مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر السنة الأولى العدد الثاني يوليو ١٩٩٢ م

دراسة مقارنة لآداء مجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً وذوي الذكاء فوق المتوسط، والمتأخرين دراسياً وبطيئي التعلم في التصنيف الثلاثي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال

د. أحمد عباس عبدالله

كلية التربية - جامعة الكويت

ملخص

استهدفت الدراسة المقارنة بين أداء عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً (العدد ٨٩ متوسط نسبة الذكاء ٦١,٧)، وعينة من الأطفال المتأخرين دراسيا (العدد ٣٠، متوسط نسبة الذكاء ٩٨,٩). وعينة من الأطفال ذوي الذكاء فوق المتوسط (العدد ١٥، متوسط نسبة الذكاء ١٢٥) وعينة من الأطفال بطيئي التعلم (العدد ٥٤، متوسط نسبة الذكاء ٧٧)، ومقارنة أداء كل عينة من هذه العينات مع نمط أداء الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم من خلال التصنيف الثلاثي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال.

أشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الفئات الأربع في الاختبارات الفرعية وكذلك في الاختبار الكلي بشكل عام. كما أشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود تشابه بين نمط أداء الفئات الأربع الممثلة للعينة وبين أداء الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم.

خلصت الدراسة، بناء على النتائج، الى أن فئة العاجزين عن التعلم تميل الى أن تكون متميزة في نمط أدائها في الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال. كما خلصت الدراسة إلى أنه بالامكان الأخذ بالفرضية القائلة بأن العناصر التي تتضمنها مجموعة

(التتابع القدرة على التركيز والذاكرة) وقد تكـون من العوامل الحاسمة في مشكلات التعلم لدى فئة العـاجزين عن التعلـم، أو على الأقل هي الأقوي تـأثيرا مقارنة بالفئـات الخاصة الاخـرى التي تعـاني من مشكـلات في التعلم، الا انـه من الصعـب الاستنتاج ان الفئـات الاخرى لا تعاني من ضعف في هذه القدرات.

مقدمة

يعتبر مقياس وكسلر لذكاء الأطفال Wechsler intellgence scale for Children (1949) Wechsler (WISC) أحد أفضل الاختبارات الفردية المستخدمة في مجال التشخيص. ويحتوى على ١٢ اختباراً فرعياً (Subtests) ، ستة اختبارات لفظية Verbal) (وستة اختبارات عملية (Performance) وتتضمن المجموعة الأولى المعلومات (Information) والفهم (Comprehension) والحساب (Arithmetic) والمتشابهات (Similarities) ومدى الأرقام (Digit Span) والمفردات (Vocabularies). أما المجموعة الثانية العملية فتتألف من تكميل الصور (Picture Completion) ورسوم المكعبات (Block Design) وترتيب الصور (Picture Completion) وتجميع الأشياء (Object assembly) والترميز (Coding) والمتاهات (Mazes) وقد نشر تعديل الاختبار عام ١٩٧٤ ويعرف الاختبار المعدل باسم Wisc-R.

وقد اتسع نطاق استخدام هذا الاختبار في مجال صعوبات التعلم (العجز عن التعلم) (Learning disabilities) في العقدين الاخيرين بشكل ملحوظ وأصبح يستعان به ليس فقط لتحديد نسبة ذكاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم بل في تشخيص صعوباتهم وتحديد جوانب القوة والضعف لديهم. وتمثل هذا الجانب في محاولة الوصول الى معرفة ما اذا كانت فئة العاجزين عن التعلم تتميز بنمط أداء معين (Profile) يختلف عن نمط أداء الفئات الأخرى (كالمتخلفين عقليا مثلا)، وذلك من خلال القدرات التي يفترض ان تقيسها الاختبارات الفرعية من وكسلر.

(Miller, et al 1978), (Vance et al, 1978), (Wallbrown et al 1970), (Miller 1980), (Wallbrown et al 1980), (Lillian, 1980) (Kavele & oforness 1985)

وقد استند بعض الباحثين الى اسلوب مقارنة أداء الأطفال في الاختبارات اللفظية (ل) (Verbal subtests) ، بالأجزاء العملية (ع) (Performance subtests) في محاولة للوصول الى مؤشرات تشخيصية. فالدراسات مثلا تشير الى أن الأطفال الذين يعانون من تأخر في القراءة يتميزون بأداء أعلى في الأجزاء العملية في اختبار وكسلر مقارنة بالأجزاء اللفظية (Sattler, 1974) الا ان المشكلة القائمة تكمن في مدى الاختلاف المطلوب حتى يمكن اعتبار مثل هذا الاختلاف ذا دلالة احصائية، ويقدم لنا ساتلر (٥٦١-٥٥٧) ص: (Sattler, 1974) جداول تبين مدى الاختلاف الذى يمكن اعتباره ذا دلالة، الا أن المشكلة

تبدو أعقد من ذلك، فعلى سبيل المثال يعتبر التباين او الاختلاف بين الأجزاء اللفظية والعملية في ١٤ نقطة ذا دلالة احصائية عند (٠١ ,) بالنسبة لطالب يبلغ من العمر ٥ , ١٣ سنة في حين ان هذا الاختلاف يظهر عند ٢٥٪ من الأطفال العاديين في السن المذكورة، وبالتالي فانه على الرغم من وجود هذا الاختلاف (ع ل) فانه من الصعب الاعتماد على هذا التقسيم الثنائي في تشخيص الأطفال العاجزين عن التعلم.

وكبديل لهذا التقسيم التقليدى لاختبار وكسلر اتخذت دراسات اخرى منهجا اعتبر أكثر ملاءمة من حيث القيمة التشخيصية، ويتمثل هذا المنهج في تقسيم ثلاثى أو أكثر للاختبارات الفرعية من (وكسلر) وقد تم اشتقاق هذه التصنيفات عن طريق التحليل العاملى والملاحظات الكلينيكية والتصنيف المنطقي بمعني ضم أو تصنيف الاختبارات الفرعية في مجموعات معينة بناء على ما تقيسه هذه الاختبارات.

ويعتبر تصنيف كوهن (Cohen 1959) وتصنيف (بناتاين) الثلاثي (١٩٦٨ -Banna tyne) والرباعي نماذج للأسلوب التصنيفي الجديد نسبيا. يرى بناتاين مثلا أن أفضل وسيلة لتحليل وكسلر للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة (Dyslexia) هي تصنيف الاختبار الى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى يطلق عليها العلاقات المكانية أو القدرات المكانية (Spatial Abilities) وتتألف من مجموع الدرجات الموزونة لرسوم المكعبات (Block Design) وتجميع الاشياء (Object Assembly) وتكميل الصور (Picture Com- pletion) وتتطلب هذه الاختبارات القدرة على تناول الاشياء بشكل رمزى أو مباشر في الفراغ أما المجموعة الثانية فهي مجموعة المفاهيم (Conceptual) وتتألف من اختبار المفردات (Vocabulary) والفهم (Comprehension) والمتشابهات (Similarities) وهذه المجموعة تتعلق أساسا باللغة وتتألف المجموعة الثالثة (التتابع Sequential) من اعادة الأرقام (المدى الرقمي) (Digit Span) والشفرة (Coding) والحساب (Arithmetics) وترتبط اختبارات هذه المجموعة بالقدرة على الاحتفاظ بتتابع أو تسلسل المثيرات السمعية والبصرية في مجال الذاكرة قصيرة المدى والقدرة على التركيز والانتباه. وقد أشار بناتاين (Bannatyne 1968) الى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة بسبب عوامل جينية (Genetic Dyslexia) يتميزون بأداء معين ضمن التصنيف المذكور حيث يحصلون على أعلى الدرجات في مجموعة العلاقات المكانية وأقل الدرجات في مجموعة التتابع، بينما تكون درجاتهم متوسطة في مجموعة المفاهيم أى (العلاقات، المفاهيم، التتابع).

وقد أشارت دراسات اخرى (Smith, & etal, 1977) الى أن النمط المذكور في الأداء يصدق على أداء الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم بشكل عام وليس فقط على الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة نتيجة عوامل جينية. كما أشارت هذه الدراسات الى أن هذا النمط في الأداء يختلف عن نمط أداء الفئات الاخرى كالمتخلفين عقليا أو بطيئي التعلم مثلا. ويعتقد العديد من الباحثين ان التصنيف المذكور يوفر أساساً جيداً لتشخيص حالات الاعاقة المختلفة. لكن المشكلة تكمن في مدى صدق هذا التصنيف بالنسبة للحالات الفردية. بمعنى آخر أن فئة معينة قد تتميز بأداء معين ضمن التصنيف المذكور كمجموعة ولكن لا يصدق بالضرورة على الحالات الفردية لهذه الفئة.

وفي جميع الاحوال يظل استخدام مقياس وكسلر في عمليات التقويم محورا رئيسا للدراسات والبحوث والتي نفتقر اليها في ميداننا التربوى على الرغم من تقنين الاختبار المذكور في أكثر من دولة عربية وسوف تظل القيمة التشخيصية للاختبار المذكور موضع جدل بين العلماء في هذا المجال.

ويمكن الاشارة بايجاز الى بعض الدراسات وثيقة الصلة بالموضوع:

* وجد بيركس وبروس (Burks and Bruce, 1955) بأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يحصلون على درجات متدنية في اختبار المعلومات، الحساب، ورموز الأشكال، في حين تكون درجاتهم عالية فى اختبار تجميع الصور وتصميم المكعبات والفهم العام من مقياس وكسلر.
* قارن هيرست (Hirst, 1960) مجموعة من الأطفال الذين يعانون من صعوبة شديدة في القراءة مع اخرى ذات صعوبة خفيفة في هذا المجال وأشارت نتائج هذه الدراسة الى تدنى درجات كلتا المجموعتين في الشفرة، والحساب، واعادة الارقام، وارتفاعها في اختبار تكميل الصور وترتيب الصور.
* وفيما يتعلق بقدرة اختبار وكسلر على التمييز بين الفئات الخاصة المختلفة قام واجنسلر (Wageneseller, 1971) بدراسة حول مدى الاختلاف بين مجموعة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ومجموعة اخرى من المضطربين انفعاليا، ومجموعة ثالثة من المضطربين انفعاليا والمودعين في المؤسسات. وقد اشارت الدراسة الى ان الجزء اللفظى من اختبار وكسلر يتميز بحساسية كافية للتمييز بين فئة الاطفال

الذين يعانون من صعوبات في التعلم والمضطربين انفعاليا .

* قام سميث وزملاؤه (Smith et al, 1977) بدراسة حول مدى فاعلية التصنيف الثلاثى لاختبار وكسلر- والذي ورد ذكره سابقا- لمجموعة الأطفال الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات في التعلم . وأشارت الدراسة الى أن نمط الأداء لهذه المجموعة يماثل ذلك الذي أشار اليه بناتاين، أي العلاقات المكانية > المفاهيم > التتابعية) . الا أن هذا النمط من الأداء (البروفيل) لم يظهر للأفراد الذين بلغت نسبة ذكائهم ٧٥ أوأقل .

وبمعني آخر أن النمط المذكور (العلاقات المكانية > المفاهيم > التتابعية)، يكاد يكون أداء مميزا للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم . ويشير العديد من الدراسات الى أن هذا النمط من الأداء لا يظهر لفئات اخرى كالمتخلفين عقليا (Keogh & Hall 1974), (Smith et al 1977) .

* قارن وبستر ولافايت (Webster and Lafayette 1980) بين ثلاث فئات خاصة هي فئة العاجزين عن التعلم، وفئة القابلين للتعلم من المتخلفين عقليا ومجموعة من المضطربين انفعاليا . وقد كشف التحليل بأن ١٠٠٪ من المتخلفين عقليا القابلين للتعلم والمضطربين انفعاليا تم التنبؤ بأنهم سوف يكون من فئة العاجزين عن التعلم، في حين كانت نسبة العاجزين عن التعلم والذين تنبأت الدراسة بأنهم سوف يكونون من ذوى عجز في التعلم ٩٩,٧٪ من العينة . وبديهي ان نتائج هذه الدراسة تقلل من القيمة التشخيصية لمثل هذا التصنيف طالما انه فشل في التمييز بين هذه الفئات .

قام كافال وفورنيس (Kavale & Forness 1985) بتحليل انماط أداء مجموعات من الأطفال العاجزين عن التعلم عن طريق استخدام (تحليل ميتا) (Meta Analysis) وأشار الى أن هذه المجموعات لا تتميز بأي نمط أداء مميز يمكن اعتباره صالحا لعملية تشخيص هذه الفئة .

* أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية عملية تشخيص حالات الاعاقة من خلال مقياس وكسلر لذكاء الأطفال . فالمقياس المذكور يعد أحد أفضل الاختبارات الفردية المتوفرة في مجال التقويم . وقد تم تقنينه في دولة الكويت لأول مرة عام ١٩٧٣ (رجاء أبو

علام، ١٩٧٣). وعلى الرغم من أهمية الاختبار والقيمة التشخيصية له واعتباره مصدرا اساسيا لتحديد نسبة الذكاء وقياس القدرات المختلفة، الا ان الملاحظ أن هناك قصورا حادا في الدراسات والبحوث في مجال دراسة هذا الاختبار من حيث قدرته على التصنيف والتمييز بين فئات الاعاقة المختلفة .

وتنبع أهمية الدراسة من أهمية الاهتمام بتشخيص حالات الصعوبات الدراسية المختلفة (المتأخرين دراسيا بطيئى التعلم والعاجزين عن التعلم) من خلال التصنيف الثلاثي لاختبار وكسلر (العلاقات المكانية، المفاهيم، التتابع) فالدراسات التي استهدفت تقييم هذا التصنيف أشارت الى تدني في أداء الأطفال الذين يعانون من عجز عن التعلم في مجموعة التتابع وهي المتضمنة لاختبار الحساب واعادة الأرقام ورموز الأشكال. وبالنظر الى القدرات التي تقيسها هذه الاختبارات الفرعية والمتمثلة في القدرة على التركيز والانتباه واستعادة المثيرات السمعية أو البصرية بأسلوب معين فقد اعتبر ذلك تدعيما للفرضية القائلة أن أحد أهم عوامل العجز عن التعلم يكمن في ضعف الانتباه (Ross 1976) طالما أن هؤلاء الأطفال يتسمون بأداء منخفض في هذه القدرات مقارنة بأدائهم في الاختبارات الفرعية التي تتطلب قدرات في العلاقات المكانية. ويبدو من الأهمية بمكان أن نحاول التعرف على نمط أداء مجموعات اخرى (كالمتخلفين عقليا، بطيئى التعلم، المتأخرين دراسيا وذوى الذكاء العالى) والوقوف على جوانب القوة والضعف لهذه الفئات من خلال التصنيف الثلاثي المذكور.

*** هدف الدراسة :**

استهدفت الدراسة التعرف على مدى قدرة التصنيف الثلاثي لمقياس وكسلر الذي اقترحه بناتاين (Bannatyne 1968) على التمييز بين أداء عينة من المتخلفين عقليا وذوى الذكاء فوق المتوسط، وبطيئى التعلم، والمتأخرين دراسيا. وبشكل أكثر تحديدا فان الدراسة استهدفت الاجابة عن السؤال التالي :

هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الفئات الأربع من خلال التصنيف الثلاثي المذكور (العلاقات المكانية، المفاهيم، التتابع). أي الى حد تختلف صحيفة (بروفيل) أداء كل مجموعة من المجموعات الثلاث عن (بروفيل) الاطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم (العلاقات المكانية> المفاهيم > التتابع) كما أشار اليها بناتاين؟

* تعريف بمصطلحات الدراسة :

١ - مقياس وكسلر لذكاء الأطفال : سبق التعريف به في المقدمة وقد اعتمد الباحث على الاختبار المقنن على البيئة الكويتية لعام ١٩٧٣ (رجاء أبو علام ١٩٧٣).

٢ - مجموعة العلاقات (القدرات) المكانية : تتألف من مجموع الدرجات الموزونة لاختبار تكميل الصور، تصميم المكعبات، وتجميع الأشياء.

٣ - مجموعة المفاهيم : وتتألف من مجموع الدرجات المقننة لاختبار الفهم والمفردات. واستبعدت درجات اختبار المتشابهات والذي يشكل أحد عناصر هذه المجموعة لعدم تقنين هذا الاختبار الجزئي.

٤ - مجموعة التتابع (التعاقب) : وتتألف من مجموع الدرجات الموزونة لاختبار الشفرة، اعادة الأرقام، وتجميع الصور.

٥ - فئة الذكاء فوق المتوسط : الأطفال الذين بلغت نسبة ذكائهم ١١٠ فأكثر (متوسط نسبة الذكاء = ١٢٥).

٦ - فئة الذكاء دون المتوسط : الأطفال الذين تراوحت نسب ذكائهم من ٧٠ - ٨٥ (متوسط نسبة الذكاء = ٧٧).

٧ - فئة المتأخرين دراسيا : الأطفال ذوي التحصيل الدراسي المتدني مع نسبة ذكاء تتراوح من ٨٣ - ١١٤ (متوسط نسبة الذكاء = ٩٨,٩).

٨ - فئة المتخلفين عقليا : الأطفال الذين تراوحت نسب ذكائهم من ٤٢ - ٧٧ (متوسط نسبة الذكاء = ٦١,٧).

* عينة الدراسة :

تم اختيار العينة فئة المتخلفين عقليا، بطيئي التعلم، والمتأخرين دراسيا) من خلال كشوف الحالات التي ترد الى ادارة الخدمة النفسية عن طريق الاختصاصي الاجتماعي أو الاختصاصي النفسي في المدارس الحكومية بشكل أساسي. وهي الحالات التي تحول لغرض استكمال التشخيص والتقويم والعلاج باعتبار انها حالات صعبة تستدعي تحويلها الى ادارة الخدمة النفسية لعدم توفر الخدمات النفسية اللازمة في المدرسة. وقد بلغ متوسط أعمار هذه الفئات ١٠ سنوات (فئة المتخلفين عقليا) ١٠ سنوات وستة أشهر (فئة بطيئي

التعلم) و ١٠ سنوات وثلاث أشهر (فئة المتأخرين دراسيا) أما فئة ذوى الذكاء المرتفع فانها تضمنت الحالات التي اختبرت من قبل الاختصاصيات النفسيات بعد انتهاء فترة التدريب على تطبيق الاختبارات النفسية ومن بينها اختبار وكسلر في ادارة الخدمة النفسية وذلك تحت اشراف الباحث نفسه. وقد بلغ متوسط عمر أفراد هذه الفئة ٩ سنوات. وقد يكون من الضرورى الاشارة الى أن اختيار العينة قد تم باشراف مباشر من الباحث حيث كان يعمل كخبير نفسي في ادارة الخدمة النفسية. والجدير بالذكر ان الحالات الممثلة لعينة الدراسة هي الحالات التي يقوم بدراستها الاخصائي الاجتماعي في الدراسة في البداية. واذا استصعب علاجها هناك فانه يقوم باعداد تقرير عن الحالة وتحويلها الى إدارة الخدمة النفسية للمزيد من الدراسة والتشخيص والتي تشكل الاختبارات جزءا منها. ويقوم الباحث (صاحب الدراسة) في العادة بدراسة الحالة مع الاختصاصية النفسية بعد تطبيق الاختبارات النفسية عليها ومن ثم بعقد مؤتمر للحالة مع الأطراف المعنية لتدارس خطوات العلاج المتبعة. اما في حالة التخلف العقلي فانها، أى الحالة تحول الى مدارس التربية الخاصة. ان القضية الجوهرية في هذا المجال هي ان اختيار العينة لم تكن بيانات تم رصدها من سجلات ادارة الخدمة النفسية بل من خلال اشراف مباشر من الباحث.

كما انه من المهم الاشارة الى ان تطبيق الادارة (اختبار وكسلر) يتم من قبل اختصاصيات نفسيات يحملن مؤهلات جامعية (ليسانس أو ماجستير) مع تدريب مكثف على تطبيق الاختبارات النفسية على أيدى خبراء (بدرجة دكتوراه في علم النفس) في ادارة الخدمة النفسية. وبالتالي فان الباحث يعتقد أن هذه المواصفات في الاختصاصيات النفسيات تدعو الى الطمأنينة الكاملة من حيث الاعتماد على عينة الدراسة.

جـــــدول رقـــــم (١)

توزيع أفراد العينة ومتوسطات الذكاء اللفظي، والعملي، والكلي والانحراف المعياري للفئات الأربع

الفئـــــات	العـدد	متوسـط الذكـاء اللفـظي	الانحراف المعيـاري	متوسط الذكـاء العمـلي	الانحراف المعيـاري	متوسط الذكـاء الكـلي	الانحراف المعيـاري
ذوى الذكـاء فـوق المتوسـط	١٥	١١٧,٥	٢٤,٤	١٢٢	١٢,٨	١٢٥	٩,٥
بطـيء التعلـم	٥٤	٧٩	٨,٦	٧٩	٧	٧٧	٤
المتأخـرين دراسـيا	٣٠	٩٦,٦	٨	١٠١,٥	٩,٥	٩٨,٩	٧
المتخلفـين عقلـيا	٨٩	٦٢,٦	٧,٨	٦٨	٩,٥	٦١,٧	٧
المجمـــوع	١٨٨						

* المعالجـــة الاحصائيـــة :

تم استخـدام تحليل التبـاين الاحـادى للتعرف على دلالات الفـروق بين المجموعـات الأربـع (العينـة) في أدائهـم في الاختبارات الفـرعيـة، والجزء اللفظـي، والجزء العملي، والجزء الكلي من المقياس، وكذلك في التصنيفات (المجموعات) الثلاث. كما تم استخدام اختبار (ت) لاختبار دلالـة الفروق بين متوسطات مجمـوعات الأداء (العلاقات المكـانية، المفاهيم، التتابع) في كل فئة من الفئات.

*** نتائـــــج الدراســـــة :**

يتضح من جدول التباين رقم (٢) أن هناك فـروقا ذات دلالة احصائية بين المجموعات الأربع عينة الدراسة في الاختبارات الفـرعية . ففي اختبار (تكميل الصور) (P.C) كانـت قيمـة (ف) ٥٧,٧٢ وهي دالـة احصـائيا (٠٠٠٥,) وبـالرجـوع الى جـدول المتوسطـات والمقارنات المتعددة بـاستخدام اختبار Shaffee (جدول رقم ٣) يتضح لنـا ان المتوسطات الدالة احصـائيا هي متوسطات فئـة المتأخرين دراسيا (م د) (١٣و١٠) وفئـة ذوى الذكاء المتوسط (ذ ف م) (٨,٩) حيث كـان هذان المتوسطان دالين في مقارنتها بمجمـوعة بطيئي التعلم (ب ت) والمتخلفين عقليا (م ع) أما فيما يتعلق باختبار تصميم المكعبات (BD) فقد أظهر تحليل التبايـن ايضا ان هناك فروقا ذات دلالة بين المجموعـات الأربع ، حيث بلغت قيمة (ف) ٥٢,٦٦ وهي دالـة عند مستوي (٥ . . . ,) وبالرجوع الى جـدول المتوسطات والانحرافات المعياريـة (جدول رقم ٢) تبين ان متوسط مجموعة (ذ ف م) كـان يزيد زيادة ذات دلالة عـالية بمقارنتها بمتـوسط الفئات الثلاث الاخـرى (م د، ب ت، د م ع) تليها فئة (م د) حيث كان متوسطها دالا بمقارنتـه بمتوسط (ب ت) أو مجموعة (مع) في حين لم تختلف فئة بطيئي التعلم عن المتخلفين بفروق ذات دلالة احصائية .

وينطبق الأمـر على اختبار تجميـع الأشياء (O.A) حيث كـان قيمة (ف) دالة احصـائيا (٥٧,٨٢) دالة احصـائيا (٠٠٠٥,) وكانـت فئة (ذ ف م) هـي صاحبة أعلى المتـوسطات ذات الدلالة بمقارنتها بفئة (م د) أو (ب ت) أو (م ع) . وكذلك كانت مجموعة (م د) دالة احصائيا بمقارنتها بمجموعـة (ب ت) أو (م ع) ولكن لم تظهر هناك فروق ذات دلالة بين فئة (ب ت) وفئة (م ع) .

جـــــدول رقـــــم (٢)

خلاصة نتائج تحليل التباين بين المجموعات

الأربـع في كـل بعـد من أبـعاد المقـياس

المتغيـــــر	مصـدر التبايـــن	مجمـوع المربعات	درجات الحريـة	متوسط المربعات	قيمـة ف	مستوى الدلالـة
تكميـل الصـور	بين المجموعـات داخل المجموعات	٩٦٧,٩٨ ١٠٣٢	٣ ١٨٤	٣٢٢,٦٥ ٥,٦	٥٧,٥٢	,٠٠٠٥
تصميـم المكعـبات	بين المجموعـات داخل المجموعات	١١٨٤, ١٣٧٩,	٣ ١٨٤	٣٩٤,٧٩ ٧,١٢	٥٢,٦٦	,٠٠٠٥
تجميـع الأشـياء	بين المجموعـات داخل المجموعات	١٢٣٥,٣٤ ١٣١٠,٢٧	٣ ١٨٤	٤١١,٧٨ ٧,١٢	٥٧,٨٢	,٠٠٠٥
الفهـــــم	بين المجموعـات داخل المجموعات	١٧١٩,١٩ ١١٩٤,٩	٣ ١٨٤	٥٧٣,٠٦ ٦,٤٩	٨٨,٢٤	,٠٠٠٥
المفـــــردات	بين المجموعـات داخل المجموعات	٢٤٩٣, ٨٣٥	٣ ١٨٤	٨٢١,٠١ ٨,٥٦	٩٧,٠٥	,٠٠٠٥
اعـادة الأرقـام	بين المجموعـات داخل المجموعات	٩١١,٣ ٨٣٥	٣ ١٨٤	٣٠٣,٧ ٤,٥٣	٦٦,٩٣	,٠٠٠٥
الحســـاب	بين المجموعـات داخل المجموعات	٩٢٤,٤٥ ٦٩٤,٧٤	٣ ١٨٤	٣٠٨,١٥ ٣,٧٧	٨١,٦١	,٠٠٠٥
الشـــفرة	بين المجموعـات داخل المجموعات	١٠٧٢,٢ ١٠٠٤,٤٧	٢ ١٨٤	٢٥٧,٤ ٥,٤٥	٦٥,٤	,٠٠٠٥

جـــــدول رقـــــم (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد الأفراد (ن لبيانات تحليل التباين للاختبارات الفرعية ، والذكاء اللفظي والعملي، والكلي والتصنيفات الثلاثة

المتغيـــر	ذوي الذكاء العالي		المتأخرون دراسيا		بطيئـو التعلـم		المتخلفـون عقليا	
	المتوسط	الانحراف المعيـاري	المتوسط	الانحراف المعيـاري	المتوسط	الانحراف المعيـاري	المتوسط	الانحراف المعيـاري
العـــــدد	١٥ ***		٣٠ **		٥٤ *		٨٩	
تكميل الصـــور	٩,٨ ***	٢,٦٧	١٠,١٣ **	١,٩٩	٦,٨٣	٢,٢٩	٤,٣٧	٢,٢٧
تصميم المكعبات	١٣,٧٣ ***	٤,٣٢	١٠,٠٣ **	٢,٩٣	٦,٤٨	٢,١٥	٥,٤٤	٢,٦٦
تجميع الأشـياء	١٤,٧٣ ***	٢,٦٠	١١,٢٧ **	٢,٤٣	٨,٠٤	٢,٩٥	٦,٣٣	٢,٥٨
الفهـــم	١٥,١٣ ***	٣,٢٣	١١,٠٦ **	٢,٦١	٨,٥٦ *	٢,٩٢	٥,٢٨	٢,١٣
المفـــردات	١٦,٢٠ ***	٣,١٢	١١,٧٧ **	٢,٩٩	٨,١٧ *	٣,٢٨	٤,٥٢	٢,٦٣
اعـادة الأرقـام	١٢,٠٠ ***	٣,٧٦	٧,٣٣ **	١,٨٨	٥,١٧	١,٧١	٤,١١	٢,٠٧
الحســـاب	١٦,٨٧ ***	١,٧٦	٧,٦ **	٢,٢٢	٥,٠٧ *	٢,١١	٣,٤٦	١,٧٦
الشـــفرة	١٢,٦٠ ***	٢,٩٥	٧,٩٣ **	٣,٠٦	٥,١٧	١,٧٥	٤,٢٢	٢,٢٦
الـذكـاء اللفظـي	١١٧,٥٣ *** *	٢٤,٤٢	٩٦,٦٣ **	٨,٠٨	٧٩,٠٢ *	٨,٦٣	٦٢,٦٣ ٤	٧,٧٧
الـذكـاء العملي	١٢٢,٠٧ ** *	١٢,٨١	١٠١,٥٣ ** *	٩,٥٧	٧٩,٢٢ *	٧,٢٦	٦٨,٤٢	٩,٥٣
الـذكـاء الكلي	١٢٥,٤٠ **	٩,٥٧	٩٨,٩٠ *	٧,٠٤	٧٧,١٣	٤,٤٣	٦١,٧٧	٧,١٢
العـلاقـات المكـانيـة	٣٨,٢٧ ***	٦,٥٦	٣١,٤٣ **	٥,٢٣	٢١,٣٥ *	٤,٦٨	١٦,١٣	٤,٩٧
المفاهيـــم	٣١,٣ ***	٥,٧٣	٢٢,٨٣ **	٤,١٣	١٦,٧٢ *	٤,٨٨	٩,٧٩	٣,٩٩
التتابـــع	٣٥,٤٧ ***	٤,٨٢	٢٢,٨٧ **	٤,٧٦	١٥,٤١ *	٣,٧٩	١١,٧٩	٣,٨٩

*** المتوسط دال بمقارنته بالمجموعات الثلاث الأخري
** المتوسط دال بالنسبة للمجموعات الاخرى الأدني منه
* المتوسط دال بالنسبة للمجموعة الأدني منه

وفيما يتعلق باختبار الفهم، والمفردات نجد تكرارا للظاهرة المتمثلة في وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات حيث بلغت قيمتا "ف" ٨٨,٢٤ و ٩٧,٠٥ للاختبارين على التوالي وهما دالتان احصائيا (٠,٠٠٠٥). ويشير جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية. (جدول رقم (٣) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات الأربع في كلا الاختبارين، وكانت فئة ذوي الذكاء فوق المتوسط صاحبة أعلى المتوسطات تلتها فئة المتأخرين دراسيا ومن ثم فئة بطيئي التعلم وأخيراً المتخلفين عقلياً.

أما في اختبار (اعادة الارقام) فقد أظهر تحليل التباين وجود فروق ذات دلا لة احصائية بين المجموعات حيث بلغت قيمة (ف) ٩٣,٦٦ وهي دالة عند مستوي (٠,٠٠٠٥) ويبين جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية ان مجموعة ذوي الذكاء فوق المتوسط صاحبة أعلى المتوسطات ذات الدلالة مقارنة بالمجموعات الثلاث الاخرى. تليها فئة المتأخرين دراسيا. في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة بين فئة بطيئي التعلم والمختلفين عقليا. وينطبق نفس الأمر على اختبار الشفرة في حين شملت الفروق ذات الدلالة الاحصائية جميع الفئات في اختبار الحساب دون استثناء وبلغت قيمة (ف) ٨١,٦١ وهي دالة احصائيا (٠,٠٠٠٥).

وفيما يتعلق بالذكاء اللفظي والعملي والكلي فانه من الطبيعي أن تكون هناك فروق ذات دلالة بين المجموعات الأربع. خاصة بعد ظهور الفروق بينها في الاختبارات الفرعية. ويوضح الجدول رقم (٤) خلاصة نتائج تحليل التباين للذكاء اللفظي، والذكاء العملي، والذكاء الكلي في حين يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد الأفراد (ن) لبيانات تحليل التباين.

وتصدق النتائج السابقة على الفروق بين الفئات فيما يتعلق بالعلاقات المكانية والمفاهيم والتتابعية حيث يشير الجدول رقم (٥) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين هذه الأبعاد ويشير جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية باستخدام اختبار شيفيه (جدول رقم ٣) الى ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين جميع الفئات في الأبعاد الثلاثة (العلاقات المكانية، المفاهيم، والتتابع). وهذه النتائج متوقعة على أية حال طالما ان الأمر يتعلق بالمقارنة بين أربع فئات تشكل نسبة الذكاء محور اختلاف بينها او بين بعضها على الأقل.

ان القضية الأساسية التي طرحتها الدراسة تتمثل في البحث حول مدى اختلاف أو تشابه نمط أداء كل فئة من الفئات الأربع مع ذلك النمط من الأداء الذي يتميز به الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم كما أشار اليه بناتاين وآخرون في دراستهم، أي العلاقات المكانية > المفاهيم، التتابع ، ولحساب دلالات الفروق بين التصنيفات الثلاثة لدى كل فئة من الفئات تم استخدام اختبار (ت). ويوضح الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لأفراد المجموعات الأربع في التصنيفات الثلاثة. وتشير قيم (ت) لفئة ذوي الذكاء فوق المتوسط الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين العلاقات المكانية والمفاهيم فقط. في حين ظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين العلاقات والمفاهيم، والعلاقات المكانية، والتتابع لفئة المتأخرين دراسياً.

جدول رقم (٤)
خلاصة نتائج تحليل التباين للذكاء اللفظي، العملي والكلي للاختبار

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
الذكاء اللفظي	بين المجموعات	٥٤٨٠٤,٦٧	٣	١٨٢٦٨,٢٢	١٧٢,٢٦	,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٩	١٨٤	١٠٦,٠٤		
الذكاء العملي	بين المجموعات	٥٢٢٠٩,٢٨	٣	١٧٤٠٣,	٢٠٣,٥	
	داخل المجموعات	١٥٧٣٣,٣٥	١٨٤	٨٥,٥٠		
	المجموع الكلي	٦٧٩٤٢,٦٣	١٨٧			
الذكاء الكلي	بين المجموعات	٧٠١٥٠,٥٨	٣	٢٣٣٨٣,٥٢	٥٢٣,٤٣	
	داخل المجموعات	٨٢١٩,٨٩	١٨٤	٤٤,٦٧		

جـــــدول رقـــــم (٥)
خلاصة نتائج تحليل التباين بين المجموعات الأربع
في كـــل بعـــــد أبعـــــاد القيـــاس

المتغيـــــــر	مصـــدر التبايـــن	مجمـــوع المربعـات	درجات الحريـة	متوسط المربعات	قيمـة ف	مستوي الدلالـة
العلاقـات المكانيـة	بين المجموعـــات	٩٧١٨,٢١	٣	٣٢٣٩,٤٠	١٢٥,٨	٠,٠
	داخل المجموعات	٤٧٣٦,٩٩	١٨٤	٢٥,٧٤		
الفاهيـــــم	بين المجموعـــات	٨٣٤٦,٩٤	٣	٢٧٨٢,٣	١٤١,٤٧	٠,٠
	داخل المجموعات	٣٦١٨,٦	١٨٤	١٩,٦٦		
التتابـــــع	بين المجموعـــات	٨٦٤٤,٣٨	٣	٢٨٨١,٤٦	١٧٢,٢	٠,٠
	داخل المجموعات	٣٠٧٨,٥٩	١٨٤	١٦,٧٣		

وتصدق هـذه النتيجة على أداء فئة بطيئـي ء التعلم في حين تميز أداء فئـة المتخلفين عقليا بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين جميع التصنيفـات أي بين العلاقات المكانية وكل من التتاع والمفاهيم وكذلك بين المفاهيم والتتابع .

جـــدول رقـــم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)

لأفـراد جميـع الـفئات في التصنيفات الثلاثـة

الفئة	المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد الأفراد	قيمة (ت)	مستوي* الدلالة
ذوى الذكاء فوق المتوسط	العلاقات المكانية	٣٨,٢٦٦	٦,٥٦	١٥	٣,٣٠	دالة
	المفاهيم	٣١,٣٣	٥,٧٢	١٥		
	العلاقات المكانية	٣٨,٢٦	٦,٥٦	١٥	١,٤١	غير دالة
	التتابع	٣٥,٤٦	٤,٨٢	١٥		
	المفاهيم	٣١,٣٣	٥,٧٢	١٥	١,٨٤	غير دالة
	التتابع	٣٥,٤٦	٤,٨٢	١٥		
المتأخرون دراسياً	العلاقات المكانية	٣١,٤٣	٥,٢٤	٣٠	٧,١٨	دالة
	المفاهيم	٢٢,٨٣	٤,١٢	٣٠		
	العلاقات المكانية	٣١,٤٣	٥,٢٤	٣٠	٨,٢٤	دالة
	التتابع	٢٢,٨٦	٤,٧٦	٣٠		
	المفاهيم	٢٢,٨٣		٣٠	,٠٣	غير دالة
	التتابع	٢٢,٨٣		٣٠		
بطيئو التعلم	العلاقات المكانية	٢١,٣٥	٤,٦٨	٥٤	٤,٠٧	دالة
	المفاهيم	١٦,٧٢	٤,٨٨	٥٤		
	العلاقات المكانية	٢١,٣٥	٤,٦٨	٥٤	٧,٣٠	دالة
	التتابع	١٥,٤٠	٣,٧٨	٥٤		
	المفاهيم	١٦,٧٢	٤,٨٨	٥٤	١,٢٧	غير دالة
	التتابع	١٥,٤٠	٣,٧٨	٥٤		
المتخلفون عقلياً	العلاقات المكانية	١٦,١٣	٤,٩٧	٨٩	٩,٢٣	دالة
	المفاهيم	٩,٧٩	٣,٩٨	٨٩		
	العلاقات المكانية	١٦,١	٤,٩٧	٨٩	٦,٨٤	دالة
	التتابع	١١,٧٩	٤,٨٩	٨٩		
	المفاهيم	٩,٧٩	٣,٩٨	٨٩	٣,٤٨	دالة
	التتابع	١١,٧٩	٣,٨٩	٨٩		

مناقشـــة النتائـــج

حاولت الدراسة تناول موضوع لا زال يستأثر باهتمام العديد من الباحثين والعاملين في مجال التربية الخاصة بشكل عـام والتقويم بشكل خاص. وقد استهدفـت الدراسة التعرف على مدى قدرة مقياس وكسلر (الكويتي) على تحديـد أوجه التباين في نمط الأداء بين فئات العينة (فئة ذوي الذكاء فـوق المتوسط، وفئة المتأخرين دراسيا. وفئـة بطيىء التعلم، وفئة المتخلفين عقلياً) وذلك من خلال التصنيف الثلاثي المذكور في أجزاء اخرى من الدراسة.

ويجب أن نسارع الى القـول أن اختلاف الفئـات الأربع في أدائهـم في مقياس (وكسلـر) يبدو أمراً بديهيا من الناحية العلميـة. اذ من الطبيعي أن يختلف أداء هذه الفئات في المقياس المذكور مـن حيث نسبـة الذكـاء فقضية اختلاف نسبـة الذكـاء بين هذه الفئـات أمر يحدده التعريـف العلمي لكل فئـة من الفئات. بـاعتبار أن احد معـايير تصنيف هذه الفئـات هو نسبة الذكاء.

ويكون الاستثناء المحتمل هـو الفرق بين فئة ذوي الذكاء فوق المتوسط وفئـة المتأخرين دراسيا باعتبـار أن المتأخر دراسيا لا يعاني من تـدني في الذكاء وقد يكون متفوقـا من حيث القدرة العقلية. الا أن هذا الأمر بعيد الاحتمال في هذه الـدراسة باعتبار أن جميع أفراد هذه الفئة مـن المتعثريـن دراسيا الأمـر الذي يجعل تفـوقهم العقلي أمـر غير متوقـع وأن لم يكن بالضرورة كـذلك على المستـوي الفردي. ويشير الجدول (١) الى صحـة هذه الفـرضية أو تأكيدهـا بالأحرى، حيث بلغ متوسـط نسبة ذكاء المتأخريـن دراسيا ٩٨,٩. في حين بلغ هذا المتـوسط ١٢٥ لفئة ذوي الـذكاء فوق المتـوسط. وعلى أيـة حال فان استعـراض هذه النتائج اقتضته الضرورة المنهجية أكثر من الضرورة العلمية والفنية.

المحور الأسـاسي للدراسـة لم يكن اذن التأكـد من مـدى وجود الاختـلاف بين الفئات الأربع ولكـن التساؤل الرئيسي تمثل في تحديـد مدى الاختلاف أو التشـابه بين أنماط الأداء (Profiles) لدى هـذه الفئات. والى أي حـد يشبه نمـط أداء (البروفيل) كـل فئة مـن هذه الفئات عـن ذلك النمط الذى كشفـت عنه الدراسـات السابقة وافترضت انـه الأداء المميز للفئة التي تعاني من صعوبات في التعلم والمتمثل في العلاقات المكانية > المفاهيم > التتابع.

وتنبع أهميـة هذا التساؤل مـن احدى الفرضيـات التي ترى أن مـن أهم العوامـل التي تكمن وراء صعوبات التعلم لدى الاطفال الذين يعانون من عجز في التعلم هو اضطراب

الذاكرة وضعف القدرة على التركيز والانتباه (Ross, 1977; Gearhart) وبالتالي فان أدائهم المتدني في الاختبارات الفرعية لمجموعة التتابع تعكس هذه الظاهرة. واذا كانت هذه الفرضية صادقة فان هناك احتمال أن يختلف نمط أداء الفئات الاخرى أو بعضها كفئة ذوي الذكاء العالي عن النمط المتميز المذكور.

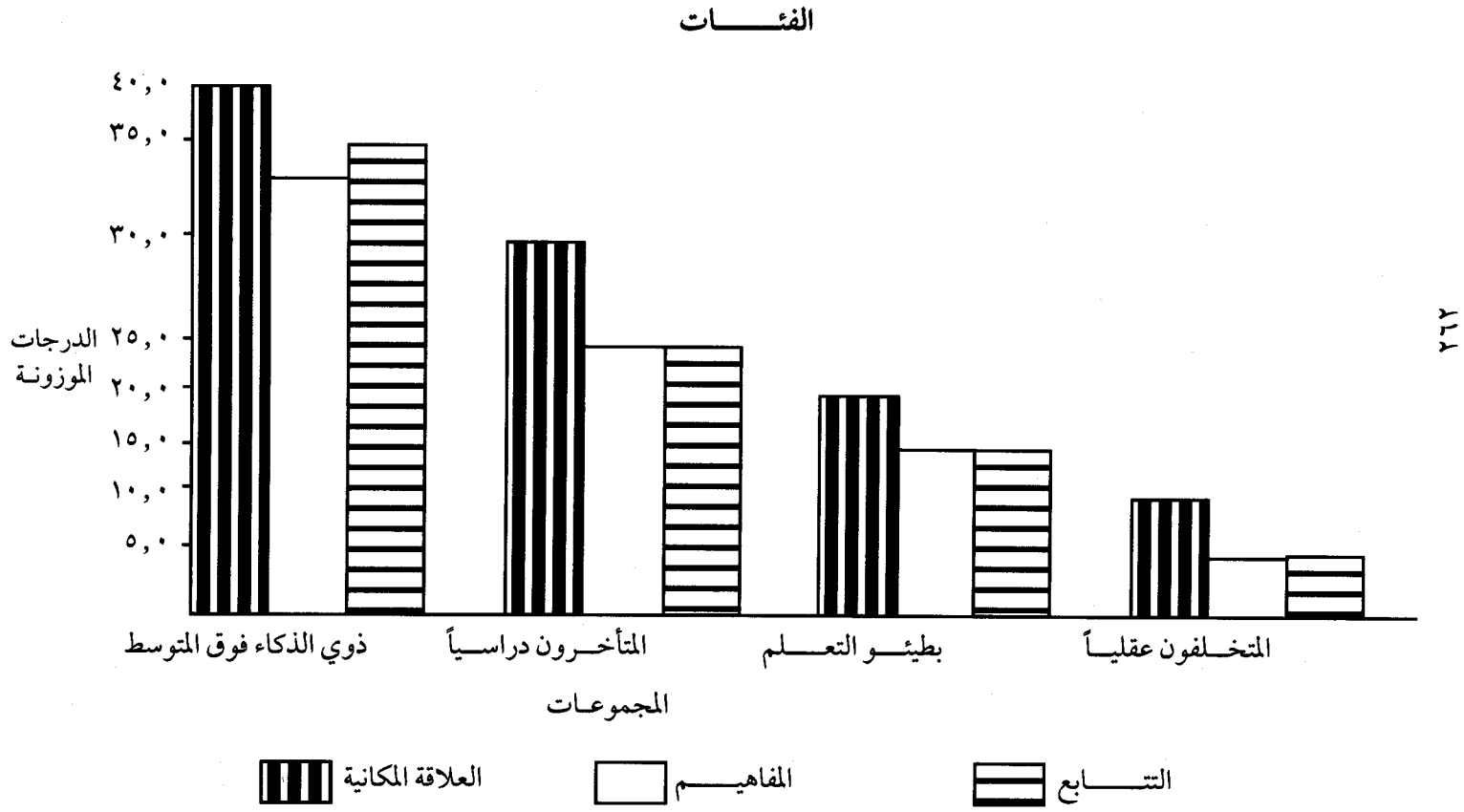
تشير النتائج كما يعرضها الجدول رقم (٦) والشكل رقم (١) الى فروق ذات دلالة احصائية بين (العلاقات المكانية)، و(المفاهيم) لدى فئة ذوي الذكاء فوق المتوسط في حين لم تظهر هذه الفروق بين (العلاقات المكانية) و(التتابع) وبين (المفاهيم) و(التتابع). ويبدو واضحا ان أداء هذه الفئة يختلف عن نمط أداء الفئة التي تعاني من صعوبات في التعلم فأداء هذه الفئة في مجموعة (التتابع) (المتوسط = ٤٦ , ٣٥) أعلى من أدائها في مجمو عة (المفاهيم) (المتوسط = ٣٣ , ٣١) ولكن هذه الفروق غير دالة احصائيا وينطبق نفس الأمر على الفروق بين (العلاقات المكانية) (المتوسط = ٢٦ , ٣٨ و(التتابع). والفرق الوحيد ذو الدلالة الاحصائية ظهر بين (العلاقات المكانية) و(المفاهيم). وعلى الرغم من ذلك فان حصول هذه الفئة على درجات أعلى في مجموعة (التتابع) مقارنة بمجموعة (المفاهيم) يمكن اعتباره مؤشرا على سواء هذه الفئة فيما يتعلق بالذاكرة والقدرة على التركيز بناء على الدرجات العالية التي حصل عليها افرادها في الاختبارات التي تقيس هذه القدرات.

وقد يبدو طبيعيا ان يتزامن الذكاء العالى مع تفوق في قدرات الذاكرة والتركيز ويبدو ذلك أكثر قبولا عندما نعلم أن اختيار هذه الفئة تم بناء على تفوقها الدراسي أساساً. والتفوق الدراسي يرتبط نظرياً على الأقل بالذاكرة والتركيز بشكل كبير. وقد تكون الظاهرة موضع التساؤل هي التدني النسبي لمجموعة المفاهيم مقارنة بالعلاقات المكانية والتتابع وأساس هذا التساؤل هو فرضية ارتباط الذكاء بالجانب اللفظي (Settler).

وفيما يتعلق بنمط أداء فئة المتأخرين دراسياً فقد كانت الفروق ذات الدلالة الاحصائية محصورة بين (العلاقات المكانية) وكل من (المفاهيم) (والتتابع) في حين تقارب أداء هذه الفئة في المفاهيم والتتابع. وتلقي هذه النتيجة بعض الضوء على الظاهرة موضوع الدراسة. فعلى الرغم من التعثر الذي يعاني منه أفراد هذه الفئة الا ان أدائهم في مجموعة التتابع لم يختلف عن ذلك في مجموعة المفاهيم. لقد كان الافتراض أن الذاكرة والقدرة على التركيز يلعبان دورا في الأداء. أي انه كان متوقعا أن يتدني أداء هذه المجموعة في

شكل رقم (١)

مقارنة بين متوسط أداء المجموعات الأربع في مقررات (العلاقات الكامنة) و (المفاهيم) و (التتابع)



الاختبارات المكونة لمجموعة التتابع . وقد نسمح لانفسنا تفسير الظاهرة من أن أداء هذه الفئة في مجموعة التتابع والمفاهيم انما يقع دون المستوى المتوسط أي (٩ , ٢٢ و٨ , ٢٢) على التوالي باعتبار أن متوسط كل مجموعة هو ٣٠ (متوسط كل اختبار فرعي = ١٠) وبالتالي فان درجات أفراد هذه الفئة هي متدنية فعلا في التتابع ولكنها كذلك أيضا في مجموعة المفاهيم وليس من المحتمل أن تكون مجموعة المفاهيم أعلى من مجموعة التتابع في الوقت الذي لم نجد هذه الظاهرة مع فئة ذوي الذكاء العالى .

والقضية الاخرى التي تستحق الذكر هي أن فئة المتأخرين دراسيا تتميز بعدم تجانس أفرادها من حيث عوامل التأخر الدراسي وطبيعة هذا التأخر فالمعروف أن التأخر الدراسي قد يرجع الى أسباب ذاتية، صحية أو نفسية وقد يرجع الى عوامل بيئية ابتداء من الظروف الاسرية مرورا بالمدرسة والمناهج وانتهاء بالعوامل المرتبطة بالمجتمع الكبير . ومن جانب آخر نجد بأن الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو الذين يطلق عليهم في بعض الأحيان (العاجزين عن التعلم) Learning Disabled يمكن اعتبارهم حالات خاصة من حالات التأخر الدراسي اذ أن هذه الفئة تتمتع بذكاء عادى أو عالى ولكنها تعاني من صعوبات خاصة في التعلم في مجال القراءة أو الكتابة أو الهجاء نتيجة عوامل أو اسباب تختلف عن تلك المؤدية للتأخر الدراسي وأخذا بالاعتبار هذا التباين في أفراد فئة المتأخرين دراسيا فان مزيدا من تحليل الأداء يبدو أمرا شاقا للغاية .

أما فيما يتعلق بفئة بطيىء التعلم فقد تشابه أداؤهم مع أداء مجموعة المتأخرين دراسيا أي ظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعة العلاقات المكانية وكل من المفاهيم والتتابع، ولم تظهر تلك الفروق بين المفاهيم والتتابع وكان الفرق في الأداء بين هاتين المجموعتين ضئيلاً وكان أداء هذه الفئة دون المتوسط في المجموعات الثلاث وهو أمر طبيعي مع أفراد يعانون من تدني في الذكاء بشكل عام .

وفيما يتعلق بالفئة الأخيرة وهي فئة المتخلفين عقليا فان أداءها تشابه مع أداء الفئات الاخرى من حيث الأداء العالى النسبي لمجموعة العلاقات المكانية . بمعنى ان هذه الفئة ايضا حصلت على درجات عالية نسبيا في مجموعة العلاقات المكانية مقارنة بمجموعة المفاهيم ذات الدرجات المتدنية ومجموعة التتابع ذات الدرجات المتوسطة . وكانت الفروق بين هذه المجموعات ذات دلالة احصائية، وهي بذلك تشبه فئة ذوي الذكاء فوق المتوسط

من حيث نمط الأداء (البروفيل)، أي العلاقات المكانية > التتابع > المفاهيم. الا ان مستويات أداء فئة المتخلفين عقلياً كانت أقل من المتوسط بصورة كبيرة. وهو أمر طبيعي لفئة المتخلفين التي تعاني من قصور في الوظيفة العقلية بصورة عامة والتي تظهر آثاره في جميع الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر.

ان السؤال الذي قد يطرح نفسه هو كيف يمكن أن يكون أداء المتخلفين عقليا في مجموعة التتابع يفوق أداءهم في مجموعة المفاهيم وبفروق ذات دلالة احصائية. ان التفسير الذي يمكن أن نسوقه هو الارتباط القوى بين الذكاء والقدرات التي تقيسها مجموعة المفاهيم وهي المتعلقة باللغة وبالتالي ظهر أداء فئة المتخلفين عقلياً متدنياً في هذه الاختبارات الفرعية مقارنة بأدائهم في مجموعة التتابع أي انه يجب النظر الى الاختلافات ضمن اطار نسبي فالارتفاع النسبي في أداء الأطفال المتخلفين في مجموعة التتابع مقارنة بأدائهم في مجموعة المفاهيم لا يعني بأي حال من الأحوال تفوقهم في هذا المجال أو يعنى قدرتهم العالية على التركيز والانتباه اذ أن هذه المجالات مرتبطة بمستوى القدرات العقلية (Hagan & Huntsman, 1971; Hallahan, & Hallahan & Kaufman 1978) s.

وللخلاصة يمكن القول أن نتائج الدراسة الحالية تميل الى تعزيز نسبي لنتائج دراسات سابقة استهدفت البحث عن نمط أداء الأطفال الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من عجز في التعلم. لقد تمثل هذا الأداء في حصول أفراد هذه الفئة على أدني الدرجات في الاختبارات التي تقيس القدرة على الانتباه والتركيز وكذلك تذكر المثيرات بتتابعها الصحيح في حين اتسم أداؤهم بالتفوق النسبي في الاختبارات التي تقيس القدرة على ادراك العلاقات المكانية في اختبار وكسلر لذكاء الأطفال.

ويستند الباحث في استنتاجه الى نتائج الدراسة الحالية حيث اختلف نمط أداء الفئات الأربع والممثلة لعينة الدراسة عن نمط أداء فئة العاجزين عن التعلم كما كشفت عنها الدراسات السابقة. بمعنى آخر لم تكن درجات مجموعة التتابع هي الأدني مقارنة بالمجموعتين الاخريين وأن كانت أقل من مجموعة العلاقات المكانية بالنسبة لفئتين من الفئات الأربع.

من جانب آخر تتيح نتائج الدراسة مجالا لتدعيم الفرضية القائلة ان عوامل ضعف الانتباه وعدم القدرة على التركيز قد يشكلان أهم العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم. اذ

أن الفئات الممثلة للعينة لم تظهر أداء متدنيا في الاختبارات التي تقيس القدرة على التركيز والتذكر مقارنة بالاختبارات الاخرى كما هو الحال مع فئة العاجزين عن التعلم.

فعلى سبيل المثال لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعة العلاقات المكانية ومجموعة التتابع، أو بين مجموعة المفاهيم والتتابع لدى الأفراد ذوي الذكاء فوق المتوسط. وقد يبدو هذا الأمر طبيعيا بالنسبة للفئة المذكورة باعتبار انها لا تعانى من مشكلات التعلم.

ولكن هناك تكرارا نسبيا لهذه الظاهرة مع فئة المتأخرين دراسيا. بمعنى آخر أن مجموعة التتابع لم تكن هي الأدني في هذه المجموعة مقارنة بمجموعة المفاهيم مع أن هذه الفئة تعاني من مشكلات دراسية.

ومن الضرورى الاشارة إلى أن فئة المتأخرين دراسيا تتضمن أفراداً ممن يعانون من عجز في التعلم. فالعامل المشترك بين هاتين الفئتين هو الذكاء المتوسط أو ما فوق المتوسط. ولم تتوفر لدى الباحث وسيلة فرز فئة المتأخرين دراسيا عن العاجزين عن التعلم. ولربما كان لذلك تأثير على الأداء العام لهذه الفئة.

وعلى الرغم من الاستنتاج الذي حاول الباحث استخلاصه من نتائج الدراسة والتي تميل الى تدعيم الفرضية القائلة بوجود ضعف او اختلال في مجال الذاكرة والتركيز لدى فئة العاجزين عن التعلم، وكذلك تأكيد القيمة التشخيصية لاختبار وكسلر في مجال تشخيص أو تصنيف الفئات الخاصة بشكل عام، الا أن هناك بعض الأمور التي يجب أن تؤخذ بالاعتبار وهي: -

أولاً: على الرغم من أن الدراسة استهدفت مقارنة أداء أربع فئات مع بعضها البعض ومقارنة ذلك بأداء فئة العاجزين عن التعلم الا أن الفئة الاخيرة لم تكن متضمنة ضمن العينة ويرجع السبب في ذلك الى عدم توفر الأدوات والوسائل الكافية لتحديد هذه الفئة بصورة دقيقة. وبالتالي استعان الكاتب بنتائج دراسات اخرى في هذا المجال. ويستند الكاتب في تبرير هذه المقارنة الى عدم تأثر العجز بالعوامل الثقافية والبيئية فالعجز عن التعلم - كما ينص على ذلك التعريف - لا يرجع بصفة أساسية الى الحرمان الثقافي، أو الاضطراب الانفعالي (Hallahan, Cruickshank, 1973) وبالتالي فان بالامكان افتراض تشابه أداء هؤلاء الأطفال عبر ثقافات مختلفة.

ثانيا: أن نتائج الدراسة تشير الى الأداء العام للفئات وبالتالي فانه يجب توخي الحذر عند تعميم هذه النتائج على الحالات الفردية. ويبذو ذلك أكثر الحاحا عندما يتعلق الأمر بتشخيص الأفراد الذين يعانون من عجز في التعلم. فهؤلاء يتسمون بطبيعة خاصة تتمثل في تباين واسع في القدرات ليس بين أفراد الفئة فقط ولكن ضمن الفرد الواحد.

ثالثا: أن التركيز على وجود اختلال في القدرة على التركيز والذاكرة لدى أفراد فئة العاجزين عن التعلم كعامل مؤثر في صعوبة التعلم لا يعني عدم وجود هذا الاختلال لدى الفئات الخاصة الاخرى كالمتخلفين عقليا مثلا، ولكن التباين في الأداء لدى فئة العاجزين عن التعلم هو الذي يميز هذه الفئة باعتبار أن أداءها في الاختبارات الفرعية الاخرى يكاد يكون عاديا. وهذا أمر يستلزم اعداد برامج خاصة لهذه الفئة.

المراجـــــع

* أولاً : المراجـــع العربيـــة

- أبو علام ، رجـاء (١٩٧٣) مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (النسخـة الكويتية) - وزارة التربية - ادارة الخدمة النفسية - الكويت

* ثانيـاً : المراجـــع الأجنبيـــة

Bannatyne, A. (1968). Diagnosing Learning Disorders and Writing Remedial Prescriptions. Journal of learning Disabilities, 1, 242-248.

Bannatyne, A. (1974). Diagnosis: A note on Recategorization of the WISC scaled Scores. Journal of Learning Disabilities, 7, 272274.

Burks, A. & Bruce, P. (1955) The Characteristics of poor and Good Readers as Disclosed by the WISC. Journal of Educational psychology, 46,486-493.

Cohen, J . (1959). The Factorial Structure of the WISC at Age 7-6, 10-6, and 13-6. Journal of Consulting psychology, 23, 285-299.

Gearhear T, B. (1981). Learning Disabilities: Educational Strategies. The C.V. Mosby Company. Saint Louis.

Hallahan, D. and Cruickshank, W. (1973) Psychoeducational Foundation of Learning Disabilities, Printice Hall, Englewood Cliffs, N.G.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (1978). Exceptional children, Introducation to Special Education.

Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.

Hagen, J. & Huntsman, N (1971). Selective Attention In Mental Retardates.

Developmental psychology, 5, 151-160.

Hirst, L. (1969). Usefulness of a two - way Analysis of WISC Subtests in the

Diagnosis of Remedial Reading problems. Journal of Experimental E ducation, 29, 153-160.

Kavcle, K and Forness, S. (1985). The science of Learning Disabilities, College-Hill press, San diego. California.

Keogh, B, & Hall, R. (1974) WISC. R Subtests Patterns of Educationally Handicapped and Educable Mentally Retarded Pupils. Psychology in the Schools, 11, 296-299.

Lillian, P. (1980). WIS-R Analysis: Implications for Diagnosis and Intervention. Journal of Learning Disabilities, 13, 346-349.

Miller, M, Stoneburner, R. & Brecht, R. (1978). WISC Subtests Patterns as Discriminators of Perceptual Disability. Journal of Learing Disabilities, 11,449-452.

Miller, M. (1980). On the Attempt to Find WISC-R Profiles for Learning and Reading Disabilities.

Journal of Learning Disabilities, 6. 338-340.

Raviv, A., Margalith, M., Ravivg A., & Sade, E (1981). The Cognitive Patterns of Israeli learning Disabled Children as Reflected in the Hebrew version of the WISC-R. Journal of learning Disabilities, 7,411-415.

Ross, A. (1976). Psychological Aspects of learning. Disabilities & Reading Disorders. Mc Graw-Hill Book Company, New York.

Settler, J. (1974) Assessment of Children's Intelligence. W.B. Saunders Co. Philadelphea.

Smith, M. Coleman, M. Dokeck, P. & Savis, E. (1977) Recategorizd WISC-R Scores of Learning Disabled Children. Journal of Learning Disabilities, 10. 48-51.

Wagonseller, B. (1971). A. Comparison Intelleetnal Ability, Achievement Level. Self- Concept, and Behavior problems Exhibited by Children Labeled as learning Disabilities and Emotionally Disturbed Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas.

Wallbrown, F. Vance, H. & Blaha, J. (1979). Developing Remedial Hypotheses From Ability Profiles.

Journal of Learning Disabilities, 12. 557-561.

Wallbrown, F. Blaha, J. & Vance, B. (1980). A Reply to Miller's Concerns About WISC-R Profil Analysis. Journal of learning Disabilities. 6, 340-345.

Webster, R. R., Lafayette, A. Distinuishing among Three Subgroups of Handicapped Students using Banatyne's Recategorization. Journal of Educational Research. 73, 237-240.

Wechsler, D. 1949. Manual For the Wechsler Intelligence Scale For Children. New York, Psychological Crorp.

The E. R. C. Journal Fisrst year Issue No. 2 July 1992

A Comparative Study of the performance of a sampl of Mentally retarded, above average, Educationally Retarded and slow Learners children in the tripartite classification of WISC

Dr. Ahmad Abbas Abdullah

Abstract

The aim of the study was to compare between the performance of a sample of Mentally retarded children (N = 89, M IQ = 61.7), a sample of Educationally retarded (N= 30, M IQ = 98.9), a sample of above - average Intelligence children (N= 15,M IQ 125), and a sample of slow learners (N = 54, M IQ 77), and comparing the performance (profile) of each group with the profile of children with learning disabilities on the Tripartite classification of WISC.

Results of the study revealed a significant difference among the four groups on the subtests and the general Intelligence.

The study also showed Difference between the performance of the four groups and that of the learning disabled children.

It was concluded that the learning disabled children tend to perform in a distinguished was on WISC. It was also concluded that it might be possible to accept the hypothesis that elements included in the sequential category might play a crucial role in the learning problems for the learning disabled group.However, this does not simply means that other exeptional groups with learning problems do not suffer from such defecit in these areas.