوضاء .

وتُعـد مشـكلة اضـطراب عجـز الانتبـاه المصـحوب بالنشـاط الحركـي الزائد إحدى المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً بين الأطفال والتي قد تعود بآثار سـلبية علـيهم وعلـى كـل مـن يتعامـل معهـم ، فقـد أشـار " آدلـر وتيـري " *(Adler&Terry,1982,P.3)* إلـى أن هـذه المشـكلة موجـودة فـي كـل مكـان ولا توجد دولـة في العالم تخلو من تلك المشكلة ، ويتوقعان وجود طفل يعاني من هذه المشكلة *(ADHD)* في كل حجرة دراسية بها 25 تلميذاً .

وتوصـلت دراسـة " شاتشـار " *(Schachar,et al.,1990)* إلـى أن نسـبة انتشـار مشـكلة *ADHD* كانـت مسـاوية 10% بـين أطفـال المدرسـة . ويـذكر " إبانثهين وبايول " *(Epanchin&paul,1987)* أن الدراسات المسحية توصلت إلـى أن نسـبة انتشـار النشـاط الزائـد *Hyperactivlity* بـين الأطفـال فـي سـن المدرسة تراوحت فيما بين 5% – 15 % وأنها أكثر شيوعاً لدى الذكور منها لدى الإناث .

ويذكر " باترنيت ولوني " *(Paternite&lony,1980)* أن نسبة 50% من الأطفال المحولين للعيادات النفسية يتسمون بالنشاط الزائد . وتوصلت دراسة " عبد العزيز الشخص " (1985) إلى أن نسبة الأطفال ذوي النشاط الزائد في مصر بلغت 5.71 % تقريباً وأنها أكثر لدى البنين منها لدى البنات .

وتوصل *Rutter* من دراسته إلى أن نسبة انتشار الأطفال ذوي *ADHD* بلغت 20% من أطفال سن المدرسة .

(فى : عادل محمد اليامي ، 1993 ، ص 18)

بينما توصلت دراسة " عادل محمد اليامي " (المرجع السابق) إلى أن نسبة انتشار مشكلة *ADHD* بين أطفال الصف الأول الابتدائي السعودي بلغت 9.6% من المجموع الكلي لأطفال عينة دراسته (500 طفل) .

بذلك نلاحظ أن نسبة انتشار مشكلة *ADHD* بين الأطفال نسبة كبيرة مما تستدعي الاهتمام والبحث فما هي نسبة انتشارها بين تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية السعودية ؟

مشكلة الدراسة :

على الرغم من أن مشكلة *ADHD* تُعد من أكثر المشكلات السلوكية غير المحببة لدى الأطفال ومن أكثرها شيوعاً لما يصاحبها من آثار سلبية تؤرق كل من يتعامل مع الأطفال المصابين بها ولما لها من آثار سلبية على الأطفال أنفسهم فقد تعوق اكتسابهم للأساليب السلوكية المقبولة اجتماعياً واكتسابهم للمقررات الدراسية وغيرها إلا أننا وجدنا ندرة في البحوث والدراسات العربية التي اهتمت بدراستها أسوة بالبحوث والدراسات التي أجريت في المجتمعات الغربية فلم يجد الباحث منها – في حدود علمه – إلا دراسات قليلة منها ما اهتمت بدراسة حجم أو أسباب النشاط الزائد (عبد العزيز الشخص ، 1985 ؛ صلاح الشريف ، 1991 ؛ محمد ثابت ، 1993 ؛ عادل محمد اليامي ، 1993 ؛ أشرف عبد القادر ، 1993) ، ومنها ما اهتمت بدراسة بعض العوامل العقلية (الانتباه

والذكاء) لدى التلاميذ ذوي النشاط الزائد (السيد السمادوني ، 1990 ؛ نبيل حسن ، 1996) ، ومنها ما اهتمت بعلاج النشاط الزائد (ضياء الطالب ، 1987 ؛ حسن الهجان ، 1992 ؛ سعيد دبيس ، السيد السمادوني ، 1998) ، ومنها ما اهتمت بدراسة النشاط الزائد لدى المعوقين (عبد العزيز الشخص ، 1992) .

وأُجريت الدراسات السابقة على أطفال مرحلة ما قبل المدرسة أو امتدادها بالمرحلة الابتدائية في البيئة المصرية ما عدا دراسة " عادل محمد اليامي " (1993) ، ودراسة "سعيد دبيس ، السيد السمادوني " (1998) أجريت في البيئة السعودية ، أي أن مشكلة ***ADHD*** لم تحظ باهتمام الباحثين في البيئة العربية بصفة عامة ، والبيئة السعودية على وجه الخصوص ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

1- ما مدى كفاءة مقياس ***ADHD*** المعد في الدراسة الحالية من حيث استخدامه كأداة مقننة في تشخيص التلاميذ ذوي ***ADHD*** في البيئة السعودية ؟

2- هل توجد علاقات ارتباطية دالة بين أبعاد مقياس ***ADHD*** (نقص الانتباه ، والاندفاع ، والنشاط الحركي الزائد) لدى عينة التلاميذ ذوي ***ADHD*** ؟

3- ما هي نسبة انتشار مشكلة ***ADHD*** بين تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية السعودية ؟

4- هل يختلف التلاميذ ذوي ***ADHD*** عن التلاميذ الأسوياء في مفهوم الذات وأبعادها (الخبرات الأسرية ، العلاقات مع الأصدقاء ، الخبرات المدرسية) ؟

5- هل يختلف التلاميذ ذوي ***ADHD*** عن التلاميذ الأسوياء في وجهة الضبط الأكاديمي (داخلي مقابل خارجي) ؟

6- هل يختلف التلاميذ ذوي ***ADHD*** عن التلاميذ الأسوياء في القلق العام ؟

7- هل يختلف التلاميذ ذوي ***ADHD*** عن التلاميذ الأسوياء في العدوانية وأشكالها (العدوان المادي ، واللفظي ، والسلبي) ؟

8- هل يختلف التلاميذ ذوي ***ADHD*** عن التلاميذ الأسوياء في التحصيل الدراسي ؟

9- هل يختلف التلاميذ ذوي ***ADHD*** عن التلاميذ الأسوياء في القدرة الابتكارية ومكوناتها (الطلاقة ، الأصالة ، المرونة) ؟

10- هل توجد علاقات ارتباطية دالة بين المتغيرات النفسية : مفهوم الذات ، والضبط الأكاديمي ، والقلق العام ، والعدوانية ، والتحصيل الدراسي ، والابتكارية ومشكلة ***ADHD*** وأبعادها (نقص الانتباه ، والاندفاعية ، والنشاط الحركى الزائد) لدى عينة التلاميذ ذوي ***ADHD*** ؟

أهمية الدراسة :

إن الكشف المبكر عن مشكلة ***ADHD*** لدى الأطفال ومعرفة أسبابها والأعراض النفسية المصاحبة لها يساعدنا في إعداد البرامج العلاجية وتوجيهها الوجهة السليمة نظراً لأن العلاج يجب أن يوجه لأسباب المشكلة والأعراض المصاحبة لها (كلا العاملين معاً) ، ويساعدنا أيضاً في اتخاذ الإجراءات الوقائية لمنع تفاقم تلك المشكلة . فقد أشار " كوفمان " ***(Kuffman,1985,P.205)*** إلى أهمية التشخيص المبكر لمثل هذه المشكلات لأنه كلما طالت الفترة التي يعاني منها الطفل من هذه المشكلة كان علاجها أكثر صعوبة . وأشارت " ستيوارت " ***(Stewart,1987)*** إلى أن التشتت في السلوك

يمكـــن معرفتـــه بواســـطة الأعـــراض المصـــاحبة لـــه . وأشـــار " لامبـــرت " *(Lambert,1988)* إلى أن الأطفال ذوي *ADHD* أكثر عرضة لزملة متنوعة من الأعـراض النفسـية الدالـة علـى سـواء التوافـق . ويتفـق " إبـانثهين وبـايول " *(Epanchin&Paul,1987)* مـع " رونالـد " *(Ronald,1980,P.58)* علـى أن النشاط الزائد إذ لم يعالج في مرحلة الطفولة فإنه يؤدي إلى مشكلات أكاديمية واجتماعية في المراحل العمرية التالية طويلة الأمد .

وترجع أهمية الدراسة أيضاً إلى أ همية المرحلة الابتدائية التي أُختيرت منها عينة دراستها لأنها تُعد القاعدة العريضة التي تضم أعداداً كبيرة من التلاميذ من جميع فئات المجتمع وهي بداية السلم التعليمي ، وفيها يكتسب التلاميذ كثيراً من المهـارات الأساسـية اللازمـة لنمـوهم وتكـوينهم الإنسـاني ، وفيهـا أسـس تنميـة قدراتهم واستعداداتهم العقلية ومهاراتهم الاجتماعية وخصائص شخصياتهم ، كما أن العلاج في هذه المرحلة قد يكون أيسر وأسهل لأن سلوك التلميذ في هذه المرحلة قابل للتعديل والتشكيل أكثر من المراحل التعليمية التالية .

وترجع أهمية الدراسة أيضاً إلى أهمية عملية الانتباه وهي إحدى العمليات العقلية المعرفية ذات الصلة الوثيقة بعمليتي الإدراك والذاكرة ، وأي اضطراب فيها يؤثر على العمليات الأخرى .

وترجع أهمية الدراسة أيضاً في إعدادها مقياساً لتشخيص التلاميذ ذوي *ADHD* يعد أحد مقاييس التقدير الذاتى الذي يمكن أن يزود المعلمين والأخصائيين النفسيين في المدرسة بمعلومات عن أنماط سلوك تلاميذهم حتى يمكن إجراء التعديلات الضرورية في برنامج الفصل أو المدرسة ، ويمكن أن يستخدمه الآباء والأطباء والباحثين وكل من يشغلهم أمر تنشئة الطفل تنشئة سليمة نظراً لافتقار البيئة العربية بصفة عامة ، والبيئة السعودية على وجه الخصوص إلى مثل هذه الأنواع من مقاييس التقدير الذاتى .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على :

1- مدى الكفاءة السيكومترية لمقياس *ADHD* في تشخيص مشكلة *ADHD* في البيئة السعودية .

2- العلاقات الارتباطية بين أبعاد مقياس *ADHD* (نقص الانتباه ، والاندفاعية ، والنشاط الحركى الزائد) لدى عينة التلاميذ ذوي *ADHD* .

3- نسبة انتشار مشكلة *ADHD* بين تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .

4- الفروق بين التلاميذ ذوي *ADHD* والتلاميذ الأسوياء في مفهوم الذات وأبعادها (الخبرات الأسرية ، والمدرسية ، والعلاقات مع الأصدقاء) .

5- الفروق بين التلاميذ ذوي *ADHD* والتلاميذ الأسوياء في وجهة الضبط الأكاديمي (داخلي مقابل خارجي) .

6- الفروق بين التلاميذ ذوي *ADHD* والتلاميذ الأسوياء في القلق العام .

7- الفروق بين التلاميذ ذوي *ADHD* والتلاميذ الأسوياء في العدوانية وأشكالها (المادي ، واللفظي ، والسلبي) .

8- الفروق بين التلاميذ ذوي *ADHD* والتلاميذ الأسوياء في التحصيل الدراسي .

9- الفروق بين التلاميذ ذوي *ADHD* والتلاميذ الأسوياء في القدرة الابتكارية ومكوناتها (الطلاقة ، والأصالة ، والمرونة) .

10- مدى وجود علاقات ارتباطية بين العوامل النفسية موضوع الدراسة ومشكلة *ADHD* وأبعادها لدى عينة التلاميذ ذوي *ADHD* .

حدود الدراسة :

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتي بلغ قوامها في صورتها النهائية 144 تلميذاً (72 تلميذاً من التلاميذ ذوي *ADHD* ، 72 تلميذاً من التلاميذ الأسوياء) ، من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة الطائف بالسعودية خلال العام الدراسي (1419هـ - 1420هـ) (1998 - 1999م) .

مصطلحات الدراسة :

1- اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد *ADHD* :

يذكر " جمال الخطيب " (1992 ، ص180) أن مصطلح النشاط الزائد *Hyperactivity* استخدم في الماضي للإشارة إلى حالة عامة تتصف بالحركات الجسمية المفرطة ولكن المشكلة ليست مقتصرة على هذا الجانب فقط فهناك أيضاً خصائص سلوكية مرافقة منها الاندفاع والقابلية للإثارة وعدم القدرة على الانتباه .

وقد ظهرت مسميات تشخيصية مختلفة للمصطلح *ADHD* حيث أشار " لامبرت " وآخرون *(Lambert,et al.,1990)* إلى أنه في الدراسات من سنة 1950 حتى 1980 أُ طلق الباحثون عليه مصطلحات مختلفة منها : الخلل الوظيفي البسيط في المخ ، ورد فعل الأطفال مفرط الحركة ، والنشاط الزائد ، واضطراب سلوكي ، واضطراب في الشخصية . وفي البيان التشخيصي *DSM-11* الذي أصدرته رابطة الطب النفسي الأمريكية *(A.P.A.,1968)* أُطلق عليه رد فعل حركي مفرط في الطفولة ، وفي البيان التشخيصي الذي أصدرته *(A.P.A.,1980)* الطبعة الثالثة *DSM-111* ركز على الأعراض الأساسية المرتبطة بالنشاط الزائد في الطفولة وهي : نقص الانتباه *Inattention* ، والاندفاع *Impulsivity* ، والنشاط الحركي الزائد *Hyperactivity* ، ومن خلال نقص الانتباه والاندفاع أمكن الحصول على مصطلح اضطراب عجز الانتباه *Attention Deficit Disorder* (*ADD*) ، وبالتدريج لم يعد مصطلح النشاط

الزائـــد *(H)* مســـتخدماً كاســـم تشخيصـــي وتـــم اســـتبداله باضـــطراب عجـــز الانتبـاه *(ADD)* إمـا مـع النشـاط الحركـي الزائـد *(H)* وأُطلـق عليـه مصـطلح اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد *ADHD* أو بدون النشاط الزائد وأطلق عليه اضطراب عجز الانتباه غير المصحوب بالنشاط الزائد *(ADD-WO)* .

والمصطلح الأخير قليل الاستخدام في البحوث والدراسات النفسية والطبية . وقـــد أصـــدرت *(A.P.A.,1987)* طبعـــة معدلـــة للطبعـــة الثالثـــة *DSM-111-R* تقتـرح نقـص الانتبـاه ، والانـدفاع ، والنشـاط الزائـد ، والسـلوك العدواني ، ومشكلات السلوك . وقد وجهت بعض الانتقادات لهذه الطبعة من قبل بعض الباحثين أمثال " باركلي " وزملائه *(Barkley,et al.,1990a,b)* منها على سبيل المثال : أن هذه الطبعة لم تضع اعتباراً لفوارق السن من الطفولة إلى الرشد في الاستخدام اللفظي ، كما أنها تحدد ظهور 8 فقرات من 14 فقرة لكل الأعمار وهي الأساس في تحديد مدى الإصابة بـ *ADHD* ولم تراعِ الفروق بين الجنسين عند تقدير الدرجات ، كما أنها عجزت عن تحديد مدى إصابة طفل ما قبل المدرسة بـ *ADHD* ، وفترة ملاحظة أعراض *ADHD* هي 6 شهور وهي فتـرة غيـر كافيـة وغيرهـا مـن الانتقادات.وقـد أشـار عـدد مـن البـاحثين أمثـال *(Loney,1980;Loney&Milich,1982,a,b)* إلـــى أن العدوانيـــة ومشـــكلات السلوك أعراضاً مستقلة عن *ADHD* . وقـد وضـعت *(A.P.A.,1980)* تعريفاً للأطفال ذوي *ADHD* بـأنهم غيـر قـادرين علـى الاسـتمرار أو الاحتفـاظ بالانتبـاه داخل حجرة الدراسة ، وإندفاعيون ، و غير قادرين على إنهاء العمل الذي يقومون بـه ، ولـديهم صـعوبة فـي وضـع نظـام لـ ه ، ولا يصـغون جيداً للحديث ، وهؤلاء الأطفال لديهم مشكلات داخل المنزل فهم لا يتبعون النصائح والتعليمات ويميلون إلى العناد ، كما أنهم غير قادرين على ممارسة الأنشطة التي تتناسب مع سنهم

، وعدم القدرة على التركيز ، ولديهم نشاط حركي زائد دون وجود هدف واضح ومحدد لحركاتهم أو سلوكهم .

وقد عرف " والن " *(Whalen,1989,P.147)* الأطفال ذوي *ADHD* بأنهم يتصفون بقصر مدى الانتباه ويحولون انتباههم فجأة من نشاط إلى آخر دون إكمال النشاط الأول ، أي أنهم غير قادرين على ضبط انتباههم وتوجيهه بصورة جيدة ، ويظهرون نشا طاً حركياً بصورة مزعجة ومستمرة ويخرجون كثيراً من مقاعدهم داخل حجرة الدراسة ، ويتمشون في الفصل ، وهذا يؤدي إلى إزعاج في الفصل ، كما أنهم مندفعون ومتهورون ويقاطعون الآخرين فى أثناء الحديث ولا يصغون جيداً إلى الحديث مقارنة بالتلاميذ الأسوياء .

ويذكر " ستراوس ولهتينن " *Straus&Lehtinn* خصائص الطفل زائد النشاط *(ADHD)* بأنه مستهدف دائماً لتوجيه المعلم له كي ينتبه إلى عمله ، وهذا الطفل يجلس عند حافة مقعده لينظر إلى الجالسين بالقرب منه ، ويلاحظ ما يفعلون ، وبمجرد أن يترك أحد الأطفال مقعدة فإن هذا الفعل يستولي على انتباهه ، وأي ضوضاء يثير انتباهه ، وتجذبه أية حركة مهما كانت غير ذات قيمة ، ويجده المعلم دائماً محدقاً بعينيه ناظراً إلى الصور على حائط الفصل ، بينما يكون ما كُلف به من عمل مهملاً على منضدته .

(فى : مصطفى حسن ، عبلة إسماعيل ، 1991 ، ص 75)

وعرف " مورفي " وآخرون *(Murphy,et al.,1987)* الطفل صاحب *ADHD* بأنه يتصف بقصر سعة الانتباه والاندفاعية وعدم القدرة على التنسيق والتنظيم والحركة المستمرة وتشتت الانتباه ومتقلب المزاج وانخفاض في تأكيد الذات وليس لديه ضبط ذاتي أثناء التدريس .

ويذكر " باركلي " وآخرون *(Barkley,et al.,1990)* أن مصطلح *ADHD* بعد آخر مصطلح لتحديد اضطراب ينشأ في الطفولة ، ويصاحب الفرد حتى في رشده ، ويمكن معرفته من خلال عدم القدرة على التركيز في الانتباه

والعجز في التمكن من الثبات والعجز في إظهار النشاط الذي يتناسب مع متطلبات الموقف .

وتوصل" هليفيل " وآخرون *(Heilveil,et al.,1990)* إلى عدة خصائص تميز التلاميذ ذوي *ADHD* عن التلاميذ الأسوياء منها : انخفاض قدرتهم على قمع مشاعرهم ، ونقص وعيهم عن المشاكل المحيطة بهم ، ولديهم ضغوط مرتفعة وأكثر عدوانية ولديهم عجز في قدرات استراتيجية حل المشكلة . وتوصل " شاو " وآخرون *(Shaw,et al.,1993)* إلى أن التلاميذ ذوي *ADHD* لديهم نقص في الإدراك وعجز في الضبط الذاتي وتفكيرهم غير مرتبط بالمهمة المطلوب إنجازها، وبطيئون في التفكير المعرفي مقارنة بالتلاميذ الأسوياء .

وتوصل " كوتيوجنو وألبرت " *(Cotugno&Albert,1995)* إلى أن التلاميذ ذوي *ADHD* يتميزون بسرعة اتخاذ القرارات ، وأكثر إزعاجاً وأقل اجتماعية وأكثر اعتمادية ، وأقل تعاوناً ، ولديهم اضطراب في التفكير وانخفاض في مفهوم الذات مقارنة بالتلاميذ الأسوياء .

وتوصل " بيدرمان " وآخرون *(Biedrman,et al.,1996)* إلى أن هؤلاء الأ طفال يتميزون بانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي ، ونقص في الجانب العقلي المعرفي وأكثر قلقاً وعدوانية وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي وحالتهم المزاجية متقلبة .

وأشارت بعض الدراسات *(Loney,1980;Loney&Milich,1982; Thorley,1983,Heilveil,et al.,1990;Cramond;Bonnie,1994)* إلى أن الباحثين يجب أن يشخصوا النشاط الزائد في ضوء تسميات *DSM-111* (نقص الانتباه ، والاندفاع ، والنشاط الحركي الزائد) والتي يقيسها مقياس *ADHD* المعد في الدراسة الحالية . ويمكن تعريف الأبعاد السابقة تعريفاً إجرائياً في الدراسة الحالية على النحو التالى :

1- *نقص الانتباه : Inattention :*

يوصف التلميذ بأنه لديه نقص في الانتباه إذا حصل على درجة تنحرف بمقدار انحراف معياري واحد عن متوسط درجات زملائه (م + ع) الذين يتصفون ببعض السلوكيات الآتية :

أ – تشتت انتباههم بسهولة .

ب–عدم القدرة على التركيز في الأعمال المدرسية أو الأعمال التي تتطلب الانتباه .

جـ– كثيرو السرحان ويحتاجون دائماً إلى مساعدة المعلم أو الآخرين .

د – يراقبون كل ما يجري في الفصل بنظراتهم .

هـ– لا ينتبهون جيداً إلى ما يقال لهم وأكثر عصياناً لأوامر الوالدين .

و – يعانون من صعوبة في الاستمرار في اللعب مع زملائهم لفترة طويلة .

ز – يعانون من صعوبة في انتقاء المثيرات التي يجب أن ينتبهوا إليها من بين المثيرات المشتتة .

2- *الاندفاعية : Impulsivity (الاندفاع المعرفي والسلوكي) :*

يوصف التلميذ بأنه مندفع إذا حصل على درجة تنحرف بمقدار انحراف معيـ اري واحد عن متوسط درجات زملائه (م + ع) الذين يتصفون ببعض السلوكيات الآتية :

أ – يتصرفون قبل أن يفكرون .

ب– يعانون من صعوبة في تنظيم أعمالهم أو مهامهم .

جـ– يتميزون بالتهور والعصبية وسرعة الانفعال .

د – يحتاجون إلى ملاحظة أو مراقبة مكثفة باستمرار .

هـ– يقاطعون الآخرين في الحديث أو في لعبهم ويتكلمون بصوت مرتفع عن المعتاد .

و – يعانون من صعوبة في انتظار دورهم في اللعب أو المواقف الجماعية الأخرى .

ز – ينتقلون بسرعة من عمل إلى آخر قبل إكمال العمل الأول .

ح – لا يتحلون بالصبر أو التروي .

3– *النشاط الحركي الزائد : Motor Hyperactivity :*

يوصف التلميذ بأنه مفرط الحركة إذا حصل على درجة تنحرف بمقدار انحراف معياري واحد عن متوسط درجات زملائه (م + ع) الذين يتصفون ببعض السلوكيات الآتية :

أ – كثرة الحركة مثل : الجري ، والقفز ، وتسلق الأشياء ، والتململ .

ب– كثرة الحركة فى أثناء النوم (الأرق) .

جـ– كثرة الخروج من المقعد في الفصل .

د – كثرة تحريك الأشياء من أماكنها في المنزل .

هـ– كثرة الكلام والطلبات من الوالدين .

و – كثيراً ما يطلب منه الخروج من الفصل لأنه غير هادئ .

ز – إزعاج الآخرين بإثارة الشغب والضوضاء والهيجان .

وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة *(Kuffman,1985,P.127;Heilveil,et.al.1990)* التي فسرت النشاط الزائد *Hyperactivity* في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي نظراً لأن الأطفال يتعلمون أو يكتسبون النشاط الزائد من خلال الملاحظة أو النمذجة للوالدين وأفراد الأسرة أو ما يراه الأطفال عبر وسائل الأعلام أو ما يقرأونه في القصص وتقليد هذه السلوكيات ، فالآباء يعززون الطفل زائد النشاط من خلال استجابتهم لما يصدر عنه من أفعال .

أما عن علاقة *ADHD* بصعوبات التعلم *Learning Disabilities* فقد توصل " لامبرت وساندوفال " *(Lambert&Samdoval,1980)* إلى

وجود صعوبات تعلم لدى 43 % من الأطفال ذوي ADHD إلا أنها ليست بالضرورة ملازمة لمشكلة ADHD ، وتوصل " هولبورو وبيري " (Holborow&Berry,1986) إلى أن 26.5% من الأطفال الذين تم تصنيفهم على أنهم يتسمون بالنشاط الزائد على قائمة كونرز يعانون من صعوبات تعلم، وتوصل " مصطفى كامل " (1988) إلى أن نسبة كبيرة من ذوي صعوبات التعلم يتميزون بالاندفاع ويتميز سلوكهم بفرط النشاط .

وأشارت دراسة " بليسزكا " (Pliszka,1998) إلى أن 20% –25% من الأطفال ذوي ADHD لديهم اضطرابات في التعلم إلا أن هذه الاضطرابات تُعد مستقلة عن ADHD .

ومن هنا تم اختيار عينة الدراسة الحالية من التلاميذ ذوي ADHD دون وجود صعوبات تعلم باعتبار كل منهما حالة خاصة ، زيادة على ذلك فإن مشكلة ADHD قد تكون نتيجة لصعوبات التعلم .

2- **العوامل النفسية** : *Psychological Factors*

أثبتت البحوث والدراسات السابقة التي تناولت خصائص التلاميذ ذوي ADHD مقارنة بالتلاميذ الأسوياء أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بانخفاض في مفهوم الذات (Lahey,et al.,1984;Heilveil,et al.,1990; Catugno&Albert,1995) . ويتميزون بالضبط الخارجي للمواقف التعليمية (Linn,et al.,1982;Fry&Grover,1984;Tarnwski,et al.,1989)، ويتميزون بالقلق والعدوانية (Ackerman,et.al.,1979;Lahey,et al.,1984;Almeida& Connie, 1985; Heilveil, et al., 1990; Biederman, et al., 1996) ويتميزون بانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي(Ackerman,et al.,1979;Biederman,et al.,1996) ، كما يتميزون بانخفاض في القدرة الابتكارية (Cramond&Bonnie,1994) . والدراسة الحالية تقوم بالكشف على المتغيرات النفسية السابقة لدى التلاميذ ذوي ADHD مقارنة

بالتلاميذ الأسوياء في البيئة العربية نظراً لافتقارها إلى مثل هذه الأنواع من الدراسات وعلى وجه الخصوص بيئة المملكة العربية السعودية – في حدود علم الباحث – أسوة بالبحوث والدراسات التي ظهرت في المجتمعات المتقدمة .

أ- *مفهوم الذات Self - Concept :*

يعرف " طلعت منصور ، حليم بشاي " (1982) مفهوم الذات على أنه " صورة الشخص عن نفسه كما يتمايز عن الأشخاص الآخرين بهوية داخلية " ، وذلك من خلال :

1- الخبرات المدرسية : وتتضمن تفاعل التلميذ مع الأنشطة والمهام المدرسية ويتمثل في القيام بواجباته المدرسية والاهتمام بدروسه في المواد المختلفة ومشاركته في الأنشطة الفنية والرياضية ومدى توافق التلميذ مع المدرسين والرفاق .

2- العلاقات مع الأصدقاء : وتتضمن مدى فعالية الطفل وانسجامه في علاقاته مع أصدقائه وجيرانه ومشاركته لهم في بعض الأنشطة مثل اللعب .

3- الخبرات الأسرية : وتتضمن مدى انسجام التلميذ مع جماعة الأسرة : الوالدين والأخوة والأخوات ومدى تعاونه معهم .

وتتبنى الدرا سة الحالية التعريف السابق لمفهوم الذات نظراً لأنه يصف ما يجب أن يكون عليه التلميذ السوي ونظراً لاستخدام اختبار المؤلفين السابقين في الدراسة الحالية .

ب- *وجهة الضبط الأكاديمي (داخلي مقابل خارجي) :*

Academic Locus of Control

يعرفه "عبد المنعم الدردير " (1998) بأنه قدرة التلميذ في التحكم في المواقف التعليمية الموجبة أو السالبة من داخله أم من خارجه . فالتلاميذ الذين يتصفون بالضبط الداخلي في المواقف التعليمية هم الذين يعزون نجاحهم أو

فشلهم فيها إلى أنفسهم وخصائصهم الشخصية ، أما التلاميذ الذين يتصفون بالضبط الخا رجي هم الذين يعزون نجاحهم أو فشلهم في المواقف التعليمية إلى عوامل أخرى خارجة عن إرادتهم ولا يستطيعون التحكم فيها مثل الحظ ، سهولة أو صعوبة الامتحان أو أمزجة المعلمين وغيرها . أي أن اختلاف التلاميذ في نوع الضبط (داخلي مقابل خارجي) اختلاف في الدرجة وليس في النوع . وتتبنى الدراسة الحالية التعريف السابق نظراً لأنه يميز بين التلاميذ المجتهدين وغير المجتهدين في مواقف التحصيل ونظراً لاستخدام مقياسه في الدراسة الحالية .

جـ- *القلق العام : The General Anxiety*

يعرف " ساراسون " وآخرون ***Sarason,et al.,*** حالة القلق العام لدى الطفل بأنها تعتبر انعكاساً لما يعانيه من خلال معاملاته اليومية سواء في بيئته المدرسية والتي تتمثل في معاملاته مع أقرانه ومدرسيه أو في بيئته المنزلية والتي تتمثل في معاملاته مع والديه وأخوته وكذلك تعامله مع كل ما هو كائن في بيئته . وتتبنى الدراسة الحالية التعريف السابق نظراً لأنه يصف ما يجب أن يتحلى به التلميذ السوي في تعامله مع الآخرين ونظراً لاستخدام اختبارهم الذي قام بنقله للبيئة العربية " محمد عبد العزيز العلاف " (1982) والذي يقيس القلق العام وليس القلق المرضي (العصابي) أو القلق الموقفي (قلق الامتحان) .

د – *العدوانية : Aggression :*

يعرف " نبيل حافظ ، نادر قاسم " (1993) السلوك العدواني على أنه "سلوك يعرفه المجتمع أنه كذلك ، وينطوي على شيء من القصد والنية ، يأتي به الفرد في مواقف الإحباط التي يعاق فيها إشباع دوافعه أو تحقيق رغباته فتنتابه حالة من الغضب وعدم الاتزان تجعله يأتي من السلوك ما يسبب أذى له وللآخرين ، والهدف من ذلك السلوك تخفيف الألم الناتج عن الشعور بالإحباط ، والإسهام في إشباع الدافع المحبط ، فيشعر الفرد بالراحة ويعود الاتزان إلى

شخصيته" . ويمكن قياسه في شكل العدوان المادي واللفظي والسلبي . وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف نظراً لاستخدام اختبارهما في الدراسة الحالية .

هـ- *التحصيل الدراسي* : ***Scholastic Achievement*** :

يتم تعريفه في الدراسة الحالية بأنه المستوى الذي يمكن أن يصل إليه التلميذ من خلال دراسته للمقررات المدرسية والذي يعبر عنه بالمجموع الكلي لدرجات التلميذ التحصيلية والذي يقاس بالامتحانات المدرسية التي تعقد في نهاية الفصل الدراسي الأول (1419هـ - 1420هـ) الموافق (1998 - 1999م) .

و - *القدرة الابتكارية* : ***Creative Ability*** :

يعبر عنها في الدراسة الحالية بمتوسط درجات تلاميذ عينة الدراسة في الطلاقة والأصالة والمرونة .

1- الطلاقة ***Fluemcy*** : يعرفها " جيلفورد " بأنها صدور الأفكار بسهولة (فى :عبد الله سليمان ، فؤاد أبو حطب ، 1973 ، ص10) ويتم تعريفها في الدراسة الحالية بأنها قدرة التلميذ على إنتاج أكبر عدد من الرسومات أو الصور في اختبار الدوائر المستخدم ، وقدرته أيضاً على إنتاج أكبر عدد من الاستعمالات في اختبار الاستعمالات غير المألوفة ، ويكون الاهتمام هنا موجهاً نحو معدل الإنتاج أو كميته أكثر من الاهتمام بنوعيته أو أصالته .

2- المرونة ***Flexibility*** : يعرفها " جيلفورد " بأنها القدرة على أن نأتي بمداخل مختلفة إلى المشكلة وأفكار متعددة عنها (فى : عبد الله سليمان ، فؤاد أبو حطب ، المرجع السابق) ، ويتم تعريفها في الدراسة الحالية بأنها قدرة التلميذ على تغيير مجرى تفكيره والتحرر من الأفكار النمطية ، والانتقال من فكرة إلى فكرة أخرى لإنتاج رسومات أو صور واستعمالات متنوعة ومختلفة لا تسير على نسق واحد في

اختباري الدوائر والاستعمالات غير المألوفة المستخدمين في الدراسة الحالية .

3- الأصالة ***Originality*** : يعرفها " عبد الحليم محمود " (1977 ، ص ص185- 186) بأنها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الاستجابات غير الشائعة أو الماهرة أو ذات الترابطات البعيدة بالموقف المثير . وتقاس في الدراسات الحالية بعدد الرسومات أو الصور وعدد الاستعمالات النادرة غير المكررة في استجابات تلاميذ عينة الدراسة على اختباري الدوائر والاستعمالات غير المألوفة ، أى استجابات التلاميذ التى تحظى بأقل تكرار إحصائى .

4- التلاميذ الأسوياء : هم التلاميذ غير المصابين باضطراب ***ADHD*** أو أية إعاقات عقلية وجسمانية وحسية أو انفعالية ولا يعانون من صعوبات تعلم ، ومن التلاميذ متوسطي الذكاء أو فوق المتوسط (90 - 115 درجة) ومن أسر متعلمة .

الدراسات المرتبطة وفروض الدراسة الحالية

أولاً : الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية :

دراسة " هوبكنز " وآخرين *(Hopkins,et al.,1979)* التي هدفت إلى دراسة الأساليب المعرفية لدى الطلاب الذين تم تشخيصهم في الطفولة على أنهم يتسمون بالنشاط الزائد ، وأجريت الدراسة على عينة من الطلاب عددها 72 طالباً من ذوي النشاط الزائد في ضوء تقديرات الآباء والمعلمين على قائمة كونرز *Conners* ، ومجموعة ضابطة من الطلاب الأسوياء عددها 42 طالباً ، وطُبقت الدراسة مقاييس خاصة بالأساليب المعرفية ، وأظهرت أن الطلاب ذوي النشاط الزائد يتميزو ن بالاعتماد على المجال مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي ، وبالضبط المحدود (المقيد) مقابل الضبط المرن في التفكير ، وأكثر اندفاعية وأقل دقة ولا يستجيبون بسرعة على مطابقة المهمات البصرية .

ودراسة " أئكيرمان " وآخرين *(Ackerman,et al.,1979)* التي أُجريت على ثلاث مجموعات من التلاميذ ذوي الأعمار 7 – 10 سنوات (20 تلميذاً زائد النشاط ، 20 تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم دون النشاط الزائد ، 20 تلميذاً سوياً) ، وذلك في ضوء تقديرات الآباء والمعلمين على قوائم التقدير السلوكية ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أن التلاميذ ذوي النشاط الزائد مقارنة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم *(LD)* والتلاميذ الأسوياء حصلوا على درجات عالية في العدوانية والقلق وكان مستوى تحصيلهم الدراسي منخفضاً ، كما أن هؤلاء التلاميذ يختلفون عن التلاميذ ذوي *LD* والتلاميذ الأسوياء في القدرة الاستدلالية ووجهة الضبط .

ودراسة " لينن " وآخرين *(Linn,et al.,1982)* التي هدفت إلى دراسة وجهة الضبط لدى التلاميذ ذوي النشاط الزائد في مرحلة الطفولة ، وأجريت الدراسة على 32 طفلاً من ذوي النشاط الزائد تم اختيارهم في ضوء تقديرات

الآباء على قائمة كونرز ، وعينة من التلاميذ الأسوياء ، وطبقت الدراسة مقياساً لوجهة الضبط ، وتوصلت إلى أن التلاميذ ذوي النشاط الزائد أظهروا ضبطاً خارجياً مرتفعاً مقارنة بالتلاميذ الأسوياء الذين أظهروا ضبطاً داخلياً .

ودراسة " مارجوت وآن " *(Margot&Anne,1983)* التي أُجريت على 35 طفلاً من الأطفال ذوي النشاط الزائد في ضوء تقديرات الآباء على قائمة كونرز ، ومتخصص في طب الأطفال ، ومجموعة مطابقة عددها 30 طفلاً

وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال زائدي النشاط يتفوقون على أقرانهم العاديين في التسرع وعدم المثابرة و النشاط الحركي الزائد وعدم التوافق وعدم القدرة على التركيز .

(فى : صلاح الشريف ، 1991 ، ص ص 636 – 637)

ودراسة " فري وجروفر " *(Fry&Grover,1984)* التي أُجريت على 34 تلميذاً من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية كان النشاط الزائد ضمن هذه المشكلات ، وعينة ضابطة من التلاميذ الأسوياء من تلاميذ المرحلة الابتدائية بهدف مقارنة عزو أسباب النجاح والفشل في أربعة مواقف تعليمية داخل المدرسة ، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ الذين لديهم مشكلات سلوكية يعزون أسباب النجاح والفشل إلى عوامل خارجية في كل المواقف التعليمية (ضبط خارجي) ، مقارنة بالتلاميذ الأسوياء الذين يعزون أسباب النجاح والفشل إلى عوامل داخلية في كل المواقف التعليمية (ضبط داخلي) .

ودراسة " لاهي " وآخرين *(Lahey,et al.,1984)* التي هدفت إلى الإجابة عن التساؤل "هل لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد *(ADD-H)* ، أو بدون النشاط الزائدة *(ADD-WO)* أعراض متشابهة أم مختلفة ؟ " ، وأُجريت الدراسة على عينة عددها 30 تلميذاً (10 تلاميذ ذوي *ADD-H* ، و 20 تلميذاً من ذوي *ADD-WO* ، تم تشخيصهم في ضوء تقديرات المعلمين على قائمة المشكلات السلوكية وتقديرات النظراء ومقاييس

تقدير ذاتية منها مقياس هاريس لمفهوم الذات *(HSC)* ، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي *ADD-H* اظهروا سلوكاً عدوانياً وسلوكاً غير سوي وعدم الخبرة *Guiltless* ، ومنخفضي الشعبية *Unpopular* وكان مستوى تحصيلهم الدراسي منخفضاً ، بينما أظهر التلاميذ ذوي *ADD-WO* القلق والخجل والعزلة الاجتماعية وكانت شعبيتهم متوسطة وأدائهم منخفض في الألعاب والمدرسة ، وأظهرت مجموعتي التلاميذ *ADH-D* و *ADD-WO* الاكتئاب وانخفاض في مفهوم الذات ولكن يختلفان في مناطق معينة من انخفاض تقدير الذات *Self-Esteem*، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة عامة مؤداها أن *ADD-H* و *ADD-WO* ليست لهما أعراضاً متشابهة ولا يمكن اعتبارهما اضطراب واحد .

ودراسة " الميدا وكوننى " *(Almeida&Connie,1985)* التي هدفت إلى دراسة علاقة مهارات حل المشكلات البينشخصية بالتوافق السلوكي ، وأجريت على 30 طفلاً من ذوي الأعمار 5 – 12.5 سنة ومن ذوي النشاط الزائد تم تشخيصهم في ضوء تقديرات المعلمين على قائمة كونرز ، وطبقت الدراسة مقياساً لحل مشكلتين لتقدير أنماط التفكير ومقاييس لقياس مفهوم الذات والقلق العام والعدوانية ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود علاقات دالة بين أعراض النشاط الزائد (نقص الانتباه ، والاندفاع ، والنشاط الحركي الزائد) وكل من العدوانية ومفهوم الذات والقلق ، بينما لا توجد علاقة دالة بين النشاط الحركي الزائد والانتباه .

ودراسة " تارنوسكي " وآخرين *(Tarnowski,et al.,1989)* التي هدفت إلى دراسة وجهة الضبط لدى التلاميذ ذوي *ADHD* والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم *LD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء ، وتكونت عينة الدراسة من 51 تلميذاً من ذوي الأعمار 7 – 9 سنوات ، وطبقت الدراسة مقياساً لوجهة الضبط ، واستخدمت مقاييس تقدير سلوكية لتشخيص التلاميذ ذوي *ADHD* والتلاميذ ذوي *LD* وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي *LD* أكثر ضبطاً خارجياً من

التلاميذ ذوي ADHD والتلاميذ الأسوياء ، بينما التلاميذ ذوي ADHD أكثر ضبطاً خارجياً مقارنة بالتلاميذ الأسوياء .

ودراسة " هيلفيل " وآخرين (Heilveil,et al.,1990) والتي هدفت إلى دراسة علاقة الشخصية بـ ADHD ، وأجريت على 52 طفلاً من ذوي ADHD ومن ذوي الأعمار 6 – 15 سنة ، تم تشخيصهم في ضوء تقديرات المعلمين على قائمة كونرز ، ومجموعة من الأطفال الأسوياء ، وطبقت الدراسة اختبار روبرت لإدراك الأطفال (RATC) ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن التلاميذ ذوي ADHD مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بانخفاض قدرتهم على قمع مشاعرهم ونقص إدراكهم للمشكلات المحيطة بهم ولديهم ضغوط مرتفعة ، وأكثر عدوانية ولديهم عجز في قدرات استراتيجية حل المشكلة ، كما يتميزون بانخفاض في مفهوم الذات وسرعة الغضب والانفعال .

ودراسة " السيد السمادوني " (1990) التي هدفت إلى دراسة الانتباه السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي النشاط الزائد ، وتكونت عينة الدراسة من 84 تلميذا (28 تلميذاً من ذوي ADHD ، 28 تلميذاً من ذوي H ، 28 تلميذاً عادياً) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة طنطا ، وتم تشخيص التلاميذ ذوي ADHD وذوي H بواسطة قائمة الملاحظة الأكلينيكية لسلوك الطفل ، وقائمة كونرز صورة المعلم (تقنين : الباحث) ، واختبار عين شمس للذكاء الابتدائي ، ومجموعة من اختبارات الانتباه السمعية والبصرية (تزاوج الأرقام ، والشطب ، والجمع والطرح) التي قام الباحث بإعدادها وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج مؤداها أن العجز في الانتباه السمعي والبصري من أهم الخصائص التي تميز الأطفال ذوي ADHD عن باقي تلاميذ الدراسة ، كما أن هؤلاء التلاميذ تميزوا بانخفاض نسبة الذكاء مقارنة بالتلاميذ العاديين .

ودراسة "صلاح الشريف " (1991) التي هدفت إلى دراسة علاقة النشاط الزائد بالاستعداد الذهني وأساليب معاملة الأم بالطفل ، وأجريت الدراسة على 34 طفلاً من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة أسيوط ومن ذوي النشاط الزائد تم تشخيصهم في ضوء قائمة إدراك النظير وترشيحات المعلمات وتقديرات الأمهات و المعلمات على مقاييس مستوى النشاط (إعداد : الباحث) ومجموعة مماثلة من الأطفال العاديين ، وطبقت الدراسة مقياساً لتقويم علاقة الأم بالطفل ، واختبار العبد للاستعداد الذهني لمرحلة ما قبل المدرسة ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : وجود فروق دالة بين الأطفال زائدي النشاط والأطفال العاديين في أبعاد النشاط الحركي الزائد ونقص الانتباه والتسرع لصالح الأطفال زائدي النشاط ، كما توجد فروق دالة بين الأطفال زائدي النشاط والأطفال العاديين في الاستعداد الذهني لصالح الأطفال العاديين ، كما أن أساليب علاقة الأم بالطفل غير السوية مثل أسلوب النبذ قد تكون سبباً من أسباب النشاط الزائد عند الأطفال .

ودراسة " حمدي شاكر " (1992) والتي هدفت إلى دراسة علاقة النشاط الحركي الزائد ببعض متغيرات توافق الشخصية ، وأجريت الدراسة على 45 تلميذاً من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي بمدينة أسيوط ، ومن ذوي النشاط الزائد تم تشخيصهم في ضوء مقاييس تقدير النشاط الزائد (صورة المعلم ، صورة الأم ، صورة الباحث) قام الباحث بإعدادها ، وعينة مماثلة من التلاميذ العاديين ، وطبقت الدراسة اختبار الشخصية للأطفال (إعداد : عطية هنا) ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج مؤداها أن التلاميذ ذوي النشاط الزائد مقارنة بالتلاميذ العاديين أقل في التوافق الشخصي والاجتماعي بفرق دال .

ودراسة " عادل اليامي " (1993) التي هدفت إلى مقارنة الأطفال مفرطي النشاط المصابين بعجز الانتباه بالأطفال الأسوياء في الصف الأول الابتدائي

السعودي ، وتكونت عينة الدراسة من 500 طفل من أطفال الصف الأول الابتدائي من مدينة جدة ومـ ن المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ومن ذوي الأعمار 6 – 7 سنوات ، ومن مستويات اقتصادية وثقافية مرتفعة ومنخفضة ، وتم تشخيص التلاميذ ذوي *ADHD* عن طريق قائمة " باركلي " ***Barkley*** المتضمنة لأعراض العجز الانتباهي المصاحب بالنشاط المفرط *ADHD* ، وعن طريق عزل الأعشاري الأعلى من الدرجات ليمثل التلاميذ ذوي *ADHD* والأعشاري الأدنى ليمثل التلاميذ الأسوياء وكان عدد كل منهم 50 تلميذاً ، ثم طبقت الدراسة عليهم قائمة القدرة على التعلم ، واختبار قادنر لثبات اليد ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : وجود فروق دالة عند مستوى (0.001) بين التلاميذ ذوي *ADHD* والتلاميذ الأسوياء في أعراض *ADHD* لصالح التلاميذ ذوي *ADHD* ، ولا توجد فروق دالة بين التلاميذ ذوي *ADHD* والتلاميذ الأسوياء في القدرة على التعلم (التحصيل المدرسي) ، وكانت نسبة انتشار *ADHD* بين تلاميذ عينة الدراسة الكلية مساوية 9.6% .

ودراسة " أشرف عبد القادر " (1993) التي هدفت إلى معرفة بعض المتغيرات المرتبطة بسلوك الأطفال ذوي النشاط الزائد مثل التحصيل الدراسي والذكاء والمستوى الاقتصادي – الاجتماعي والاتجاهات والوالدية مقارنة بالتلاميذ العاديين ، وأجريت الدراسة على عينة من الأطفال ذوي النشاط الزائد بلغ قوامها 56 تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدينة بنها تم تشخيصها في ضوء قائمة تقدير قام الباحث بإعدادها ، وعينة من التلاميذ العاديين بلغ قوامها 59 تلميذاً ، وطبقت الدراسة مقياس الاتجاهات الوالدية (إعداد : سيد صبحي) ، واختيار الذكاء المصور (إعداد : أحمد زكي صالح) واستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي (إعداد : عبد العزيز الشخص) وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أنه توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ ذوي النشاط الزائد والتلاميذ العاديين في الذكاء والتحصيل الدراسي ،

لصالح التلا ميذ العاديين ، كما توجد فروق دالة إحصائياً بينهما في الاتجاهات الوالدية لصالح التلاميذ ذوي النشاط الزائد ، ولا توجد فروق دالة بينهما في المستوى الاقتصادي – الاجتماعي للأسرة .

ودراسة " كراموند وبوننى " *(Cramond&Bonnie,1994)* التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الابتكارية و*ADHD* عن طريق الكشف عن مدى وجود الابتكارية لدى الأطفال ذوي *ADHD* ومدى وجود *ADHD* بين الأطفال مرتفعي الابتكارية ، وأجريت الدراسة على مجموعتين من التلاميذ : تكونت المجموعة الأولى من 34 تلميذاً من التلاميذ ذوي *ADHD* ومن ذوي الأعمار 6 – 15 سنة تم تشخيصهم في ضوء تقديرات المعلمين على قائمة " سوانسون " وآخرين *(SNAP) Swanson,et al.,* ، وتكونت المجموعة الثانية من 76 تلميذاً من ذوي الأعمار 13 – 15 سنة ومن التلاميذ مرتفعي الابتكارية الذين تعرضوا لبرنامج تورانس الابتكاري ، وطبقت الدراسة على هذه المجموعة من التلاميذ قائمة *SNAP* ، بينما طبقت الدراسة على تلاميذ المجموعة الأولى ذوي *ADHD* مقياس تورانس للتفكير الابتكاري (الصورة أ) ، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي *ADHD* حصلوا على درجات أقل من المتوسط في عملية التطوير الشكلي *Elaboration* التي تقاس بنوعية الاستجابة والتي تتطلب من التلاميذ الانتباه للانتقاء أو التفصيل *Detail* وإنتاج أفكار ابتكارية أكثر من إنتاج عددٍ كبيرٍ من الأفكار غير الابتكارية مقارنة بالتلاميذ مرتفعي الابتكارية ، وأن 32% من هؤلاء التلاميذ كانت درجاتهم مرتفعة تعادل تقريباً درجات التلاميذ مرتفعي الابتكارية ، و26% من التلاميذ مرتفعي الابتكارية كان لديهم *ADHD* أو *ADD-WO* ، بينما لا توجد لديهم مستويات مرتفعة من النشاط الحركي الزائد ونقص الانتباه والاندفاعية مقارنة بالتلاميذ ذوي *ADHD* .

ودراسة " كوتيوجنو وألبرت " *(Cotugno&Albert,1995)* التي هدفت إلى دراسة خصائص شخصية الأطفال ذوي *ADHD* بواسطة اختيار رورشاخ ، وأجريت الدراسة على عينة عددها 40 طفلاً من ذوي الأعمار 5 – 6 سنوات ومن ذوي *ADHD* ، ومجموعة من الأطفال الأسوياء ، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي *ADHD* مقارنة بالأطفال الأسوياء يتميزون بسرعة اتخاذ القرارات وأكثر إزعاجاً وأقل اجتماعية وأكثر اعتمادية وأقل تعاوناً ولديهم اضطراب في التفكير وانخفاض في مفهوم الذات .

ودراسة " بيدرمان " وآخرين *(Biederman,et al.,1996)* التي قامت بإجراء دراسة تتبعية للأطفال ذوي *ADHD* ، واستخدمت الدراسة التصنيف *DSM-111-R* والمقابلات الشخصية في تشخيص أفراد العينة وتم قياس الوظائف المعرفية والاجتماعية والتحصيلية والأسرية لدى أفراد عينة الدراسة ذوي *ADHD* ، ومجموعة التلاميذ الأسوياء كمجموعة معيارية وأظهرت الدراسة أن التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بارتفاع مستوى القلق والعدوانية وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي وسوء التوافق الشخصي والاجتماعي والأسري ونقص في الوظائف العقلية المعرفية وتقلب الحالة المزاجية .

ودراسة " نبيل السيد " (1996) التي هدفت إلى دراسة بعض القدرات العقلية والمتغيرات الفسيولوجية وعلاقتها بالنشاط الزائد ، وأجريت الدراسة على 89 طفلاً وطفلة من ذوي الأعمار 5 – 8 سنوات من رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية بالمنيا ومن ذوي النشاط الزائد تم تشخيصها في ضوء تقديرات المعلمين على مقياس (ن . ز) (إعداد : عبد العزيز الشخص) ، من بين عينة كلية قوامها (500) طفل وطفلة ، وطَبقت الدراسة اختبار القدرة العقلية (إعداد : حنفي إمام ، مصطفى كامل) ومقاييس للمتغيرات الفسيولوجية ، واستخدمت الدراسة نسبة أعلى 27% لتدل على الأطفال مرتفعي النشاط الزائد وأدنى 27%

لتدل على الأطفال منخفضي النشاط الزائد ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : لا تو جد فروق دالة بين الأطفال مرتفعي النشاط الزائد والأطفال منخفضي النشاط الزائد في القدرة على التذكر والقدرة على فهم الصور والكلمات والقدرة الاستدلالية ، بينما توجد فروق دالة بينهم في القدرة المكانية ، لصالح الأطفال مرتفعي النشاط الزائد .

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة :

1- أجريت معظم البحوث والدراسات السابقة على أطفال مرحلة ما قبل المدرسة أو أطفال المرحلة الابتدائية وهذا يؤكد أن ***ADHD*** من أكثر اضطرابات الطفولة شيوعاً مما يستدعي الاهتمام والبحث ، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة ***ADHD*** لدى أطفال المرحلة الابتدائية .

2- أثبتت بعض الدراسات (صلاح الشريف 1991 ؛ أشرف عبد القادر ، 1993) . أن أساليب التنشئة الاجتماعية غير السوية قد تكون سبباً من أسباب النشاط الزائد عند الأطفال .

3- أثبتت بعض الدراسات (السيد السمادوني ، 1990 ؛ صلاح الشريف ، 1991 ؛ أشرف عبد القادر ، 1993) أن التلاميذ ذوي النشاط الزائد مقارنة بالتلاميذ العاديين يتميزون بنسبة ذكاء منخفضة بينما تعارضت مع هذه النتيجة دراسة " نبيل السيد " (1996) ، ومن هنا رأينا أن تكون عينتي الدراسة الحالية (التلاميذ ذوي ***ADHD*** ، التلاميذ الأسوياء) متجانسة في الذكاء حتى لا يؤثر هذا المتغير في نتائج الدراسة .

4- الدراسات السابقة لم تفصل بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين التلاميذ ذوي ***ADHD*** ، فالدراسة الحالية تقوم بعزل هؤلاء التلاميذ حتى تكون العينة من التلاميذ ذوي ***ADHD*** ، دون وجود صعوبات تعلم باعتبار أن كل

منهما حالة خاصة ، زيادة على ذلك فإن صعوبات التعلم قد تكون سبباً في مشكلة ***ADHD*** .

5- اعتمدت الدراسات السابقة في تشخيص التلاميذ ذوي النشاط الزائد أو التلاميذ ذوي ***ADHD*** على تقديرات الآباء والمعلمين على قوائم التقدير السلوكية والتي منها قوائم كونرز وهي القوائم الأكثر شيوعاً في الاستخدام . والدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة في تشخيص التلاميذ ذوي ***ADHD*** حيث أنها تقوم بإعداد مقياس تقدير ذاتي في ضوء تصنيف ***DSM-111*** لأسباب سيتم ذكرها عند إعداد المقياس .

6- قارنت بعض الدراسات السابقة بين التلاميذ مرتفعي النشاط والتلاميذ منخفض النشاط في ضوء نسبة أعلى 27% وأدنى 27% أو الأعشاري الأعلى والأعشاري الأدنى (الدرجات المتطرفة) ، حيث أشارت الدراسات السابقة ***(Thorley,1983;Almeida&connie, 1985;Heilveil,et al.,1990;Cramond&Bonnie,1994)*** إلى أن النشاط الزائد أو ***ADHD*** يجب أن ينظر إليه على أنه يقع على متصل من نقص الانتباه والاندفاع والنشاط الحركي الزائد بدلاً من اعتبار الدرجات المتطرفة فقط على أنها تمثل فئة تشخيصية معينة ، لذا يجب حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل بعد من الأبعاد الثلاثة ومن ثم فإن مدى انحراف سلوك الطفل عن المتوسط بمقدار واحد انحراف معياري (م + ع) يمثل درجات قطع فاصلة ***CUT-OFF SCORS*** لأغراض التشخيص .

وتأخذ الدراسة الحالية بوجهة النظر السابقة (درجات القطع الفاصلة) في تشخيص التلاميذ ذوي ***ADHD*** من بين تلاميذ العينة الأولية .

7- أظهرت بعض الدراسات السابقة التي تم عرضها بعض خصائص التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء والتي يمكن حصرها فيما يأتي :

أ - الخصائص العقلية :

نقص الانتباه وعدم القدرة على التركيز والاندفاع المعرفي *(A.P.A.,1980;Almeida&connie,1985)* ، وانخفاض الذكاء (السيد السمادوني ، 1990 ؛ صلاح الشريف ، 1991 ؛ أشرف عبد القادر ، 1993) ، وعجز في الانتباه السمعي والبصري (السيد السمادوني ، 1990) ، ونقص في الإدراك وعجز في قدرات استراتيجية حل المشكلة *(Helilveil,et.al.,1990)* ، البطء في التفكير المعرفي وتفكيرهم غير مرتبط بالمهمة المطلوب إنجازها *(Shaw,et.al.,1993)* ، الاعتماد على المجال الإدراكي (نقص القدرة التحليلية في إدراك الموقف المشكل) ، وتفكيرهم مقيد وغير مرن ، ويعانون من صعوبة في مطابقة المهمات البصرية *(Hopkins,et.al.,1979)* ، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي ونقص في الوظائف العقلية *(Ackerman,et.al.,1979,Biederman,1996)* ، وانخفاض القدرة الابتكارية *(Cramond&Bonnie,1994)* ، وسرعة اتخاذ القرارات *(Cotugno&Albert,1995)* .

ب . الخصائص الوجدانية :

يتميز التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء بالاندفاع الحركي والنشاط الحركي الزائد وعدم المثابرة وانخفاض في مفهوم الذات وتقدير الذات وعدم الاتزان الانفعالي ومستوى القلق لديهم مرتفع ويتميزون بالعدوانية والاكتئاب وسرعة الانفعال والضبط الخارجي للمواقف التعليمية وأقل شعبية وأقل اجتماعية وأقل تعاوناً كما يتميزون

بسوء التوافق الشخصي والاجتماعي ويسلكون سلوكيات غير سوية في الفصل ، ولديهم ضغوط مرتفعة وحالتهم المزاجية متقلبة .

(Linn,et al.1982;Margot&Anne,1983;Fry&Grover,1984; Lahey,et al.,1984;Almeida&connie,1985;Tarnowski,et al., 1989;Heilveil,1990;Cotugmo&Albert,1995;Biederman,1996)

8- على الرغم من ا هتمام الدراسات الأجنبية بدراسة خصائص التلاميذ ذوي *ADHD* إلا أن هذا الموضوع لم يحظ باهتمام الباحثين العرب – فى حدود علم الباحث – ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة الحالية لإلقاء الضوء على بعض خصائص هؤلاء التلاميذ في البيئة العربية حتى يمكن إعداد البرامج العلاجية المناسبة .

ثانياً : فروض الدراسة :

الفرض الأول :

تنحصر نسبة التلاميذ ذوي *ADHD* من تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية فيما بين **10%-15%** من المجموع الكلي لتلاميذ عينة الدراسة .

الفرض الثاني :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ، ودرجات التلاميذ الأسوياء في مفهوم الذات وأبعادها (الخبرات الأسرية ، العلاقات مع الأصدقاء ، والخبرات المدرسية) ، لصالح التلاميذ الأسوياء

(Lahey,1984;Heilveil,1990;Almeida&Connie,1995; Cotugno&Albert,1995)

الفرض الثالث :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في وجهة الضبط الأكاديمي (داخلي مقابل خارجي) ، لصالح التلاميذ ذوي *ADHD* .

(Linn,1982;Fry&Grover,1984;Tarnowski,1989)

الفرض الرابع :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في القلق العام ، لصالح التلاميذ ذوي *ADHD* .

(Ackerman,1979;Lahey,1984;Almeida&Connie,1985; Heilveil, 1990;Biederman,1996)

الفرض الخامس :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في العدوانية وأشكالها (العدوان المادي ، واللفظي ، والسلبي) ، لصالح التلاميذ ذوي *ADHD* (الدراسات المدعمة للفرض الرابع) .

الفرض السادس :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في التحصيل الدراسي ، لصالح التلاميذ الأسوياء .

(Ackerman,1979,Biederman,1996)

الفرض السابع :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في القدرة الابتكارية ومكوناتها (الطلاقة ، والأصالة ، والمرونة) .

الفرض الثامن :

توجد علاقات ارتباطية دالة بين المتغيرات النفسية : مفهوم الذات ، والضبط الأكاديمي ، والقلق العام ، والعدوانية ، والتحصيل الدراسي ، والابتكارية وأعراض *ADHD* والدرجة الكلية *ADHD* لدى عينة التلاميذ ذوي *ADHD* .

إجراءات الدراسة

أولاً : أدوات الدراسة :

1ـ مقياس اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الذائد *ADHD* :

(إعداد : الباحث)

إجابة التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة "ما مدى كفاءة مقياس *ADHD* المعد في الدراسة الحالية من حيث استخدامه كأداة مقننة في تشخيص التلاميذ ذوي *ADHD* في البيئة السعودية " ؟

مقدمة :

اعتمدت البحوث والدراسات السابقة في تشخيص التلاميذ ذوي *ADHD* على قوائم التقدير السلوكية والتي من أشهرها استفتاءات كونرز *Conners* للمعلمين والآباء أو قوائم تقدير أُعدت من قبل الباحثين وهذه القوائم تتطلب من المقدر أن يداوم على ملاحظة سلوك الطفل لفترة طويلة حتى لا يكون تقدير سلوك التلميذ تقديراً لسلوك موقفي قد يصدر من التلميذ في موقف وقد لا يصدر منه في مواقف أخرى ، وبالتالي يكون تقديره للتلميذ بأنه يعاني من مشكلة *ADHD* مبنياً على أسس ذاتية ، فقد انتقد بعض الباحثين أمثال *(Sandoval,1977;Loney,1980;Loney&Milich,1982;Torley,1983)* وغيرهم من الباحثين استفتاءات (قوائم) كونرز في أن عباراتها غير مرتبطة بالأعراض الأساسية لمشكلة *ADHD* مثل نقص الانتباه والاندفاع أو التسرع والتي تركز بدلاً من ذلك على أنماط السلوك الخارجي العدواني. وقد أشار الباحثان *Sleater&Sprague* إلى أن الارتباطات بين تقديرات الأشخاص (الملاحظون) على قوائم كونرز والذين ينتمون إلى بيئات مختلفة كانت منخفضة جداً ، مما يدل على أن سلوك الأطفال يتباين في البيئات المختلفة ، وعلى سبيل المثال قد تختلف التقديرات الوالدية عن تقديرات المعلمين لأن الوالدان لا يرون أطفالهما في موقف مقنن يتطلب مهارة وينتبهون ويتفاعلون مع أقرانهم لفترات طويلة *(Lambert,et al.,1990)* .

وأشار " مصطفى حسن ، عبلة إسماعيل " (1991 ، ص80) إلى أنه لا يوجد لمقاييس كونرز معايير حقيقية إلا قدر ضئيل من البيانات التي يمكن أن نقارن بها كمية السلوك التي يبديها الطفل وقد يكون حكمنا في النهاية على أن الطفل مفرط النشاط مبنياً على أسس ذاتية . بالإضافة إلى ذلك فإن قوائم تقدير المعلمين قد تتأثر بأثر الهالة ، أي بمدى انطباع المعلم عن التلميذ ، كما أن المعلم قد يعتقد أن التلميذ مفرط النشاط فقط بـ النسبة لعمره أو ظروفه بذلك يكون الحكم مبنياً على أسس ذاتية . كما أن الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية يقوم بتدريسها أكثر من معلم وبالتالي يكون تقدير المعلم لسلوك التلميذ تقديراً لسلوك موقفي . ومن هنا رأينا إعداد مقياس ***ADHD*** في الدراسة الحالية يعد أحد مقاييس التقدير الذاتى نظراً لافتقار البيئة العربية – في حدود علم الباحث – إلى مثل هذه الأنواع من المقاييس . وقد تم اتباع الخطوات الآتية في إعداد المقياس :

1- تم الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة والأطر النظرية التي تناولت خصائص التلاميذ ذوي ***ADHD*** في إعداد المقياس الحالي .

2- تم مراجعة مقاييس التقدير السلوكية الخاصة بتشخيص النشاط الزائد ومنها : مقياس ن . ز للتعرف على النشاط الزائد (تقنين : عبد العزيز الشخص ، 1984) ، وقائمة الملاحظة الإكلينكية لسلوك الطفل وقائمة كونرز لسلوك الطفل (تقنين : السيد السمادوني ، 1989 ،1991) ، وقائمة " باركلي " لأعراض ***ADHD*** (عادل اليامي ، 1993) ، و مقياس تقدير مستوى النشاط الزائد (إعداد : صلاح الشريف ، 1991) ، ومقياس تقدير " لامبرت " وآخرين ***(Lambert,et al.,1990)*** " انتباه الأطفال وتوافقهم" النسخة الأصلية (الأجنبية) والنسخة العربية (تقنين : عبد الرقيب البحيري ، عفاف عجلان ، 1997) .

3- تم الاستفادة من مقياس الانتباه الأكاديمي الذي أعده الباحث في البيئة السعودية في دراسة سابقة (1998) في إعداد المقياس الحالي .

4- تم تطبيق استبيان مباشر مفتوح على 35 معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية بالسعودية ، وعلى 24 أماً (طالبات بقسم رياض الأطفال بكلية التربية بالطائف) ، كدراسة استطلاعية لمعرفة خصائص الأطفال الذين يتميزون بالنشاط الزائد عن الحد المعقول ، وتم تحليل إجابات المعلمين والأمهات للاستفادة منها في صياغة فقرات المقياس وتفسير بعض نتائج الدراسة وتم حصر هذه الخصائص في جدول (1) :

جدول (1)

خصائص الطفل ذي النشاط الزائد في ضوء آراء المعلمين والأمهات

م	الخصائص	م	الخصائص
1	كثير الحركة والجري والقفز وتسلق الأشياء	14	يلعب ويتكلم بصوت عال ويقاطع الآخرين في الحديث
2	كثير الكلام والأسئلة وغير مطيع وعنادي	15	مندفع ويتصرف بدون تفكير ومستعجل
3	متهور وعصبي وسهل استثارته وسريع الانفعال	16	يتضايق منه زملاؤه وعلاقاته الاجتماعية مضطربة
4	يثير الشغب والفوضى ومخاطر وذكي	17	يلفت النظر إليه بسلوكياته السيئة
5	لا يتحمل الإحباط وعدواني ويكره المدرسة	18	ينتقل من عمل إلى آخر دون إكمال العمل الأول
6	غير مهذب مع زملائه ومزعج لمن حوله	19	يحتاج إلى مراقبة مستمرة ومستوى طموحه منخفض
7	يحب تحريك الأشياء من أماكنها	20	مخرب وعنيف ولا يحترم مشاعر الآخرين
8	يتخذ قراراته بسرعة واعتمادي	21	يتضايق من انتظار دوره في اللعب
9	كثير السرحان ويحتاج إلى المساعدة	22	يعاني من صعوبة في استذكار دروسه لفترة طويلة
10	لا يستمر في اللعب لفترة طويلة وغير منظم	23	يتميز بالنسيان وعدم القدرة على التركيز
11	يراقب كل ما يحدث في الفصل بنظراته	24	مطالبه كثيرة ويحب أن تلبى بسرعة
12	كثير التململ فى أثناء الجلوس والنوم	25	لا يحل واجباته المدرسية إلا بمساعدة الآخرين له
13	لا يسمع النصائح ويشكو الجيران منه	26	علاقاته الاجتماعية مع مدرسيه مضطربة

5- تم صياغة فقرات المقياس (50 فقرة) في صورة تساؤلات وأمام كل منها ثلاث إجابات هي (نعم – أحياناً – لا) بما يتسق مع نتائج الدراسات التجريبية السابقة التي ميزت بين التلاميذ ذوي ***ADHD*** والتلاميذ الأسوياء في ضوء ***DSM-111*** الذي يتضمن أعراض نقص الانتباه والاندفاع والنشاط الحركي الزائد والتي سبق تعريف كل منها تعريفاً إجرائياً في الدراسة الحالية .

6- تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس[1] لأخذ آرائهم ، وتم عرضه أيضاً على مجموعة من معلمي المرحلة الابتدائية لمعرفة مدى ملاءمة الألفاظ والفقرات لتلاميذهم ، وأسفرت هذه الخطوة عن حذف 7 فقرات من المقياس ، وبالتالي أصبح المقياس مكوناً من 43 فقرة أو تساؤل .

7- تم كتابة تعليمات المقياس بما تتناسب مع نوع فقراته مع مراعاة عدم ذكر الهدف منه أثناء التطبيق ، وتم تطبيقه على 600 تلميذ من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي من مدرسة ابن كثير ، أبو هريرة ، القادسية ، ابن خلدون ، ومدرسة الملك فهد بمدينة الطائف بالسعودية لحساب كفاءة المقياس السيكومترية وهي :

أ – صدق المقياس :

1- صدق الاتساق الداخلي : تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية ***SPSS/PC*** في حساب معاملات صدق الاتساق الداخلي للمقياس على النحو الآتي :

---

(1) يتوجه الباحثان بالشكر إلى كل من ساهم في تنقيح المقياس .

د. علي مهدي الشهري : أستاذ علم النفس المساعد ـ كلية التربية الطائف .

د. شادية محمود حسنين : أستاذ علم النفس المساعد بكلية التربية بالطائف .

د. زهدى علي مبارك : أستاذ تعليم الرياضيات المساعد بكليتي التربية بالمنصورة والطائف .

د. مبروك حسن علي : أستاذ تعليم الرياضيات المساعد بكليتي التربية بقنا وإعداد المعلمين بالطائف .

(أ) تم حساب معاملات اتساق (معاملات الارتباط) درجات فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للمقياس حتى لا تؤثر في قيمة معامل الاتساق الناتج .

جدول (2)

معاملات اتساق درجات فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس (ن = 600)

الفقرة	الاتساق	الدلالة	الفقرة	الاتساق	الدلالة
1	0.27	0.01	23	0.02	غير دالة
2	0.31	"	24	0.39	0.01
3	0.26	"	25	0.37	0.01
4	0.34	"	26	0.41	"
5	0.41	"	27	0.39	"
6	0.29	"	28	0.38	"
7	0.37	"	29	0.40	"
8	0.40	"	30	0.41	"
9	0.35	"	31	0.33	"
10	0.32	"	32	0.35	"
11	0.30	"	33	0.44	"
12	0.35	0.01	34	0.38	0.01
13	0.38	"	35	0.41	"
14	0.43	"	36	0.05	غير دالة
15	0.44	"	37	0.29	0.01
16	0.37	"	38	0.31	"
17	0.46	"	39	0.34	"
18	0.40	"	40	0.45	"
19	0.45	"	41	0.37	"
20	0.04	غير دالة	42	0.40	"
21	0.33	0.01	43	0.37	"
22	0.36	"			

نلاحظ من جدول (2) أن معاملات اتساق درجات فقرات المقياس بالدرجة الكلية دالة عند مستوى 0.01 ، ماعدا معاملات اتساق درجات الفقرات 20 ، 23 ، 36 غير دالة . وتتفق " أنستازي "

(Anastasi,1976,PP.413-414) مع " محمد عبد السلام " (1960 ، ص ص 293 – 294) على أن دلالة الارتباط – الاتساق – تعد أساساً كافياً للإبقاء على المفردات في الاختبار حيث أن العبارة ذات الاتساق المنخفض بالدرجة الكلية للاختبار عبارة لا يمكن الاطمئنان إليها ويجب حذفها من الاختبار ، وفي ضوء ذلك تم حذف العبارات أرقام 20 ، 23 ، 36 من المقياس ، وبالتالي أصبح المقياس مكوناً من 40 فقرة .

(ب) تم حساب معاملات اتساق درجات فقرات الأبعاد بالدرجة الكلية لكل بعد وأيضاً بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للبعد .

جدول (3)

معاملات اتساق درجات فقرات الأبعاد بالدرجة الكلية لكل بعد

نقص الانتباه (13 فقرة)			الاندفاع (15 فقرة)			النشاط الحركي الزائد (12 فقرة)		
الفقرة	الاتساق	الدلالة	الفقرة	الاتساق	الدلالة	الفقرة	الاتساق	الدلالة
3	0.32	0.01	2	0.44	0.01	1	0.45	0.01
6	0.36	0.01	4	0.48	0.01	5	0.37	0.01
9	0.41	0.01	7	0.39	0.01	8	0.54	0.01
12	0.42	0.01	11	0.31	0.01	10	0.33	0.01
16	0.39	0.01	13	0.50	0.01	14	0.40	0.01
19	0.36	0.01	15	0.28	0.01	17	0.43	0.01
21	0.29	0.01	18	0.51	0.01	20	0.51	0.01
25	0.30	0.01	22	0.53	0.01	27	0.48	0.01
26	0.41	0.01	23	0.50	0.01	30	0.35	0.01
28	0.46	0.01	24	0.34	0.01	33	0.50	0.01
31	0.44	0.01	29	0.50	0.01	38	0.42	0.01
35	0.45	0.01	32	0.32	0.01	44	0.46	0.01
43	0.38	0.01	34	0.41	0.01			
			36	0.36	0.01			
			42	0.35	0.01			

نلاحظ من جدول (3) أن معاملات اتساق درجات فقرات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لكل بعد دالة عند مستوى 0.01.

(جـ) تم حساب معاملات اتساق الدرجات الكلية لكل بعد من أبعاد لمقياس بالدرجة الكلية للمقياس (مجموع درجات الأبعاد الثلاثة) وأيضاً بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس .

جدول (4)

معاملات اتساق درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الاتساق	الدلالة
نقص الانتباه	0.68	0.01
الاندفاع	0.77	0.01
النشاط الحركي الزائد	0.79	0.01

يتضح من جدول (4) أن معاملات اتساق درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى 0.01 وهذا يتفق مع *DSM-111* على أن التلاميذ ذوي *ADHD* يتميزون بنقص الانتباه والاندفاع والنشاط الحركي الزائد .

2- الصدق البنائي أو التكويني : إجابة التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة "هل توجد علاقات ارتباطية دالة بين أبعاد مقياس *ADHD* (نقص الانتباه ، والاندفاع ، والنشاط الحركي الزائد) لدى عينة التلاميذ ذوي *ADHD* ؟ " .

للإجابة عن التساؤل السابق تم حساب الخواص الإحصائية لدرجات تلاميذ عينة الدراسة الاستطلاعية (600 تلميذ) في كل بعد من أبعاد مقياس *ADHD* ،كما هو موضح في جدول (5) :

جدول (5)

الخواص الإحصائية لدرجات تلاميذ الدراسة الاستطلاعية على أبعاد المقياس

الخواص الإحصائية / أبعاد ADHD	المتوسط	الوسيط	المنوال	ع	الالتواء	الدرجات التشخيصية م+ع
نقص الانتباه	13.61	13.45	13.14	4.20	0.11	18
الاندفاع	15.40	15.19	14.78	3.90	016	19
النشاط الحركي الزائد	11.70	11.38	10.77	4.30	0.21	16

وبناء على التعريف الإجرائي للتلميذ المصاب بمشكلة ***ADHD*** في الدراسة الحالية بأنه "التلميذ الذي يحصل على درجة تنحرف عن متوسط درجات زملائه بمقدار واحد انحراف معياري (م + ع) في كل بعد من أبعاد مقياس ***ADHD*** " تم أخذ الدرجات 18 ، 19 ، 16 كدرجات قطع فاصلة (درجات تشخيصية) ، بين التلاميذ ذوي ***ADHD*** والتلاميذ الأسوياء ، كما هو موضح في جدول (5) ، وبواسطة الفرز والتصنيف تم انتقاء التلاميذ الذين حصلوا على درجة أعلى من الدرجة 18 في نقص الانتباه ، وفي نفس الوقت تكون درجاتهم أعلى من الدرجة 16،19 في الاندفاع والنشاط الزائد ، على الترتيب ، وهم التلاميذ ذوي ***ADHD*** ، وبلغ عددهم 76 تلميذاً . وتم حساب معاملات الارتباط البينية لدرجات هؤلاء التلاميذ على أبعاد المقياس الثلاثة نظراً لأن أي بعد من أبعاد المقياس يمكن أن يكون محكاً خارجياً للأبعاد الأخرى ، كما هو موضح في جدول (6) :

جدول (6)

مصفوفة معاملات الارتباط البينية لأبعاد المقياس

في ضوء درجات التلاميذ ذوي *ADHD* (ن = 76 تلميذاً)

الأبعاد	نقص الانتباه	الاندفاع	النشاط الحركي الزائد
نقص الانتباه	–	0.59	0.38
الاندفاع		–	0.49
النشاط الحركي الزائد			–

يتضح من مصفوفة معاملات الارتباط السابقة أنه توجد علاقات ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى 0.01 بين أبعاد مقياس *ADHD* في ضوء درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن جميع أبعاد مقياس *ADHD* تقيس مشكلة واحدة وهي اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد *ADHD* . وهذا يتفق مع *DSM-111* في أن أعراض *ADHD* هي نقص الانتباه والاندفاع والنشاط الحركي الزائد ، ويتفق أيضاً مع البحوث والدراسات السابقة مثل : (*oney,1980;Loney&Milich,1982;Thorey,1983; Almeida & Connie, 1985; Heilveil., 1990; Lambert, 1990; Cramond&Bonnie,1994* ؛ صلاح الشريف ، 1991) .

ومن هنا تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الثاني من تساؤلاتها .

3- صدق تمييز المقياس :

تم أخذ 76 تلميذاً عشوائياً من التلاميذ الأسوياء ، وتم حساب معاملات التمييز بين متوسطي درجات هؤلاء التلاميذ ودرجات التلاميذ ذوي *ADHD* (76 تلميذاً) على أبعاد مقياس *ADHD* والدرجة الكلية بواسطة اختبار " ت " كما هو موضح في جدول (7) :

جدول (7)

معاملات التمييز بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء على أبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن = 76 تلميذاً)

التلاميذ / أبعاد *ADHD*	*ADHD*		الأسوياء		د.ح	ت	الدلالة
	م	ع	م	ع			
نقص الانتباه	20.70	3.50	11.20	2.82	150	18.30	0.01
الاندفاع	23.10	4.20	13.30	2.10	150	18.07	"
النشاط الحركي الزائد	19.80	3.10	10.90	2.31	150	19.94	"
الدرجة الكلية *ADHD*	63.60	9.70	35.40	8.40	150	19.03	"

يتضح من جدول (7) أن معاملات تمييز المقياس وأبعاده بين التلاميذ ذوي *ADHD* والتلاميذ الأسوياء دالة عند مستوى 0.01 ، لصالح التلاميذ ذوي *ADHD* ، أي أن المقياس يميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين التلاميذ ذوي *ADHD* والتلاميذ الأسوياء وهذا يدل على أن تشخيص التلاميذ ذوي *ADHD* بواسطة (م+ع) الذي أشارت إليه الدراسات السابقة (كما وضحنا في الإطار النظري) تشخيصاً جيداً . وتتفق الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع دراسة كل من "صلاح الشريف" (1991) و"عادل اليامي" (1993) .

ب- ثبات المقياس :

تم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق المقياس مرة ثانية على 152 تلميذاً (76 تلميذاً ذوي *ADHD* ، 76 تلميذاً سوياً) وبفاصل زمني قدره 3 أسابيع ، وتم حساب معامل ارتباط " بيرسون " بين درجات التلاميذ في كلا التطبيقين ، وتم حساب

معامل الثبات أيضاً بواسطة معادلة " كيودر – ريتشاردسون " كما ذكرها (فؤاد البهي السيد 1986 ، ص 535) .

جدول (8)

معاملات ثبات مقياس *ADHD* (ن = 152)

الأبعاد	ثبات الإعادة	ثبات كيودر	د.ح	الدلالة
نقص الانتباه	0.86	0.82	150	0.01
الاندفاع	0.88	0.83	150	0.01
النشاط الزائد	0.86	0.84	150	0.01
الدرجة الكلية	0.89	0.85	150	0.01

يتضح من جدول (8) أن معاملات ثبات أبعاد المقياس والدرجة الكلية دالة عند مستوى 0.01، بذلك نلاحظ مما سبق أن مقياس *ADHD* له معاملات ثبات وصدق مرتفعة مما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية ، والدراسات المستقبلية لتشخيص التلاميذ ذوي *ADHD* . بذلك تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الأول من تساؤلاتها .

جـ- معايير المقياس :

تم حساب الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام على المقياس في كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة ، كما هو موضح بجدول (9) :

جدول (9)

الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام

في بعد نقص الانتباه (ن = 600 تلميذ)

الدرجة الخام	ت	الدرجة الخام	ت	الدرجة الخام	ت
صفر	18	9	39	18	60
1	20	10	41	19	63
2	22	11	44	20	65
3	25	12	46	21	68
4	27	13	49	22	70
5	30	14	51	23	72
6	32	15	53	24	75
7	34	16	56	25	77
8	37	17	58	26	80

جدول (10)

الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام

في بعد الاندفاع (ن = 600 تلميذ)

الدرجة الخام	ت	الدرجة الخام	ت	الدرجة الخام	ت
صفر	11	11	39	22	67
1	13	12	41	23	69
2	16	13	44	24	72
3	18	14	46	25	75
4	21	15	49	26	77
5	23	16	52	27	80
6	26	17	54	28	82
7	28	18	57	29	85

8	31	19	59	30	87
9	33	20	62	–	–
10	36	21	64	–	–

جدول (11)

الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام في بعد النشاط الزائد (ن=600تلميذ)

الدرجة الخام	ت	الدرجة الخام	ت	الدرجة الخام	ت
صفر	23	9	44	18	65
1	25	10	46	19	67
2	27	11	48	20	69
3	30	12	51	21	72
4	32	13	53	22	74
5	34	14	55	23	76
6	37	15	58	24	79
7	39	16	60	–	–
8	41	17	62	–	–

د – الصورة النهائية للمقياس :

يعد مقياس *ADHD* أحد مقاييس التقدير الذاتى في تشخيص التلاميذ ذوي *ADHD* تم إعداده في ضوء *DSM-111* ويتضمن ثلاثة أعراض هي : نقص الانتباه ، والاندفاع (العقلي والحركي) ، والنشاط الحركي الزائد ، ويتكون من 44 فقرة في صورة تساؤلات منها 4 فقرات مكررة هي الفقرات : 6، 7 ، 17 ، 19 تستخدم كمقياس للكذب ، أما الفقرات الأربعين الباقية هي التي يتم تصحيحها وأمام كل منها ثلاث إجابات (نعم – أحياناً – لا) موزعة على النحو الآتي :

1- نقص الانتباه : يتكون من 13 فقرة هي : 3 – 6 – 9 – 12 – 16 – 19 – 21 – 25 – 26 – 28 – 31 – 35 – 43 .

2- الاندفاع : يتكون من 15 فقرة هي : 2 – 4 – 7 – 11 – 13 – 15– 18 – 22 – 23 – 24 – 29 – 32 – 34 – 36 – 42.

3- النشاط الحركي الزائد : يتكون من 12 فقرة هي : 1 – 5 – 8 – 10 – 14 – 17 – 20 – 27 – 30 – 33 – 38 – 44 .

ويطبق المقياس على تلاميذ المرحلة الابتدائية في صورة جماعية مع مراعاة عدم ذكر الهدف منه عند التطبيق ، ويصحح المقياس تبعاً لمفتاح تصحيح خاص به ، والتلاميذ الذين يحصلون على درجات أعلى من الدرجات 18 ، 19 ، 16 في كل من نقص الانتباه والاندفاع والنشاط الحركي الزائد على الترتيب ، هم التلاميذ ذوي *ADHD* بذلك تكون الفروق بين التلاميذ في *ADHD* فروقاً في الدرجة وليس فروقاً في النوع .

جدول (12)

مفتاح تصحيح المقياس

الفقرة	نعم	أحياناً	لا	الفقرة	نعم	أحياناً	لا
1	0	1	2	21	2	1	0
2	0	1	2	22	0	1	2
3	2	1	0	23	2	1	0
4	2	1	0	24	2	1	0
5	2	1	0	25	0	1	2
6	2	1	0	26	0	1	2
7	0	1	2	27	2	1	0
8	2	1	0	28	0	1	2
9	0	1	2	29	2	1	0
10	2	1	0	30	2	1	0
11	2	1	0	31	2	1	0
12	2	1	0	32	0	1	2
13	2	1	0	33	2	1	0
14	0	1	2	34	2	1	0
15	2	1	0	35	0	1	2
16	0	1	2	36	2	1	0
17	2	1	0	38	2	1	0
18	2	1	0	42	2	1	0
19	0	1	2	43	0	1	2
20	0	1	2	44	0	1	2

2ـ **اختبار الذكاء المصور** :

(إعداد : أحمد زكي صالح ب : ت)

يستخدم الاختبار السابق في قياس القدرة العقلية العامة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة ويتكون من 60 سؤالاً كل منها يتكون من 5 صور أو 5 أشكال 4 منها متفقة أو متشابهة في صورة واحدة أو أكثر وشكل واحد هو المختلف عن الباقين والمطلوب من الطفل إدراك علاقة التشابه أو الاختلاف بينهما ، وعدد الإجابات الصحيحة تعبر عن الدرجة الخام للطفل على الاختبار ، ويتم استخراج نسبة ذكاء الطفل من جدول خاص يسمى جدول المعايير (ولمزيد من التفاصيل عن الاختبار يمكن الرجوع إلى معد الاختبار) . وتوصل الباحث في دراسة سابقة (1998) إلى أن هذا الاختبار له معاملات ثبات وصدق مرتفعة في البيئة السعودية أو مجتمع الدراسة الحالية . واستخدم الاختبار السابق في الدراسة الحالية لضبط متغير الذكاء لدى تلاميذ عينة الدراسة .

3ـ **استبيان دونالد للمهارات الإدراكية** :

(تقنين : عبد الرقيب البحيري ، عبد القادر فراج)

يقيس الاستبيان السابق ثمانية مجالات للمهارات الإدراكية نصفها لمهارات الإدراك البصري (التمييز البصري ، الذاكرة البصرية ، التعرف على الأشياء ، التآزر البصري – الحركي) ، و النصف الآخر لمهارات الإدراك السمعي (التمييز السمعي ، الذاكرة السمعية ، التتابع السمعي ، الربط السمعي) ، وهو أحد مقاييس التقدير الذاتي ويتكون من كراسة الأسئلة وبطاقات المثيرات العشرة ويستخدم الاستبيان في تشخيص التلاميذ ذوي الصعوبات الإدراكية بالمرحلة الابتدائية (لمزيد من التفاصيل عن الاستبيان السابق يمكن الرجوع إلى معدي الاستبيان للبيئة العربية أو عبد المنعم الدردير ، 1993) وتوصل الباحث في دراسة سابقة (1998) إلى أن هذا الاستبيان له معاملات ثبات وصدق مرتفعة في البيئة السعودية أو مجتمع

الـ دراسة الحالية . وتم استخدامه في الدراسة الحالية لاستبعاد التلاميذ ذوي الصعوبات الإدراكية من بين تلاميذ عينة الدراسة .

4ـ **استمارة بيانات** :

(إعداد : عبد المنعم الدردير ، 1998)

أعد الباحث هذه الاستمارة في البيئة السعودية في دراسة سابقة (1998) لجمع مزيد من المعلومات والبيانات عن التلاميذ ، ولتقدير المستوى الاقتصادي – الاجتماعي والثقافي لهؤلاء التلاميذ ، واستخدمت الاستمارة في الدراسة الحالية لضبط متغير المستوى الاقتصادي – الاجتماعي والثقافي لتلاميذ عينة الدراسة ، ولمعرفة بعض البيانات عنهم (ولمزيد من التفاصيل عن هذه الاستمارة يمكن الرجوع إلى معد هذه الاستمارة) .

5ـ **مقياس مفهوم الذات للأطفال** :

(إعداد : طلعت منصور ، حليم بشاي ، 1982)

يستخدم المقياس السابق في قياس مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الأعمار 8 – 12 سنة من خلال ثلاث مجالات : الخبرات الأسرية ، والعلاقات مع الأصدقاء ، والخبرات المدرسية ، ويتكون من 35 عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي المقارنة والأهمية والرضا (لمزيد من التفاصيل عن المقياس يمكن الرجوع إلى معدى المقياس) ، وتوصل الباحث في دراسة سابقة (1998) إلى أن هذا المقياس له معاملات ثبات وصدق مرتفعة في البيئة السعودية (مجتمع الدراسة الحالية) .

6ـ **مقياس وجهة الضبط الأكاديمي** :

(إعداد : عبد المنعم الدردير ، 1998)

أعد الباحث هذا المقياس في البيئة السعودية في دراسة سابقة (1998) لتقدير رأي التلميذ فيما إذا كان يعتقد أنه يسيطر على الأحداث أو المواقف التعليمية بقدرته وخصائصه (ضبط داخلي) ، أو يرى أن السيطرة على

هذه الأحداث أو المواقف التعليمية خارجة عن إرادته أو تحكمه وترجع لعوامل خارجية لا شأن له فيها (ضبط خارجي) ، ويتكون المقياس من 22 عبارة ويصحح تبعاً لمفتاح تصحيح خاص به ، والدرجة المرتفعة على المقياس تدل على الضبط الخارجي (لمزيد من التفاصيل عن المقياس يمكن الرجوع إلى معد المقياس) ، ويتميز المقياس بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة في مجتمع الدراسة الحالية .

7ـ **مقياس القلق العام للأطفال** :

(تقنين : محمد عبد العزيز العلاف ، 1982)

يستخدم المقياس السابق في قياس حالة القلق العام عند تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم وليس القلق المرضي أو العصابي أو الموقفي (قلق الامتحان) ، ولكن يقيس حالة القلق العام عند التلميذ من خلال معاملاته اليومية سواء في بيئته المدرسية أو المنزلية أو تعامله مع كل ما هو كائن في بيئته ، ويتكون من 45 عبارة منها 11 عبارة لقياس الكذب و34 عبارة لقياس حالة القلق العام ، والدرجة المرتفعة على المقياس تدل على مستوى قلق مرتفع (لمزيد من التفاصيل عن المقياس يمكن الرجوع إلى معد المقياس في البيئة العربية) . وتوصل الباحث في دراسة سابقة (1998) إلى أن هذا المقياس له معاملات ثبات وصدق مرتفعة في البيئة السعودية أو مجتمع الدراسة الحالية .

8ـ **مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني لدى الأطفال** :

(إعداد : نبيل حافظ ، نادر قاسم ،1993)

يستخدم المقياس السابق في قياس السلوك العدواني عند أطفال المرحلة الابتدائية ذوي الأعمار 6 – 12 سنة من خلال العدوان المادي واللفظي والسلبي ، ويتكون من 20 موقفاً كل منها يمثل مشكلة ينفعل بها الطفل ويفكر في إيجاد حلاً لها ، وكل موقف له أربع إجابات محتملة لحله منها ثلاث إجابات تصور السلوك العدواني المادي واللفظي والسلبي ،

بينما الإجابة الرابعة تمثل السلوك السوي أو العدوان السوي ، وللمقياس مفتاح تصحيح ، والدرجة المرتفعة تدل على مستوى عال من العدوانية وتتراوح درجة كل عامل من عوامل المقياس فيما بين 20 – 80 درجة ، بينما تتراوح الدرجة الكلية للمقياس فيما بين 40 – 160 درجة ، وتحسب درجة العدوانية العامة من حاصل جمع درجات العدوان المادي واللفظي والسلبي مطروحاً منها درجة السلوك السوي أو العادي تبعاً للمعادلة (ع.ع = م + ل + س – و) ، (ولمزيد من التفاصيل عن المقياس يمكن الرجوع إلى معدي المقياس) .

أ – *ثبات المقياس في الدراسة الحالية :*

تم تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه على 200 تلميذ من تلاميذ عينة الدراسة الاستطلاعية (600 تلميذ) ، ومن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتم حساب معاملات الارتباط (الثبات) بين درجات التلاميذ في كلا التطبيقين ، كما هو موضح في جدول (13) :

جدول (13)

معاملات ثبات مقياس أشكال السلوك العدواني

بواسطة إعادة الاختبار (ن = 200)

السلوك العدواني	معامل الثبات	درجات الحرية	الدلالة
العدوان المادي	0.85	198	0.01
العدوان اللفظي	0.90	198	0.01
العدوان السلبي	0.84	198	0.01
العدوان (السلوك) السوي	0.83	198	0.01

ب – *صدق المقياس في الدراسة الحالية :*

استخدم معدا المقياس الصدق البنائي أو التكويني في حساب معاملات صدق مقياسهما ، والدراسة الحالية تستخدم هذا النوع من أنواع الصدق وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط البينية للعوامل الأربعة التي يتألف منها المقياس على عينة التلاميذ السابقة (200 تلميذ) وتم الحصول على المصفوفة الارتباطية الآتية :

جدول (14)

مصفوفة معاملات الارتباط البينية لعوامل المقياس

العوامل	العدوان المادي	اللفظي	السلبي	السوي
العدوان المادي	–	0.51 * *	0.39 * *	0.24 * *
العدوان اللفظي		–	0.36 **	0.17 *
العدوان السلبي			–	0.18 *
العدوان السوي				–

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من مصفوفة معاملات الارتباط السابقة وجود علاقات موجبة ودالة عند مستوى 0.05 ، 0.01 بين عوامل المقياس الأربعة ، وهذا يدل على أن جميع العوامل تقيس سمة واحدة وهي العدوانية. أي أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة في البيئة السعودية أو مجتمع الدراسة الحالية .

9ـ **اختبار القدرة الابتكارية** :

تستخدم الدراسة الحالية اختبار الدوائر واختبار الاستعمالات غير المألوفة المأخوذة من بطارية اختبارا ت تورانس للتفكير الابتكاري والتي قام بنقلها للبيئة العربية " عبد الله سليمان ، فؤاد أبو حطب " (1973) .

أ – ***اختبار الدوائر :***

يتكون هذا الاختبار من 36 دائرة ويطلب من التلميذ أن يرسم رسومات أو صوراً داخل الدوائر بحيث تكون الدوائر الجزء الأساسي من كل صورة أو رسم وأن يكتب أسمائها ، وزمن الاختبار 10 دقائق .

وسوف تعتبر الدراسة الحالية هذا الاختبار غير موقوت حتى يتسنى للتلاميذ إنتاج أكبر عدد من الصور أو الرسومات ، ويقيس هذا الاختبار مكونات ثلاثة للتفكير الابتكاري هي الطلاقة والأصالة والمرونة .

ب- *اختبار الاستعمالات غير المألوفة (علب الصفيح) :*

المطلوب من التلميذ في هذا الاختبار أن يذكر الاستعمالات التي يمكن أن تستخدم فيها علب الصفيح الفارغة بدلاً من إلقائها في سلة القمامة للاستفادة منها وأن يفكر في الاستعمالات الجديدة غير المألوفة لنا ، ويقيس هذا الاختبار الطلاقة والأصالة والمرونة .

وتم حساب ثبات الاختبارين السابقين في الدراسة الحالية عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة بلغ قوامها 100 تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ في كلا التطبيقين كما هو موضح في جدول (15) :

جدول (15)

معاملات ثبات اختباري الدوائر والاستعمالات غير المألوفة بواسطة طريقة إعادة الاختبار

	المقاييس	معامل الثبات	درجات الحرية	الدلالة
الدوائر	الطلاقة	0.67	98	0.01
	الأصالة	0.57	98	0.01
	المرونة	0.53	98	0.01
الاستعمالات	الطلاقة	0.71	98	0.01
	الأصالة	0.56	98	0.01
	المرونة	0.65	98	0.01

نلاحظ من جدول (15) أن معاملات الثبات دالة عند مستوى 0.01 ، وتم حساب معاملات الصدق في الدراسة الحالية عن طريق حساب صدق

الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ في الطلاقة والأصالة والمرونة والدرجة الكلية لكل اختيار ، كما هو موضح فى جدول (16) :

جدول (16)

معاملات الاتساق الداخلية لاختباري الدوائر والاستعمالات

اختبار الدوائر	معامل الاتساق	الدلالة	اختبار الاستعمالات	الاتساق	الدلالة
الطلاقة	0.64	0.01	الطلاقة	0.69	0.01
الأصالة	0.50	0.01	الأصالة	0.55	0.01
المرونة	0.67	0.01	المرونة	0.58	0.01

نلاحظ من جدول (16) أن معاملات الاتساق (الصدق) دالة عند مستوى 0.01 ، أي أن اختباري الدوائر والاستعمالات غير المألوفة لهما معاملات ثبات وصدق مرتفعة في البيئة السعودية (مجتمع الدراسة الحالية) .

ثانياً : عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من 72 تلميذاً من التلاميذ ذوي *ADHD* تم تشخيصها من عينة أولية بلغ قوامها 1250 تلميذا ، وعينة مماثلة من التلاميذ الأسوياء (72 تلميذاً) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مدرسة محمد بن عبد الوهاب ، ومدرسة الحسن بن الهيثم ، ومدرسة هشام بن العاص ، ومدرسة الملك فيصل ، ومدرسة حنين ، ومدرسة هوازن ، ومدرسة الإمام البخاري ، ومدرسة عمر بن الخطاب ، ومدرسة الحجاج بن يوسف ، ومدرسة عمر بن عبد العزيز بمدينة الطائف خلال الفصل الدراسي الأول 1419هـ – 1420هـ ، وتميزت عينتي التلاميذ بالشروط الآتية :

1- متوسط أعمارهم الزمنية 126 شهراً بانحراف معياري 3.4 .

2- متجانسة في الذكاء حيث تراوحت نسب ذكائهم فيما بين 90 – 115 درجة .

3- متجانسة في المستوى الاقتصادي – الاجتماعي والثقافي للأسرة .

4- خالية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية (الإدراكية) والأكاديمية .

5- خالية من التلاميذ ذوي الإعاقات العقلية والجسمانية والحسية .

6- تلاميذ عينتي الدراسة من التلاميذ الذين يعيشون مع والديهم ومن أسر متعلمة .

وتم اختيار عينتي الدراسة على النحو الآتي :

1- تم تطبيق مقياس ***ADHD*** على عينة التلاميذ الأولية والتي بلغ عددها 1250 تلميذاً بمساعدة بعض معلمي هؤلاء التلاميذ وفي ضوء معايير المقياس وفي أثناء تقدير الدرجات تم عزل التلاميذ الذين يحصلون على درجة أعلى من الدرجات 16،19،18 في كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة : نقص الانتباه ، والاندفاع ، والنشاط الحركي الزائد على الترتيب ، فبلغ عدد هؤلاء التلاميذ 167 تلميذاً وهم التلاميذ ذوي ***ADHD*** .

2- تم تطبيق اختبار الذكاء المصور على عينة التلاميذ ذوي ***ADHD*** السابقة وتم أخذ التلاميذ الذين تراوحت نسب ذكائهم فيما بين 90 – 115 درجة فبلغ عدد هؤلاء التلاميذ 135 تلميذاً .

3- تم تطبيق استبيان المهارات الإدراكية المستخدم في الدراسة الحالية على عينة التلاميذ السابقة (135 تلميذاً) ، وتم استبعاد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية من هؤلاء التلاميذ ، وهم التلاميذ الذين يحصلون على درجة أقل من متوسط درجات زملائهم في المهارات الإدراكية البصرية والسمعية طبقاً لتعليمات الاستبيان المستخدم ، بذلك أصبحت عينة التلاميذ مساوية 114 تلميذاً .

4- تم إعداد قائمة بأسماء هؤلاء التلاميذ (114 تلميذاً) ، وتم تطبيق استمارة البيانات المستخدمة في الدراسة الحالية عليهم وتم استبعاد التلاميذ الذين لا يعيشون مع والديهم أو التلاميذ من الأسر غير المتعلمة أو من ذوي المستوى الاقتصادي – الاجتماعي الثقافي المرتفع والمنخفض جداً (الدرجات المتطرفة) ، وأيضاً تم استبعاد التلاميذ الذين لديهم ضعف في البصر أو السمع أو إعاقة جسمانية والتي تم معرفتها بواسطة بعض المعلمين ، وفي ضوء ذلك أصبح عدد عينة التلاميذ مساوياً 92 تلميذاً .

5- تم معرفة الدرجات التحصيلية (المجموع الكلي) لهؤلاء التلاميذ في الامتحان النصفي للفصل الدراسي الأول 1419هـ – 1420هـ من السجلات المدرسية الموجودة في المدارس التي اختير منها هؤلاء التلاميذ (92 تلميذاً) ، وطبقاً لتعريف " لينـدر ومكميلان " *(Linder&Mcmllan,1985)* للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بأنهم الذين يكون ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط إلا أن تحصيلهم أدنى من متوسط تحصيل زملائهم ، تم استبعاد التلاميذ الذين درجاتهم التحصيلية أقل من متوسط درجات زملائهم ، بذلك أصبحت عينة التلاميذ مساوية 72 تلميذاً من التلاميذ ذوي *ADHD* وهي العينة النهائية في الدراسة الحالية .

6- تم أخذ عينة عشوائية من التلاميذ الأسوياء الذين تم تشخيصهم على أنهم لا يعانون من *ADHD* بلغ قوامها 200 تلميذ طبق عليهم اختبار الذكاء المصور وتم أخذ التلاميذ الذين تراوحت نسب ذكائهم فيما بين 90 – 115 درجة فبلغ عددهم 158 تلميذاً ، ثم طُبق عليهم استبيان المهارات الإدراكية واستمارة البيانات وتم حصر درجاتهم التحصيلية في الامتحان النصفي للفصل الدراسي الأول 1419 – 1420 هـ وطبقاً

لشروط اختبار العينة في الدراسة الحالية أصبح عدد هؤلاء التلاميذ 75 تلميذاً وتم استبعاد ثلاثة تلاميذ عشوائياً منهم حتى تكون عينة التلاميذ الأسوياء مماثلة لعينة التلاميذ ذوي ***ADHD*** (كل منها 72 تلميذاً) ، لسهولة إجراء العمليات الإحصائية .

7- تم التأكد من تجانس عينتي تلاميذ الدراسة (التلاميذ ذوي ***ADHD*** والتلاميذ الأسوياء) في متغيري الذكاء والمستوى الاقتصادي – الاجتماعي والثقافي للأسرة ، كما هو موضح في جدول (17) :

جدول (17)

الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في الذكاء والمستوى الاقتصادي . الاجتماعي و الثقافي

التلاميذ / المتغيرات	*ADHD*			الأسوياء			د.ح	ت	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
الذكاء	72	103.5	6.5	72	105.5	7.8	142	1.41	غير دالة
المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي	72	26.8	3.2	72	27.3	3.5	142	0.88	غير دالة

نلاحظ من جدول (17) أن التلاميذ ذوي ***ADHD*** والتلاميذ الأسوياء متجانسين في متغيري الذكاء والمستوى الاقتصادي – الاجتماعي للأسرة .

8- تم عمل قوائم تتضمن أسماء التلاميذ ذوي ***ADHD*** وقوائم أخرى تتضمن أسماء التلاميذ الأسوياء ، وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم وتم رصد درجاتهم التي حصلوا عليها في هذه الأدوات في القوائم المخصصة لذلك ، وتم معرفة درجاتهم التحصيلية (المجموع الكلي) التي حصلوا

عليها في نهاية الفصل الدراسي الأول (1419هـ - 1420هـ) من السجلات الموجودة في المدارس التي اختيرت منها عينتا تلاميذ الدراسة الحالية ، وتم رصدها أيضاً في القوائم المعدة لذلك وتم استخدام اختبار " ت " ومعاملات الارتباط بواسطة حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية *Spss* للتوصل إلى نتائج الدراسة .

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً : نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه "تنحصر نسبة التلاميذ ذوي *ADHD* من تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية فيما بين 10% – 15% من المجموع الكلي لتلاميذ عينة الدراسة" .

تم التحقق من صحة الفرض السابق عن طريق حساب النسبة المئوية للتلاميذ ذوي *ADHD* بالنسبة للعينة الكلية من التلاميذ ، فقد توصلت الدراسة الحالية من تجربتها الاستطلاعية التي أجريت على 600 تلميذ من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسا دس الابتدائي إلى أن عدد التلاميذ ذوي *ADHD* مساوٍ 76 تلميذاً من تلاميذ العينة السابقة ، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن عدد التلاميذ ذوي *ADHD* بلغ 167 تلميذاً من تلاميذ عينة دراستها الأساسية الأولية بصرف النظر عن نسبة الذكاء وصعوبات التعلم وغيرها (شروط اختيار عينة الدراسة الحالية) ، والتي بلغ قوامها 1250 تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، بذلك يكون عدد التلاميذ ذوي *ADHD* من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي مساوياً 243 تلميذاً تم تشخيصهم من عينة كلية بلغ قوامها 1850 تلميذاً ، أى أن نسبة التلاميذ ذوي *ADHD* بالنسبة إلى العينة الكلية مساوية 13.14 % تقريباً . بذلك يتحقق صحة الفرض الأول .

وتتفق الدراسة الحالية مع البحوث والدراسات السابقة على أن نسبة الأطفال المصابين بمشكلة *ADHD* نسبة كبيرة تتطلب منا الاهتمام والبحث ، فقد توصلت دراسة " شاتشار " *(Schachar,et al.,1990)* إلى أن نسبة انتشار مشكلة *ADHD* كانت مساوية 10% بين أطفال المدرسة ، وتوصلت دراسة "عادل اليامي" (1993) إلى أن نسبة انتشار مشكلة *ADHD* بين أطفال الصف الأول الابتدائي السعودي بلغت 9.6% من مجموع أطفال عينة دراسته (500 تلميذ) ، وبمقارنة هذه النسبة بالنسبة التي توصلت إليها الدراسة الحالية

(13.14%) نجد أن مشكلة *ADHD* تزيد بنسب تراكمية ، ولذا يجب اكتشاف هذه المشكلة مبكراً لمعرفة أسبابها والأعراض النفسية المصاحبة لها حتى يمكن إعداد البرامج العلاجية المناسبة .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* والتلاميذ الأسوياء في مفهوم الذات وأبعادها (الخبرات الأسرية ، العلاقات مع الأصدقاء ، الخبرات المدرسية) ، لصالح التلاميذ الأسوياء " وتم استخدام اختبار " ت " للتحقق من صحة الفرض السابق .

جدول (18)

الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في مفهوم الذات وأبعادها

المتغيرات	التلاميذ	ن	م	ع	د.ح	ت	دلالة الطرف الواحد
مفهوم الذات	*ADHD* الأسوياء	72 72	113.51 156.08	13.71 15.92	142	16.95	0.005 لصالح الأسوياء
الخبرات الأسرية	*ADHD* الأسوياء	72 72	49.81 68.34	8.21 9.30	142	12.61	0.005 لصالح الأسوياء
العلاقات مع الأصدقاء	*ADHD* الأسوياء	72 72	21.40 33.89	4.52 4.71	142	16.12	0.005 لصالح الأسوياء
الخبرات المدرسية	*ADHD* الأسوياء	72 72	42.30 53.85	6.51 7.28	142	9.97	0.005 لصالح الأسوياء

يتضح من الجدول السابق تحقق صحة الفرض الثاني حيث توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في مفهوم الذات وأبعادها الخبرات الأسرية والعلاقات مع الأصدقاء والخبرات المدرسية ، لصالح التلاميذ الأسوياء . أي أن التلاميذ ذوي *ADHD*

مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بانخفاض فى مفهوم الذات ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما ذكره "وليم فيتس" بأن مفهوم الفرد عن ذاته ذوو تأثير كبير على كثير من جوانب سلوكه كما أنه متعلق بشكل مباشر بحالته العقلية وشخصيته بوجه عام ، ويميل أولئك الذين يرون أنفسهم أنهم غير مرغوبين ولا قيمة لهم أو سيئين إلى السلوك وفق هذه الصورة التي يرون أنفسهم عليها ، كما يتجه من لديهم مفهوم منحرف أو شاذ عن أنفسهم إلى السلوك بأساليب منحرفة أو شاذة .

(فى : صفوت فرج ، سهير كامل ، 1985)

فالتلاميذ ذوي ***ADHD*** يسلكون سلوكيات سيئة في الفصل الدراسي تؤرق المعلمين مما جعل المعلمين يطلقون عليهم " التلاميذ المشاغبين " أو " التلاميذ السيئين " في الفصل ، وهذا ربما قد يؤثر تأثيراً سالباً على مفهوم الذات لديهم مقارنة بالتلاميذ الأسوياء الذين نشاطهم يتناسب مع عمرهم ويطلق المعلمون عليهم "التلاميذ الشطار" في الفصل ، وهذا قد يؤثر تأثيراً موجباً على مفهوم الذات لديهم .

وقد أشار " دونالد " ***(Donald,1980)*** إلى أن الأطفال ذوي ***ADHD*** غير محبوبين من أقرانهم الصغار لأنهم أنانيون وسريعو الغضب وكثيرو الضوضاء . وأشار " باركلي " ***(Barkley,1992)*** إلى أن هؤلاء التلاميذ غير متفاعلين مع والديهم فهم أكثر عصياناً في كثير من المواقف للتوجيهات والأوامر التي توجه إليهم ، مما يجعل الآباء يتضايقون منهم . أي أن سلوك هذه النوعية من الأطفال عادة ما يكون غير مقبول من الوالدين والمعلمين وجماعة الأقران ، وبا لتالي فهم مرفوضون اجتماعياً نتيجة لسلوكياتهم غير السوية وتوصلت دراسة "حمدي شاكر" (1992) ، ودراسة "بيدرمان " وآخرين ***(Biederman,et al.,1996)*** إلى أن التلاميذ ذوي ***ADHD*** مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بسوء التوافق الشخصي والاجتماعي . وهذا ربما قد يؤثر تأثيراً

سالباً على مفهوم الذات لديهم . فقد توصلت دراسة " مورجان وكافر " إلى أن الأطفال الذين يتمتعون بشعبية وإعجاب وتقبل من الآخرين ولهم نشاطات شائعة في مراحل تكوين صدقاتهم لديهم مستوى عال من مفهوم الذات .

(فى : مشيرة اليوسفي ، 1991 ، 487)

وتوصلت الدراسة الحالية من خلال تجربتها الاستطلاعية على أمهات ومعلمي التلاميذ ذوي النشاط الزائد إلى عدة خصائص سالبة يتميز بها هؤلاء التلاميذ منها : أنهم غير مهذبين في تعاملهم مع الآخرين ، والتهور والعصبية وسرعة الانفعال ، ويشكو الجيران منهم ، لا يصغون جيداً إلى الحديث ويقاطعون الآخرين في الحديث ، والعناد وكثرة الحركة في الفصل ، وعلاقاتهم الاجتماعية مضطربة في المنزل والمدرسة . وهذه الخصائص ربما قد تجعل هؤلاء التلاميذ يتعرضون للنقد واللوم من الآخرين ، وهذا ربما قد يؤثر تأثيراً سالباً على مفهوم الذات لديهم . وتوصلت دراسة *(Almeida&Connie,1985)* إلى وجود علاقة سالبة بين مفهوم الذات وكل من نقص الانتباه والاندفاع والنشاط الحركي الزائد .

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أن التلاميذ ذوي *ADHD* يتميزون بانخفاض في مفهوم الذات مقارنة بالتلاميذ الأسوياء *(Lahey, 1984; Almeida & Connie, 1985; Heilveil, 1990; Cotugno& Albert,1995)* .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في وجهة الضبط الأكاديمي (داخلي مقابل خارجي) ، لصالح التلاميذ ذوي *ADHD* " . تم التأكد من صحة الفرض السابق بواسطة اختبار " ت " .

جدول (19)

الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD*

ودرجات التلاميذ الأسوياء في وجهة الضبط (داخلي مقابل خارجي)

التلاميذ	ن	م	ع	د.ح	ت	دلالة الطرف الواحد
ADHD الأسوياء	72 72	14.20 9.50	3.90 2.80	142	8.25	0.005 لصالح التلاميذ ذوي *ADHD*

يتضح من جدول (19) تحقق صحة الفرض الثالث حيث توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.005 بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في وجهة الضبط الأكاديمي (داخلي مقابل خارجي) ، لصالح التلاميذ ذوي *ADHD* . أي أن التلاميذ ذوي *ADHD* أكثر توجهاً للضبط الخارجي في المواقف التعليمية مقارنة بالتلاميذ الأسوياء الذين يتميزون بالتوجه إلى الضبط الداخلي لنفس المواقف التعليمية (الدرجة المرتفعة على المقياس المستخدم تشير إلى الضبط الخارجي) .

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن التلاميذ ذوي *ADHD* يعزون نجاحهم أو فشلهم في المواقف المسئولة عن التحصيل إلى عوامل خارجة عن إرادتهم ولا يستطيعون السيطرة عليها أو التحكم فيها فقد كانوا يعزون أسباب نجاحهم إلى سهولة الامتحان أو الحظ وغيرها من العوامل التي لا دخل لهم فيها ، وقد كانوا يعزون أسباب فشلهم إلى صعوبة الامتحان أو إلى أمزجة المعلمين وغيرها مقارنة بالتلاميذ الأسوياء الذين يعزون أسباب نجاحهم إلى كفاءتهم الذاتية وخصائص شخصيتهم ، بينما كانوا يعزون أسباب فشلهم إلى نقص في كفاءتهم وخصائصهم الشخصية ويلقون اللوم على أذ فسهم ولا يلقون اللوم على الآخرين أو عوامل أخرى .

وتوصلت الدراسة الحالية إلى أن التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بانخفاض فى مفهوم الذات (نتائج الفرض الثاني) ، فقد

توصلت دراسة "لمبارد" إلى أن ذوي التحكم الخارجي يظهرون ذاتاً مثالية مغايرة ومفهوماً ذاتياً منخفضاً وتقبلاً ذاتياً منخفضاً مقارنة بذوي التحكم الخارجي .

(فى : ممدوح الكناني ، 1990 ، ص621)

بذلك نلاحظ أن الضبط الخارجي يرتبط ارتباطاً سالباً بمفهوم الذات .

وتوصلت الدراسات السابقة *(Margot&Anne,1983;Lahey,1984)* إلى أن التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بعدم المثابرة وضعف الثقة بالنفس والتوتر وعدم الاتزان الانفعالي والتسرع وسوء التوافق والعدوانية ، فقد توصلت دراسة *David* إلى أن ذوي وجهة الضبط الخارجية يرتفع لديهم مستوى العدوانية والجمود وضعف الثقة بالنفس .

(فى : ممدوح الكناني ؛ 1990)

زيادة على ذلك فإن التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بالاندفاع المعرفي ، أي كثرة عدد الأخطاء مع قلة فترة كمون الاستجابة ، فقد توصلت بعض الدراسات ومنها دراسة " فاروق عبد الفتاح " (1987) إلى أن الاندفاع المعرفي يرتبط ا رتباطاً موجباً بالضبط الخارجي .

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أن التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بالضبط الخارجي للمواقف التعليمية *(Linn,1982;Fry&Grover,1984;Tarnowski,1989)* .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في القلق العام لصالح التلاميذ ذوي *ADHD* " . وتم التأكد من صحة الفرض السابق بواسطة اختبار " ت " .

جدول (20)

الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD*

ودرجات التلاميذ الأسوياء في القلق العام

التلاميذ	ن	م	ع	د.ح	ت	دلالة الطرف الواحد
ADHD الأسوياء	72 72	25.20 18.80	3.50 3.30	142	11.21	0.005 لصالح التلاميذ ذوي *ADHD*

يتضح من جدول (20) تحقق صحة الفرض الرابع حيث أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.005 بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في القلق ، لصالح التلاميذ ذوي *ADHD* ، أي أن التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بارتفاع مستوى حالة القلق ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يتميز به التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء من خصائص هي : التهور والاندفاع والعصبية وسرعة الانفعال وسوء التنظيم ، وعدم القدرة على مواجهة المواقف أو الأحداث البيئية المحبطة ، والفشل المتكرر لقلة خبرتهم ونقص إدراكهم ووعيهم بالمشاكل المحيطة بهم والنشاط الحركي المفرط غير الموجه نحو أغراض معينة الذي يعرضهم لنقد الآخرين وضعف الثقة بالنفس وعدم المثابرة والاكتئاب وهذه الخصائص ربما قد تؤدي إلى زيادة حالة القلق لديهم ، كما أن هؤلاء التلاميذ قد يدركون أن بيئة الفصل بيئة غير جيدة لأنهم لا يجدون من يحترمهم ويشجعهم على التعليم ، كما أن علاقاتهم مع مدرسيهم وزملائهم سيئة أو مضطربة مما يشعرهم بأنهم منبوذون أو مرفوضون من الآخرين ، وهذا قد يؤدي إلى زيادة الضغوط النفسية عليهم ، وبالتالي قد يؤدي إلى زيادة درجة القلق لديهم . كما أن التلاميذ ذوي *ADHD* يتميزون بالاندفاع حيث توصلت دراسة " هانم عبد المقصود " (1991) إلى وجود علاقة موجبة بين الاندفاع والقلق . وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أن التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة

بالتلاميـــذ الأســـوياء يتميـــزون بارتفـــاع مســـتوى حالـــة القلـــق *(Ackerman,1979;Lahey,1984;Almeida&Connie,1985;Heilveil,1990; Biederman,1996)* .

خامساً : نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في العدوانية وأشكالها (المادي ، واللفظي ، والسلبي) ، لصالح التلاميذ ذوي *ADHD* " . وللتأكد من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار " ت " .

جدول (21)

الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في العدوانية وأشكالها

المتغيرات	التلاميذ	ن	م	ع	د.ح	ت	دلالة الطرف الواحد
العدوانية العامة	*ADHD* الأسوياء	72 72	140.20 95.70	9.5 6.9	142	31.94	0.005 لصالح التلاميذ ذوي *ADHD*
العدوان المادي	*ADHD* الأسوياء	72 72	55.50 40.80	5.8 4.7	142	16.59	0.005 لصالح التلاميذ ذوي *ADHD*
العدوان اللفظي	*ADHD* الأسوياء	72 72	60.40 43.30	6.2 5.1	142	17.95	0.005 لصالح التلاميذ ذوي *ADHD*
العدوان السلبي	*ADHD* الأسوياء	72 72	52.5 38.60	4.9 3.4	142	19.64	0.005 لصالح التلاميذ ذوي *ADHD*

يتضح من جدول (21) تحقق صحة الفرض الخامس حيث توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.005 بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في العدوانية وأشكالها (العدوان المادي ، واللفظي ، والسلبي) ، لصالح التلاميذ ذوي *ADHD* . أي أن التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بالعدوانية .

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء أن التلاميذ ذوي *ADHD* يواجهون مواقف وأحداث بيئية كثيرة محبطة وفشل متكرر ، وبالتالي فهم يلجأون

إلى السلوك العدواني للتنفيس عن أنفسهم لإشباع دوافعهم المحبطة إلا أن هذا السلوك سلوك مرضي وغير مرغوب فيه لدى المجتمع لأنه موجه نحو أذى الآخرين أو أذى الذات . وقد ميز " صلاح مخيمر " (1984) بين العدوان المرضي ذي الطبيعة التنفسية الذي يعبر عن مكونات الشخصية والعدوان الخلاق ذي الطبيعة الا بتكارية الذي يأتي باستجابات تعبر عن جماع شخصية الفرد دون أن يسقط المجتمع من حسابه. ويشير " السيد السمادوني " (1989) إلى أن الأطفال الذين يتسمون بالنشاط الزائد غير مقبولين من الأقران ويتدخلون في أنشطة زملائهم ويضايقونهم وليس لديهم أصدقاء كثيرون . كما أن التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يسلكون سلوكيات غير سوية ولا يدركون ما يترتب عن سلوكياتهم من نتائج فقد يؤذون أنفسهم ويؤذون الآخرين .

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أن التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بالعدوانية *(Ackerman, 1979; Lashey, 1984; Almeid&Connie, 1985; Heilveil, 1990;Biederman,1996)*

سادساً : نتائج الفرض السادس وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في التحصيل الدراسي ، لصالح التلاميذ الأسوياء " . وتم استخدام اختبار "ت" في التأكد من صحة الفرض السابق .

جدول (22)

الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في التحصيل الدراسي*

التلاميذ	ن	م	ع	د.ح	ت	دلالة الطرف الواحد
ADHD الأسوياء	72 72	951 1440	101.2 120.3	142	26.21	0.005 لصالح التلاميذ الأسوياء

يتضح من جدول (22) تحقق صحة الفرض السادس حيث توجد فروق دالة عند مستوى 0.005 بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في التحصيل الدراسي ، لصالح التلاميذ الأسوياء . أي أن التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بنقص الانتباه والاندفاع ، فالانتباه يعد إحدى العمليات العقلية المعرفية ذات الصلة الوثيقة بعمليات الذاكرة والإدراك ، وأي اضطراب في أحدها يحدث اضطراباً في العمليات العقلية الأخرى مما قد يؤثر على مستوى تحصيل هؤلاء التلاميذ ؛ لأن نقص الانتباه يجعل هؤلاء التلاميذ غير قادرين على استقبال المعلومات التي تقدم لهم داخل الفصل وانتقائها من بين المثيرات المشتتة ، فتوصلت دراسة " السيد السمادوني " (1991) إلى أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بعجز في الانتباه السمعي والبصري مقارنة بالتلاميذ العاديين . وتوصل الباحث الحالى في دراسة سابقة (1998) عند تقنينه لمقياس الانتباه الأكاديمي إلى وجود علاقة سالبة بين نقص الانتباه والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي السعودي .

وتوصلت بعض البحوث والدراسات السابقة التي تم ذكرها فى الدراسة الحالية إلى أن التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بعدم القدرة على التركيز واضطراب في التفكير ونقص في الإدراك وعجز في قدرات

* المجموع الكلي للتحصيل الدراسي = 1750 درجة .

استراتيجية حل المشكلة وتفكيرهم غير مرتبط بالمهمة المطلوب إنجازها ، وهذا ربما قد يؤثر تأثيراً سالباً على مستوى تحصيلهم الدراسي .

كما أن التلاميذ ذوي *ADHD* يتميزون بالاندفاع ، وبالتالي فهم يرتكبون عدداً كبيراً من الأخطاء مع قلة فترة كمون الاستجابة ، فقد توصل الباحث الحالى في دراسة سابقة (1989) إلى وجود علاقة سالبة بين الاندفاع المعرفي الذي تم قياسه بواسطة اختبار كوجان (*MFFT*) والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

وتوصلت الدراسة الحالية إلى أن التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بانخفاض فى مفهوم الذات والضبط الخارجي للمواقف التعليمية وارتفاع مستوى القلق والعدوانية ، فقد توصلت دراسة " بدوي حسين " (1993) إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وتوصل " محمد المري " (1988) إلى وجود علاقة سالبة بين الضبط الخارجي والتحصيل المدرسي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وتوصل الباحث الحالى في دراسة سابقة (1991) إلى وجود علاقة سالبة بين الضبط الخارجي والتحصيل المدرسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وتوصل في دراسة أخرى (1998 ، ص50) عند تقنينه لمقياس القلق في البيئة السعودية إلى وجود علاقة سالبة بين القلق والتحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي السعودي .

بذلك تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة المرتبطة على أن التلاميذ ذوي *ADHD* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بانخفاض فى مستوى تحصيلهم الدراسي .

(*Ackerman,et.al,1979* ؛ أشرف عبد القادر 1993 ؛ *Biederman,et.al.1996*

سابعاً : نتائج الفرض السابع وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي ***ADHD*** ودرجات التلاميذ الأسوياء في القدرة الابتكارية ومكوناتها (الطلاقة ، والأصالة ، والمرونة) " . وتم استخدام اختبار "ت" في التأكد من صحة الفرض السابق .

جدول (23)

الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي *ADHD* ودرجات التلاميذ الأسوياء في القدرة الابتكارية ومكوناتها

المتغيرات	التلاميذ	ن	م	ع	د.ح	ت	دلالة الطرفين
القدرة الابتكارية	***ADHD***	72	36.51	9.13	142	4.60	0.01 لصالح الأسوياء
	الأسوياء	72	42.02	7.67			
الطلاقة	***ADHD***	72	23.60	4.70	142	3.28	0.01 لصالح التلاميذ ذوي ***ADHD***
	الأسوياء	72	20.90	5.10			
الأصالة	***ADHD***	72	9.40	3.18	142	11.04	0.01 لصالح الأسوياء
	الأسوياء	72	16.31	4.20			
المرونة	***ADHD***	72	3.51	2.11	142	6.31	0.01 لصالح الأسوياء
	الأسوياء	72	5.81	2.23			

يتضح من جدول (23) عدم تحقق صحة الفرض السابع ، حيث توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي ***ADHD*** ودرجات التلاميذ الأسوياء في الطلاقة ، لصالح التلاميذ ذوي ***ADHD*** ، بينما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي ***ADHD*** ودرجات التلاميذ الأسوياء في القدرة الابتكارية ومكوناتها (الأصالة والمرونة) ، لصالح التلاميذ الأسوياء ، أي أن التلاميذ ذوي ***ADHD*** مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بالطلاقة ، بينما يتميزون بانخفاض فى القدرة الابتكارية بصفة عامة ، ومكوناتها المتمثلة في الأصالة والمرونة المعرفية . ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن التلاميذ ذوي ***ADHD*** مقارنة بالتلاميذ الأسوياء أصدروا عدداً كبيراً من الأفكار الشائعة والمألوفة على اختبار الاستعمالات والتي تسير على نظام واحد (فئة واحدة من

الاستعمالات) ، وأيضاً على اختبار الدوائر حيث كانت رسوماتهم تمثل فصيلة أو عائلة واحدة من الرسومات دون إحداث تغيير في مجرى التفكير لإنتاج أفكار متنوعة (رسومات مختلفة) تتميز بالحداثة أو الجدة (الأصالة) والتي تعد الوجه الأساسي الدال على الابتكارية .

وتوصلت دراسة " كراموند وبوننى " ***(Cramond&Bonnie,1994)*** إلى أن التلاميذ ذوي ***ADHD*** مقارنة بالتلاميذ مرتفعي الابتكارية كانت درجاتهم أقل من المتوسط في عملية التطوير الشكلي ***Elaboration*** والتي تُقاس بنوعية الاستجابة الابتكارية التي تتطلب من التلاميذ الانتباه للانتقاء أو التفصيل لإنتاج أفكار غير مألوفة أكثر من إنتاج عدداً كبيراً من الأفكار المألوفة على مقياس تورانس (الصورة أ) .

ويمكن تفسير النتائج السابقة أيضاً في ضوء الخصائص العقلية التي يتميز بها التلاميذ ذوي ***ADHD*** مقارنة بالتلاميذ الأسوياء والتي توصلت إليها الدراسات السابقة التي تم عرضها في الدراسة الحالية ومنها : اضطراب في التفكير ، ونقص الانتباه ، وعدم القدرة على التركيز ، والاندفاع المعرفي ، ونقص الإدراك وعجز في الانتباه السمعي والبصري وعجز في قدرات أو مهارات استراتيجية حل المشكلة وبطء التفكير العقلي المعرفي ونقص القدرة التحليلية في إدراك الموقف المشكل (الاعتماد على المجال الإدراكي مقابل الاستقلال عن المجال الادراكي) ، والضبط المحدود أو المقيد مقابل الضبط المرن في التفكير كما أن تفكيرهم غير مرتبط بالمهمة المطلوب إنجازها وغيرها من الخصائص وطبقاً لتعريف " فرنون " للقدرة العقلية بأنها مجموعة من أساليب الأداء ترتبط ببعضها ارتباطاً قوياً وترتبط بغيرها من أساليب الأداء ارتباطاً منخفضاً .

(فى : فؤاد أبو حطب 1980 ، ص ص 122 – 123)

لذا فإن هذه الخصائص العقلية ربما قد تؤثر تأثيراً سالباً على القدرة الابتكارية لدى هؤلاء التلاميذ .

ثامناً : نتائج الفرض الثامن وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " توجد علاقات ارتباطية دالة بين العوامل النفسية : مفهوم الذات ، والضبط الأكاديمي ، والقلق العام ، والعدوانية ، والتحصيل الدراسي والابتكارية وأعراض ***ADHD*** والدرجة الكلية ***ADHD*** لدى عينة التلاميذ ذوي ***ADHD*** " .

تم وضع الفرض السابق لتأكيد النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ، وتم استخدام معاملات الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) في التحقق من صحة الفرض السابق كما هو موضح في جدول (24) :

جدول(24)

معاملات الارتباط بين العوامل النفسية موضوع الدراسة وأعراض *ADHD* والدرجة الكلية *ADHD* لدى عينة التلاميذ ذوي *ADHD*

أعراض *ADHD* / العوامل النفسية	نقص الانتباه	الاندفاع	النشاط الحركي الزائد	الدرجة الكلية *ADHD*
مفهوم الذات	-0.63**	-0.68**	-0.28*	-0.70**
وجهة الضبط	0.59**	0.64**	0.26*	0.58**
القلق العام	0.61**	0.69**	0.42**	0.72**
العدوانية	0.52**	0.70**	0.35**	0.75**
التحصيل الدراسي	-0.74**	-0.72**	-0.40**	-0.76**
القدرة الابتكارية	-0.59**	-0.44**	0.25*	-0.48**

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01 .

نلاحظ من جدول (24) تحقق صحة الفرض السابق ، أنه توجد ارتباطات دالة إحصائياً بين العوامل النفسية موضوع الدراسة وأعراض ***ADHD*** والدرجة الكلية ***ADHD*** التي تمثل اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة التلاميذ المصابين بهذا الاضطراب .

ونلاحظ أيضاً من الجدول السابق أن معاملات ارتباط العوامل النفسية موضوع الدراسة ببعد النشاط الحركي الزائد كانت محصورة بين 0.25 إلى 0.42 وهي ارتباطات قد تكون ضعيفة على الرغم من أنها دالة إحصائياً مقارنة بمعاملات ارتباطها ببعدي نقص الانتباه والاندفاع التي كانت محصورة فيما بين 0.44 إلى 0.74 ، بذلك تفق الدراسة الحالية مع الباحثين السابقين أمثال " ماش وجنستون " *(Mash&Jonston,1983,P.94)* على أن النشاط الحركي الزائد لا يمثل خطورة ولكن عندما يصاحبه الاندفاع العقلي والسلوكي ونقص الانتباه يثير القلق . و" رونالد " وآخرون *(Ronald,et al.,1980)* الذين أشاروا إلى أن ارتباط النشاط الحركي الزائد بنقص الانتباه والاندفاع بحيث ينتج عنه زملة أعراض *ADHD* غير المرغوبة هو ما يمثل مشكلة . فقد أثبتت الدراسة الحالية وجود علاقة دالة بين النشاط الحركى الزائد والقدرة الابتكارية .

وخلاصة مما سبق فالدراسة الحالية توصلت إلى أن التلاميذ المصابين باضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد *(ADHD)* مقارنة بالتلاميذ الأسوياء يتميزون بانخفاض في مفهوم الذات وارتفاع القلق العام والعدوانية وانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي والقدرة الابتكارية والضبط الخارجي للمواقف التعليمية وهذه الخصائص تميزهم عن غيرهم من التلاميذ .

المـــراجـــع :

1- أحمد زكي صالح (ب : ت) : اختبار الذكاء المصور " كراسة التعليمات " ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .

2- أشرف أحمد عبد القادر (1993) : " دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بسلوك الأطفال ذوي النشاط الزائد " ، مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، ص ص 77- 118.

3- السيد إبراهيم السمادوني (1989) : " فرط النشاط عند الأطفال – دراسة استطلاعية " ، مجلة دراسات تربوية ، م (5) ، ج (22) ، ص ص 201 – 229 .

4- السيد إبراهيم السمادوني (1990) : " الانتباه السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي فرط النشاط – دراسة ميدانية " ، مجلد بحوث المؤتمر السنوي الثالث للطفولة ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، م (2) ، ص ص 936- 955 .

5- السيد إبراهيم السمادوني (1991) : قائمة كونرز لتقدير سلوك الطفل " كراسة التعليمات " ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

6- دوي محمد حسين (1993) : "مفهوم الذات في علاقته بالأساليب المعرفية والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط .

7- جمال الخطيب (1992) : تعديل سلوك الأطفال المعوقين ، عمان ، دار إشراق للنشر والتوزيع .

8- حمدي شاكر محمود (1992) : " النشاط الحركي الزائد وعلاقته ببعض متغيرات توافق الشخصية لدى بعض تلاميذ الصفين الثاني والثالث من التعليم الأساسي " ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، ع (8) ، م (1) ، ص ص 236-256 .

9- حسن محمود الهجان (1992) : " الدلالات الشكلية المميزة لرسوم أطفال ما قبل المدرسة ذوي النشاط الزائد " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

10- سعيد دبيس ، السيد السمادوني (1998) : " فعالية التدريب على الضبط الذاتي في علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى المتخلفين عقلياً " ، مجلة علم النفس ، ع (46) ، ص ص 121-88.

11- صلاح الدين الشريف (1991) : " دراسة النشاط الزائد وعلاقته بالاستعداد الذهني وأساليب معاملة الأم لدى أطفال ما قبل المدرسة " ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، ع (7) ، م (2) ، ص ص 635 . 670 .

12- صلاح الدين مخيمر (1984) : الإيجابية كمعيار وحيد وأكيد لتشخيص التوافق عند الراشدين ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

13- صفوت فرج ، سهير كامل (1985) : مقياس تنسي لمفهوم الذات " كراسة التعليمات " ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

14- ضياء الطالب (1987) : " دراسة تجريبية لأثر برنامج إرشادي في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

15- طلعت منصور ، حليم بشاي (1982) : اختبار مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة " كراسة التعليمات " ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

16- عبد المنعم أحمد الدردير ، منصور عبد اللاه (1991) : " وجهة الضبط لدى معلمي وتلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ " ، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط ، ع (2) ، م (2) .

17- عبد المنعم أحمد الدردير (1989) : الأساليب المعرفية لدى معلمي وتلاميذ المرحلة الإعدادية بقنا وعلاقتها بأداء التلاميذ في اختبارات التحصيل العادية والموضوعية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط .

18- عبد المنعم أحمد الدردير (1993) : " المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية " ، مجلة كلية التربية بأسوان ، جامعة أسيوط ، ع (19) .

19- عبد المنعم أحمد الدردير (1998) : " فعالية التعزيز الموجب في علاج صعوبات تعلم الحساب وبعض الأعراض النفسية المصاحبة لها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – دراسة تجريبية في البيئة السعودية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع (22) ، جزء (2) ، ص ص 233 – 311 .

20- عبد العزيز القوصي (1981) : أسس الصحة النفسية ، ط9 ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .

21- عبد العزيز السيد الشخص (1984) : " بحوث ودراسات في المشاكل السلوكية للأطفال : مقياس ن.ز للتعرف على النشاط الزائد لدى الأطفال" ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع (7) ، ج (1) ، ص ص 97.128 .

22- عبد العزيز السيد الشخص (1985) : دراسة لحجم مشكلة النشاط الزائد بين الأطفال وبعض المتغيرات المرتبطة به ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع (9) ، ص ص 333 – 359 .

23- عبد العزيز السيد الشخص (1992) : " دراسة لكل من السلوك التكيفي والنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المعوقين سمعياً وعلاقتها بأسلوب رعاية هؤلاء الأطفال " ، مجلد بحوث المؤتمر السنوي الخامس للطفل المصري ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، م (2) ، ص ص 1023 - 1046 .

24- عبد الرقيب البحيري ، عبد القادر فراج (تحت الطبع) : استبيان المهارات الإدراكية " كراسة التعليمات " ، القاهرة ، النهضة المصرية .

25- عبد الرقيب البحيري ، عفاف عجلان (1997) : مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم " كراسة التعليمات " ، القاهرة ، النهضة المصرية .

26- عبد الله سليمان ، فؤاد أبو حطت (1973) : اختبارات تورانس للتفكر الابتكاري - مقدمة نظرية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

27- عبد الحليم محمود السيد (1977) : الإبداع والشخصية " دراسة سيكولوجية " ، القاهرة ، دار المعارف .

28- عادل محمد اليامي (1413هـ) : " دراسة مقارنة بين الأطفال مفرطي النشاط المصابين بعجز الانتباه وبين الأطفال الأسوياء في الصف الأول الابتدائي بمدينة جده " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

29- فؤاد البهي السيد (1986) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، ط5 ، القاهرة ، دار المعارف .

30- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (1980) : القدرات العقلية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

31- قارون عبد الفتاح موسى (1987) : " علاقة التحكم الداخلي – الخارجي بكل من التروي – الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعة " ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، ع (4) ، م (2) ص ص 27 – 71 .

32- محمد المري إسماعيل (1988) : " مركز التحكم وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول بالمرحلة الإعدادية " ، مجلد بحوث المؤتمر الأول للطفل المصري ، م (1) ، ص ص 465 – 481 .

33- محمد ثابت محمد (1993) : " أساليب التنشئة الوالدية لأطفال ما قبل المدرسة وعلاقتها ببعض مشكلاتهم الذاتية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط .

34- محمد عبد السلام أحمد (1960) : القياس النفسي والتربوي ، القاهرة ، النهضة المصرية .

35- محمد عبد العزيز العلاف (1982) : مقياس القلق العام " كراسة التعليمات " ، القاهرة ، مطابع الناشر العربي .

36- مشيرة اليوسفي (1991) : " الصداقة في مرحلة المراهقة وعلاقتها بمفهوم الذات والمهارات الاجتماعية " ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، ع (4) ، م (4) ، ص ص 479 – 514.

37- مصطفى حسن ، عبلة إسماعيل (1991) ، الإعاقات البسيطة – الحسية والبدنية ، قسم التربية الخاصة ، جامعة الملك سعود .

38- مصطفى محمد كامل (1998) : " علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية " ، مجلة التربية المعاصرة ، القاهرة ، الصدر لخدمات الطباعة ، ع (9) ، ص ص 212 . 250.

39- ممدوح عبد المنعم الكتاني (1990) : "علاقة مركز التحكم (الداخلي . الخارجي) في التدعيم وبعض المتغيرات الدافعية" . بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ج (2) ، ص ص 617 . 643 .

40- نبيل السيد حسن (1996) : " دراسة لبعض القدرات العقلية والمتغيرات الفسيولوجية من حيث علاقتهما بالنشاط الزائد لدى الأطفال" ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ع (15) ، م(6) ، ص ص 181 . 211.

41- نبيل حافظ ، نادر قاسم (1993) : مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني لدى الأطفال " دليل المقياس " ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

42- هانم عبد المقصود (1991) : "علاقة التأمل . الاندفاع بكل من القلق وتقدير الذات" ، مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، ص ص 93.62 .

43- Abikoff, H. (1980): "Classrom observation for hyperactive children a replication of validity", J. of Consulting And Clinical Psycho, Vol. 48, No. 5, P P. 555 – 65.

44- Ackerman & et al., (1979): "A psychosocial study of hyperactive and learning–disabled boys", J. of Abno. Child Psycho. , Vol. 7, No. 1, PP. 91-99.

45- Adler, S. & Terry, k. (1982) : your overactive child normal or not? New York : med. Com. , Inc.

46- Almedia & Connie, M. (1985): "Interpersonal problem – solving skills of hyperactive children", Paper Presented at the Conference of the Society for Research in Child Development.

47- American Psychiatric Association (1968,1980,1987): The diagnostic and statistical manual of mental disorders, Washington, D.C.

48- Anastasi, A (1976): Psychological testing: New York, London : Mac. Pub. Comp.

49- Barkely, R.& et al., (1990a) : "Comperhensive evaluation of attention defict disorder with or without hyperactivity as defind by research criteria", J. of Consul. And Clinic psycho., Vol. 58, No. 6, P P. 775-89.

50- Barkely, R.& et al., (1990b): Attention deficit hyperactivity disorder, A handbook for diagnosis and treatment the gulford press, New York.

51- Barkely, R. & et al., (1992): "Frontal lopefunciton in attention deficit disorder with and without hyperactivity, A review and research report", J. of Abno. Child psycho., Vol, 20, No. 2, P P. 163-84.

52- Biederman, J. &et al., (1996): "A prospective 4-year follow–up study of attention–deficit Hyperactivity and related disorders", Archives of general Psychiatry Vol. 53, iss. 5, P P. 437_46.

53- Cotugno & Albert, J. (1995): "Personality attributes of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) using the rorschach inkblot test", J. of clinical Psycho.,Vol. 51,No4,PP. 554-62.

54- Cramond & Bonnie (1994):"The relationship between attention – deficit hyperactivity disorder and creativity", Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

55- Donald, k. (1980):"Development and social aspects of hyperactivity",In whalen,C.&Henks,B. (Eds.), Hyperactive Children. The social ecology of identification and treatment, New York: Academic press.

56- Epanchin, B. & Paul, J. (1987): Emotional problem of childhood and adolescence, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

57- Fry, P. & Grover, S. (1984): "Problem and non problem, childrens causal explanation of success and failure in primary school settings", British J. of Social Psycho., Vol.23,No.1,PP.51–60.

58- Heilveil & et al., (1990): "Personality correlates of attention deficit hyperactivity disorder", Paper Presented at the Annual Convention of the American Psycho. Assoc.

59- Holborow, P. & Berry, P. (1986): "Hyperactivity and Learning disabilities", J. of learning Disabilities, Vol. 19, No. 7, P P. 422-31.

60- Hopkins & et al., (1979): "Cognitive style in adults originaly diagnosed as hyperactivity", J. of Child Psycho. And Psychiatry And Allied Discipline, Vol. 20, No. 3, P P. 209-16.

61- Kottman, T. & et al., (1995): "Parental perspectives on attention deficit hyperactivity disorder: how school counselors can help", School Counselors, Vol. 43, No. 2, P 142.

62- Kuffman, J. (1985): Characteristics of children's behavior disorders, (3rd Ed.), ohio : Charles, E. Merrill Publ. Co.

63- Lahey & et al., (1984): "Are attention deficit disorders with and without hyperactivity similar of dissimilar disorders?", J. of Child Psychiatry, Vol. 23, No. 3, P P. 302-309.

64- Lambert, N. (1988): "Adolescent outcomes for hyperactive children: perspectives on general and specific risk factors",American Psychologist, Vol. 43, PP. 786-99.

65- Lambert. N. & Sandoval, J. (1980): "The prevalence of learning disabilities in a sample of children considered hyperactive", J. of Abno. Child Psycho. , Vol. 8 , PP. 33-50.

66- Lambert, N. & et al., (1990) : Children's attention and adjustment survey, Consulting Psychologists Press, Inc.

67- Linn & et al., (1982):"locus of control in childhood hyperactivity", J. of consulting and clinical Psycho. Vol. 50, No. 4, PP. 592-93.

68- Linder & Mcmillan (1985-1986): Educational psychology, (2nd Ed.), U.S.A., the Durhkin Publishing Group, inc.

69- Loney, J. (1980): "Hyperkinesis comes of age: what do we know and where should we go?", American J. of Orthopsychiatry, Vol. 50, PP. 28-42.

70- Loney, J. & Mlich, R. (1982a): "Hyperactivity, inattention and aggression in clinical practice", In M. Wolraich & D.K. Routh (Eds.), Advances in Developmental and Behavioral Bediarics (Vol.2,PP.113-47) Greenwich, CT: JAI Press.

71- Loney, J. & Milich, R. (1982b): "The independent dimensions of hyperactivity and aggression: a validation with playroom observation data", J. of Abno. Psycho. Vol.91.PP.183-98.

72- Mash, E & Johnston, C. (1983): "Parental perceptions of child behavior problems, parenting self-esteem and mathers report streess in younger and older hyperactive and normal children",J. of Consulting and clinical psycho. , Vol. 5, PP. 86-99.

73- Murphy & et al., (1987) : The hyperactive child, special parent. special child, Vol. 3, No. 5.

74- Paternite, D. & Loney, J. (1980): "Childhood hypekinesis: relationships between symptomatolog and home environment", In C.K. whalen & B. henker (Eds.), The Social Ecology of Identification and Treatment (PP. 105-41), New York: Academic Press.

75- Pliszka, SR. (1998): "Comorbidty of attention–deficit/ hyperactivity disorder with psychiatric disorder: an overview", J. of Clinical Psychiatry, Vol. 59, PP. 50-58.

76- Roland, J. & et al., (1980): "Hyperactive and aggressive behaviors in childhood. Interwined dimesions", J. of Abno. Child Psycho., Vol. 9, No. 2, PP. 40-70.

77- Sandoval, J. (1977): "The measurement of hyperactivity syndrome in children", Rev. of Educ. Res. Vol. 47, No. 2, PP. 293 – 318.

78- Schachar, R. & et al., (1990): "Hyperactivity and parental psychopathology", J. of Child Psycho. And Psychiatry, Vol. 31, No. 3, PP. 381-92.

79- Shaw, G. & et al., (1993): "Task–unrelated thoughts of hyperactive in childhood", J. of develop. Neuropsycho, Vol. 9, No. 1, PP. 17-30.

80- Stewart & et al., (1987): "A two–year follow up of boys with aggressive conduct disorder", J. of Psychopathology, Vol. 20, No. 5, PP. 296-204.

81- Tarnoski & et al., (1989): "locus of control in children with learning disabilities and hyperactivity: A subgroup analysis", J. of Learning Disabilities, Vol. 22, No. 6, PP. 381-83.

***82*- Thorley, G. (1983): "Data on the conners teacher rating scale from a british clinic population", J. of Behavioral Assessment,Vol.5,P.1010.**

83- Whalen, C.K. (1989): Handbook of child psychology (2nd Ed.), New York, . Plcnum Press.

ملاحـق
الدراسة الثانية

مقياس *ADHD*

اسم التلميذ :	المدرسة : .....
الصف الدراسي :	الفصل : .....
تاريخ الميلاد :	

التعليمات

عزيزي التلميذ /

سوف تعرض عليك مجموعة من الأسئلة والمطلوب منك قراءتها جيداً والإجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت كلمة (نعم) إذا كانت الإجابة تنطبق عليك ، أو وضع علامة (✓) تحت كلمة (أحياناً) إذا كانت الإجابة تنطبق عليك ليس بصفة دائمة ، أو وضع علامة (✓) تحت كلمة (لا) إذا كانت الإجابة لا تنطبق عليك . علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة للسؤال ، ولكن الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق وصراحة ، كما أن إجابتك ستكون سرية ولا يطلع عليها سوى الباحث فقط لاستخدامها في أغراض البحث العلمي ، وإليك مثال يوضح كيفية الإجابة عن أسئلة المقياس .

مثال : في أثناء المناقشة في الفصل:هل تفضل الاشتراك فيها .

		نعم	أحياناً	لا
1	إذا كانت إجابتك (نعم) ضع العلامة هكذا.	✓		
2	إذا كانت إجابتك (أحياناً) ضع العلامة هكذا.		✓	
3	إذا كانت إجابتك (لا) ضع العلامة هكذا.			✓

يجب أن تجيب عن كل الأسئلة ولا تترك أي سؤال دون أن تجيب عنه علماً بأنك لا تضع إلا علامة واحدة (✓) فقط أمام كل سؤال .

D.	*S.R.*	*T.*
Inatt .		
Imp .		
H.		

ونشكر تعاونكم معنا

الباحث

م	العبارات	نعم	أحياناً	لا
1	عندما يزور المعلم ضيوف في الفصل : هل تلتزم الهدوء ؟			
2	عندما تريد أن تعبر الشارع : هل تنتظر حتى تكون الإشارة حمراء ؟			
3	في أثناء الحصة الدراسية : هل تحاول أن تعرف كل ما يحدث في الفصل بنظراتك ؟			
4	عند انتهاء الدوام المدرسي : هل تفضل أن تكون أول تلميذ يخرج من الفصل ؟			
5	بين الحصص الدراسية (5دقائق) : هل تفضل الخروج من الفصل ؟			
6	في أثناء الحصة الدراسية : هل تعاني من صعوبة في متابعة الشرح ؟			
7	في أثناء الاختبارات المدرسية : هل تفضل مراجعة الإجابة قبل تسليم الورقة ؟			
8	عندما يحرز الفريق الذي تشجعه هدفاً : هل تصيح وتقفز من شدة الفرح ؟			
9	عند حل الواجبات المنزلية : هل تفضل حلها وحدك دون مساعدة الآخرين؟			
10	عند النوم : هل تشعر بالقلق (كثرة الحركة) ؟			
11	عندما تجد زملاءك يتحدثون في موضوع ما : هل تفضل أن تدلي برأيك بسرعة ؟			
12	عندما يوجه المعلم لك سؤالاً : هل تشعر بالارتباك والفزع ؟			

م	العبارات	نعم	أحياناً	لا
13	عندما تجد زملاءك يلعبون : هل تحاول أن تقطع اللعب لتلعب معهم ؟			
14	عند غياب معلم الفصل : هل تفضل الجلوس هادئاً في الفصل ؟			
15	عندما يوجه المعلم إليك سؤالاً : هل تجيب بسرعة بدون تفكير ؟			
16	عندما تلعب مع زملائك : هل تستمر في اللعب معهم لفترة طويلة ؟			
17	في أثناء الحصة الدراسية : هل يطلب المعلم منك أن تجلس هادئاً ؟			
18	عندما يتضايق زملاؤك منك : هل لأنك عصبي وتنفعل بسرعة ؟			
19	في أثناء المناقشة في الفصل : هل تفضل الاشتراك في المناقشة ؟			
20	عندما تذهب إلى الحديقة مع أسرتك : هل تحب أن تجلس هادئاً ؟			
21	عندما تذاكر دروسك : هل تفكر في بعض الأشياء الأخرى (الألعاب الرياضية مثلاً) ؟			
22	عندما يمدحك المعلم : هل لأنك منظم في دفاترك وكتبك المدرسية ؟			
23	عند ما تتحدث مع زملائك : هل تتحدث معهم بصوتٍ عال ؟			
24	عندما يطلب المعلم منك انتظار دورك في اللعب : هل تشعر			

م	العبارات	نعم	أحياناً	لا
	بالضيق والتوتر ؟			
25	عندما يتحدث والدك معك : هل تكون منتبه لحديثه ؟			
26	عند قرب الاختبارات المدرسية:هل ترى أن شرح المعلم يكفي ولا داعي للدروس الخصوصية ؟			
27	عندما يسأل المعلم سؤالاً : هل تخرج من مقعدك للإجابة عن السؤال ؟			
28	في أثناء الحصة الدراسية : هل تحب أن يسألك المعلم ؟ ..			
29	في أثناء الحصة الدراسية : هل تشعر أن المعلم يراقبك باستمرار ؟			
30	عندما تغضب والدتك منك : هل لأنك تقوم بتحريك أشياء المنزل من أماكنها ؟			
31	عندما تنتهي من مذاكرة دروسك : هل تنسى بسرعة الموضوعات التي ذاكرتها ؟			
32	عندما يسأل المعلم سؤالاً : هل تفضل أن تستأذن المعلم لتجيب عن السؤال ؟			
33	عندما يطلب المعلم منك الخروج من الفصل : هل لأنك كثير الكلام ؟			
34	عندما يطلب منك أحد زملائك مساعدته في الامتحان : هل تصيح في وجهه ؟			
35	عندما يطلب منك والدك عدم المشي مع أحد أصدقائك : هل تستجيب لرغبة والدك ؟			
36	في أثناء وجودك في المنزل : هل تشعر أن والدتك تلاحظك دائماً ؟			

م	العبارات	نعم	أحياناً	لا
37	في أثناء الحصة الدراسية : هل تعاني من صعوبة في متابعة الشرح ؟			
38	عندما يتضايق زملاؤك منك : هل لأنك تحدث شغب في الفصل ؟			
39	في أثناء الحصة الدراسية : هل تفضل مراجعة الإجابة قبل تسليم الورقة ؟			
40	في أثناء الحصة الدراسية : هل يطلب منك المعلم أن تجلس هادئاً ؟			
41	في أثناء المناقشة في الفصل : هل تفضل الاشتراك في المناقشة ؟			
42	عندما تجد زملاءك يتحدثون : هل تحاول قطع حديثهم ؟ ...			
43	عند مذاكرة دروسك في المنزل : هل تستمر في المذاكرة لفترة طويلة ؟			
44	في أثناء الفسحة : هل تفضل أن تجلس هادئاً لوحدك ؟			

الدراسة الثالثة *
اتجاهات طلاب كلية التربية بقنا نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية والنفسية

المقدمة :

تعد اختبارات التحصيل *Achievement Tests* المقننة التى يقوم بإعدادها المعلم أو أستاذ الجامعة من أكثر الأدوات شيوعاً واستخداماً فى المدارس والجامعات لتقويم نواتج التعلم ، بل هى الوسيلة الوحيدة التى تستخدم فى قياس مستوى تحصيل الطلاب وتوجيههم ، وتمثل اختبارات التحصيل منزلة خاصة بين أدوات التقويم النفسى ، وهى تلعب الدور الأساسى فى حياة المتعلم ، وكلما تقدم المعلم فى سنوات الدراسة اكتسبت اختبارات التحصيل أهمية أكبر .

فتقويم الطلاب عنصر أساسى من عناصر التعلم ، وعلى الرغم من أن التقويم أحد مكونات المنظومة التعليمية إلا أنه أكثر هذه المكونات أثراً فى المنظومة كلها ، لأن نواتج عملية التقويم توجه المعلمين والمتعلمين والمدراء وأولياء الأمور وكل من لـه علاقة بعملية التعليم ، فاختبارات التحصيل تفيد عموماً فى تحسين طرق التعلم ، ومراجعة محتويات المناهج ، والوقوف على كفاي ة كل محتوى والمواقف التى تتطلب توحيد التدريب ومدى ونوع الأخطاء الشائعة فى فهم موضوع معين ، أى أنها تزود بالتغذية الراجعة *Feed Back* فيما يتعلق بأساليب المعلمين فى التعلم ونتائج المعلمين فى التحصيل .

(محمد عبد السلام ، 1960 ، ص507 ؛ سعد جلال ، 1985، ص108 ؛ إحسان الأغا ، 1994 ، ص10 ؛ أحمد عودة ، 1998 ، ص6)

ويذكر " رور وفلدمان " *Royer&Feldman* أن ا لاختبارات يمكن أن تقدم تغذية راجعة للمعلمين عن طريق معرفة عما إذا كانوا قد حققوا الأهداف من تدريسهم ، كما أنها تقدم تغذية راجعة للمعلمين عن طريق معرفة أدائهم أو كيف يكون أدائهم وتحدد المجالات التى قد تؤدى إلى اضطراب التلميذ ، كما أن الاختبارات يمكن أن تؤدى إلى زيادة دافعية المتعلم نحو المعلم .

(Royer&Feldman,1984,PP. 498-499)

وتنقسم اختبارات التحصيل التحريرية إلى نوعن هما : اختبارات التحصيل المقالية *Essay Achievement Tests* ، واختبارات التحصيل الموضوعية *Objective Achievement Tests* ، ويقصد باختبارات التحصيل المقالية الاختبارات التى تحتوى على أسئلة تبدأ بـ : ماذا ؟ ، كيف ، علل ؟ اذكر ؟ ، ناقش ، اشرح وغيرها ، وهى تتطلب من الطالب أن يستدعى الاستجابة من ذاكرته ويصوغها بأسلوبه الخاص حسب فهمه لها ويطلق عليها الاختبارات المصوغة أو المبنية *Constructed Response Tests* ، بينما يقصد بالاختبارات الموضوعية الاختبارات التى يقتصر دور الطالب فيها على الحكم على صحة العبارة أو خطئها (صح – خطأ) *True-False* ، أو التعرف على الإجابة الصحيحة من بين عدة بدائل أو إجابات تعرض عليه (الاختيار من متعدد) *Multiple Choice* ، أو الربط بين قائمتين في البيانات أو المعلومات (المزاوجة) *Maching* ، و يسمى هذا النوع من الاختبارات بالاختبارات ذات الإجابة المنتقاه *Selected-Response Tests* .

(*Popham,1981,P.269* ، رمزية الغريب ، 1996، ص ص 80– 84 ؛ أحمد عودة ، 1998 ، ص153) .

ويتطلب كلا النوعين من الاختبارات (مقالية ، موضوعية) عمليات عقلية تختلف عما يتطلبه الآخر ، فبينما تتطلب الاختبارات المقالية من الطالب أن يقوم باستدعاء المعلومات واسترجاعها من ذاكرته ، فإن الاختبارات الموضوعية من جهة أخرى تتطلب التعرف على الإجابة المعروضة أمامه ، ولهذا تُسمى الاختبارات المقالية أحياناً باختبارات الاستدعاء *Recall Tests* ، وتسمى الاختبارات الموضوعية باختبارات التعرف *Recognition Tests* .

(رجاء أبو علام ، 1987 ، ص ص152 – 153)

ولكل نوع من أنواع الاختبارات السابقة مميزاته وعيوبه ، فمن مميزات الاختبارات المقالية سهولة إعدادها ، وتبيح للطالب فرصة التعبير وعرض أفكاره

بصورة منظمة ، وتنمى لديه القدرة على النقد والإبداع ، كما أنها لا تتيح للطالب فرصة الغش أو التخمين وغيرها من المميزات ، أما عن عيوبها فهى غير شاملة لجميع محتوى المادة الدراسية ، وتتأثر درجة الطالب عليها بذاتية المعلم ، وتستغرق وقتاً فى الإجابة عنها ، كما أن الطالب غير المجتهد يمكن أن يحصل على درجة عليها وغيرها من العيوب . ومن مميزات الاختبارات الموضوعية أنها أكثر ثباتاً وصدقاً من الاختبارات المقالية ، كما أن درجة الطالب لا تتأثر بذاتية المعلم ، وسهولة تصحيحها ، ولا تستغرق وقتاً فى الإجابة عنها ، كما أنها تتضمن مقداراً كبيراً من محتوى المادة الدراسية وغيرها ، ومن عيوبها أنها تبيح للطالب فرصة التخمين ، والغش ، وصعوبة إعدادها ، كما أنها لا تقيس قدرة الطالب على التعبير والتنظيم وغيرها .

(رجاء أبو علام ، 1987 ، ص155 ؛ فاروق عبد الفتاح ، 1990 ، ص ص240–242 ؛ رمزية الغريب ، 1966 ، ص ص76 –83 ؛ *Bridgeman & Morgan, 1996, P. 333*)

وأشار " روير وفلدمان " *Royer&Feldman* إلى أن بعض الدراسات أظهرت أن التلاميذ يتعلمون أكثر عندما يتوقعون أن يجرى عليهم اختباراً بعد دراسة المادة من التلاميذ الذين لم يتوقعوا اختباراً فى المادة الدراسية .

(Royer&Feldman,1984, PP. 498-499)

وأشارت دراسة " ساكس " *Sax* إلى أن بعض الدراسات توصلت إلى أن تحصيل الطلاب نتيجة إعلانهم بمواعيد الاختبارات أعلى منه عندما تكون الاختبارات مفاجئة .

(Sax, 1980, P. 84)

ويذكر " أحمد عودة " أنه يجب تهيئة الطالب للامتحانات وإكسابه مهارة حكمة الاختبار *Test Wiseness* التى تتلخص فى تهيئة الطالب نفسياً ، كمساعدته فى تنظيم دراسته ، وإعطاء فكرة مسبقة عن نوع أسئلة الامتحان ، وتدريبه على اتباع تعليمات الاختبار وقرأتها بعناية قبل الإجابة ، وتقسيم زمن

الإجابة عن الأسئلة حسب ما يستحقه كل سؤال ، وهذا يعمل على تخفيف مستوى حدة القلق لديه .

(أحمد عودة 1998 ، ص ص63- 64)

وأشار بعض علماء القياس النفسى إلى ضرورة اكتساب مودة المبحوث وتكوين علا قات معه ويطلقون عليها مصطلح التآلف أو التواصل الذى من شأنه أن يخفض قلق المبحوث وتوتره ويساعد على ا لتعاون مع الباحث ، وكل ذلك يؤدى فى النهاية إلى مصداقية الاختبار .

(*Anastasi,1988.PP.35-37* ، صفوت فرج 1989 ، ص 201)

ويرى بعض علماء القياس النفسى أيضاً ضرورة تحديد أنواع أسئلة الامتحانات (مقالية أو موضوعية) مسبقاً مع أخذ رغبة الطلاب فى الاعتبار وإبلاغهم بذلك حتى يتمكنوا من استعمال الأساليب المناسبة فى الدراسة والاستذكار ، وهذا يعمل على تحقيق نتائج جيدة فى الامتحان ما لم يتناف ذلك مع أهداف المادة .

(*Zeidner,1987;Jacobsen,1993* ؛ عبد الله الدوغان ، 1995)

ويذكر " زيدنر " ***Zeidner*** أن بعض الباحثين اهتموا بدراسة اتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية المختلفة كالاتجاهات نحو اللغات أو الرياضيات أو العلوم أو اتجاهاتهم نحو المدرسة والبيئة المدرسية ، كما أهتم بعضهم الآخر بدراسة قلق الاختبار وعلاقته بسمات شخصية الطالب أو تحصيله أو ذكائه ، إلا أن اتجاه الطالب نحو نوع الاختبار – مقالى أو موضوعى – لم يحظ بنصيب كافٍ من الدراسات ، كما أن هذه الدراسات ركزت بصورة سطحية على ميول الطلاب فى مواقف القياس ، وبالتالى فإنه توجد معلومات قليلة عن اتجاهات الطلاب نحو أنواع اختبارات التحصيل .

(Zeidner,1987,PP.353-354)

ويذكر " أحمد عودة " أن الأذى أو الضرر الذى يمكن أن يلحق بالطالب بسبب الاختبار قد يصعب معالجته وإصلاحه ، فعلامة واحدة يمكن أن تؤدى إلى رسوب الطالب ، وهذا يؤثر على الطالب وأسرته تأثيراً سيئاً ، كما أن علامة واحدة يمكن أن تؤدى إلى قبول طالب محل طالب آخر .

(أحمد عودة ، 1998 ، ص 46)

مشكلة الدراسة :

اهتمت بعض البحوث والدراسات الأجنبية بدراسة اتجاهات الطلاب نحو وسائل وطرق تقييمهم والتى منها اختبارات التحصيل بنوعيها المقالية والموضوعية ، إلا أن علماء القياس النفسى اختلفوا فى المفاضلة بين كلا النوعين من الاختبارات وذلك لأن كل نوع من الاختبارات له مميزاته وعيوبه ، فقد رأى فريق من العلماء أن اختبارات التحصيل المقالية تستخدم لقياس أهداف ذات مستوى عال من التفكير المعرفى كالتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم والتفكير التباعدى والتفكير الناقد ، وقدرة الطالب على انتقاء الأفكار والربط بينها ، وصياغتها فى صورة جيدة حسب فهمه للموضوع ، والقدرة على إعطاء التفسيرات والتطبيقات للمعلومات لا مجرد استدعاؤها أو التعرف عليها وبالتالى فإن استخدامها هنا أفضل من الاختبارات الموضوعية .

(Thorndike&Hagen,1977, P.228; Cronbach,1984; P. 357; Nridgeman&Morgan,1996,P.333)

ويرجح فريق من العلماء كفة الاختبارات الموضوعية عن الاختبارات المقالية فى قياس عمليات التفكير المعقدة ، وعمليات الاستدلال والتقويم واستخدام المعرفة فى مواقف جديدة ، كما أنها تقيس جميع الأهداف السلوكية ، كما أنها أكثر ثباتاً وصدقاً من الاختبارات المقالية ، وأنها أقوى ارتباطاً مع اختبارات القدرات العقلية من الامتحانات المقالية .

(حامد العبد ، 1976 ؛ سعد جلال ، 1985 ؛ *Cronbach,1984;*)

وبعض العلماء يقفون موقفاً محايداً تجاه كلا النوعين من الاختبارات إذ يروا أن كلا النوعين من الاختبارات يقيسا المهارات نفسها والمستويات نفسها تقريباً ، ويمكن أن يستخدما لقياس أى تحصيل تربوى ، وأن اختيار المعلم لأى منهما ينبغى ألا يعود إلى طبيعة الهدف المراد قياسه أو مستوى ذلك الهدف ، لكن الذى يجب أن يحدد الاختبار هى العوامل والظروف العملية للمعلم ، كالسهولة والفعالية المرتبطة بالوقت المتوافر وعدد الطلاب ومهارة المعلم .

(Ebel&Frisbie,1991, P. 115)

بينما يرى " رجاء أبو علام " أن أساس المفاضلة بين الأنواع المختلفة من الاختبارات هو أهداف التدريس التى يزمع الاختبار قياسها .

(رجاء أبو علام ، 1987 ، ص152)

ونتيجة للمفاضلة بين اختبارات التحصيل المقالية والموضوعية تتحدد مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية :

1- ما مدى الكفاءة السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية المعد فى الدراسة الحالية ؟
2- أى النوعين من امتحانات التحصيل (مقالية ، موضوعية) يفضله طلاب كلية التربية بقنا ؟
3- هل تختلف اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية باختلاف التخصص (علمى ، أ دبى) ؟
4- هل تختلف اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية باختلاف الجنس (ذكور، إناث) ؟
5- هل يوجد تفاعل مشترك بين متغيرى الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمى ، أدبى) يؤثر على درجات الاتجاه نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية لدى طلاب عينة الدراسة ؟

6- هل يختلف تحصيل الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات المقالية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية عن تحصيل الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات الموضوعية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات المقالية ؟

7- هل يختلف الطلاب ذوو الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات المقالية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية عن الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات الموضوعية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات المقالية فى عادات الاستذكار ؟

أهمية الدراسة :

اهتم العلماء التربويون اهتماماً كبيراً بمراعاة اهتمامات وميول وحاجات الطلاب عند وضع المناهج الدراسية ، نظراً لأن الطالب هو أحد المتغيرات الأساسية فى العملية التعليمية ، وبالتالى فإن صنع القرار التربوى يساعد الطالب ويساعد المسئولين عن التعليم على تحقيق الأهداف المرجوة ، كما أن فهم الطلاب ومعرفة ميولهم واتجاهاتهم عند التخطيط للاختبار بما لا يتعارض مع هدف الاختبار وطبيعة المادة الدراسية قد يساعد على خفض قلق الطلاب ، وزيادة دافعيتهم ، ويساعد أيضاً فى عملية إرشادهم وتوجيههم ، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو الامتحان ، والمواد الدراسية ، والمعلمين ، ونحو المدرسة أو الجامعة . وقد أوصت بعض الدراسات بضرورة أخذ رأى الطلاب واتجاهاتهم فيما يختص بوسائل وطرق تقييمهم .

(*Jacobsen,et al.,1993* ؛ عبد الله الدوغان ، 1995)

وتوصلت دراسة هافيلاند وآخرين *Haviland,et al.,* إلى أن أخذ آراء واتجاهات الطلاب قد يساعد فى إعداد الاختبار .

(Haviland, et al.,1992)

وأشارت بعض الدراسات إلى أن خبرة الطلاب من أفضل مصادر لمعلومات عن خصائص الامتحان الجيد ، لذا يجب أخذ آرائهم عند إعداد الامتحان .

(Zeidner, 1987, PP. 353-356)

وترجع أهمية الدراسة أيضاً من أهمية الا تجاهات التى تلعب دوراً مهماً فى عملية التعلم نظراً لأن الاتجاهات الموجبة نحو امتحانات التحصيل تُعد حافزاً لاكتساب النواحى المعرفية والمهاريه التى تزيد من تحصيل الطلاب ، ويشير " سعد عبد الرحمن " إلى أهمية دراسة الاتجاهات فهى تحتل أهمية أكاديمية بحتة بقدر ما تحتل من أهمية تطبيقية .

(سعد عبد الرحمن 1998 ، ص357)

وأكد بعض علماء النفس على أهمية العوامل غير العقلية لترشيد العملية التعليمية بصفة عامة ، والتحصيل الدراسى بصفة خاصة .

(السيد زيدان ، 1990 ، ص 286)

وتنبع أهمية الدراسة أيضاً من أهمية التحصيل الدراسى فهو ليس مجرد ناتج للعملية التربوية فحسب ، بل أنه من أبرز نواتج هذه العملية ، لذا ينظر إليه على أنه معيار أساسى يمكن فى ضوئه ومن خلاله تحديد المستوى الأكاديمى للطلاب ، والحكم على النتاج التربوى كماً وكيفاً ، والوقوف على ما تحدثه العملية التعليمية من نواتج وآثار فى بناء شخصيات الطلاب ، بالإضافة إلى ذلك فإن أولياء أمور الطلاب ينظرون إلى أبنائهم من خلال مستوى تحصيلهم فى الامتحانات ، لأن التحصيل من الموضوعات التى تستحوذ على اهـ تمام أولياء الأمور خوفاً على مستقبل أبنائهم الطلاب .

وترجع أهمية الدراسة أيضاً من أهمية عادات الاستذكار التى بعضها جيد وبعضها أقل جودة ، كما أن طبيعة الاكتساب الخبرى تعتمد على طرائق الاستذكار الجيد الفعال ، فمعرفة عادات الاستذكار يساعد على فهم المشكلات التى تواجه الطلاب .

أهداف الدراســـة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على :

1- الكفاءة السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية المعد فى الدراسة الحالية .

2- أى النوعين من امتحانات التحصيل (مقاليه ، موضوعية) يفضله طلاب كلية التربية بقنا .

3- مدى اختلاف اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية باختلاف الجنس (ذ كور ، إناث) .

4- مدى اختلاف اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية باختلاف التخصص (علمى ، أدبى) .

5- مدى تأثير التفاعل بين الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمى ، أدبى) على اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ؟

6- مــدى اخــتلاف تحصــيل الطــلاب ذوى الاتجــاه المرتفــع (الموجــب) نحو الامتحانات المقالية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية (اتجــاه ســالب) عــن تحصــيل الطــلاب ذوى الاتجــاه المرتفــع نحــو الامتحانات الموضوعية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات المقالية .

7- مدى اختلاف عادات الاستذكار لدى الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات المقالية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية عن عادات الاستذكار لدى الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات الموضوعية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات المقالية .

حــدود الدراســة :

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتى بلغ قوامها 315 طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بقنا ، ومن الشعب العلمية والأدبية بالفرقتين الثالثة والرابعة خلال العام الدراسى 1998 – 1999

مصطلحات الدراســة

أولاً : امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية :

يعرف " فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان " الاختبار التحصيلى بأنه : " الأداة التى تستخدم فى قياس المعرفة والفهم والمهارة فى مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد " .

(فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان ، 1985 ، ص 273)

ويعرفه ***Gronlund*** بأنه وسيلة منظمة لتحديد الكمية التى اكتسبها المتعلم .

(فى : رجاء أبو علام ، 1987 ، ص111)

ويعرفه " عباس عوض " بأنه يحدد المستوى الذى وصل إليه الفرد فى تحصيله لنوع من التعليم والتدريب .

(عباس عوض ، 1998 ، ص35)

بينما يعرفه " أحمد عودة " بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات فى مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً بصفة رسمية من خلال إجاباته عن عديد من الأسئلة – الفقرات – التى تمثل محتوى المادة الدراسية .

(أحمد عودة ، 1998 ، ص 53)

ويعرف الباحثان الامتحان التحصيلى بأنه مجموعة من المثيرات – أسئلة – أعدت بطريقة منظمة من قبل المعلم أو أستاذ الجامعة لقياس مستوى تحصيل الطلاب فى مادة دراسية معينة أو فى مجموعة من المواد قد سبق أن تعلمها الطلاب فى ظروف مضبوطة ومقننة .

ويعرف " رجاء أبو علام " الاختبار التحصيلى الموضوعى بقوله : " يوصف أى اختبار بأنه موضوعى إذا أمكن لعدة مصححين أن يتوصلوا لنفس الدرجات ، أى يتضمن أسئلة يمكن تصحيحها تصحيحاً موضوعياً .

(رجاء أبو علام ، 1987 ، ص153)

والمقصود بامتحانات التحصيل المقالية فى الدراسة الحالية هى اختبارات الاستدعاء التى يعطى فيها الطالب الإجابة من عنده ، وهى أسئلة المقال ذات الإجابات المستفيضة أو الحرة ، وأسئلة المقال ذات الإجابات المحددة وليس من بينها أسئلة المقال ذات الإجابات القصيرة (عبارة أو جملة ناقصة) ، أو أسئلة الإكمال (ملئ الفراغات) . بينما يقصد بامتحانات التحصيل الموضوعية فى هذه الدراسة اختبارات التعرف ومنها اختبارات (صح – خطأ) ، المزاوجة أو المطابقة ، واختبارات الاختيار من متعدد .

ثانياً : الاتجاهات :

يعرفها " مصطفى سويف " بأنها الحالة الوجدانية القائمة وراء رأى الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو القبول .

(مصطفى سويف ، 1983 ، ص336)

ويعرف " ألبورت " الاتجاه النفسى بأنه حالة من التهيؤ والتأهب العقلى العصبى التى تحددها مجموعة من الخبرات المتكررة بحيث تستطيع حالة التأهب هذه أن توجه سلوك الفرد نحو المثيرات التى تتضمنها مواقف البيئة

(فى : سعد عبد الرحمن ، 1998 ، ص359)

بينما يعرفه " سعد عبد الرحمن " (المرجع السابق) بأنه : " حالة عقلية نفسية لها خصائص ومقومات تميزها عن الحالات العقلية والنفسية الأخرى التى يتناولها الفرد فى حياته وتفاعله مع الأفراد الآخرين – وهذه الحالة تدفع بالفرد إلى أن ينحو إلى أو ينحو عن مواقف وعناصر البيئة الخارجية " .

ويذكر " طلعت عبد الرحيم " ثلاثة أنماط من الاتجاهات من الوجهة القياسية هى : الاتجاهات اللفظية التلقائية ، والاتجاهات العملية أو السلوكية والاتجاهات المنتزعة أو المستثارة .

(طلعت عبد الرحيم ، 1984)

وقد عرف الباحث الأول الاتجاه النفسى فى دراسة سابقة تعريفاً إجرائياً بأنه : " ميل الفرد للتعبير عن نفسه بصورة إيجابية أو سلبية تجاه موضوع جدلى معين متأثراً فى ذلك بخبرته الشخصية المستمدة من البيئة التى يعيش فيها " .

(عبد المنعم الدردير ، 1997 ، ص 225)

والاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية فى هذه الدراسة يعبر عنها بمجموع درجات استجابات الطلاب الإيجابية والسلبية على الفقرات المرتبطة بامتحانات التحصيل المقالية والموضوعية التى تعرض عليهم بطريقة مكتوبة (مثيرات) ، ويرتبط هذا التعريف بالنمط الثالث من قياسات الاتجاهات اللفظية المنتزعة أو المستثارة . وهذا ما يقيسه مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية المعد فى الدراسة الحالية .

ثالثاً : المتغيرات النفسية :

1- التحصيل الدراسى :

ويقصد به المستوى الذى يمكن أن يصل إليه الطالب من خلال دراسته للمقررات الجامعية ، ويعبر عنه بالنسبة المئوية لمجموع درجاته التحصيلية فى هذه المقررات فى نهاية العام الجامعى 1998 – 1999م .

2- عادات الاستذكار :

يقصد بها مجموعة الإجراءات والأساليب والتصرفات السلوكية التى يستخدمها الطالب خلال عملية الاستذكار التى يبذل فيها من الجهد وصولاً إلى استيعاب المعلومات ، والمعارف ، واكتساب الخبرات ، والمهارات والتى يمكن قياسها فى الدراسة الحالية فى ضوء مجموع درجات البعدين التاليين :

1- *تجنب التأخير* :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد بأنهم غالباً يكملون واجباتهم المنزلية فى الوقت المناسب دون أن يحثهم أحد على ذلك ، ويتميزون أيضاً بالتنظيم فى عملهم المدرسى ، ونادراً ما تجعلهم مشكلاتهم خارج المدرسة يهملون عملهم المدرسى . كما أنهم نادراً ما يقومون بكتابة البحوث والتقارير المطلوبة منهم حتى اللحظة الأخيرة .

2- *طرق العمل* :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد بأنهم غالباً ما يتأكدون من أنهم قد فهموا جيداً ما هو مطلوب منهم قبل الشروع فى إعداد التقارير والبحوث ، ويعطون دائماً عناية خاصة للتنسيق والترتيب ، سواء فى إعداد البحوث والتقارير أو فى ترتيب الحقائق والمعلومات بحيث يتعلمونها فى ترتيب منطقى .

(جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الخضرى الشيخ ، 1978)

الدراسات المرتبطة وفروض الدراسة الحالية

أولا : الدراسات المرتبطة :

دراسة " هوجان " ***Hogan*** التى هدفت إلى دراسة العلاقة بين اختبارات التحصيل المقالية (ذات الإجابات الحرة) والاختبارات الموضوعية ، وأجريت الدراسة على (92) طالباً من طلاب الجامعة ، وتوصلت إلى عدة نتائج منها : أن الطلاب المتفوقين فى الاختبارات المقالية أظهروا نفس التفوق فى الاختبارات الموضوعية ، كما أن الاختبارات الموضوعية تميزت بأنها أكثر ثباتاً وصدقاً من الاختبارات المقالية وليس لها تأثير سلبى على عادات الاستذكار .

(Hogan,1981,PP.14-17)

ودراسة " مورفى " ***Murphy*** التى قارنت بين الذكور والإناث فى الأداء على الاختبارات الموضوعية فى اختبار الشهادة العامة فى التربية الذى يتكون من 16 اختباراً ، ويتضمن هذا الاختبار كل من الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد والعبارات غير الموضوعية ، وأُجريت الدراسة على (1000) طالب وطالبة ، واستمرت الدراسة لمدة أربع سنوات من عام 1976 إلى عام 1979 ، وبواسطة استخدام اختبار " ت " توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين أداء الطلبة والطالبات فى الامتحانات الموضوعية ، لصالح الطلبة فى بعض السنوات ، وفى السنوات الأخرى كانت الفروق دالة لصالح الطالبات ، وبمعنى آخر أن الطلبة يتفوقون عن الطالبات فى بعض الاختبارات بينما الطالبات يتفوقن عن الطلبة فى بعضها الآخر .

(Murphy,1982,PP.213-219)

ودراسة " براتش " وآخرين ***Bruch,et al.,*** التى هدفت إلى دراسة العلاقات بين العناصر المعرفية لقلق الاختبار والأداء على الاختبار ، وأجريت الدراسة على (72) طالباً من طلاب الجامعة ، وتوصلت إلى عدة نتائج منها : أن خبرة الطالب بالاختبار تؤدى إلى زيادة ذات دلالة إحصائية فى أدائه على الاختبارات المقالية والموضوعية .

(Bruch,et al.,1983,PP.227-263)

ودراسة " زيدنر " ***Zeidner*** التى هدفت إلى مقارنة اتجاهات طلبة الثانوية نحو الاختبارات المقالية باتجاهاتهم نحو الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد) ، وأجريت الدراسة على (174) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بإسرائيل ، واستخدمت الدراسة مقياساً لقياس الاتجاهات نحو الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد) ، قام الباحث بإعداده ، وتكون المقياس من عشر فقرات تمثل عشر أبعاد هى : الصعوبة ***Difficulty*** ، والتعقيد ***Complexity*** ، والوضوح ***Clarity*** ، والتشويق ***Interest*** ، والخداع ***Trickiness*** ، والإنصاف أو العدل ***Fairness*** ، والقيمة أو الأهمية ***Value*** ، وتوقع النجاح ***Success of Expectancy*** ، ودرجة إثارة القلق ***Degree of Anxiety Evoked*** ، والارتياح لنمط أو نوع الاختبار ***Feeling at Ease with Format*** .

وأعد الباحث أداة ثانية استخدمت محكاً لصدق الأداة الأولى ، وتكونت من سبعة أبعاد عبارة عن مفاضلة بين النوعين يطلب من المبحوث اختيار النوع الذى تنطبق عليه الصفة أكثر ، وبواسطة استخدام اختبار " ت " توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أن اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو اختبار الاختيار من متعدد أعلى من اتجاههم نحو الاختبار المقالى بفرق دال إحصائياً ، أى أن الطلاب يفضلون اختبار الاختيار من متعدد عن الاختبار المقالى .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج المقارنة التفصيلية بين متوسطى درجات طلاب عينة الدراسة على أبعاد المقياس العشرة فكانت الفروق دالة لصالح اختبار الاختيار من متعدد فى جميع البنود ، ماعدا بنداً واحداً يتعلق بأهمية نوع الاختبار فقد رأى أفراد العينة أن الاختبار المقالى أكثر أهمية من اختبار الاختيار من متعدد .

(Zeidner,1987,PP.352-358)

ودراسة " زيدنر " وآخرين ,.*Zeidner,et al* التى هدفت إلى دراسة اتجاهات الطلبة نحو اختبارات اللغة الإنجليزية التحريرية والاختبارات الشفهية ، وأجرب الدراسة على (170) طالباً من الطلبة الملتحقين بمقررات متقدمة فى اللغة الإنجليزية بجامعة حيفا *Haifa* بإسرائيل ، واستخدم فى الدراسة اختبار " ت " وأظهرت النتائج أن الطلبة يفضلون الاختبارات التحريرية عن الاختبارات الشفهية فى اللغة ، كما أنه لا توجد علاقة دالة بين اتجاهات الطلبة نحو الاختبار ودرجات تحصيلهم فى هذا الاختبار .

(Zeidner,et.al.,1988,PP.100-104)

ودراسة " محمد عبد الظاهر الطيب " عن مستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة طنطا ، وأجريت الدراسة على (1000) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى من كليات جامعة طنطا ، واستخدم الباحث مقياساً لقلق الاختبار (تقنين : الباحث) ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أنه توجد فروق دالة بين الطلبة والطالبات فى قلق الاختبار لصالح الطالبات .

(محمد عبد الظاهر الطيب ، 1988 ، ص ص 11 – 18)

ودراسة " جاكوبسون " *Jacobson* التى فحصت مدى التطابق بين تنبؤات التلاميذ ودرجات تحصيلهم الفعلية فى الاختبارات ذات الإجابات القصيرة والاختبارات المقالية ، وأجريت الدراسة على (69) طالباً من طلبة الجامعة وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أنه لا توجد فروق دالة بين أداء الطلبة على الاختبارات ذات الإجابات القصيرة والاختبارات المقالية .

(Jacobson,1990,PP.41-47)

ودراسة " عدنان فرح " وآخرين التى درست قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية ، وأجريت على (292) طالباً وطالبة من طلاب الثانوية العامة بمدينة إربد، واستخدمت الدراسة اختباراً للأفكار العقلانية واللاعقلانية

واختبار قلق الامتحان ، وتوصلت إلى عدة نتائج منها : أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلبة والطالبات فى قلق الاختبار ، لصالح الطالبات .

(عدنان فرح وآخرون ، 1993 ، ص ص 16 –24)

ودراسة " عبد الله أحمد الدوغان " عن اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية بفرض مقارنة اتجاهات طلبة الجامعة نحو الاختبارات المقالية باتجاهاتهم نحو الاختبارات الموضوعية ، وكذلك مقارنة اتجاهاتهم نحو كل نوع من هذه الاختبارات على حده تبعاً لمختلف مستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم ومستويات تحصيلهم . وأجريت الدراسة على (323) طالباً من طلبة الجامعة فى مرحلة البكالوريوس المسجلين للفصل الدراسى الثانى عام 1412هـ/ 1993م من مختلف المستويات والتخصصات الدراسية ، واستخدمت الدراسة مقياساً للاتجاه نحو الاختبارات المقالية والموضوعية قام الباحث بإعداده ، ويتكون من 20 فقرة لكل نوع من أنواع الاختبارات (مقالية ، موضوعية) ، وكانت فقرات مقياس الاتجاه نحو الاختبارات المقالية هى نفسها فقرات مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية ما عدا استبدال كلمة مقالى بكلمة موضوعى ، واستخدمت الدراسة اختبار " ت " وتوصلت إلى النتائج الآتية :

1- توجد فروق دالة عند مستوى 0.001 بين متوسطى درجات اتجاه طلبة عينة الدراسة نحو الاختبارات المقالية والموضوعية ، لصالح الاختبارات الموضوعية . أى أن اتجاه طلبة الجامعة نحو الاختبارات الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاههم نحو الاختبارات المقالية ، وظهر ذلك من المقارنة التفصيلية بين متوسطى درجات الطلبة على فقرات الاختبار المقالى والموضوعى .

2- لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات اتجاه طلبة المستويات الدنيا ودرجات طلبة المستويات العليا نحو الاختبار المقالى والموضوعى . أى

أن اتجاه الطلبة نحو الاختبارات مقالية أو موضوعية لا يختلف باختلاف مراحلهم الدراسية .

3- لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات اتجاه طلبة التخصص العلمى ودرجات طلبة التخصص الأدبى نحو نوع الاختبار . أى أن اتجاه الطلبة نحو الاختبارات المقالية والموضوعية لا يختلف باختلاف التخصص (علمى ، أ دبى) .

4- لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات اتجاه الطلبة ذوى التحصيل المنخفض ودرجات الطلبة ذوى التحصيل المرتفع نحو نوع الاختبار (مقالى أو موضوعى)

(عبد الله أحمد الدوغان ، 1995 ، ص ص 249- 274)

ودراسة " سوانسون وهويل " *Swanson&Howell* التى بحثت علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسى وعادات الاستذكار ، وأجريت الدراسة على (82) طالباً من الطلاب المراهقين من ذوى صعوبات التعلم ويعانون من اضطرابات سلوكية ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أنه توجد علاقة سالبة بين قلق الاختبار وعادات الاستذكار والتحصيل الدراسى .

(Swanson&Howell,1996,PP.389-397)

ودراسة " بريدجمان ومورجان " *Bridgeman&Morgan* التى هدفت إلى مقارنة أداء الطلاب ذوى الأداء المرتفع فى اختبارات المقال (الثلث الأعلى) ، وذوى الأداء المنخفض فى اختبارات الاختيار من متعدد (الثلث الأ دنى) ، بأداء الطلاب ذوى الأداء المرتفع فى اختبارات الاختيار من متعدد وذوى الأداء المنخفض فى الاختبارات المقالية (الطلاب ذوى النموذج العكسى) ، فى المقررات الجامعية (التاريخ ، اللغة الإنجليزية ، الأحياء) ، وتكونت العينة من الطلبة خريجى الثانوية العامة الذين التحقوا بـ 38 كلية واستخدمت الدراسة اختباراً للاستعداد المدرسى *SAT* الذى يتضمن اختبارات

مقالية واختبارات الاختيار من متعدد وأدوات أخرى ، واستخدم الباحثان فى الدراسة اختبار " ت " ، وتوصلا إلى عدة نتائج مؤداها أن الطلاب ذوى الأداء المرتفع فى اختبارات المقال وذوى الأداء المنخفض فى اختبارات الاختيار من متعدد كانوا على نفس الدرجة من النجاح فى المقررات الدراسية بالجامعة مثل الطلاب ذوى الأداء المرتفع فى اختبارات الاختيار من متعدد وذوى الأداء المنخفض فى اختبارات المقال .

(Bridgeman&Morgan,1996,PP. 333-340)

ودراسة " فيانس " *Fyans* عن قلق الاختبار والشعور بالراحة نحوه وإنجاز الطالب فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وأجريت الدراسة على عينة من الطلاب الأمريكيين السود والبيض ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة بين الطلبة والطالبات فى قلق الامتحان والاتجاه نحوه والتحصيل الدراسى لصالح الطالبات .

(فى : محمد جعفر الليل ، 1997 ، ص 36)

تعقيب على الدراسات السابقة :

1- اتفقت دراسة *(Bridgeman&Morgan,1996)* مع دراسة *(Hogan,1981)* على أن الطلاب المتفوقين فى الاختبارات الموضوعية يظهرون ذ فس التفوق فى الاختبارات المقالية .

2- أظهرت دراسة *(Murphy,1982)* أن الطلبة يتفوقون فى بعض المقررات الجامعية بينما الطالبات يتفوقن فى بعضها الآخر .

3- أظهرت دراسة *(Bruch,et al.,1983)* أن خبرة الطالب بالاختبار تؤدى إلى زيادة تحصيله فى اختبارات التحصيل المقالية والموضوعية.

4- اتفقت دراسة " عبد الله الدوغان " (1995) مع دراسة *(Zeidner,1987)* على أن اتجاه الطلبة نحو اختبارات التحصيل الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاههم نحو اختبارات التحصيل المقالية وأن الاتجاهات في نوع

الاختبار لا تختلف باختلاف ا لمستوى الدراسى أو التحصيل (مرتفع ، منخففى) .

5- اتفقت دراسة " عدنان فرح " وآخرين (1993) مع دراسة " محمد عبد الظاهر الطيب " (1988) علي أن الطالبات أكثر قلقاً من الاختبار مقارنة بالطلبة .

6- أظهرت دراسة *(Zeidner,et al.,1987)* أن الطلبة يفضلون الاختبارات التحريرية عن الاختبارات الشفهية فى اللغة الإنجليزية .

7- أظهرت دراسة *(Jacobson,1990)* أنه لا توجد فروق دالة بين تحصيل الطلبة فى الاختبارات ذات الإجابات القصيرة وتحصيلهم فى الاختبارات المقالية .

8- أظهرت دراسة *(Swanson&Howell,1996)* أن قلق الاختيار يرتبط ارتباطاً سالباً بعادات الاستذكار والتحصيل الدراسى .

9- تختلف الدراسة الحالية عن دراسة " عبد الله الدوغان " (1995) فيما يأتى :

أ- أجريت دراسة " الدوغان " فى البيئة السعودية ، بينما الدراسة الحالية تجرى فى البيئة المصرية ، ويكمن الاختلاف بين الدراستين فى أن اتجاه الفرد يتحدد بالبيئة التى يعيش فيها .

ب- أجريت دراسة " الدوغان " على الطلبة فقط بينما الدراسة الحالية تجرى على الطلبة والطالبات (ذكور ، إناث) .

ج- دراسة " الدوغان " لم تتناول علاقة الاتجاهات بعادات الاستذكار بينما الدراسة الحالية تقوم بدراسة هذه العلاقة ، كما تختلف الدراسة الحالية عن دراسة " الدوغان " فى الأسلوب الإحصائى المستخدم والأداة المستخدمة ، فقد استخدمت د راسة " الدوغان " مقياساً مكوناً من 20 عبارة لكل نوع من أنواع الامتحانات

(مقالية ، موضوعية) ، بينما الدراسة الحالية تستخدم أداة مكونة من 30 عبارة لكل نوع من أنواع الامتحانات السابقة .

ثانيا : فروض الدراسة الحالية :

الفرض الأول :

لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ، بصرف النظر عن الجنس (ذكور ، إناث) أو التخصص (علمى ، أدبى) .

الفرض الثانى :

لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات طلاب الشعب الأدبية نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ، بصرف النظر عن الجنس (ذكور ، إناث) .

الفرض الثالث :

لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات اتجاه الطلبة ودرجات اتجاه الطالبات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ، بصرف النظر عن التخصص (علمى ، أدبى) .

الفرض الرابع :

لا يوجد تفاعل دال بين الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمى ، أدبى) يؤثر على درجات اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية .

الفرض الخامس :

لا توجد فروق دالة بين متوسطى النسبة المئوية لمجموع درجات تحصيل الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو امتحانات التحصيل المقالية ومنخفضى الاتجاه نحو امتحانات التحصيل

الموضـوعية ودرجـات الطـلاب ذوى الاتجـاه المرتفـع نحـو امتحانـات التحصـيل الموضـوعية ومنخفضـى الاتجـاه نحـو امتحانـات التحصـيل المقالية .

الفرض السادس :

لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات عادات الاستذكار (تجنب ا لتأخير ، طرق العمل) لدى الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات المقالية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية ودرجات الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات الموضوعية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات المقالية .

إجراءات الدراسة

أولاً : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة فى صورتها النهائية من 315 طالباً وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية بقنا ، ومن طلاب الأقسام العلمية (الرياضيات ، الأحياء ، الطبيعة والكيمياء) ، والأقسام الأدبية (التاريخ ، اللغة العربية ، اللغة الإنجليزية) ، وكان عدد طلاب الأقسام العلمية مساوٍ 150 طالباً وطالبة (80 طالباً ، 70 طالبة) ، وكان عدد طلاب الأقسام الأدبية مساوٍ 165 طالباً وطالبة (75 طالباً ، 90 طالبة) ، بمتوسط عمرى قدره 21.8 سنة وانحراف معيارى 1.4 سنة خلال العام الدراسى 1998–1999م، واختيرت عينه الدراسة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة لأنهم أكثر ألفة بامتحانات التحصيل الجامعية ، كما أنهم لديهم فكرة كافية عن أنواع امتحانات التحصيل من خلال دراستهم لمقررات علم النفس .

ثانياً : أدوات الدراسة :

1– *مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية :*

(إعداد : الباحثين)

إجابة التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة " ما مدى الكفاءة السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية المعد فى الدراسة الحالية ؟

تم إعداد المقياس نظراً لافتقار البيئة المصرية إلى مثل هذه الأنواع من المقاييس – فى حدود علم الباحثين – لأن الدراسات التى أجريت فى البيئة المصرية المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية ركزت على مقاييس قلق الاختبار أو الامتحان ، وقد مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية :

(1) تم الاستفادة من البحوث والدراسات والأطر النظرية التى اهتمت بامتحانات التحصيل المقالية والموضوعية فى إعداد المقياس الحالى .

(2) تم مراجعة مقاييس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ولم يجد الباحثان منها – فى حدود علمهما – سوى مقياس

أعده زيدنر *(Zeidner,1987)* فى البيئة الإسرائيلية ، ويتكون من عشر فقرات تمثل عشرة أبعاد هى : الصعوبة ، والتعقيد ، والوضوح ، والتشويق والخداع والإنصاف أو العدل ، والقيمة أو الأهمية وتوقع النجاح ودرجة إثارة القلق والارتياح النفسى لنوع الامتحان (مقالى ، موضوعى) ومقياس أعده " عبد الله الدوغان " (1995) فى ا لبيئة السعودية ويتكون من 40 فقرة ، منها 25 فقرة خاصة بالامتحان المقالى و 20 فقرة خاصة بالامتحان الموضوعى ، وكانت فقراته متضمنة فقرات مقياس *Zeidner* السابق ، وتم الاستفادة منهما فى إعداد المقياس الحالى .

(3) تم كتابة 60 فقرة فى ضوء طريقة " ليكرت *likert* بعضها سالبة وبعضها الأخر موجبة ، وذلك فى ضوء الأبعاد التى ذكرها *Zeidner* ، منها 35 فقرة خاصة بالاتجاه نحو امتحانات التحصيل المقالية ، و 30 فقرة خاصة بالاتجاه نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ، وكانت فقرات الامتحان الموضوعى هى نفسها فقرات الامتحان المقالى ما عدا تم استبدال كلمة مقالى أو مقالية بكلمة موضوعى أو موضوعية حتى تكون الصورتين متكافئتين ، وتم كتابة كل منهما فى ورقة منفصلة .

(4) تم كتابة تعليمات المقياس وتم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ قوامها 200 طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية وذلك بإعطاء بعض الطلاب الجزء الخاص بالامتحان المقالى والبعض الأخر من الطلاب أخذ الجزء الخاص بالامتحان الموضوعى ، وبعد الانتهاء من الإجابة أخذ الطلاب الذين أجابوا عن الجزء الخاص بالامتحان المقالى الجزء الثانى الخاص بالامتحان الموضوعى ، وأخذ الطلاب الذين أجابوا عن الجزء الخاص بالامتحان الموضوعى الجزء الأول الخاص بالامتحان المقالى ، وذلك تفاديا لما يمكن أن تحدثه الاستجابة على الامتحان المقالى من تأثير فى الاستجابة على الامتحان الموضوعى ، وتم

حساب الشروط السيكومترية للمقياس بعد تقدير الدرجات على النحو التالى :

أ- صدق المقياس :

(1) صدق الاتساق الداخلى :

تم حساب معاملات ارتباط (اتساق) درجات فقرات مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقالى بالدرجة الكلية له ، ومعاملات اتساق درجات فقرات مقياس الاتجاه نحو الامتحان الموضوعى بالدرجة الكلية له ، وذلك بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية حتى لا تؤثر فى قيمة معامل الاتساق الناتج بواسطة حزمة البرامج الإحصائية فى العلوم الاجتماعية *Spss/pc*- ، كما هو موضح فى الجدولين (1 ، 2) :

جدول (1)

معاملات اتساق درجات فقرات مقياس الاتجاه

نحو الامتحان المقالى بالدرجة الكلية له (ن = 200)

الفقرة	الاتساق	الدلالة	الفقرة	الاتساق	الدلالة	الفقرة	الاتساق	الدلالة
1	0.39	0.01	11	0.43	0.01	21	0.35	0.01
2	0.33	0.01	12	0.49	0.01	22	0.40	0.01
3	0.38	0.01	13	0.36	0.01	23	0.46	0.01
4	0.37	0.01	14	0.45	0.01	24	0.37	0.01
5	0.40	0.01	15	0.30	0.01	25	0.43	0.01
6	0.37	0.01	16	0.32	0.01	26	0.51	0.01
7	0.46	0.01	17	0.44	0.01	27	0.48	0.01
8	0.47	0.01	18	0.50	0.01	28	0.38	0.01
9	0.45	0.01	19	0.48	0.01	29	0.43	0.01
10	0.40	0.01	20	0.27	0.01	30	0.30	0.01

نلاحظ من جدول (1) أن معاملات اتساق درجات فقرات مقياس الاتجاه نحو الامتحان الموضوعى بالدرجة الكلية له جميعها دالة عند مستوى 0.01 .

جدول (2)

معاملات اتساق درجات فقرات مقياس الاتجاه

نحو الامتحان الموضوعى بالدرجة الكلية له (ن = 200)

الفقرة	الاتساق	الدلالة	الفقرة	الاتساق	الدلالة	الفقرة	الاتساق	الدلالة
1	0.34	0.01	11	0.40	0.01	21	0.39	0.01
2	0.35	0.01	12	0.51	0.01	22	0.37	0.01
3	0.30	0.01	13	0.34	0.01	23	0.48	0.01
4	0.35	0.01	14	0.47	0.01	24	0.50	0.01
5	0.38	0.01	15	0.39	0.01	25	0.34	0.01
6	0.37	0.01	16	0.36	0.01	26	0.50	0.01
7	0.44	0.01	17	0.40	0.01	27	0.48	0.01
8	0.50	0.01	18	0.46	0.01	28	0.42	0.01
9	0.43	0.01	19	0.45	0.01	29	0.36	0.01
10	0.42	0.01	20	0.40	0.01	30	0.34	0.01

وتم حساب معاملات اتساق الدرجات الكلية لمقياس الاتجاه نحو الامتحان المقالى والدرجات الكلية لمقياس الاتجاه نحو الامتحان الموضوعى بالدرجة الكلية للمقياس (درجة المقالى + درجة الموضوعى) ، فكانت معاملات الاتساق مساوية 0.85 ، 0.89 على الترتيب ، وهى دالة عند مستوى 0.01

(2) صدق تمييز فقرات الامتحان المقالى والموضوعى :

تم أخذ الدرجة الكلية فى الامتحان ا لمقالى محكاً خارجياً للحكم على فقراته ، وذلك عن طريق ترتيب درجات طلاب عينة الدراسة الاستطلاعية ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ أعلى وأدنى 27 % من الدرجات لتمثل مجموعة الطلاب ذوى الاتجاهات الموجبة نحو الامتحان

المقالى ، ومجموعة الطلاب ذوى الاتجاهات السالبة نحو الامتحان المقالى على الترتيب ، ثم تم حساب متوسطات درجات مجموعتى الطلاب فى كل فقرة من فقرات الامتحان المقالى ، وتم استخدام النسبة الحرجة فى حساب معاملات التمييز بين متوسطى درجات مجموعتى الطلاب ذوى الاتجاه الموجب والسالب نحو الامتحان المقالى ، وتم حساب معاملات تمييز فقرات الامتحان الموضوعى بنفس الطريقة السابقة ، كما هو موضح فى جدول (3) :

جدول (3)

معاملات تمييز فقرات مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقالى والموضوعى

الامتحان المقالى				الامتحان الموضوعى			
الفقرة	التمييز	الفقرة	التمييز	الفقرة	التمييز	الفقرة	التمييز
1	1.98*	16	2.64**	1	2.31*	16	2.80**
2	2.40*	17	2.50*	2	2.65**	17	2.65**
3	2.70**	18	2.81**	3	3.15**	18	2.62**
4	2.85**	19	3.15**	4	2.75**	19	2.90**
5	2.68**	20	3.30**	5	2.63**	20	2.86**
6	2.50*	21	2.05*	6	2.84**	21	2.45*
7	3.20**	22	3.18**	7	2.80**	22	3.30**
8	2.60**	23	2.10*	8	2.40*	23	2.76**
9	2.80**	24	2.20*	9	3.14**	24	3.09**
10	2.30*	25	2.60**	10	2.60**	25	3.05**
11	2.25*	26	2.80**	11	2.10*	26	2.50*
12	2.70**	27	3.40**	12	2.90**	27	3.50**
13	2.43*	28	2.30*	13	2.60**	28	2.87**
14	2.12*	29	3.16**	14	2.40*	29	2.65**
15	3.10**	30	2.50*	15	2.50*	30	2.77**

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

نلاحظ من جدول (3) أن معاملات تمييز درجات فقرات مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقالى والموضوعى دالة عند مستوى 0.05 ،

0.01 ، أى أن كل من الامتحان المقالى والامتحان الموضوعى يميزان بين الطلاب ذوى الا تجاهات الموجبة والطلاب ذوى الاتجاهات السالبة نحو الامتحان (مقالى أو موضوعى) .

(3) صدق تمييز مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقالى والموضوعى فى ضوء الدرجة الكلية للمقياس :

تم أخذ الدرجات الكلية للمقياس (درجات الامتحان المقالى + درجات الامتحان الموضوعى) ، مـ حكاً خارجياً للحكم على أبعاد المقياس (الامتحان المقالى ، الامتحان الموضوعى) ، وذلك عن طريق ترتيب درجات عينة طلاب الدراسة الاستطلاعية (200 طالب وطالبة) على المقياس الكلى ترتيباً تنازلياً ، وتم أخذ أعلى وأدنى 27 % من الدرجات لتمثل مجموعتى الطلاب ذوى الاتجاهات الموجبة نحو الامتحان المقالى والامتحان الموضوعى (المقياس الكلى) ، والطلاب ذوى الاتجاهات السالبة نحو الامتحان المقالى والموضوعى على الترتيب ، ثم تم حساب متوسطات درجات مجموعتى الطلاب فى كل من الامتحان المقالى والموضوعى ، وتم استخدام اختبار " ت " فى حساب معاملات التمييز بين متوسطى درجات مجموعتى الطلاب فى كلا الامتحانين (مقالى ، موضوعى) كما هو موضح فى جدول (4) :

جد و ل (4)

معاملات تمييز مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقالى والموضوعى

فى ضوء الدرجة الكية للمقياس (درجة المقالى + درجة الموضوعى)

الاختبار	أعلى 27 % من المقياس الكلى			أدنى 27% من المقياس الكلى			د.ح	ت	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
المقالى	54	108.5	10.3	54	65.6	8.4	106	23.5	0.01
الموضوعى	54	120.2	11.7	54	86.3	9.1	106	16.7	0.01

نلاحظ من جدول (4) أن كل من الامتحان المقالى والامتحان الموضوعى يميز ان تمييزاً واضحاً ودالا عند مستوى 0.01 بين الطلاب ذوى الاتجاهات الموجبة نحو المقياس الكلى (مقالى + موضوعى) ، والطلاب ذوى الاتجاهات السالبة نحو المقياس الكلى .

ب- *ثبات المقياس :*

(1) معامل ألفا (α) : تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (α) فى حساب معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقالى والامتحان الموضوعى بعد تطبيقهما على عينة الدراسة الاستطلاعية (200 طالب وطالبة) ، فكان معامل ثبات كل من مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقالى والامتحان الموضوعى مساوياً 0.84 ، 0.86 على الترتب ، وهما دالان عند مستوى 0.01 .

(2) التجزئة النصفية : تم استخدام معادلة " سبيرمان – براون " المصححة فى حساب معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقالى والامتحان الموضوعى فكان مساوياً 0.87 ، 0.89 على الترتيب ، وهما دالان عند مستوى 0.01 .

نلاحظ مما سبق أن مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية المعد فى الدراسة الحالية يتميز بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة ، وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الأول من تساؤلاتها .

الصورة النهائية للمقياس :

يتكون المقياس من جزئين هما : مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية ، ومقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل الموضوعية وكل منهما يتكون من 30 فقرة بعضها موجبة وبعضها الأخر سالبة ، وتم صياغتها فى ضوء طريقة " ليكرت " وكل فقرة أمامها (5) اختيارات هى (موافق بشدة – موافق – غير متأكد – غير موافق – غير موافق بشدة) ، ويصحح المقياس بإعطاء الفقرات الموجبة الدرجات (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) ، ثم تعكس الدرجات فى حالة الفقرات السالبة ، وتشير الدرجة المرتفعة إلى اتجاه مرتفع أو موجب نحو الامتحان ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على اتجاه منخفض أو سالب نحو الامتحان .

وفقرات مقياس الاتجاهات نحو الامتحانات الموضوعية هى نفسها فقرات مقياس الاتجاهات نحو الامتحانات المقالية ، ماعدا استبدال كلمة مقالى بكلمة موضوعى ، ويفضل عند تطبيق المقياس أن يطبق الجزء الخاص بالامتحانات المقالية على بعض الطلاب والجزء الخاص بالامتحانات الموضوعية على بعضهم الآخر ، ثم نعكس الترتيب تفادياً لما يمكن أن تحدثه استجابة الطالب على الامتحان المقالى من تأثير فى استجابته على الامتحان الموضوعى ، كما يفضل أن يتم تطبيق المقياس فى جلستين بينهما فاصل زمنى قليل مثل بداية ونهاية المحاضرة .

جدول (5)

مفتاح تصحيح المقياس (المقالى ، الموضوعى)

الفقرة	نوعها	الفقرة	نوعها	الفقرة	نوعها
1	موجبة	11	موجبة	21	موجبة
2	سالبة	12	سالبة	22	سالبة
3	سالبة	13	سالبة	23	موجبة
4	موجبة	14	موجبة	24	سالبة
5	سالبة	15	موجبة	25	سالبة
6	سالبة	16	موجبة	26	موجبة
7	موجبة	17	موجبة	27	موجبة
8	موجبة	18	سالبة	28	سالبة
9	موجبة	19	سالبة	29	موجبة
10	موجبة	20	موجبة	30	موجبة

2- مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة :

(إعداد : جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الخضرى الشيخ ، 1978)

يقيس المقياس السابق بعض عادات الاستذكار لدى الطلاب واتجاهاتهم نحو الدراسة ، ويتكون من 100 عبارة يجاب عن كل منها بواحدة من إجابات خمسة متدرجة هى (نادرا - أحيانا - بدرجة متوسطة - غالبا- دائما)

ويتضمن المقياس أربعة مقاييس فرعية هى تجنب التأخير وطرق العمل والرضا عن المعلم وتقبل التعليم ، فإذا قمنا بجمع درجتى المقياسين (تجنب التأخير وطرق العمل) نحصل على بعد مهم هو عادات الاستذكار ، أما إذا قمنا بجمع درجتى المقياسين (الرضا عن المعلم وتقبل التعليم) نحصل على بعد ثان هو الاتجاهات نحو الدراسة ، وإذا قمنا بجمع درجتى بعدى عادات الاستذكار

والاتجاهات نحو الدراسة نحصل على بعد الاتجاه الدراسى العام (لمزيد من التفاصيل عن المقياس يمكن الرجوع إلى معدى المقياس) .

ثبات المقياس فى الدراسة الحالية :

تم حساب ثبات المقياس فى الدراسة الحالية بواسطة استخدام معادلة " كيودر- ريتشارد سون " (طريقة تحليل التباين) ، للأبعاد الأربعة الرئيسية على عينة بلغ قوامها 88 طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية ، كما هو موضح فى جدول (6) :

جدول (6)

معاملات ثبات أبعاد مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة

الأبعاد	معامل الثبات	الدلالة
تجنب التأخير	0.78	0.01
طرق العمل	0.62	0.01
الرضا عن المعلم	0.81	0.01
تقبل التعليم	0.75	0.01

صدق المقياس فى الدراسة الحالية :

تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب معاملات اتساق درجات أبعاد المقياس الأربعة بالدرجة الكلية للمقياس (مجموع درجات الأبعاد الأربعة) ، بعد حذف درجة كل بعد من الدرجة الكلية للمقياس حتى لا تؤثر فى قيمة معامل الاتساق (الصدق) الناتج ، كما هو موضح فى جدول (7) :

جدول (7)

معامل اتساق درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الاتساق	الدلالة
تجنب التأخير	0.85	0.01

طـــــرق العمـــــل	0.77	0.01
الرضـــا عـــن المعلـــم	0.86	0.01
تقبـــــل التعلـــــيم	0.82	0.01

و تم حساب صدق المقياس أيضاً عن طريق حساب الصدق البنائى أو التكوينى ، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط البينية لدرجات أبعاد المقياس ، كما هو موضح فى جدول (8) :

جد ول (8)

مصفوفة معاملات الارتباط البينية لدرجات أبعاد المقياس

الأبعـاد	تجنب التأخير	طرق العمل	الرضا عن المعلم	تقبل التعليم
تجنـــب التـــأخير	--	0.84	0.81	0.86
طـــرق العمـــل		--	0.75	0.78
الرضا عن المعلم			--	0.82
تقبـــل التعلـــيم				--

نلاحظ من جدول (8) أنه توجد علاقات موجبة دالة عند مستوى 0.01 بين أبعاد المقياس وهذا يدل على أن المقيا س يقيس شيئاً واحداً هو عادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة .

3- *درجات التحصيل الدراسى :*

يعبر عن التحصيل الدراسى فى الدراسة الحالية بالنسبة المئوية لمجموع درجات الطلاب التحصيلية فى نهاية العام الدراسى 1988 / 1999م

ثالثاً : المعالجة الإحصائية :

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية :

1- اختبار " ت "

2- تحليل التباين العاملى (2 × 2) للمتوسطات غير الموزونة .

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً : نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه : " لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ، بصرف النظر عن الجنس (ذكر ، إناث) أو التخصص (علمى ، أدبى) .

تم التأكد من صحة الفرض السابق باستخدام اختبار " ت " لمتوسطين مرتبطين نظراً لأن العينة التى طُبق عليها مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية هى نفسها العينة التى طبق عليها مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ، كما هو موضح فى جدول (9) :

جد ول (9)

الفروق بين متوسطى درجات اتجاه طلاب عينة الدراسة

نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية

المقياس	ن	م	ع	ح ف	د.ح	ت	الدلالة
الاتجاه نحو الامتحانات المقالية	315	89.33	7.03	879	314	9.55	0.01
الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية	315	116	10.1				

نلاحظ من جدول (9) أنه توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 بين متوسطى درجات اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية وامتحانات التحصيل الموضوعية ، لصالح الاتجاه نحو امتحانات التحصيل الموضوعية نظراً لأن المتوسط المرتفع على مقياس الاتجاهات المستخدم فى

الدراسة الحالية يدل على اتجاه مرتفع أو موجب نحو الامتحانات (مقالية أو موضوعية) .

وهذا يدل على أن طلاب عينة الدراسة يفضلون الامتحانات الموضوعية عن الامتحانات المقالية فى قياس مستوى تحصيلهم ، وبمعنى آخر فإن اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاههم نحو امتحانات التحصيل المقالية . أى أن الدراسة أثبتت عدم تحقق صحة فرضها الأول . وتم التأكد من صحة نتيجة الفرض السابق عن طريق إيجاد الفروق بين متوسط درجات كل فقرة فى مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية ومتوسط درجات الفقرة المقابلة لها فى مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ، علماً بأن نص الفقرة فى كلا المقياسين واحد ماعدا استبدال كلمة مقالية أو مقالى فى المقياس الأول بكلمة موضوعية أو موضوعى فى المقياس الثانى (أنظر مقياس الاتجاهات المستخدم) .

جدول (10)

الفروق بين متوسطات درجات الفقرات فى مقياس الاتجاه نحو امتحانات التحصيل المقالية ومتوسطات درجات الفقرات المناظرة لها فى مقياس الاتجاه نحو امتحانات التحصيل الموضوعية

م	الفقرات	المقالية		الموضوعية		حف	ت	الدلالة
1	أرى أن الامتحانات المقالية تقيس مستوى الحقيقى	3.2	1.3	4.1	1.5	15	18.9	0.01
2	أعتقد أن الامتحانات المقالية غامضة	3.6	1.2	4.5	1.5	17	16.7	0.01
3	أرى أن الامتحانات المقالية تعتمد على الحفظ	2.6	0.9	3.6	1	20	26.7	0.01
4	أرى أن الامتحانات المقالية صالحة لجميع المواد الدراسية	3.4	1	3.8	1.2	23	5.7	0.01
5	أعتقد أن الامتحانات المقالية صعبة	2.9	1.3	3.7	1.4	19	13.2	0.01
6	أرى أن الامتحانات المقالية تخدع الطالب	3.8	1.2	2.4	1.1	26	16.9	0.01
7	أعتقد أن الامتحانات المقالية مهمة ولاغنى عنها	4.2	1.6	4.8	1.8	12	15.7	0.01
8	أشعر بالراحة النفسية عندما أسمع أن الامتحان مقالى	3.3	1.4	4.4	1.2	28	15.4	0.01
9	أرى أن الامتحانات المقالية تقيس كل الأهداف السلوكية	3.1	1.5	4.2	1.6	30	11.5	0.01
10	لو كنت معلماً لجعلت جميع امتحاناتى مقالية	2.6	1.2	3.9	1.5	35	11.7	0.01
11	أرى أن الامتحانات المقالية تساعد فى الحصول على أية درجة	3.8	1.6	3.2	1.4	21	9.00	0.01
12	أرى أن الامتحانات المقالية غير شاملة لكل محتوى المادة الدراسية	2.7	1.4	4.2	1.7	35	13.5	0.01
13	أشعر با لملل والتعب عندما يكون الامتحان مقالى	2.9	1.3	4.5	1.5	43	11.7	0.01
14	أعتقد أن درجات الامتحانات المقالية عادلة	2.5	1.1	4.5	1.6	50	12.6	0.01
15	أعتقد أن الامتحانات المقالية تقيس القدرة الإبداعية	3.9	1.4	3.2	1.2	20	11.0	0.01

تابع جدول (10)

م	الفقرات	المقالية		الموضوعية		ح ف	ت	الدلالة
16	أفضل أن تكون امتحانات المواد الدراسية جميعها مقالية	3.1	1.7	4.5	1.6	28	15.7	0.01
17	أخرج من الامتحان المقالى وأنا مطمئن من إجابتى	2.1	1.2	4.6	1.7	45	17.5	0.01
18	أعتقد أن توقع النجاح ضعيف فى الامتحانات المقالية	2.4	1.3	4.3	1.6	44	13.6	0.01
19	أرى أن الامتحانات المقالية معقدة	3.3	1.5	3.9	1.3	19	9.9	0.01
20	أعتقد أن الطالب المجتهد يتفوق أكثر فى الامتحان المقالى	3.5	1.7	3.5	1.7	صفر	صفر	غير دالة
21	أفضل الامتحانات المقالية لأنها تستثير التفكر	3.2	1.4	3.9	1.3	24	9.2	0.01
22	بشكل عام أفضل الامتحانات المقالية	2.8	1.1	4.1	1.4	36	11.4	0.01
23	أشعر بتوتر شديد أثناء تأديتى للامتحان المقالى	2.1	1.1	3.9	1.3	42	13.5	0.01
24	أعتقد أن الامتحانات المقالية تتطلب جهدا كبيراً فى المذاكرة	2.4	1.2	3.2	1.4	21	12.0	0.01
25	أشعر بعصبية شديدة فى أثناء تأديتى للامتحان المقالى	1.9	0.8	3.6	1.6	55	9.7	0.01
26	أفضل الامتحانات المقالية لأنها تساعد على توقع بعض أسئلة الامتحان	3.5	1.6	2.6	1.4	45	6.3	0.01
27	أشعر بالسعادة فى أثناء تأديتى للامتحان المقالى	2.3	1.1	4.6	1.5	60	12.0	0.01
28	أعتقد أن الامتحانات المقالية تستثير قلق الطلاب	1.8	0.7	3.2	1.2	44	10.0	0.01
29	أرى أن الامتحانات المقالية واضحة	2.9	1.1	2.9	1.2	صفر	صفر	غير دالة
30	أرى أن الامتحانات المقالية تميز بين الطالب المجتهد والطالب غير المجتهد	3.5	1.3	4.2	1.5	22	10.0	0.01

نلاحظ من جدول (10) تأييداً لصحة نتيجة الفرض الأول المعروضة فى جدول رقم (9) حيث توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات اتجاه عينة الدراسة فى فقرات مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية ومتوسطات درجات اتجاههم فى فقرات مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ، لصالح امتحانات التحصيل الموضوعية ، ماعدا الفقرات 6 ، 11 ، 26 دالة لصالح امتحانات التحصيل المقالية ، بينما الفقرتين 20 ، 29 غير دالة .

بذلك نلاحظ أن الجوانب التى تظهر فيها الفروق فى الاتجاه لصالح الامتحانات الموضوعية هى أن الامتحان الموضوعى أفضل من الامتحان المقالى فى قياس مستوى تحصيل الطلاب الحقيقى ، وأسئلته أقل صعوبة وتعقيداً ، وأكثر وضوحاً ، ويعتمد على الفهم أكثر من الحفظ ، كما أن الطلاب يشعرون بالراحة النفسية والسعادة وعدم القلق والتوتر والعصبية فى أثناء تأديتهم للامتحان الموضوعى ، كما أن الطالب يخرج منه أكثر اطمئناناً ، ويتوقع فيه درجة مرتفعة ، والدرجة التى تُعطى للطالب فى الامتحان الموضوعى أكثر إنصافاً وعدلاً من الدرجة التى تُعطى للطالب فى الامتحان المقالى ، كما أن الامتحان الموضوعى أفضل من الامتحان المقالى فى استثارة تفكير الطلاب ، وأكثر أهمية منه فى قياس جميع مخرجات التعلم (الأهداف السلوكية) ، وأنه يتطلب جهداً أقل فى المذاكرة ، كما أن الامتحان الموضوعى أفضل من المقالى فى شموله لجميع مفردات محتوى المادة الدراسية ، كما أنه يمكن أن يستخدم فى جميع المواد الدراسية .

أما الفقرات الثلاث 6 ، 11 ، 26 التى كانت فيها الفروق دالة لصالح الامتحانات المقالية تشير إلى أن أسئلة الامتحان الموضوعى أكثر إغراء للطالب ، وأكثر مخادعة له فى اختيار الإجابة الخاطئة عن أسئلة الامتحان المقالى (فقرة 6) ، كما أن تقدير الدرجة على الامتحان الموضوعى لا يتأثر بذاتية المعلم

أو بالنواحى الشكلية مثل خط الطالب ، فتقدير الدرجة عليه تقديرا موضوعياً لا يختلف مصححان عليها ، بينما تقدير الدرجة فى الامتحان المقالى يتأثر بذاتية المعلم ، كما يتأثر بأثر الهالة (مدى انطباع المعلم على المتعلم) ، زيادة على ذلك فإن الطالب فى الامتحان المقالى إذا لم يعرف الإجابة الصحيحة فإنه يقوم بكتابة بعض الأفكار التى قد تكون غير ذات صلة بموضوع السؤال ، أى غير مطلوبة فى الإجابة عن السؤال (المراوغة) ، وبالتالى يمكن للطالب فى هذه الحالة أن يحصل على درجة من قبل المعلم (فقرة 11) ، وهذا يعد عيباً من عيوب الامتحانات المقالية لأنها لا تقيس المستوى الحقيقى للطلاب ، كما أن الامتحانات المقالية تساعد الطالب على تخمين بعض الأسئلة التى يمكن أن تكون فى الامتحان (فقرة 26) ، وهذا يعد عيباً من عيوب امتحانات المقال لأن الطالب يقوم بحذف بعض أجزاء محتوى المادة الدراسية ، وخاصة إذا كانت الامتحانات فيها أسئلة اختيارية ، ومن أجل ذلك ظهر اتجاه موجب نحو الفقرات السابقة .

فالفقرتان 20 ، 29 لم يكن فيهما الفرق دال بين الامتحانات المقالية والموضوعية وهما يشيران إلى أن كلا النوعين من الامتحانات يميزان بين الطالب المجتهد وغير المجتهد ، وأن الطالب المجتهد يتفوق فى كلا النوعين من الامتحانات (مقالية أو موضوعية) .

فمعظم فقرات مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية كانت الفروق فيها دالة لصالح الامتحانات الموضوعية . بذلك تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الثانى من تساؤلاتها نظراً لأن طلاب عينة الدراسة يفضلون امتحانات التحصيل الموضوعية عن امتحانات التحصيل المقالية .

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة *(Zeidner,1987)* ، ودراسة عبد الله الدوغان " (1995) فى هذه النتيجة .

ثـانياً : نتائج الفرض الثانى وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق داله بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات طلاب الشعب الأدبية نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية . بصرف النظر عن الجنس (ذكور ، إناث) .

للتأكد من صحة الفرض السابق تم استخدام تحليل التباين العاملى *Factorial Analysis of Variance (2x2)* للمتوسطات غر الموزونة *(Ferguson,1976,P.217;Howell,1987,P.391-407)* بواسطة الحزمة الإحصائية فى العلوم الاجتماعية *Spss/Pc*$^{+}$ ، كما هو موضح فى جدول (11) :

جدول (11)

الخواص الإحصائية لدرجات اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية

(ب)

الجنس / التخصص	ذكور	إناث
علمى	ن$_1$ = 80 م$_1$ = 91.7 ع$_1$ = 6.7	ن$_3$ = 70 م$_3$ = 89.5 ع$_3$ = 6.3
أدبى	ن$_2$ = 75 م$_2$ = 89.2 ع$_2$ = 7.2	ن$_1$ = 90 م$_1$ = 87.1 ع$_1$ = 6.8

(أ)

جدول (12)

نتائج تحليل التباين العاملى (2 × 2) لمتوسطات درجات اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية

مصدر التباين	د. ح	مج. المربعات	م. المربعات	ف	الدلالة
التخصص (أ)	1	469.3	469.3	10.05	0.01
الجنس (ب)	1	361.5	361.5	7.74	0.01
التفاعل (أ ×ب)	1	0.781	0.781	0.02	غير دالة
الخطأ	311	14527.1	46.71		

نلاحظ من جدول (12) أنه توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات اتجاه الشعب الأدبية (الصفوف) نحو امتحانات التحصيل المقالية ، بصرف النظر عن الجنس (الأعمدة) ، وتم استخدام اختبار " ت " لمتوسطين غير مرتبطين لمعرفة اتجاه دلالة الفروق .

جد و ل (13)

اتجاه دلالة الفروق بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات طلاب الشعب الأدبية نحو امتحانات التحصيل المقالية

التخصص	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة
علمى	150	90.7	6.7	313	3.2	0.01 لصالح طلاب الشعب العلمية
أدبى	315	116	10.1			

نلاحظ من جدول (13) أن الفروق بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات اتجاه طلاب الشعب الأدبية دالة لصالح طلاب الشعب العلمية ، أى أن اتجاه طلاب الشعب العلمية نحو امتحانات التحصيل المقالية أكثر إيجابية من اتجاه طلاب الشعب الأدبية .

جدول (14)

الخواص الإحصائية لدرجات اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل الموضوعية

(ب)

الجنس / التخصص	ذكور	إناث
علمى	ن1 = 80 م1 = 112.5 ع1 = 6.3	ن3 = 70 م3 = 116.6 ع3 = 7.7
أدبى	ن2 = 75 م2 = 113.5 ع2 = 7.5	ن1 = 90 م1 = 120.7 ع1 = 11.3

(أ)

جدول (15)

نتائج تحليل التباين العاملى (2 × 2) لمتوسطات درجات اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل الموضوعية

مصدر التباين	د. ح	مج. المربعات	م. المربعات	ف	الدلالة
التخصص (أ)	1	559.30	559.30	7.55	0.01
الجنس (ب)	1	2322.84	2322.84	31.36	0.01
التفاعل (أ ×ب)	1	186.61	186.61	2.52	غير دالة
الخطأ	311	23036.35	74.07		

نلاحظ من جدول (15) أنه توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات اتجاه طلاب الشعب الأدبية

(الصفوف) نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ، بصرف النظر عن الجنس (ذكور – إناث) .

ولمعرفة اتـ جاه دلالة الفروق تم استخدام اختبار " ت " لمتوسطين غير مرتبطين ، كما هو موضح فى جدول (16) :

جدول (16)

اتجاه دلالة الفروق بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات اتجاه طلاب الشعب الأدبية نحو امتحانات التحصيل الموضوعية

التخصص	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة
علمى	150	114.4	9.5	313	2.75	0.01 لصالح طلاب الشعب الأدبية
أدبى	315	117.5	10.4			

نلاحظ من جدول (16) أن الفروق بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات اتجاه طلاب الشعب الأدبية نحو امتحانات التحصيل الموضوعية دالة لصالح طلاب الشعب الأدبية ، أى أن اتجاه طلاب الشعب الأدبية نحو امتحانات التحصيل الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاه طلاب الشعب العلمية .

نلاحظ مما تم عرضه من نتائج ما يأتى :

1- توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات اتجاه طلاب الشعب الأدبية نحو امتحانات التحصيل المقالية ، لصالح طلاب الشعب العلمية .
2- توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الشعب العلمية ودرجات اتجاه طلاب الشعب الأدبية نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ، لصالح طلاب الشعب الأدبية .

بذلك تكون الدراسة قد أثبتت عدم تحقق صحة فرضها الثانى .

ويمكن تفسير النتائج السابقة فى ضوء عاملين هما : طبيعة محتوى المواد الدراسية وقلق الاختبار أو الامتحان ، فمن حيث محتوى المواد الدراسية فى الأقسام العلمية عبارة عن تعريفات وقوانين ونظريات وحقائق وخواص وهى نقاط ظاهرة بالنسبة للطالب ، ولذلك فإنه يفضل الأسئلة المقالية عن الموضوعية لأنها أسئلة تتطلب إجابات محددة وليست إجابات مستفيضة وهذا على عكس محتوى المواد الدراسية فى الأقسام الأدبية الذى يتطلب جهداً كبيراً فى المذاكرة ، كما أن أسئلته تتطلب جهداً كبيراً فى الكتابة لأن معظمها قد يكون من نوع المقال المستفيض أو الحر (غير المحدد) ، مما يشعر الطالب بالملل والاكتئاب ، زيادة على ذلك فإن طلاب الشعب الأدبية يرون أنهم مهما يكتبون من إجابات فى الامتحانات المقالية فإنهم لا يحصلون على درجات مرتفعة ، وبالتالى فإنهم يفضلون الامتحانات الموضوعية عن المقالية .

أما من حيث قلق الاختبار أو الامتحان فإن المقياس الحالى أحد أبعاده يقيس مدى إثارته لتوتر وعصبية وقلق الطالب ، فطلاب الشعب الأدبية أجابوا عن الفقرات التى تقيس ذلك بالموافقة الشديدة وهى فقرات سالبة تأخذ الدرجات (1 – 2 – 3 – 4 – 5) ، المقابلة للإجابات الخمس على المقياس على عكس طلاب الأقسام العلمية وبالتالى فإنهم حصلوا على درجات منخفضة على مقياس الاتجاه نحو الامتحان المقالى ، وهذا يدل على أن طلاب الشعب الأدبية أكثر قلقاً من الاختبار من طلاب الشعب العلمية ، وهذا يتفق مع دراسة " محمد عبد الظاهر الطيب " (1988) ، ودراسة " عدنان فرح " وآخرين (1993) على أن ط لاب الأقسام الأدبية اكثر شعوراً بقلق الاختبار من طلاب الشعب العلمية .

وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة " عبد الله الدوغان " (1995) التى توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسطى درجات اتجاه طلاب الأقسام العلمية ودرجات اتجاه طلاب الأقسام الأدبية نحو نوع الاختبار (مقالى أو

موضوعى) فى البيئة السعودية ، ويرجع الباحثان سبب الاختلاف إلى العينة فقد أجريت دراسة " الدوغان " على الطلاب الذكور فقط ، بينما الدراسة الحالية أجريت على الطلبة والطالبات ، أى قد يرجع سبب الاختلاف إلى الجنس (ذكور ، إناث) كما قد يرجع سبب الاختلاف أيضاً إلى البيئة نظراً لأن اتجاه الفرد يتأثر بالبيئة التى يعيش فيها ، وقد يكون سبب الاختلاف أيضاً الأداة المستخدمة فقد استخدمت دراسة " الدوغان " مقياساً مكوناً من 20 فقرة لكل نوع من الامتحانات ، وقد تكون هذه الفقرات غير كافية للتدليل على الاتجاهات المراد قياسها ، بينما الدراسة الحالية استخدمت مقياساً يتكون من 30 فقرة لكل نوع من أنواع الامتحانات (مقالية ، موضوعية) .

ثالثا : **نتائج الفرض الثالث وتفسيرها** :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات اتجاه الطلبة ودرجات اتجاه الطالبات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ، بصرف النظر عن التخصص (علمى – أدبى) " .

للتأكد من صحة الفرض السابق يمكن الرجوع إلى النتائج المعروضة فى جدول (12 ، 15) نلاحظ ما يأتى :

1- توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 بين متوسطى درجات اتجاه الطلبة ودرجات اتجاه الطالبات نحو امتحانات التحصيل المقالية (الأعمدة) ، بصرف النظر عن التخصص (علمى ، أدبى) .
2- توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 بين متوسطى درجات اتجاه الطلبة ودرجات اتجاه اتجاه الطالبات نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ، بصرف النظر عن التخصص (علمى ، أدبى) ، كما هو موضح فى جدول (15) .

وتم استخدام اختبار " ت " لمتوسطين غير مرتبطين لمعرفة اتجاه دلالة الفروق بين متوسطى درجات اتجاه الطلبة ودرجات اتجاه الطالبات

نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ، كما هو موضح فى جدول (17) :

جدول (17)

اتجاه دلالة الفروق بين متوسطى درجات اتجاه الطلبة والطالبات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية

الاختبار	ذكور			إناث			د.ح	ت	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
مقالى	155	60.50	7.2	160	88.20	9.7	313	2.8	0.01 لصالح الذكور
موضوعى	155	112.98	9.5	160	118.91	10.7	313	5.6	0.01 لصالح الإناث

نلاحظ من جدول (17) أن الفروق بين متوسطى درجات اتجاه الطلبة ودرجات اتجاه الطالبات نحو امتحانات التحصيل المقالية دالة لصالح الطلبة ، بينما كانت الفروق نحو امتحانات التحصيل الموضوعية دالة لصالح الطالبات .

بذلك نلاحظ أن اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية يختلف باختلاف جنس الطلاب (ذكور ، إناث) ، أى أن الدراسة أثبتت عدم تحقق صحة فرضها الثالث ، نظراً لأن اتجاهات الطلبة أكثر إيجابية من اتجاهات الطالبات نحو امتحانات التحصيل المقالية ، بينما اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية من اتجاهات الطلبة نحو امتحانات التحصيل الموضوعية .

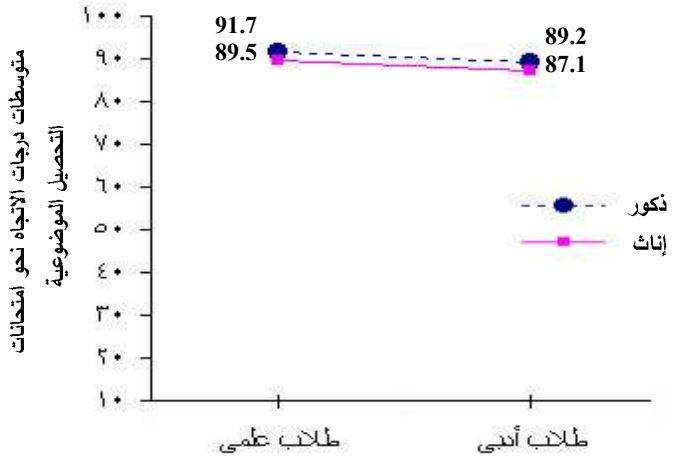
وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الامتحانات المقالية التى تتطلب جهداً كبيراً فى المذاكرة وجهداً كبيراً فى الإجابة عنها ، كما أنها تتطلب قدرة تنظيمية وإملائية ، وتتطلب كذلك عمليات شك لية أخرى مثل الخط الجيد ، وهذا قد يتفق مع طبيعة الطلبة أكثر من الطالبات ، بينما الامتحانات الموضوعية تتطلب من الطلاب

التعرف على الإجابة الصحيحة أو الحكم عليها ، ولا تتطلب مهارة كتابية أو إملائية ، كما أنها لا تتطلب بذل جهداً كبيراً فى المذاكرة أو الإجابة عنها وهذا يتفق مع طبيعة الطالبات .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه " لا يوجد تفاعل دال بين الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمى ، أدبى) يؤثر على درجات اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية " .

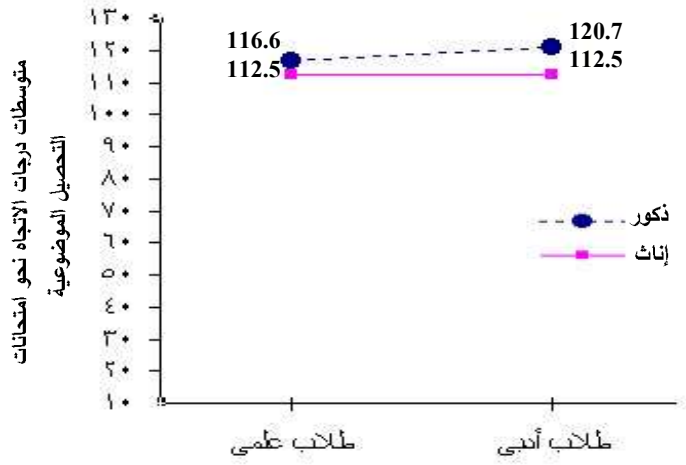
لمعرفة مدى صحة الفرض السابق يمكن الرجوع إلى النتائج المعروضة فى الجدولين (12 ، 15) فنلاحظ منهما أنه لا يوجد تفاعل دال بين كل من الجنس والتخصص يؤثر على درجات اتجاه طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية ، وهذا يدل على أن كل من الجنس والتخصص يؤثران بصورة مستقلة على درجات اتجاه الطلاب نحو الامتحانات المقالية والموضوعية ، كما هو موضح فى الرسم البيانى الأتى :



شكل (1)

التفاعل بين الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمى ، أدبى)

فى ضوء متوسطات درجات الاتجاه نحو الامتحانات المقالية



شكل (2)

التفاعل بين الجنس والتخصص فى ضوء متوسطات درجات الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية

خامساً : نتائج الفرض الخامس وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على انه : " لا توجد فروق دالة بين متوسطى النسبة المئوية لمجموع درجات تحصيل الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو امتحانات التحصيل المقالية ومنخفضى الاتجاه نحو امتحانا.ت التحصيل الموضوعية ودرجات الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ومنخفضى الاتجاه نحو امتحانات التحصيل المقالية " .

لاختبار صحة الفرض السابق تم ترتيب درجات طلاب عينة الدراسة (315 طالباً وطالبة) على كل من مقياس الاتجاه نحو امتحانات التحصيل المقالية ومقياس الاتجاه نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ترتيبا تنازلياً ، وتم أخذ نسبة أعلى وأدنى 27 % من الدرجات على كلا المقياسين ، وبواسطة الفرز والتصنيف تم انتقاء الطلاب الذين تقع درجاتهم ضمن أعلى 27% من الدرجات على مقياس الاتجاه نحو الامتحانات المقالية ، وفى نفس الوقت تقع درجاتهم

ضمن أدنى 27% من الدرجات على مقياس الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية ، وتمثل هذه المجموعة مجموعة الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع أو الموجب نحو الامتحانات المقالية ومنخفضة الاتجاه (اتجاه سالب) نحو الامتحانات الموضوعية ، وكان عددها مساوٍ 68 طالباً وطالبة (مجموعة 1) ، وتم انتقاء الطلاب الذين تقع درجاتهم ضمن أعلى 27% من الدرجات على مقياس الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية وفى نفس الوقت تقع درجاتهم ضمن أدنى 27 % من الدرجات على مقياس الاتجاه نحو الامتحانات المقالية ، وتمثل هذه المجموعة مجموعة الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات الموضوعية ومنخفضة الاتجاه نحو الامتحانات المقالية ، وكان عددها مساوٍ 76 طالبا وطالبة (مجموعة 2) ، وتم حساب متوسطى النسبة المئوية لمجموع درجاتهم التحصيلية فى نهاية العام الدراسى 1988–1999م ، وتم استخدام اختبار " ت " فى حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات تحصيل مجموعتى الطلاب ، كما هو موضح فى جدول (18) :

جدول (18)

الفروق بين متوسطى النسبة المئوية لدرجات تحصيل مجموعتى الطلاب (مجموعة 1 ، مجموعة 2)

التخصص	ن	م	ع	د.ح	ت	الدلالة
مجموعة (1)	68	%82.5	9.8	142	1.29	غير دالة
مجموعة (2)	76	%80.3	10.4			

نلاحظ من جدول (18) أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات تحصيل الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع أو الموجب نحو الامتحانات المقالية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية (مجموعة 1) ، ودرجات تحصيل الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات الموضوعية ومنخفضى

الاتجاه نحو الامتحانات المقالية (مجموعة 2) . بذلك أثبتت الدراسة تحقق صحة فرضها الخامس .

وهذا يتفق مع ما ذكره *Murphy* بأن كل من الامتحانات المقالية والموضوعية قادرة على التنبؤ بالنجاح فى المقررات الجامعية ، وأن هذه المقررات تعتمد على الخبرة فى كلا النوعين من الامتحانات .

(Murphy,1982.P.213)

وتتفق الدراسة الحالية فى هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التى توصلت إلى أن الطلاب ذوى ا لأداء المرتفع فى الامتحانات المقالية قد يتفوقون ف ى بعض المقررات الجامعية ، بينما الطلاب ذوى الأداء المرتفع فى الامتحانات الموضوعية يكون لهم نفس التفوق .

(Hogan,1981,Bridgeman&Morgan,1996)

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة *(Jacobson,1990)* على أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطى درجات تحصيل الطلاب فى كل من الامتحانات المقالية والموضوعية .

وهذا يتفق أيضاً مع نتيجة الفرض الأول من فروض الدراسة الحالية الذى يتضمن أن الامتحانات المقالية والموضوعية تميز بين الطلاب المجتهدين والطلاب غير المجتهدين ، وأن الطالب المتفوق يظهر تفوقه فى كلا النوعين من الامتحانات (مقالية أو موضوعية) .

سادساً : نتائج الفرض السادس وتفسرها :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات عادات الاستذكار (تجنب التأخير ، طرق العمل) لدى الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع (الموجب) نحو الامتحانات المقالية ومنخفضى الاتجاه (اتجاه سا لب) نحو الامتحانات الموضوعية ، ودرجات الطلاب ذوى الاتجاه المرتفع نحو الامتحانات الموضوعية ومنخفضى الاتجاه نحو الامتحانات المقالية " .

تم التأكد من صحة الفرض السابق بواسطة اختبار " ت " بين متوسطى درجات عادات الاستذكار لمجموعة الطلبة (1) ومجموعة الطلبة (2) الموضحة فى الفرض الخامس ، كما هو موضح فى جدول (19) :

جدول (19)

الفروق بين متوسطى درجات عادات الاستذكار

لدى مجموعة الطلاب (1) ومجموعة الطلاب (2)

الاختبار	مجموعة (1)			مجموعة (2)			د.ح	ت	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
تجنب التأخير	68	28.5	6.4	76	29.3	5.9	142	0.77	غير دالة
طرق العمل	68	26.8	9.2	76	28.1	9.6	142	0.82	غير دالة
عادات الاستذكار	68	55.3	8.0	76	57.4	7.97	142	1.56	غير دالة

نلاحظ من جدول (19) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات عادات الاستذكار وأبعادها (تجنب التأخير ، طرق العمل) لدى الطلاب ذ وى الاتجاه الموجب نحو امتحانات التحصيل المقالية ومنخفضى الاتجاه (اتجاه سالب) نحو امتحانات التحصيل الموضوعية (مجموعة 1) ، ومتوسط درجات عادات الاستذكار وأبعادها لدى الطلاب ذوى الاتجاه الموجب نحو امتحانات التحصيل الموضوعية ومنخفضى الاتجاه (اتجاه سالب) نحو امتحانات التحصيل المقالية (مجموعة 2) ، وهذا يدل على أن الطلاب ذوى الاتجاه الموجب نحو الامتحانات المقالية لا يختلفون فى طرق أو عادات استذكارهم عن الطلاب ذوى الاتجاه الموجب نحو الامتحانات الموضوعية ، بذلك أثبتت الدراسة تحقق صحة فرضها السادس .

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء أن كل من الامتحانات المقالية والموضوعية تتطلب مهارات استذكار سليمة، كما أن طلاب عينة الدراسة الحالية من الطلاب الذين على نهاية التخرج (طلبة الفرقة الثالثة والرابعة) ، وهم على قدر كبير

من تحمل المسئولية وإنجاز الأعمال التى يكلفون بها لإثبات وجودهم وتحقيق ذواتهم وشق طريقهم فى الحياة العملية بعد تخرجهم ، وبالتالى فهم يبذلون أقصى جهد فى استذكار دروسهم وإنجاز أعمالهم ، واستعدادهم للامتحان سواء كان مقالياً أو موضوعيا ، كما أن طلاب عينة الدراسة غالباً ما يهتمون بإعداد التقارير والبحوث وبالتنسيق والترتيب دون أن يحثهم أحد على ذلك ويفهمون جيداً ما هو مطلوب منهم بغض النظر عن نوع الامتحان .

وخلاصة مما سبق فإن الدراسة الحالية توصلت إلى نتيجة عامة مؤداها أن اتجاهات طلاب عينة الدراسة نحو امتحانات التحصيل الموضوعية أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو امتحانات التحصيل المقالية ، وعلي وجه الخصوص اتجاهات الطالبات وطلاب الشعب الأدبية ، كما توصلت الدراسة إلى أن التفاعل بين الجنس (ذكور ، إناث) والتخصص (علمى ، أدبى) لا يؤثر على الاتجاهات نحو نوع الامتحان (مقالى أو موضوعى) .

وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن الطلاب ذوى الاتجاه الموجب نحو الامتحانات المقالية وسالبى الاتجاه نحو الامتحانات الموضوعية لا يختلفون فى التحصيل الدراسى وعادات الاستذكار عن الطلاب ذوى الاتجاه الموجب نحو الامتحانات الموضوعية وسالبى الاتجاه نحو الامتحانات المقالية .

المراجـــــع

1- إحسان الأغا (1994) : " تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمقرر العلوم للصف الثالث الإعدادى بمدارس قطاع غزة " ، مجلة التقويم والقياس النفسى والتربوى ، العدد (3) ، ص ص 9 – 44

2- أحمدسليمان عودة (1998) : القياس والتقويم فى العملية التدريسية ، ط 2 ، اليرموك ، دار الأمل .

3- السيد عبد القادر زيدان (1990) : " العلاقات الارتباطية بين عادات الأستذكار والعمر الزمنى والمستويات الدراسية للطلاب وهواياتهم المفضلة ومهن أولياء أمورهم " ، مجلة دراسات تربوية ، تصدرها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد (5) ، الجزء (26) ، ص ص 283 – 316 .

4- جابر عبد الحميد جابر (1983) : التقويم التربوى والقياس النفسى ، القاهره ، دارالنهضة العربية .

5- جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الخضرى الشيخ (1987) : كراسة تعليمات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة ، القاهره ، دار النهضه العربية .

6- حامد عبد العزيز العبد (1976) : علم نفس التفكير والقدرة ، القاهرة ، الجهاز المركزى للكتب الجا معية .

7- رمزية الغريب (1996) : التقويم والقياس النفسى والتربوى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

8- رجاء محمود أبو علام (1987) : قياس وتقويم التحصيل الدراسى ، الكويت ، دارالقلم .

9- سعد جلال (1985) : القياس النفسى ، المقاييس والاختبارات ، القاهرة ، دارالفكرالعربى .

10- سعد عبد الرحمن (1998) : القياس النفسى ، النظرية والتطبيق ، ط 3، القاهرة ، دارالفكر العربى .

11- صفوت فرج (1989) : القياس النفسى ، ط 2 ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

12- طلعت حسن عبد الرحيم (1984) : " دراسة للاتجاهات النفسية والتربوبة لطلاب كلية التربية بمجتمع الامارات نحو مهنة التدريس " مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد (6) ، الجزء (2) .

13- عبد المنعم أحمد الدردير (1997) : " الكفاءة الذاتية لدى معلمى الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى تلاميذهم – دراسة تقويمية فى بيئه المملكة العربية السعودية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد (13) ، الجزء (2) ، ص ص 221 – 241

14- عبد الله أحمد الدوغان (1995) : " اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية " ، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، جامعة الملك سعود ، المجلد (7) ، ص ص 249 – 274 .

15- عباس محمودعوض (1998) : القياس النفسى بين النظرية والتطبيق ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

16- عدنان فرح ، عدنان عتوم ، نصر العلى (1993) : " قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية " ، مجلة علم النفس ، العدد (26) ، ص ص 26 – 32 .

17- فؤاد البهى السيد (1986) : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، ط هـ ، القاهرة ، دار المعارف .

18- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (1991) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، الأنجلو المحصرية .

19- فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان (1985) : التقويم النفسى ، ط 4 ، القاهرة ، الأنجلو المصريه .

20- فاروق عبدالفتاح موسى (1995) : القياس النفسى والتربوى ، القاهرة ، دارالنهضة المصرية .

21- محمد جعفر الليل (1997) : " علاقة بعض المتغيرات بالقلق العام لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطه والثانوية فى المملكة العربيه السعودية " ، مجلة علم النفس ، العدد (42) ، ص ص 32 – 45 .

22- محمد عبد السلام احمد (1960) : القياس النفسى والتربوى ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .

23- محمد عبد الظاهر الطيب (1988) : " دراسة لمستوى قلق الامتحان بين طلاب كليات جامعة ظنطا " ، مجلة علم النفس ، العدد (6) ، ص ص 11 – 19 .

24- محمد عبد القادر عبد الغفار (ب : ت) : المدخل لعلم النفس الفارق ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .

25- مصطفى سويف (1983) : مقدمة لعلم النفس الاجتماعى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .

26- Anastasi, A. (1988): Psvchological Testing, (6th Ed.), New York, Mac. Pub. Com.

27- Bridgeman, B. & Morgan, R. (1996): "Success in College for Students with Discrepancies Between Performance on Multiple-Choice and Essay Tests", J. of Educ. Psycho., Vol. 88, No. 2, PP. 333-340.

28- Bruch, M.; et al., (1983): "Relationships of Cognitive components of test anxiety to Test Performance: Implications for Assessment and Treatment", J. of Counseling Psycho., Vol. 30, No. 4, PP. 527-563.

29- Cronbach, L. (1984): Essentials of Educational Testing (4th Ed.), New York, Harper & Row. Pub.

30- Ebel, R. & Frisbie, D. (1991): Essentials of Educational Measurement (5th Ed.), Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall,Inc.

31- Ferguson, A. (1976): Statistical Analysis in Psychology and Education, (4th Ed.), New York: McGrow HilI, Inc.

32- Haviland, et al., (1992): "What can our Students Tell Us about Essay Examination Designs Practices?", J. of Basic Writing, Vol. (11), No. (2), PP. 47-60.

33- Hogan,T.P. (1981): "Relationship Between Free-Response and Choice-Type Test of Achievement: A Review of the Literature, Paper Presented at The Annual Meating of The American Educational Research Association (66th. New York. March 14-17).

34- Howell, D. (1987): Statistical Methods for Psychology (2nd), Boston: PWS Pub.

35- Jacobsen, R. (1993): "Good Testing: An Analysis of the Classroom Context", Proceedings of the Annual Undergraduate Teaching of Psychology, (7th, Ellenville, New York).

36- Jacobson, J. (1990): "Congruence of Pretest Estimation with Grades on Short Answer and Essay Tests", J. of Educ. Res. Ouartery, Vol. 14, No. 2, PP. 41-47.

37- Murphy, L. (1982): "Sex Differences in Objective Test Performance", Br. J. of Educ. Psycho., Vol. 52, PP. 213-219.

38- Popham, W. (1981): Modern Educational Measurement, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall,Inc.

39- Royer, J. & Feldman, R. (1984): Educational Psychology Applications and Theory, New York: Alfred A. Knopf, Inc.

40- Sax,G. (1980): Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation, Belmot, Cali, Wadsworth.

41- Swanson, S. & Howell, C. (1996): "Test Anxiety in Adolescents with Learning Disabilities and Behavior Disorders",J. of Exceptional Child, Vol. 62, No. 5, PP. 389-397.

42- Thorndike, R. & Hagen, P. (1977): Measurement and Evaluation in Psychology and Education, (4th Ed.), New York: John Wiley and Sons.

43- Zeidner, M. (1987): "Essay Versus Multiple-Choice Type Classroom Exams: The Student's Perspective", Jo. of Educ. Psycho., Vol. 80, No. 6, PP. 352-358.

44- Zeidner, M.; et al., (1988): "College Student's Attitudes Toward Written Versus Oral Tests of English as a Foreign Language", Language Testing, Vol. 5, No. 1, PP. 100-114.

ملاحـق
الدراسة الثالثة

ملحق (1)

مقياس الاتجاهات نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية

إعداد

أ. د / عبد المنعم أحمد الدردير	د / جابر محمد عبد الله
أستاذ علم النفس التربوى	مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية بقنا	كلية التربية بقنا

(الجزء الأول)

اسم الطالب : ..... الفرقة الدراسية : .....

التخصص : ..... القسم : .....

أخى الطالب :

فيما يلى عدد من الفقرات تقيس رأيك تجاه امتحانات التحصيل المقالية وهى الامتحانات التى تبدأ أسئلتها عادة بـ : اذكر ؟ ، علل ؟ وضح ؟ ، ناقش ، اشرح ، وغيرها .

المطلوب منك قراءة كل فقرة منها بعناية وان تضع علامة (✓) أمام الإجابة التى تنطبق مع رأيك الشخصى ، علماً بأنه ليست هناك إجابة صحيحة أو إ جابة خاطئة ، ولا تستغرق وقتاً طويلاً فى التفكير ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك بصراحة ، كما أن إجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا تخضع إلا لأغراض البحث العلمى فقط ، ولا يطلع عليها سوى الباحثان .

ونشكر تعاونكم معنا

الباحثان

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أرى أن الامتحانات المقالية تقيس مستواى الحقيقى					
2	أعتقد أن الامتحانات المقالية غامضة					
3	أرى أن الامتحانات المقالية تعتمد على الحفظ					
4	أرى أن الامتحانات المقالية صالحة لجميع المواد الدراسية					
5	اعتقد أن الامتحانات المقالية صعبة					
6	أرى أن الامتحانات المقالية تخدع الطالب					
7	اعتقد أن الامتحانات المقالية مهمة ولاغنى عنها ..					
8	اشعر بالراحة النفسية عندما أسمع أن الامتحان مقالى					
9	أرى أن الامتحانات المقالية تقيس كل الأهداف السلوكية					
10	لو كنت معلماً لجعلت جميع امتحاناتى مقالية					
11	أرى أن الامتحانات المقالية تساعد فى الحصول على أية درجة					
12	أرى أن الامتحانات المقالية غير شاملة لكل محتوى المادة الدراسية					
13	اشعر بالملل والتعب عندما يكون الامتحان مقالى ..					
14	أعتقد أن درجات الامتحانات المقالية عادلة					
15	أعتقد أن الامتحانات المقالية تقيس القدرة الإبداعية					
16	أُفضل أن تكون امتحانات المواد الدراسية جميعها مقالية					
17	اخرج من الامتحان المقالى وأنا مطمئن من إجابتى					
18	اعتقد أن توقع النجاح ضعيف فى الامتحان المقالى					
19	أرى أن الامتحانات المقالية معقدة					
20	اعتقد أن الطالب المجتهد يتفوق اكثر فى الامتحان المقالى					

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
21	أفضل الامتحانات المقالية لأنها تستثير التفكير					
22	بشكل عام افضل الامتحانات المقالية					
23	أشعر بتوتر شديد فى أثناء تأديتى للامتحان المقالى					
24	أعتقد أن الامتحانات المقالية تتطلب جهداً كبيراً فى المذاكرة					
25	أشعر بعصبية شديدة فى أثناء تأديتى للامتحان المقالى					
26	أُفضل الامتحانات المقالية لأنها تساعد على توقع بعض أسئلة الامتحان					
27	أشعر بالسعادة فى أثناء تأديتى للامتحان المقالى ..					
28	اعتقد أن الامتحانات المقالية تستثير قلق الطلاب ..					
29	أرى أن الامتحانات المقالية تميز بين الطالب المجتهد والطالب غير المجتهد					
30	أرى أن الامتحانات المقالية واضحة					

(الجزء الثانى)

اسم الطالب : ..... الفرقة الدراسية : .....

التخصص : ..... القسم : .....

التعليمات

فيما يلى عدد من الفقرات تقيس رأيك تجاه امتحانات التحصيل الموضوعية (صح – خطأ ، المزاوجية ، الاختيار من متعدد) ، والمطلوب منك قراءة كل فقرة وأن تجيب عنها بوضع علامة (✓) تحت الإجابة التى تنطبق مع رأيك الشخصى .

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أ رى أن الامتحانات الموضوعية تقيس مستواى الحقيقى					
2	اعتقد أن الامتحانات الموضوعية غامضة					
3	أرى أن الامتحانات الموضوعية تعتمد على الحفظ .					
4	أرى أن الامتحانات الموضوعية صالحة لجميع المواد الدراسية					
5	اعتقد أن الامتحانات الموضوعية صعبة					
6	أرى أن الامتحانات الموضوعية تخدع الطالب					
7	اعتقد أن الامتحانات الموضوعية مهمة ولاغنى عنها					
8	أشعر بالراحة النفسية عندما أسمع أن الامتحان موضوعى					
9	أرى أن الامتحانات الموضوعية تقيس كل الأهداف السلوكية					
10	لو كنت معلما لجعلت جميع امتحاناتى موضوعية ..					
11	أرى أن الامتحانات الموضوعية تساعد فى الحصول على أية درجة					
12	أرى أن الامتحانات الموضوعية غير شاملة لكل محتوى المادة الدراسية					
13	أشعر بالملل والتعب عندما يكون الامتحان موضوعى					
14	اعتقد أن درجات الامتحانات الموضوعية عادلة ...					

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
15	أعتقد أن الامتحانات الموضوعية تقيس القدرة الإبداعية					
16	أفضل أن تكون امتحانات المواد الدراسية جميعها موضوعية					
17	أخرج من الامتحان الموضوعى وأنا مطمئن من إجابتى					
18	أعتقد أن توقع النجاح فى الامتحان الموضوعى ضعيف					
19	أرى أن الامتحانات الموضوعية معقدة					
20	أعتقد أن الطالب المجتهد يتفوق أكثر فى الامتحان الموضوعى					
21	أفضل الامتحانات الموضوعية لأنها تستثير التفكير					
22	بشكل عام أفضل الامتحانات الموضوعية					
23	اشعر بتوتر شديد فى أثناء تأديتى للامتحان الموضوعى					
24	أ عتقد أن الامتحانات الموضوعية تتطلب جهدا كبيراً فى المذاكرة					
25	أشعر بعصبية شديدة فى أثناء تأديتى للامتحان الموضوعى					
26	أفضل الامتحانات الموضوعية لأنها تساعد على توقع بعض أسئلة الامتحان					
27	أشعر بالسعادة فى أثناء تأديتى للامتحان الموضوعى					
28	اعقد أن الامتحانات الموضوعية تستثير قلق الطلاب					
29	أرى أن الامتحانات الموضوعية تميز بين الطالب المجتهد والطالب غير المجتهد					
30	أرى أن الامتحانات الموضوعية واضحة					