Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (6), Issue (51): 30 Nov 2022
P: 80 - 104
ISSN: 2522-3399
مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (6)، العدد (51): 30 نوفمبر 2022م
ص: 80 - 104

Personal characteristics of students with learning difficulties in the light of Eysenck's theory of personality

Mahmoud Mohamed Mahmoud Yaseen
King Faisal University || KSA

Abstract: The study aimed to identify the characteristics of students with learning difficulties on the Eysenck Personality Scale, and the study sample included (24) students who frequent the Charitable Society for Learning Difficulties, their ages ranged between (8 to 15) years. And the Eysenck personality scale, and the results indicated that the children's personality dimensions were at a medium level, and significant differences were found between extraversion and neuroticism at the significance level of 0.01 in favor of extraversion, and there were differences between extraversion and lying at the level of 0.05 in favor of extroversion, and there were no differences between lying and neuroticism. The results indicated that there are no statistically significant differences due to the child's Gregorian order, as well as the presence of apparent differences due to the difference in the school grade, and the test results showed that there are no statistically significant differences attributable to the grade, and there were apparent differences due to the type of difficulty in the child, and the results showed , There were no statistically significant differences due to the type of difficulty, and the results also indicated that there were statistically significant differences at the 0.05 level in the neuroticism dimension in favor of Riyadh students in the difference between Rayya students Z and Medina, and there are no significant differences between students of Medina and Jeddah and between students of Riyadh and Jeddah.

Keywords: personality traits, learning difficulties, Eysenck's theory of personality.

السمات الشخصية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية ايزنك للشخصية

محمود محمد محمود ياسين
جامعة الملك فيصل || المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس أيزنك للشخصية، وشملت عينة الدراسة (24) تلميذاً من التلاميذ المترددين على الجمعية الخيرية لصعوبات التعلم تراوحت أعمارهم ما بين (8 إلى 15) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس تشخيص الصعوبات الأكاديمية النسخة الخاصة بالجمعية، ومقياس أيزنك للشخصية، وقد أشارت النتائج إلى أن أبعاد شخصية الأطفال جاءت في مستوى متوسط، كما وجدت فروق دالة بين الانبساطية والعصابية عند مستوى دلالة 0.01 لصالح الانبساطية ووجود فروق بين الانبساطية والكذب عند مستوى 0.05 لصالح الانبساطية، ولم توجد فروق بين الكذب والعصابية، وقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للترتيب الميلادي للطفل، وكذلك وجود فروق ظاهرية ترجع إلى اختلاف الصف الدراسي، وأظهرت نتائج الاختبار أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للصف، وقد وجدت فروق ظاهرية ترجع لنوع الصعوبة لدى الطفل، وأظهرت النتائج، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع الصعوبة، وكذلك أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في بعد العصابية لصالح طلبة الرياض في الفرق بين طلاب الرياض والمدينة، ولا يوجد فروق ذات دلالة بين طلاب المدينة وجدة وبين طلاب الرياض وجدة.

الكلمات المفتاحية: السمات الشخصية - صعوبات التعلم - نظرية ايزنك للشخصية.

مقدمة.

تعد فئة صعوبات التعلم من الفئات الحديثة نسبياً، قياساً بالفئات التقليدية الأخرى، كما أنها تفوق تلك الفئات من حيث الانتشار، وتعدد واختلاف أسبابها التي تقف ورائها، وما زالت هذه الفئة من الفئات التي يكتنفها الغموض، فقد يكون الشخص لديه صعوبة تعليمية معينة وفي نفس الوقت مبدعاً في جانب آخر، وليس أدل على ذلك من أمثال اينشتاين، وأديسون، ودافنشي، وأندرسون ورودون وبيل وغيرهم الكثير (الظاهر، 2008).

وبذلك تعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في مجال التربية الخاصة، وقد أعطت اهتمام كبير من الباحثين على اختلاف اختصاصاتهم كالطب، وعلم النفس والتربية والاجتماع، وذلك لتزايد أعداد ذوي صعوبات التعلم في الفترات الأخيرة بشكل كبير.

وما زال الاهتمام بهذه الفئة متصاعداً من حيث إعداد البرامج التأهيلية والتنموية لهم أو إجراء الدراسات التشخيصية للوقوف على خصائص وأبعاد هذه الإعاقة، وقد اهتمت الكثير من الدراسات بالبحث في سمات ذوي صعوبات التعلم الشخصية، وذلك للتعرف على خصائصهم وأبعاد شخصياتهم بل وحاجاتهم النفسية منها دراسة أبو رزق (2011) والتي هدفت إلى التعرف على السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات وكذلك دراسة شان وآخرون (2017) Chan, etal عن تطوير مقياس قصير لتشخيص عسر القراءة من خلال مراجعة قائمة سلوك هونغ كونغ المكونة من 65 بندًا لصعوبات التعلم المحددة في القراءة والكتابة، ودراسة تريز (2009) Terras عن عسر القراءة والوظائف النفسية والاجتماعية: دراسة استكشافية لدور احترام الذات وقد قيمت الدراسة مستويات تقدير الذات من خلال الإدراك الذاتي للأطفال.

وتحتل النظريات العاملية في مجال بحوث الشخصية مكاناً بارزاً ومكانة راقية، وأهمها نظرية العوامل الثلاثة التي قدمها" آيزنك " (Eysenck, 1960)، والتي حاول فيها أن يفسر الشخصية على أبعاد ثلاثة ثنائية القطب وهي: العصابية في مقابل الاتزان، والانبساط في مقابل الانطواء، والذهانية في مقابل اللاذهانية، وحاول أيزنك أن يرجع هذه النظرية فيما يتعلق بعاملي الانبساط والعصابية إلى الأفكار المبكرة عن الأمزجة الأربعة: السوداوي والصفراوي، والدموي، والبلغمي، أو ما أسماه: نسق " جالينوس، كانط، فونت" (عبد الخالق وآخرون، 1992).

كما جاءت البحوث النفسية المتعاقبة، مؤيدة عالمية هذه النظرية وقابليتها للتكرار، وكذلك وجود والعلاقة التبادلية الوثيقة بين النظرية واستخبار أيزنك الذي يقيسها، فلم تكن لمثل هذه البحوث أن تتم مالم تتوافر أداة مناسبة للقياس (الأنصاري، 2002).

وقد جاءت الدراسة الحالية للتعرف على خصائص ذوي صعوبات التعلم على استخبار أيزنك للشخصية للأطفال في مدينة الرياض، كإسهام تشخيصي لهؤلاء الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، للمساهمة الفاعلة من الجمعية الخيرية لذوي صعوبات التعلم بالرياض، للتعرف أكثر على تلك الفئة في ضوء نظرية أيزنك للشخصية على أبعادها الثلاثة وهي: العصابية، والانبساط، والكذب، للمساعدة في فهم أوسع ووضع برامج تنموية لهذه الفئة فيما بعد.

مشكلة الدراسة:

يظهر بعض التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية انفعالية، وهم عرضة لهذه المشكلات أكثر من أقرانهم العاديين، وقد تترك هذه المشكلات آثار طويلة المدى عليهم، فخلال السنوات الأولى في حياتهم، يعاني هؤلاء التلاميذ من رفض الأقران وتدني مفهوم الذات لديهم، ويمكن إرجاع المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدي

هؤلاء التلاميذ إلى ضعف الإدراك الاجتماعي لديم، فهم غالباً ما يخطئون في تفسير مشاعر الآخرين، ولا يجيدون قراءة التلميحات الاجتماعية، ولا يدركون متى يكون سلوكهم مزعجاً للآخرين (Bryab&Burtiev: 2004).

كما يلاحظ على التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم عدم المجازفة وتجنب أداء المهام خوفاً من الفشل، وبالتالي فإن هذا النوع من التلاميذ لا يجازف ولا يخاطر في الإجابة على أسئلة المعلم المفاجئة والجديدة، وكذلك من أهم مشكلات هؤلاء الأطفال عدم القدرة على التوافق الدراسي والإحباط بشكل كبير، وقد يؤدي ذلك على عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الآخرين فيعزفون عن المشاركة في الإجابات عن الأسئلة أو المشاركة في النشاطات الصفية واللاصفية كذلك.

ومن خلال ملاحظات هؤلاء الأطفال المترددين على الجمعية الخيرية لصعوبات التعلم بالرياض، برزت فكرة التعرف على خصائص هؤلاء التلاميذ الشخصية وذلك باستخدام مقياس أيزنك لشخصية الأطفال، وتتضح مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية:

1- ما مستوى أبعاد مقياس أيزنك لشخصية الأطفال (العصابية – الانبساطية- الكذب) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
2- ما مستوى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على بعد الانبساطية؟
3- ما مستوى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على بعد العصابية؟
4- ما مستوى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على بعد الكذب؟
5- ما مدى اختلاف خصائص ذوي صعوبات التعلم على أبعاد مقياس شخصية الأطفال لأيزنك (العصابية- الانبساطية- الكذب).
6- ما مدى اختلاف خصائص ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغيرات (الترتيب الميلادي- المدينة- النوع - نوع الصعوبات (عسر القراءة – عسر الحساب- اضطراب اللغة).

قروض الدراسة:

1- يوجد مستوى متوسط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل من العصابية والانبساطية والكذب على استخبار أيزنك للشخصية
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد مقياس أيزنك لشخصية الأطفال للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم"
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص صعوبات التعلم لأبعاد المقياس الثلاثة تعزى لاختلاف الترتيب الميلادي للطفل (أول، أوسط، أخير)
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص صعوبات التعلم لأبعاد المقياس الثلاثة تعزى لاختلاف العمر للطفل (أقل من الصف الثالث الابتدائي، من الرابع وحتى السادس الابتدائي، متوسط)،
5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص صعوبات التعلم لأبعاد المقياس الثلاثة تعزى لاختلاف نوع الصعوبات (عسر القراءة، عسر الكتابة، اضطراب اللغة)،
6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص صعوبات التعلم لأبعاد المقياس الثلاثة تعزى لاختلاف المكان (الرياض، المدينة، جدة)

أهداف الدراسة:

1- التعرف على مستوى كل من العصابية والانبساطية والكذب لدى ذوي صعوبات التعلم.
2- التعرف على مستوى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على بعد الانبساطية.

3- التعرف على مستوى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على بعد العصابية.
4- التعرف على مستوى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم على بعد الكذب.
5- ما مدى اختلاف مستوى ذوي صعوبات التعلم على أبعاد مقياس شخصية الأطفال لأيزنك (العصابية- الانبساطية- الكذب).
6- التعرف على مدى اختلاف خصائص ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغيرات (الترتيب الميلادي-المدينة-النوع -نوع الصعوبات (عسر القراءة –عسر الحساب- اضطراب اللغة).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في التالي.

- تأتي هذه الدراسة ضمن الدراسات التشخيصية كمحاولة لتقديم صورة جادة لتشخيص ذوي صعوبات التعلم على أبعاد الشخصية الثلاثة لأيزنك.
- المساهمة في تقريب الصور الشخصية لذوي صعوبات التعلم لدى صانعي القرار بشأن هذه الفئة من حيث وضع البرامج التربوية والعلاجية على المستوي الشخصي.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

تعريف صعوبات التعلم:

صعوبات التعلم مصطلح عام يقصد به مجموعة متغايرة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستعمال مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو الذاكرة أو القدرات الرياضية وتتصف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد يفترض أنها عائدة إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن تحدث عبر فترة الحياة (الوقفي، 2009).

ويشير سالم (2006) إلى أن الأطفال ذوي اضطرابات التعلم بأنهم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون اضطراباً تعليمياً واضحاً بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية وقد تنشأ تلك الاضطرابات عن الاختلال الوظيفي للعصب المركزي، في حين أنها ترتبط بالتخلف العقلي العام أو الاضطراب الوجداني أو الثقافي أو غياب الحواس.

في حين يرجع كيرك صعوبات التعلم إلى إعاقة خاصة أو إلى قصور في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، الإدراك، السلوك، القراءة، التهجئة، الكتابة، العمليات الحسابية، وهي ناتجة عن احتمال وجود خلل في الدماغ أو اضطراباً انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست ناتجة عن التخلف العقلي أو الحرمان الحسي السمع والبصر أو مسببات ثقافية أو ارجاعها إلى طريقة التدريس (ملحم، 2006).

ويمكن تحديد أربعة مظاهر رئيسية لصعوبات التعلم يمكن ملاحظتها في معظم التعريفات وهي:

1- ظهور مشكلة أكاديمية لدى الطفل في القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب.
2- النمو غير المتوازن لقدرات الطفل وخاصة بين القدرات العقلية والقدرات الأكاديمية حيث إن بعض القدرات نمو بشكل بطيء وبعضها بشكل سريع.
3- وجود خلل في وظيفة الجهاز العصبي اللامركزي.
4- لا تعود الصعوبات إلى إعاقة عقلية أو اضطرابات انفعالية.

الفرق بين صعوبات التعلم وذوي بطيء التعلم (المتأخرين دراسياً)

عند دراسة فئة صعوبات التعلم وإجراء مقارنة بينهما وبين فئة أخرى مثل فئة بطيء التعلم والمتأخرين دراسياً نجد بعض الجوانب التي نستطيع من خلالها التفريق بين صعوبات التعلم وبطيء التعلم ومن هذه الجوانب:

1- جانب التحصيل الدراسي:
- طلاب صعوبات التعلم/ منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الرياضيات – القراءة – الإملاء).
- الطلاب بطيء التعلم/ منخفض في جميع المواد عامة مع عدم القدرة على الاستيعاب.
- الطلاب المتأخرين دراسياً/ منخفض في جميع المواد مع إهمال أو مشكلة صحية.

2- جانب سبب تدنى في التحصيل الدراسي:
- صعوبات التعلم/ اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه، الذاكرة، التركيز، الإدراك).
- بطيئو التعلم/ انخفاض معامل الذكاء.
- المتأخرين دراسياً/ عدم وجود دافعية للتعلم.

3- جانب معامل الذكاء (القدرة العقلية).
- صعوبات التعلم/ عادى أو مرتفع معامل الذكاء من 90 درجة فما فوق.
- بطيئو التعلم/ يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء 8470 درجة.
- المتأخرين دراسياً/ عادى غالباً من 90 درجة فما فوق.

4- جانب المظاهر السلوكية:
- صعوبات التعلم/ عادى وقد يصحبه أحياناً نشاط زائد.
- بطيئو التعلم/ يصاحبه غالباً مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية – التعامل مع الأقران – التعامل مع مواقف الحياة اليومية).
- المتأخرين دراسياً/ مرتبط غالباً بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تجارب فاشلة.

5- جانب الخدمة المقدمة لهذه الفئة:
- صعوبات التعلم/ برامج صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي.
- بطيئو التعلم/ الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج.
- المتأخرين دراسياً دراسة حالته من قبل المرشد الطلابي في المدرسة (الخطاب، 2006).

أسباب صعوبات التعلم:

من خلال دراستنا لمفهوم صعوبات التعلم وتعريفاتها نستطيع الاستدلال على بعض اسبابها وتختلف الأسباب باختلاف الاتجاهات المعرفية لها سواء كانت تربوية أو طبية أو نفسية أو بيئية أو وراثية.

1- وجود عيوب في نمو المخ لدى الجنين فخلال فترة الحمل ينمو عدد قليل من الخلايا ليتحول إلى عضو معقد مكون من ملايين من الخلايا العصبية المتخصصة والمترابطة يطلق عليها الأعصاب والخلايا العصبية تنمو بسرعة لتكون شبكة عمل مع باقي أجزاء المخ، وهذه الشبكة هي التي تتيح تداول المعلومات فيما بين المناطق المختلفة في المخ وأثناء هذا التطور المذهل يمكن أن يحدث أي خلل أو قصور يؤثر في كيفية تشكل الأعصاب أو اتصالها ووفقاً لطبيعة الخلل وتوقيت حدوثه والمراكز التي تتحدد طبيعة المشكلات الناتجة عنه وشدتها (اللبودى، 2005).

2- العيوب الوراثية:

مع ملاحظة أن اضطراب التعلم يحدث دائماً في بعض الأسر ويكثر انتشاره بين الأقارب من الدرجة الاولى عنه بين عامة الناس فيعتقد أن له أساس جيني، فعلى سبيل المثال فإن الأطفال الذين يفتقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل: سماع الأصوات المميزة والمفصلة للكلمات، من المحتمل أن يكون احد الآباء يعاني من مشكلة مماثلة وهناك بعض التفسيرات عن اسباب انتشار صعوبات التعلم في بعض الاسر منها: أن صعوبات التعلم تحدث أساساً بسبب المناخ الأسرى، فعلى سبيل المثال: فإن الآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدرتهم على التحدث مع ابنائهم أقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها مشوهة وغير مفهومة، وفى هذه الحالة فإن الطفل يفتقد النموذج الجيد أو الصالح للتعلم واكتساب اللغة ولذلك يبدو كأنه من إعاقة التعلم (مصطفى، 2005).

3- العوامل النفسية والعقلية: اضطراب في الوظائف النفسية الأساسية وتشمل:

1- الإدراك الحسي 2- التذكر

3- صياغة المفاهيم 4- تذكر المادة

5- فهم الاتجاهات 6- تنظيم الأفكار

7- كتابة جملة مفيدة 8- بطء الفهم

9- صعوبة في تفسير المفاهيم 10- ضعف القدرة على التنظيم والتصميم والتعبير.

11- تدنى المهارات الحركية واللفظية 12- ضعف الذاكرة قصيرة المدى

13- قصور في الوصول إلى نهايات الأفكار 14- عدم القدرة على التكيف (الخطاب، 2006).

4- العوامل البيئية: تعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع صعوبات التعلم ومن بين الأسباب البيئية نقص في الخبرات التعليمية وسوء التغذية أو سوء التغذية أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة (مصطفى، 2005)، أما البعض فيركز على نفس الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة، ومن العوامل التي قد يكون لها أثر: التباعد الزمنى بين الولادات وعدد أطفال العائلة ومستوى دخل الأسرة وعمر الأم عند ولادة الجنين.

5- العوامل التربوية: وتشمل ما يلي:

1- مشاكل التعليم المختلفة. 2- الفروق الفردية.

3- المنهاج الواحد. 4- اختلاف طرق التدريس.

5- عدم جاهزية غرفة الصف لحاجات الطالب التعليمية.

6- نقص مهارات المعلمين التدريبية. 7- توقعات الأهل العالية والمنخفضة.

8- توقعات المعلمين العالية والمنخفضة.

9- أساليب التنشئة الاجتماعية من دلال وإهمال وتجاهل وعقاب وتمييز بين الأخوة وغيرها (اللبودى، 2005).

انتشار مشكلة صعوبات التعلم:

برى الباحثين أن نسبة انتشار المشكلة في تزايد، حيث يذكر بريان وبريان Bryan , Brayn أن هناك زيادة في عدد هؤلاء الأطفال تقدر بأكثر من 48 % خلال الفترة 1971–1981 (عوض وآخرون، 2006)، في حين يرى آخرون أن التطور الحاصل في أساليب الكشف والتشخيص هو الذى أدى إلى اختلاف النسبة مقارنة مع السنوات الأخيرة، ففي أمريكا بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم بين (75 %) لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و17 سنة.

ففي أمريكا يعد حقل صعوبات التعلم أكبر حقول التربية الخاصة من حيث عدد التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، فقد أشار تقرير مكتب التعليم USBE 1997 إلى أن نسبة صعوبات التعلم إلى حقل التربية الخاصة ككل تساوي 51.1%، أي أن أكثر من نصف المتلقين لخدمات التربية الخاصة هم من الأطفال والشباب الذين لديهم صعوبات تعلم (أبو نيان، 2015).

ويشير تقرير مكتب التعليم في أمريكا USBE 1997 إلى أن 4.09% من الأطفال والشباب الذين تتراوح أعمارهم بين سن السادسة وسن الواحدة والعشرين يخدمون تحت مظلة صعوبات التعلم.

وفي المملكة العربية السعودية لا يوجد إحصائية عن نسبة انتشار صعوبات العلم بين تلاميذ المدارس في المملكة العربية السعودية، ولكن يمكن تقديرها من خلال معرفة نسبة التلاميذ الذين تقدم لهم خدمات إلى مجموع تلاميذ المدارس التي تقدم تلك الخدمات، خاصة وأن الخدمات أصبحت واسعة الانتشار وعليه يمكن القول، مع درجة من التحفظ، بأن حوالي 7% من تلاميذ المدارس في حاجة إلى خدمات صعوبات التعلم.

أما في المجتمعات العربية سجل غياب دراسات إحصائية مسحية دقيقة ولم تتجاوز الدراسات النتائج التي كانت على إثر اجتهادات بعض الباحثين نذكر دراسة (كمال أبو سماحة 1995) أن انتشار الصعوبة في التعلم تتراوح ما بين 15، 20 % من مجموعة الطلاب المقيدين في المدارس الحكومية في الأردن ويشير محمود في مصر إلى عدم تحديد معدل انتشار اضطراب الحساب النمائي واضطراب التعبير النمائي، بينما يقدر نسبة انتشار اضطرابات القراءة بأنها تتراوح بين (82 %) لدى أطفال المدرسة الابتدائية.

الخصائص النفسية للأطفال ذوي صعوبات التعلم

يتميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم ببعض الخصائص النفسية والتي تظهر قصورا واضحا في مجال الانتباه والإدراك وغيرها من الخصائص النفسية الأخرى ومن هذه الخصائص:

- انخفاض في الانتباه للمهمة المطروحة
- عدم القدرة على متابعة التعليمات والإرشادات اللازمة من أجل انجاز مهمة ما.
- صعوبة تحديد مصدر الأصوات كأن يعجز عن التمييز بين رنين الهاتف وصوت جرس الباب.
- إبدال مواقع الحروف وعدم القدرة على إدراك هذا الإبدال والقلب كأن يقرأ مثلاً كلمة سيارة
- اضطراب في الإدراك البصري وفقدان القدرة على التمييز بين الأحرف، كأن يقرأ الرقم. 1948مثلا1984
- صعوبة في التنسيق الحسي والحركي، أي عدم القدرة على ربط ما يراه بعينه وما يؤديه من عمل.
- صعوبة في التعامل مع الأرقام والأشكال والأحرف ضمن سياقها أو ضمن مواقعها العادية.
- صعوبة في إدراك العلاقات بين الأشياء
- صعوبات في إدراك الاتجاهات والأماكن، على نحو يمين/ يسار، فوق/ تحت.
- صعوبات في الاستبصار والتبصر في عواقب سلوكهم.
- المعاناة من الإحساس بالفشل نتيجة ردود الفعل المحيط على صعوبات تعلمه رضوان (2009 :556-558) .

المشكلات التي يعاني منها الاطفال ذوي صعوبات التعلم:

نظراً للخصائص التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم فإنهم كفئة ذات احتياجات خاصة يعانون من العديد من المشكلات في مجالات الحياة المختلفة النفسية، الأسرية، الاجتماعية والمدرسية ونجد أن هناك تفاعل بين المشكلات المختلفة فكل جانب يؤثر في الآخر ويتأثر به ومن بين المشكلات نجد:

- مشكلات مدرسية تتمثل في عدم تقبلهم من قبل المعلمين وأقرانهم الآخرين في الصف والتحيز ضدهم مما يحد من إمكانية تحقيق أقصى درجة من النمو تسمح به طاقاتهم.
- الشعور بالإحباط والفشل وذلك نتيجة فشلهم المتكرر لتحقيق النجاح في المتطلبات المدرسية، وانعكاس الفشل داخل الأسرة والمجتمع، وكنتيجة لذلك فإنهم يصبحون أقل مقاومة للإحباط وأميل للاستجابة المبالغ فيها في المواقف الضاغطة.
- الشعور باليأس والاستسلام ذلك نتيجة تكرار الضغوط النفسية لديهم بالإضافة إلى معاناتهم من القلق والاكتئاب.
- المعاناة من مشكلات تربوية ونفسية تعود إلى ضعف الاستجابة لحاجاتهم الخاصة من قبل المدرسة وذلك لعدم توفير اخصائيين الذين من المفترض أن يعملوا على توفير الخدمات النفسية التأهيلية اللازمة.
- عدم التفهم والمساندة من قبل الأسرة، فعلى الوالدين توفير الجو الأسرى الملائم والعمل على مساعدة طفلهم بالتركيز على نقاط القوة لديه والعمل على تطوير نقاط الضعف (سعيد، 2008).

ثانياً- دراسات سابقة:

يقوم الباحث بعرض مجموعة من الدراسات ذات الصلة بصعوبات التعلم بعضها يخص توصيف وتميز وتشخيص الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات وبعضها يدرس علاقة صعوبات التعلم ببعض المتغيرات أو بعض العوامل ومن هذه الدراسات:

- **دراسة الساكت (2004)** هدفت إلى استقصاء درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع. وتكونت عينة الدراسة من (120) حالة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مقياس التقدير (لمايكل بست) قد شخص (73) حالة، أي ما نسبته 60.8%، 69 حالة من عينة متدني التحصيل البالغة 84 حالة، وشخص المقياس أربع حالات من عينة مرتفعي التحصيل البالغة 36 حالة، اما الحالات التي شخصت باستخدام مؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع فقد بلغت 31 حالة بمستوى ثقة 95% من عينة الدراسة البالغة 120 حالة، أي ما نسبته 25.8% و60 حالة بمستوى ثقة 68% أي ما نسبته 50%.
- **دراسة باشا (2004)** والتي هدفت إلى التعرف على الفروق في صعوبات التعلم النمائية وبعض سمات الشخصية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وقد شملت عينة الدراسة (500) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية اختير من بينهم (64) طالب وطالبة لديهم صعوبات تعلم و(64) طالب وطالبة من الطلاب العاديين، واستخدمت الدراسة مقياس الاستدلال على الأشكال (اختبار ذكاء غير لفظي) إعداد فتحي عبدالرحيم (1983)، والاستبيان الشامل للشخصية إعداد عادل الأشول وماهر الهواري، وقد أشارت النتائج إلى انتشار صعوبات التعلم بنسبة 12.82% لدى الذكور والإناث وأن نسبة الصعوبة لدى صاحب الصعوبة تراوحت ما بين 60% - 73% كما وجدت فروق بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في صعوبات التعلم لصالح منخفضي التحصيل بينما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في جميع أبعاد صعوبات التعلم النمائية، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم النمائية من الجنسين في سمة التفكير الانطوائي، بينما السمات الأخرى فلم توجد فروق دالة، كما وجدت فروق بين الذكور والعاديين والذكور ذوي صعوبات التعلم في سمة الانبساط الاجتماعي لصالح الذكور ذوي الصعوبات، أما السمات الأخرى فلم توجد فروق دالة إحصائياً كما وجدت

فروق دالة بين الاناث العاديات والاناث ذوات صعوبات التعلم في سمة التفكير الانطوائي، والانبساط الاجتماعي والذكورة والأنوثة لصالح الإناث العاديات، أما بقية السمات فلم توجد فروق ذات دلالة، كما وجدت فروق دالة بين الذكور والإناث في سمة التوجه النظري والاستقلال الذاتي والانبساط الاجتماعي والتكامل الذاتي ومستوى القلق والذكورة والأنوثة، وتحيز الاستجابة لصالح الذكور بينما لم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في السمات الأخرى.

- **دراسة خليفة (2008)** وهدفت إلى تعرف العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وعلاقتها بخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، حيث تكونت الدراسة من عينتين: الأولى من 750 معلماً ومعلمة بمدارس دلوة قطر، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم والعينة الثانية من 120 معلماً ومعلمة، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم قائمة تقدير خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد أسفرت نتائج الدراسة على النقاط التالية: أن إعلى مستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي العلاقة بين المعلم والتلميذ ثم المنهج وما يرتبط به من عوامل، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تفاعل بين نوع المدرسة وسنوات الخبرة والمادة العلمية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- **دراسة تريز (2009) Terras** عن عسر القراءة والوظائف النفسية والاجتماعية: دراسة استكشافية لدور احترام الذات وقد قيمت الدراسة مستويات تقدير الذات من خلال الإدراك الذاتي للأطفال (دليل الإدراك الذاتي للأطفال، دنفر؛ 1985) والتكيف النفسي والاجتماعي باستخدام استبيان نقاط القوة والصعوبات (ياء الطفل النفسي - الطب النفسي، 1997؛ 38: 581-586)، وشملت عينة الدراسة (68) طفلاً تم تقييمهم على أنهم يعانون من عُسر القراءة على أساس درجات التباين (متوسط العمر 11.2 عامًا)، وقد أشارت النتائج أن كل من الكفاءة التعليمية للطفل والوالدين كانت أقل بكثير من عموم الأطفال الآخرين، كما معدلات الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية أعلى بكثير مما كانت عليه لدى الأطفال العاديين كما وجدت علاقة ارتباطية مع احترام الذات، وبالنسبة للأطفال الذين يتمتعون بجدارة ذاتية عالية، كان لدى كل من الأطفال وأولياء أمورهم مواقف أكثر إيجابية تجاه صعوباتهم في القراءة وكانوا أقل عرضة لإدراك التأثير الإيجابي على العلاقات، كما كانت العلاقة بين تقدير الذات الأكاديمي والأعراض العاطفية متوافقة بين عُسر القراءة والصعوبات الداخلية، كما أشارت الدراسة إلى أن حسن تقدير الذات والفهم الجيد لعسر القراءة قد يساعد الأطفال على تجنب بعض هذه الصعوبات.
- **دراسة لوفي وعواد (2013) Lufi& Awwad** استخدام اختبار مانيسوتا متعدد الشخصية في تطوير مقياس للتعرف على مستوى القلق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهدفت هذه الدراسة إلى تطوير مقياس جديد للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم (LD) على اختبار القلق من خلال اختبار متعدد الشخصية (MMPI-2).. شملت عينة الدراسة (88) طالبًا على قائمة مينيسوتا متعدد الشخصية وتوزع التلاميذ على ثلاث مجموعات: (أ) البالغون المصابون بالشلل الدماغي طبق عليهم اختبار القلق، (ب) البالغين المصابون بالشلل الدماغي لم يطبق عليهم اختبار قلق، و(ج) البالغين لديهم صعوبات تعلم ولم يطبق عليهم اختبار القلق. تم تقييم كل إجابة من MMPI-2 باستخدام طريقة تحليل التباين وقد أظهرت النتائج خفض مستوى الأهمية للمقياس على 18 مفردة من مفردات المقياس، ووجود ثبات عال للمقياس على أفراد الدراسة، وذلك بمقارنتها بدرجات اختبار القلق العام.

- **دراسة حياة (2015)** سمات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض سمات الشخصية التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لدى عينة من تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم في الطور الابتدائي بولاية بسكرة. عددهم كان (155) ذكور وإناث من أقسام السنة (الرابعة والخامسة) على مستوى عشرة (10) مدارس بولاية بسكرة، والّذين تتراوح أعمارهم ما بين (9 -12 سنة)، واستخدمت الدراسة مقياس تقدير الشخصية للأطفال. (إعداد: رونالد ب. رونر وترجمة ممدوحة محمد سلامة). -قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية. (إعداد: بشير معمريه). أما النتائج فكانت كالأتي: - الصعوبة الأكثر انتشارا بين تلاميذ صعوبات التعلم هي صعوبة الحساب. - ظهرت سمتي الاعتمادية وعدم الكفاية الشخصية على أنهما أكثر سمات الشخصية المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم. - لم تتحقق الفرضية الثالثة في شقها الخاص بسمة العدوان/ العداء والتقدير السلبي للذات وعدم التجاوب الانفعالي وعدم الثبات الانفعالي والنظرة السلبية للحياة، وتحققت في الشق الثاني الخاص بسمة الاعتمادية وعدم الكفاية الشخصية. - لم تتحقق الفرضية الرابعة في سمات الشخصية: العدوان/ العداء، الاعتمادية، التقدير السلبي للذات عدم الكفاية الشخصية، عدم التجاوب الانفعالي وعدم الثبات الانفعالي وتحققت في سمة النظرة السلبية للحياة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى نوع الصعوبة.
- **دراسة شان وآخرون (2017) Chan, etal** عن تطوير مقياس قصير لتشخيص عسر القراءة من خلال مراجعة قائمة سلوك هونغ كونغ المكونة من 65 بندًا لصعوبات التعلم المحددة في القراءة والكتابة. شملت عينة الدراسة (1063) من طلاب المرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم ما بين (6 و14) عامًا، توصلت الدراسة إلى قائمة مختصرة مكونة من 36 مفردة يمكن اعتبارها مقياسًا أحادي البعد يقيم الخلل الوظيفي في عسر القراءة بشكل عام، وقد تم التحقق من ارتباطها الكبير والهام بمقاييس خارجية لمحو الأمية والمهارات المعرفية.
- **دراسة أبو الرب (2016)** عن مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبلغت عينة الدراسة (63) اختصاصياً في صعوبات التعلم من العاملين في التعليم العام، وقد استخدمت الدراسة استبانة تتضمن (52) مفردة موزعة على أربعة محاور (بيئة التعلم، المقاييس، الإجراءات قبل التشخيص، الطالب) وقد أشارت النتائج بوجود مشكلة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم على جميع محاور الاستبانة الأربعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على متغير المؤهل العلمي والخبرة في تحديد مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبناء على نتائج الدراسة قدمت مجموعة من التوصيات هدفت إلى الحد من تلك المشكلات.
- **دراسة البلوي (2016)** سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، وتكون مجتمع الدراسة من (160) معلماً ومعلمة، تم اختيار العينة بشكل عشوائي لتشتمل على (30) معلم ومعلمة، واستخدمت الدراسة مقياس سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وتكونت من (63) فقرة مقسمة على ستة عشر سمة من سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى النسبة جاءت متوسطة لجميع السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في السمات الشخصية للطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات، باستثناء مجال (هادئ- عصبي) وأظهرت النتائج وجود فروق في السمات

الشخصية للطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي وكانت لصالح فئة البكالوريوس في مجال (مستقل- اتكالي)، كما أوصت الدراسة بضرورة إدراك المعلمين للسمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وإمكانياتهم، وتلبية احتياجاتهم الأكاديمية تبعاً لسماتهم.

تعليق على الدراسات السابقة:

تشير معظم الدراسات السابقة إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعليم لديهم مشكلات نمائية في الإدراك وضعف الانتباه وتدني التحصيل الدراسي وكذلك لديهم سمات وصعوبات نفسية ومشكلات مترتبة على ذلك مثل الاعتمادية وعدم الكفاية الشخصية وضعف الثقة في النفس وكثير من الصعوبات الأخرى

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدارسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي وذلك للتعرف على خصائص ذوي صعوبات التعلم على استخبار ايزنك لشخصية الأطفال.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (24) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الجمعية الخيرية لصعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية بفروعها الثلاث المدينة والرياض وجدة، تراوحت أعمارهم بين (8: 14) سنة، والجدول التالي يوضح الوصف الاحصائي للعينة.

جدول (1) الوصف الإحصائي للعينة

المدينة	العدد	المتوسط	الانحراف	الخطأ المعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة
الرياض	15	1.5840	.11438	.02953	1.41	1.81
المدينة	7	1.4829	.10531	.03980	1.36	1.64
جدة	2	1.5350	.10607	.07500	1.46	1.61
المجموع	24	1.5504	.11615	.02371	1.36	1.81

أدوات الدراسة:

- **مقياس تشخيص صعوبات التعلم الاكاديمية** (النسخة الجمعية الخيرية لصعوبات التعلم).

الهدف من المقياس:

تم إعداد هذه الأداة بغرض بناء مقياس لتقدير صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية.

- وصف المقياس:

يتكون المقياس في شكله النهائي من 60 عبارة تقيس الصعوبات الأكاديمية لتلاميذ المدرسة الابتدائية والمتوسطة على ثلاث أبعاد وهي عسر القراءة، عسر الحساب، عسر الكتابة.

خطوات بناء المقياس:

تم إجراء الخطوات التالية لإعداد المقياس:

1- الاطلاع على الإطار النظري في مجال صعوبات التعلم، والصعوبات الأكاديمية بشكل خاص.

تم الاطلاع على الإطار النظري المتاح في مجال صعوبات التعلم، إلى جانب الخبرة العملية والميدانية لفريق البحوث والدراسات في الجمعية حتى يتم تحديد المقصود بالصعوبات الأكاديمية، وتم التأكيد على أهمية أن تشمل هذه الصعوبات كل من عسر القراءة والكتابة والحساب أكثر الحالات تردداً على الجمعية.

- ويمكن تعريفه إجرائيا بأنه: " الدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية المستخدم في الدراسة".

وقد تم اتباع الخطوات التالية لإعداد المقياس:

الاطلاع على المقاييس المرتبطة بالمقياس المراد تصميمه، حيث اطلع الباحث على:

1. بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية- الزيات (2001)
2. مقياس عبدالعال لصعوبات التعلم (2012).
3. مقياس مايكل بست لتقدير صعوبات التعلم (1969).
4. بطارية مسح العسر القرائي ترجمة وإعداد جلجل وعجاج (2011).
5. القائمة المختصرة لتشخيص عسر القراءة في هونج كونج إعداد شان وآخرون (2012).
6. برنامج الجمعية الخيرية لصعوبات التعلم بالرياض.
7. تم إجراء استبانة مفتوحة لمعلمي صعوبات التعلم وعددهم 20 معلماً للتعرف على خصائص التلاميذ ذوي الصعوبات الأكاديمية.
8. تم إعداد القائمة في صورتها الأولية من خلال الاطلاع على أدبيات صعوبات التعلم، وقد تكونت من 60 مفردة.
9. تم عرض القائمة في صورتها الأولية على السادة المحكمين وعددهم (10) محكم من السادة الأساتذة والأساتذة المساعدين العاملين في مجال التربية الخاصة (صعوبات التعلم) لإبداء الرأي في عبارات القائمة من حيث:
10. مدى وضوح العبارات ومناسبتها لما وضعت لقياسه.
11. مدى انتماء كل عبارة للبعد الذي يتضمنها.
12. مدى مناسبة العبارات للأطفال عينة الدراسة.
13. إبداء ملاحظاتهم أو التعديلات التي يجدونها مناسبة سواء أكان بالحذف أو بالإضافة أو إعادة الصياغة أو تحويل بعض العبارات إلى بعد أخر أو أي اقتراحات أخرى للبحث.
14. تم اختيار العبارات التي اتفق عليها 80% فأكثر من السادة المحكمين، وإعادة صياغة العبارات التي احتاجت لإعادة صياغة.
15. تطبيق القائمة على عينة استطلاعية للتعرف على مدى صلاحية العبارات ووضوحها، على عينة قوامها (20) تلميذاً لديه صعوبات تعلم من المترددين على الجمعية الخيرية لصعوبات التعلم، وقد أظهرت الدراسة ما يلي.
16. سهولة صياغة العبارات.
17. ضرورة التطبيق الفردي للقائمة.

18. تم إجراء الدراسة الاستطلاعية الثانية على عينة قوامها 20 تلميذاً وذلك بهدف تحديد (الزمن المستغرق، ثبات القائمة، صدق القائمة، طريقة التصحيح).

19. تحديد الزمن المستغرق في تطبيق القائمة:

من خلال الدراسة الاستطلاعية توصل الباحث إلى أن تطبيق القائمة يستغرق زمن يتراوح ما بين (30 -50) دقيقة بمتوسط 40 دقيقة.

صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس استخدم الباحث ثلاثة أنواع من الصدق، صدق المحكمين، وصدق المحك، والاتساق الداخلي.

1- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس وصعوبات التعلم والتربية الخاصة، بلغ عددهم (10) محكمين وبناءً على توجيهاتهم تم تعديل بعض العبارات، والجدول التالي يوضح معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس باستخدام معادلة لوش.

جدول (2) معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات صعوبات التعلم الأكاديمية (ن = 10)

رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	صدق العبارة
1	9	0.8	11	10	1	21	10	1
2	8	0.6	12	10	1	22	10	1
3	10	1	13	9	0.8	23	10	1
4	10	1	14	10	1	24	9	0.8
5	9	0.8	15	10	1	25	10	1
6	10	1	16	9	0.8	26	8	0.6
7	9	0.8	17	9	0.8	27	10	1
8	9	0.8	18	10	1	28	10	1
9	10	1	19	9	0.8	29	10	1
10	10	1	20	10	1	30	9	0.8

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق للعبارات تراوحت ما بين (0.6: 1) وهي معاملات مقبولة.

2- صدق المحك Criterion Validity

يقوم هذا النوع من الصدق على حساب الارتباط بين درجات المقياس ومحك خارجي مستقل ثبت صدقه أو تأكدنا منه نتيجة كثرة البحوث والاستخدام أو غير ذلك من المعايير التي تساعد الباحث على تحديد المحك المناسب لقياس صدق المقياس أو الاختبار الذي يقوم بإعداده (سعد عبد الرحمن، 2003: 193).

ولذا تم حساب معامل الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس صعوبات التعلم (إعداد/ عبدالعال2012م)، على عينة قوامها (30) تلميذ وتلميذه، وبلغ معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين (ر = 0.756) وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

3- الاتساق الداخلي Internal Consistency

تم إيجاد التجانس الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (3) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية (ن = 30)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.505	16	0.448	31	0.434	46	0.505
2	0.522	17	0.582	32	0.440	47	0.522
3	0.416	18	0.369	33	0.405	48	0.416
4	0.417	19	0.579	34	0.413	49	0.417
5	0.458	20	0.468	35	0.490	50	0.458
6	0.474	21	0.418	36	0.418	51	0.474
7	0.457	22	0.376	37	0.387	52	0.457
8	0.493	23	0.327	38	0.222	53	0.493
9	0.347	24	0.562	39	0.295	54	0.347
10	0.410	25	0.496	40	0.564	55	0.410
11	0.457	26	0.376	41	0.387	56	0.457
12	0.493	27	0.327	42	0.222	57	0.493
13	0.347	28	0.562	43	0.295	58	0.347
14	0.410	29	0.496	44	0.564	59	0.410
15	0.474	30	0.418	45	0.418	60	0.474

مستوى الدلالة عند (0.01) = 0.287، (0.05) = 0.221

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) باستثناء العبارة رقم (28) فهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

4- **ثبات المقياس**: لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4) الثبات بطريقة التجزئة النصفية الصعوبات الأكاديمية

ألفا كرونباخ للنصف الأول من المقياس	ألفا كرونباخ للنصف الثانى من المقياس	معامل الارتباط بين نصفى المقياس	معامل الثبات بعد تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون
0.765	0.789	0.583	0.736

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان براون بلغ (0.736) وهو معامل مقبول مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

5- **تصحيح المقياس:**

بعد اطلاع الباحث علي مقياس ليكرت ذا التدرج الخماسي لقياس الاتجاه، استخدم الباحث ثلاث استجابات أمام كل عبارة متدرجة بين (تحدث تماماً (5) درجات) و(تحدث (4) درجتان و(محايد (3) درجات)، ولا تحدث (2) درجتان ولا تحدث مطلقاً (1) وقد أعطيت، وتتراوح الدرجات في المقياس بين (300درجة إلى 60درجة).

استخبار " آيزنك " للشخصية للأطفال EPQ

قام بإعداد هذه الصيغة كل من أيزنك، وعبدالخالق وتجدر الإشارة إلى أن بنود صيغة الأطفال مستقلة ومختلفة عن بنود صيغة الراشدين وقد ترجمت النسخة الانجليزية (97) بنداً لصيغة الأطفال إلى العربية، وبذلت عناية كبيرة في تعريب البنود من قبل القائم على إعداد الصيغة العربية، وتضمن ذلك أيضاً عدداً غير قليل من دورات Cycles الترجمة والمراجعة، مع الاستفادة من مراجعات عدد من المتخصصين في علم النفس ومن يتقنون اللغتين الإنجليزية والعربية، كما شمل ذلك دراسة استطلاعية على عينة صغيرة العدد من الأطفال لبيان مدى وضوح صياغة البنود بالنسبة لهم، ووصل عدد البنود المناسبة للصيغة العربية إلى (59) بنداً موزعة على ثلاث أبعاد العصابية والانبساطية والكذب (عبدالخالق، 2015).

جدول (5) توزيع المفردات على أبعاد استخبار أيزنك لشخصية الأطفال

البعد	الاجابة	الفقرات
الانبساطية	نعم	7، 10، 15، 17، 19، 22، 24، 27، 33، 37، 39، 42، 45، 49، 52، 57، 59.
	لا	29، 54.
العصابية	نعم	1، 3، 5، 8، 11، 13، 20، 25، 30، 32، 34، 35، 36، 38، 40، 43، 46، 48، 50، 55.
الكذب	نعم	4، 14، 16، 18، 21، 26، 28، 31، 51.
	لا	2، 6، 9، 12، 23، 41، 44، 47، 53، 56، 58.

الخصائص السيكومترية لاستخبار أيزنك على عينة الدراسة:

- الثبات:

تم التحقق من ثبات استخبار ايزنك على عينة الدراسة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ وجدول (6) يوضح معامل الثبات، كما يوضح جدول (7) معامل الثبات عند حذف أي مفردة.

جدول (6) ثبات معامل ألفا

معامل ألفا	عدد الفقرات
.714	59

جدول (7) معامل الثبات عند حذف أي مفردة

العصابية	معامل الثبات عند حذفها	الانبساطية	معامل الثبات عند حذفها	الكذب	معامل الثبات عند حذفها
1	.695		.713		.698
2	.698		.708		.703
3	.706		.734		.713
4	.697		.721		.706
5	.701		.712		.704
6	.702		.720		.715
7	.713		.728		.722
8	.719		.721		.726
9	.701		.722		.717

العصابية	معامل الثبات عند حذفها	الانبساطية	معامل الثبات عند حذفها	الكذب	معامل الثبات عند حذفها
10	.722		.717		.704
11	.699		.715		.711
12	.691		.719		.722
13	.702		.701		.720
14	.712		.709		.708
15	.696		.725		.708
16	.688		.719		.695
17	.708		.726		.718
18	.694		.717		.700
19	.693		.698		.720
20	.694				.706

- **الصدق:**

تم حساب الصدق الذاتي لاستخبار أيزنك لشخصية الاطفال على فئة ذوي صعوبات التعلم وقد جاءت الصدق كالتالي:

الصدق الذاتي للمقياس = الجذر التربيعي لمعامل الثبات = $\sqrt{.71}$ =0.84

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

بعد أن تم التحقق من صدق استخبار أيزنك لشخصية الأطفال، نأتي في هذا الجزء من الدراسة إلى التحقق من فروض الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها كالتالي:

- **فحص الفرض الأول:** "يوجد مستوى متوسط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل من العصابية والانبساطية والكذب على استخبار أيزنك للشخصية"،

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وأعلى قيمة وأقل قيمة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (8) مستوى أبعاد استخبار أيزنك لدى عينة الدراسة

	العدد	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة
العصابية	24	1.05	1.90	1.4708	.25105	متوسط
الانبساطية	24	1.16	1.89	1.6492	.17408	متوسط
الكذب	24	1.25	1.80	1.5375	.14007	متوسط

من الجدول السابق يتضح أن أبعاد شخصية الأطفال جاءت في مستوى متوسط حيث بلغ مستوى العصابية 1.4708 وأعلى قيمة هي 1.90 وأقل قيمة هي 1.05، ومستوى الانبساطية 1.6492 وأعلى قيمة هي 1.89 وأقل قيمة هي 1.16، ومستوى الكذب 1.5375 وأعلى قيمة هي 1.80 وأقل قيمة هي 1.25، وبذلك يكون ترتيب الأبعاد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كالتالي الانبساطية ثم الكذب ثم العصابية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة البلوي (2016) أشارت إلى أن السمات النفسية جاءت متوسطة للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق في السمات الشخصية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم وتختلف هذه النتائج مع دراسة ودراسة باشا (2004) والتي

اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم النمائية من الجنسين في سمة التفكير الانطوائي، كما وجدت فروق بين الذكور والعاديين والذكور ذوي صعوبات التعلم في سمة الانبساط الاجتماعي لصالح الذكور ذوي الصعوبات، كما وجدت فروق دالة بين الاناث العاديات والاناث ذوات صعوبات التعلم في سمة التفكير الانطوائي، والانبساط الاجتماعي والذكورة والأنوثة لصالح الإناث العاديات.

وللتحقق من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على كل بعد من أبعاد استخبار الشخصية للأطفال تم حساب متوسطات كل مفردة على حدة للتعرف على خصائص التلاميذ على مفردات كل بعد من أبعاد مقياس ايزنك لشخصية الأطفال وكانت الخصائص كما هي موضحة في الجداول

جدول (9) خصائص التلاميذ على بعد العصابية

الفقرات	عدد القيم	القيم المفقودة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
-1	24	0	1.6667	0.48154	2
-3	24	0	1.5833	0.50361	7
-5	24	0	1.3333	0.48154	14
-8	24	0	1.5833	0.50361	5
-11	24	0	1.2917	0.46431	16
- 13	24	0	1.5	0.51075	8
-20	24	0	1.375	0.49454	19
-25	24	0	1.2917	0.46431	17
-30	24	0	1.375	0.49454	20
- 32	24	0	1.6667	0.48154	3
-34	24	0	1.3333	0.48154	15
-35	24	0	1.375	0.49454	13
-36	23	1	1.2609	0.44898	18
-38	24	0	1.7917	0.41485	1
-40	24	0	1.4583	0.50898	11
-43	24	0	1.625	0.49454	4
-46	24	0	1.5	0.51075	9
-48	24	0	1.5417	0.50898	6
-50	24	0	1.4167	0.50361	12
-55	24	0	1.5	0.51075	10
المتوسط العام	24	0	1.4708	0.25105	-

جدول (10) خصائص التلاميذ على بعد الانبساطية

الفقرات	عدد القيم	القيم المفقودة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
7	24	0	1.7917	0.41485	4
10	24	0	1.5	0.51075	17
15	24	0	1.625	0.49454	10
19	24	0	1.875	0.33783	1
17	24	0	1.875	0.33783	2

الفقرات	عدد القيم	القيم المفقودة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
22	24	0	1.5833	0.50361	11
24	24	0	1.5833	0.50361	12
27	24	0	1.5833	0.50361	13
29	24	0	1.5833	0.50361	14
33	24	0	1.7083	0.46431	7
37	24	0	1.2917	0.46431	19
39	24	0	1.7917	0.41485	5
42	24	0	1.5833	0.50361	15
45	24	0	1.8333	0.38069	3
49	24	0	1.7917	0.41485	6
52	24	0	1.5833	0.50361	16
54	24	0	1.4167	0.50361	18
57	24	0	1.6667	0.48154	8
59	24	0	1.6667	0.48154	9
المتوسط العام	24	0	1.6492	0.17408	-

جدول (11) خصائص التلاميذ على بعد الكذب

الفقرات	عدد القيم	القيم المفقودة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
2	24	0	1.375	0.49454	17
4	24	0	1.5833	0.50361	9
6	24	0	1.375	0.49454	18
9	24	0	1.4167	0.50361	16
12	24	0	1.6667	0.48154	4
14	24	0	1.1667	0.38069	20
16	24	0	1.5417	0.50898	12
18	24	0	1.7917	0.41485	1
21	24	0	1.5833	0.50361	10
23	24	0	1.4583	0.50898	14
26	24	0	1.2917	0.46431	19
28	24	0	1.625	0.49454	6
34	24	0	1.5	0.51075	13
41	24	0	1.625	0.49454	7
44	24	0	1.5417	0.50898	11
47	24	0	1.6667	0.48154	5
51	24	0	1.75	0.44233	2
53	24	0	1.4583	0.50898	15
56	24	0	1.7083	0.46431	3
58	24	0	1.625	0.49454	8
المتوسط العام	24	0	1.5375	0.14007	-

- **فحص الفرض الثاني:** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد مقياس أيزنك لشخصية الأطفال للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم" وللتأكد من الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه وأظهرت النتائج ما يلي:

جدول (12) تحليل التباين أحادي الاتجاه

تحليل التباين أحادي الاتجاه					
	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	.390	2	.195	5.176	.008
داخل المجموعات	2.598	69	.038		
المجموع	2.988	71			

من خلال الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأبعاد الثلاثة ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار LSD كما هو موضح في الجدول التالي

جدول (13) اتجاه الفروق تم استخدام اختبار LSD

(I) المجموعات	(J) المجموعات	متوسط الاختلافات	الخطأ المعياري	الدلالة
عصابية	انبساطية	-.17833*	.05601	.002
	كذب	-.06667-	.05601	.238
انبساطية	عصابية	.17833*	.05601	.002
	كذب	.11167	.05601	.050
كذب	عصابية	.06667	.05601	.238
	انبساطية	-.11167-	.05601	.050

يتضح من الجدول وجود فروق دالة بين الانبساطية والعصابية عند مستوى دلالة 0.01 لصالح الانبساطية ووجود فروق بين الانبساطية والكذب عند مستوى 0.05 لصالح الانبساطية

ولا توجد فروق بين الكذب والعصابية ولمزيد من التأكد من النتائج ولصغر حجم العينة عن 30 تم استخدام اختبار كروسكال ولاس اللابارمتري

جدول (14) متوسط الرتب لأفراد العينة

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	كا2	درجات الحرية	الدلالة
عصابية	24	29.81	9.131	2	0.01
انبساطية	24	46.88			
كذب	24	32.81			

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح بعد الانبساطية

وتتفق هذه النتائج مع دراسة ودراسة باشا (2004) التي اشارت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في جميع أبعاد السمات النفسية لذوي صعوبات التعلم النمائية،

- **فحص الفرض الثالث:** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص صعوبات التعلم لأبعاد المقياس الثلاثة تعزى لاختلاف الترتيب الميلادي للطفل (أول، أوسط، أخير) وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار كروسكال ولاس اللابارمتري وكانت الدرجات كالتالي:

جدول (15) دلالة الفروق حسب الترتيب الميلادي للتلاميذ

أبعاد المقياس	الترتيب الميلادي	العدد	متوسط الرتب
بعد العصابية	أول	8	15.50
	أوسط	9	11.72
	أخير	7	10.07
	المجموع	24	
بعد الانبساطية	أول	8	12.25
	أوسط	9	13.28
	أخير	7	11.79
	المجموع	24	
بعد الكذب	أول	8	14.25
	أوسط	9	10.61
	أخير	7	12.93
	المجموع	24	

وبالنظر في الجدول يتضح وجود فروق ظاهرية ولمعرفة هل هي ذات دلالة إحصائية أظهرت نتائج الاختبار.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة خليفة، الزيود) 2008) والتي أشارت إلى أن أعلى مستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي العلاقة بين المعلم والتلميذ ثم المنهج وما يرتبط به من عوامل، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تفاعل بين نوع المدرسة وسنوات الخبرة والمادة العلمية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وليس لترتيب الطفل دخل في ذلك.

جدول (16) اتجاه الفروق حسب الترتيب الميلادي للتلاميذ

	العصابية	الانبساطية	الكذب
كا2	2.398	.194	1.187
درجات الحرية	2	2	2
مستوى الدلالة	.302	.908	.552

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للترتيب الميلادي للطفل.

- **فحص الفرض الرابع**: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص صعوبات التعلم لأبعاد المقياس الثلاثة تعزى لاختلاف العمر للطفل (أقل من الصف الثالث الابتدائي، من الرابع وحتى السادس الابتدائي، متوسط)، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار كروسكال ولاس اللابارمتري وكانت الدرجات كالتالي:

جدول (17) دلالة الفروق حسب الصف الدراسي

أبعاد المقياس	الصف	العدد	متوسط الرتب
بعد العصابية	أقل من 3 ب	12	11.33
	من 4-6 ب	9	13.72
	متوسط	3	13.50
	المجموع	24	
بعد الانبساطية	أقل من 3 ب	12	12.92
	من 4-6 ب	9	12.56

أبعاد المقياس	الصف	العدد	متوسط الرتب
	متوسط	3	10.67
	المجموع	24	
بعد الكذب	أقل من 3 ب	12	13.92
	من 4-6 ب	9	11.06
	متوسط	3	11.17
	المجموع	24	

وبالنظر في الجدول يتضح وجود فروق ظاهرية ولمعرفة هل هي ذات دلالة إحصائية أظهرت نتائج الاختبار.

جدول (18) اتجاه الفروق حسب الصف الدراسي

	العصابية	الانبساطية	الكذب
كا2	.662	.249	.988
درجات الحرية	2	2	2
مستوى الدلالة	.718	.883	.610

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للصف.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة خليفة، الزيود) 2008) والتي أشارت إلى أن أعلى مستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي العلاقة بين المعلم والتلميذ ثم المنهج وما يرتبط به من عوامل، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تفاعل بين نوع المدرسة وسنوات الخبرة والمادة العلمية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وليس للصف والمرحلة الدراسية دخل في ذلك دخل في ذلك.

- **فحص الفرض الخامس**: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص صعوبات التعلم لأبعاد المقياس الثلاثة تعزى لاختلاف نوع الصعوبات (عسر القراءة، عسر الكتابة، اضطراب اللغة)، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار كروسكال ولاس اللابارمتري للتأكد من هذا الفرض وكانت الدرجات كالتالي:

جدول (19) دلالة الفروق حسب نوع الصعوبات

أبعاد المقياس	نوع الصعوبة	العدد	متوسط الرتب
بعد العصابية	عسر القراءة	20	13.20
	عسر الكتابة	2	7.25
	اضطراب اللغة	2	10.75
	المجموع	24	
بعد الانبساطية	عسر القراءة	20	12.40
	عسر الكتابة	2	17.00
	اضطراب اللغة	2	9.00
	المجموع	24	
بعد الكذب	عسر القراءة	20	13.62
	عسر الكتابة	2	6.50
	اضطراب اللغة	2	7.25
	المجموع	24	

وبالنظر في الجدول يتضح وجود فروق ظاهرية ولمعرفة هل هي ذات دلالة إحصائية أظهرت نتائج الاختبار.

جدول (20) اتجاه الفروق حسب نوع الصعوبات

	العصابية	الانبساطية	الكذب
كا2	1.435	1.329	3.126
درجات الحرية	2	2	2
مستوى الدلالة	.488	.515	.209

يتضح من الجدول السابق لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع الصعوبة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة حياة (2015) التي اشارت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى نوع الصعوبة.

- **الفرض السادس:** والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص صعوبات التعلم لأبعاد المقياس الثلاثة تعزى لاختلاف المكان (الرياض، المدينة، جدة)، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار كروسكال ولاس اللابارمتري للتأكد من هذا الفرض وكانت الدرجات

جدول (21) اتجاه الفروق حسب المكان

بعاد المقياس	المكان	العدد	متوسط الرتب
بعد العصابية	الرياض	15	15.20
	المدينة	7	6.86
	جدة	2	12.00
	المجموع	24	
بعد الانبساطية	الرياض	15	11.73
	المدينة	7	14.86
	جدة	2	10.00
	المجموع	24	
بعد الكذب	الرياض	15	13.83
	المدينة	7	9.36
	جدة	2	13.50
	المجموع	24	

وبالنظر في الجدول السابق يتضح وجود فروق ظاهرية ولمعرفة هل هي ذات دلالة إحصائية أظهرت نتائج الاختبار.

جدول (22) اتجاه الفروق حسب المكان

	العصابية	الانبساطية	الكذب
كا2	6.719	1.227	2.006
درجات الحرية	2	2	2
مستوى الدلالة	.035	.541	.367

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في بعد العصابية لصالح طلبة الرياض في الفرق بين طلاب الرياض والمدينة، ولا يوجد فروق ذات دلالة بين طلاب المدينة وجدة وبين طلاب الرياض وجدة.

وتختلف هذه النتائج مع دراسة خليفة (2008) والتي أشارت إلى أن أعلى مستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي العلاقة بين المعلم والتلميذ ثم المنهج وما يرتبط به من عوامل، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تفاعل بين نوع المدرسة وسنوات الخبرة والمادة العلمية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وليس للمكان دخل في ذلك.

تعليق على النتائج

من خلال ما وقفت عليه الدراسة من نتائج يتضح أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم مستويات متوسطة بصفة عامة على أبعاد الانبساطية والكذب والعصابية على اختبار ايزنك وهذا يدل على أن هؤلاء الأطفال لا يختلفون كثيرا عن غيرهم من الأطفال العادين في تلك الصفات وانه يسهل التعامل معهم لخفض تلك المستويات، وقد اشارت النتائج أيضا عدم فروق دلالة تعزى للترتيب الميلادي للطفل فترتيب الطفل في الأسرة ليس سببا أو عاملا في حدوث ذلك الاضطراب، وأيضا عدم فروق دلالة تعزى للصف، وعدم فروق دلالة إحصائية تعزى لنوع الصعوبة، وأن أثبتت الدراسة وجود تأثير لعامل المكان ولكنه ليس بالدور الكبير ولا المؤثر في رأي الباحث فهي صعوبات ارتقائية نمائية مع تداخل بعض العوامل والصفات النفسية فيها وتحتاج إلى تدخل للتخفيف من حدة هذه السمات.

التوصيات والمقترحات.

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث ويقترح بما يلي:

1- ضرورة تقديم برامج أكاديمية مناسبة لخصائصهم وتراعي أنواع القصور لديهم في ضوء التكنولوجيا الحديثة.
2- ضرورة إجراء مزيد من البحوث التشخيصية لصعوبات فما زال هناك نقص في البحوث والمقاييس العربية التي تهتم بذلك.
3- ضرورة إجراء الدراسات الفارقة لهذه الفئة حيث إن كثيرا من الدراسات تخاط بين السمات هذه الفئة والفئات الأخرى.
4- ضرورة إجراء الدراسات التي تتناول تقديم برامج ارشادية وعلاجية لهذه الفئة من التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين لفهم خصائصهم والتعامل السليم معهم.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- أبو الرب، محمد عمر محمد (2016): مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، المجلد (1)، العدد (2)، جامعة الحدود الشمالية.
- أبو رزق، محمد مصطفى شحدة (2011) سمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية (فلسطين: غزة)
- أبو سماحة، كمال كامل (1995): الإعاقات في التعلم مفهومها، ووسائل تشخيصها وعلاجها، مجلة التربية ، س 24، ع 115، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر
- أبو نيان، إبراهيم بن سعد (2015) وعي المشرفين التربويين بمشاركة الوالدين في برامج صعوبات التعلم، المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، مج4، ع6 دار سمات للدراسات والأبحاث

- أحمد محمد عبد الخالق وآخرون (1992) سلوك النمط " أ " وعلاقته بأبعاد الشخصية: دراسة عاملية. مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 20، عدد (1، 2) 9 - 29.
- الأنصاري، بدر محمد (2002) الصور الكويتية لاستخبار " آيزنك " للشخصية (صيغة الراشدين) جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، س 28، ع 104.
- بادي، حياة (2015) سمات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، كلية التربية، جامعة طيبة
- باشا، صلاح عبد السمع مهدي (2004): الفروق في صعوبات التعلم النمائية وبعض سمات الشخصية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالمرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، المجلد (19)، العدد2.
- البلوي، وليد محمد، المومني، رندة موسى (2016): سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا الملتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، المجلد (3)، يوليو العدد (169.
- الخطاب، عمر محمد (2006): مقاييس في صعوبات التعلم "، مكتبة المجتمع العربى للنشر والتوزيع ط 1، عمان، الأردن، ص ص 35 – 37.
- خليفة، بتول محيي الدين صالح، (2008): العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات
- رضوان، سامر جميل (2009): الصحة النفسية، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الساكت، خولة سليمان (2004): درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع ودلالاتهما الإرشادية لدى عينة من الأطفال الأردنيين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عمان العربية
- سالم، محمود عوض الله (2006): صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر، ط2، عمان الأردن، ص 24.
- سعيد، عبد العزيز (2008): الاضطرابات النفسية للأطفال: الأعراض والأسباب والعلاج "، دار المعرفة، مصر، ص 306.
- الظاهر، قحطان احمد (2008): مدخل إلى التربية الخاصة، الطابعة الثانية، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.
- عوض، محمد وآخرون (2006): صعوبات التعلم والتشخيص والعلاج "، دار الفكر، الأردن، ص 22.
- اللبودي، منى إبراهيم (2005): صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها: مكتبة زهراء الشرق، ط 1، القاهرة، ص 30.
- مصطفى، رياض بدري (2005): صعوبات التعلم، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن، ص 58.
- ملحم، سامي محمد (2006): صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 2، عمان، الأردن، ص 43.
- الوقفي، راضي (2009): صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، عمان، الأردن، ص 40.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Chan David W., Connie S.-H. Ho, Kevin K. H. Chung, Suk-man Tsangd and Suk-han Lee (2017): The Hong Kong Behavior Checklist for Primary Students: Developing a brief dyslexia screening measure. Educational Psychology, The Chinese University of Hong Kong, Shatin.
- Lufi, and Awwad, (2013): Using the Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2 to Develop a Scale to Identify Test Anxiety Among Students with Learning Disabilities.
- Terras, Lucy C. Thompson H. Minnis (2009) Dyslexia and Psycho-social Functioning: An Exploratory Study of the Role of Self-esteem and Understanding 1Division of Psychology, School of Social Sciences, University of the West of Scotland, Paisley, Scotland, UK.