

مشكلات الواجب المتزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم التلاميذ العاديين في المرحلة الابتدائية

زيد بن محمد البتال

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات الواجبات المتزلية التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من خلال استقصاء آراء أولياء أمورهم حول مدى حدوث هذه المشكلات، كما هدفت إلى التعرف على أثر عدد من المتغيرات لدى أولياء الأمور، وكذلك لدى التلاميذ على حدوث مشكلات الواجبات المتزلية. وقد استخدم الباحث قائمة فحص مشكلات الواجبات المتزلية بعد ترجمتها، والتحقق من مستوى الصدق والثبات. وقد تم اختيار العينة من جميع المدارس الابتدائية الملحق بها برامج لصعوبات التعلم بمدينة الرياض.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- ١ - أن مشكلات الواجب المتزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين تراوحت في حدوثها ما بين "أحياناً" و "كثيراً"، وأقل من أحياناً.
- ٢ - أن مشكلات الواجب المتزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكبر منها لدى التلاميذ العاديين بمستوى معنوي أقل من ١% لجميع العبارات التي تضمنتها الأداة.
- ٣ - يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في حدوث مشكلات الواجب المتزلي وفقاً لمتغيرات ولي الأمر (نوع ولي الأمر، والحالة الاجتماعية، والعمر، والمستوى التعليمي، والمستوى المادي).
- ٤ - يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في حدوث مشكلات الواجب المتزلي وفقاً لمتغيرات التلميذ (الصف، والحالة الدراسية، والحالة الصحية، واستمرارية تناول الأدوية).

الكلمات المفتاحية : مشكلات الواجب المتزلي، الدمج التربوي، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، التلاميذ العاديين، أولياء الأمور.

مقدمة

أحدث صدور القانون العام ٩٤ / ١٤٢، قانون تربية جميع الأطفال المعوقين All handicapped children education act، في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٥م، "تأثيرات بارزة وجذرية على التطبيقات في مجال التربية الخاصة. فقد تضمن هذا القانون تشريعاً ينص على تربية التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في أقل البيئات تقييداً Least Restrictive Environment (LRE)، ولأقصى مدى ممكن"

(Hayden, Cade, Cawley, & Baker - Krocnski, 2002,

p.423). ويعني بالبيئات الأقل تقييداً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم - مدارس التعليم العام (المدارس العادية)، وتحديداً الفصل العادي (Lerner & Kline, 2006)، الأمر الذي ترتب عليه دمج هؤلاء التلاميذ إلى جانب أقرانهم التلاميذ العاديين في المدارس العادية.

وقد امتد تأثير هذا القانون على تطبيقات التربية الخاصة في كثير من دول العالم، ومنها الدول العربية، حيث أصبح دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أمراً شائعاً و طبيعياً في معظم هذه الدول؛ ففي المملكة العربية السعودية تبنت وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي ١٤١٦/١٤١٧هـ الموافق ١٩٩٦م، الدمج التربوي Mainstreaming، وذلك بتفعيل دور المدارس العادية في مجال تربية وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (الموسى، ١٩٩٩)، الأمر الذي زاد من خلاله

أعداد التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة المستفيدين من خدمات التربية الخاصة داخل المدارس العادية، كما تضمن خدمة فئات من التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة لم تكن مخدومة من قبل مثل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الموسى، السرطاوي، العبدالجبار، البتال، الحسين، ١٤٢٨).

ويعد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم Students with learning disabilities فئة من فئات التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة المستفيدة حديثاً نسبياً من خدمات التربية الخاصة مقارنة مع الفئات التقليدية الأخرى، حيث "أقرت بها الحكومة الاتحادية الأمريكية في عام ١٩٧٥م" (Lerner & Kline 2006, P.28)، وتشكل هذه الفئة في الوقت الراهن أكبر فئات التربية الخاصة، حيث يندرج تحتها أكثر التلاميذ الذين تنطبق عليهم شروط الأهلية لخدمات التربية الخاصة، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يشكل هؤلاء التلاميذ ما نسبته ٤٣،٣% من مجموع التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة التي تتراوح أعمارهم من ٦ إلى ٢١ عام (Rehabilitation Research and Training Center, 2009).

أما على المستوى الوطني فيشكل هؤلاء التلاميذ حوالي ٧% من مجموع تلاميذ المدارس الملحق بها ببرامج لصعوبات التعلم (أبو نيان، ١٤٢٢). ولا زالت هذه الفئة تشهد تزايداً مستمراً، حيث أصبح تلاميذ هذه الفئة ومشكلاتهم موضوعاً للنقاش، وهدفاً للبحث العلمي.

يواجهها هؤلاء التلاميذ في المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية.

مشكلة الدراسة

تشير بعض الدراسات إلى أن "نتائج حركة الدمج المدرسي قد تنطوي على مشكلات يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على الأقل فيما يتعلق بالواجبات المنزلية" (Soderlund & Bursuck, 1995, p.150). حيث تمثل الواجبات المنزلية إحدى المشكلات، وأبرز العقبات الرئيسية في برامج دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية (Epstein, Polloway, Foley & Patton, 1993)، إذ إن أدائها يمثل عبئاً ثقيلاً ينوء به كاهل هؤلاء التلاميذ نتيجة لأوجه القصور المتعددة التي يعانون منها، الأمر الذي يتطلب مزيداً من الاهتمام بمشكلات الواجبات المنزلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ظل التوجهات الرامية نحو دمج المزيد من هؤلاء التلاميذ مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية. ومن هنا تبرز أهمية الكشف والتعرف على مشكلات الواجبات المنزلية التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم، ومقارنتها بمشكلات الواجبات المنزلية لدى التلاميذ العاديين.

وتحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية :

- ١- هل تختلف مشكلات الواجبات المنزلية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين؟

وقد أدى الاهتمام المتزايد بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبصفة خاصة في إطار الدمج في المدارس العادية إلى ارتفاع وتيرة المخاوف حول ما إذا كان بمقدور هؤلاء التلاميذ الوفاء بمتطلبات المدرسة العادية من الواجبات المنزلية المتنامية (Reynolds, Wand & Walberg, 1987; Reynolds, Wand & Bryan & Nelson, 1994)، وقد يكون لهذه المخاوف ما يبررها في ظل صعوبة التوفيق التام بين دعوة التربويين في مجال التعليم العام إلى رفع المستويات أو المعايير في المدارس العادية ودعوة نظرائهم في مجال التربية الخاصة إلى زيادة معدلات دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية (Hallahan & Kauffman, 2006 ; Polloway & Epstein, 1994).

وعلى الرغم من أن تأدية الواجبات المنزلية يتطلب تفاعلاً معقداً، وتأثيراً متبادلاً بين عوامل مختلفة ومتعددة تفوق ما تنطوي عليه أي مهمة تعليمية أخرى، حيث تلعب الفروق الفردية بين التلاميذ دوراً رئيساً في أداء الواجب المنزلي؛ ذلك أن الواجب المنزلي يتيح مجالاً أرحب للتلميذ في تقرير وقت أداء الواجب، وكذلك طريقة تنفيذه (Cooper & Nye, 1994)، غير أنه جرت العادة في المدارس العادية على تكليف جميع التلاميذ بأداء الواجبات المنزلية بغض النظر عما بينهم من فروق فردية، الأمر الذي قد يؤدي إلى مزيد من المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في أداء واجباتهم المنزلية (Polloway, Foley, & Epstein, 1992) في ظل الصعوبات الكبيرة التي

٢- هل تختلف مشكلات الواجبات المتزلية بين التلاميذ باختلاف متغيرات ولي الأمر (النوع والعمر والحالة الاجتماعية والوضع المادي والمستوى الدراسي)؟

٣- هل تختلف مشكلات الواجبات المتزلية بين التلاميذ باختلاف متغيرات التلميذ (العمر والصف الدراسي والحالة الدراسية (هل سبق له الرسوب) والحالة الصحية، واستمرارية تناول العلاج؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مشكلات الواجبات المتزلية التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، ومقارنة مدى حدوث هذه المشكلات لدى الفئتين، بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات النوع والعمر والحالة الاجتماعية والوضع المادي والمستوى الدراسي لدى أولياء الأمور على مشكلات الواجبات المتزلية، وكذلك أثر متغيرات العمر والصف الدراسي والحالة الدراسية (هل سبق له الرسوب) والحالة الصحية، وتناول الأدوية بشكل مستمر لدى التلاميذ على مشكلات الواجبات المتزلية.

أهمية الدراسة

على الرغم من أهمية موضوع مشكلات الواجبات المتزلية لدى التلاميذ العاديين بشكل عام، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص، وتأثيراتها البالغة

على التلميذ وأسرته على حد سواء، إلا أن دراستها في الأدبيات العربية لا زال محدوداً ونادراً، حيث تعد هذه الدراسة -حسب علم الباحث- الأولى من نوعها التي تتصدى لموضوع مشكلات الواجب المتزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين تحديداً. ولاشك أن دراسة مشكلات الواجب المتزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، والتعرف عليها، وتحديد طبيعتها، والمقارنة فيما بينها، يعد السبيل الأنجع لوضع الخطط التربوية الملائمة للحد منها والقضاء على آثارها السلبية، الأمر الذي سينعكس إيجاباً على تعلم هؤلاء التلاميذ وعلى مستوى تحصيلهم. وتأسيساً على ذلك تستمد هذه الدراسة أهميتها بما يأتي:

- ١- توضيح المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين.
- ٢- كشف اختلافات المشكلات المتزلية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين.
- ٣- تحديد مشكلات الواجب المتزلي الأكثر حدوثاً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٤- توضيح أثر متغيرات كل من ولي الأمر والتلميذ على الواجبات المتزلية.

- ٥- التأسيس لبنية بحثية تهتم بمشكلات الواجبات المتزلية لدى التلاميذ عامة والتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. بمختلف فئاتهم على وجه الخصوص.

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بما يأتي:

- ١- اقتصارها على عينة من أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين الذكور بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج لصعوبات التعلم بمدينة الرياض.
- ٢- استخدامها قائمة فحص مشكلات الواجب المنزلي (HPC) The Homework Problem Checklist، التي طورها كل من أنيسكو وسكويوك و راميريز وليفين (Anesko, Schoiock, Ramirez, & Levine, 1987) بعد ترجمتها وحساب درجات الصدق والثبات.
- ٣- جمع بياناتها في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣١/١٤٣٢هـ.

مصطلحات الدراسة

ولي الأمر Parent: وهو الشخص المسئول عن الإشراف على تعلم التلميذ من خلال متابعة دراسته، والتواصل مع معلميه ومدرسته، مثل: والده، أو والدته، أو من يقوم مقامهما.

برنامج صعوبات التعلم: Program of learning disability وهو برنامج تربوي متخصص في تقديم خدمات التربية الخاصة في مجال صعوبات التعلم لتلاميذ المدرسة العادية الذين يعانون من صعوبات التعلم.

الواجب المنزلي: Homework المتطلبات والمهام الدراسية ذات الارتباط بالمنهج الدراسي، والمطلوب إنجازها من

قبل التلميذ خارج الفصل الدراسي، وغالبا في المنزل.

مشكلات الواجب المنزلي: Homework problems العوائق التي تحول دون قيام التلميذ بتنفيذ وأداء واجباته الدراسية المطلوب إنجازها في المنزل على الوجه الأكمل، سواء كان مصدر هذه العوائق التلميذ نفسه أو البيئة من حوله.

التلاميذ ذوو صعوبات التعلم: Students with learning disabilities وهم التلاميذ الذين يعانون من ضعف أكاديمي واضح، ويتلقون خدمات التربية الخاصة في برامج صعوبات التعلم في المدرسة العادية بعد تشخيصهم والتعرف عليهم.

التلاميذ العاديون: Normal students وهم التلاميذ الذين لا يوجد لديهم احتياجات خاصة، ولا يحتاجون لخدمات التربية الخاصة.

الدراسات السابقة

لاحظ الباحث ندرة الدراسات العربية ذات الارتباط المباشر بموضوع البحث مما دفعه إلى التركيز على الدراسات الأجنبية وبعض الدراسات العربية، وذلك على النحو التالي:

قام ابستين وبولوواي (Epstein & Polloway, 1993) بدراسة هدفت إلى تحديد المشكلات التي يواجهها التلاميذ الذين تم تشخيصهم على أن لديهم صعوبات تعلم أو اضطرابات سلوكية مقارنة بأقرانهم العاديين

المماثلين لهم في العمر الزمني، واشتملت عينة الدراسة على معلمي هذه الفئات الثلاث من التلاميذ وأولياء أمورهم، حيث أكملوا قائمة فحص مشكلات الواجب المنزلي (HPC)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكذلك التلاميذ ذوو الاضطرابات السلوكية يواجهون مشكلات وعقبات في تأدية الواجبات المنزلية على نحو يفوق ما يواجهه أقرانهم من التلاميذ العاديين، كما أشارت النتائج أيضاً إلى زيادة مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية مقارنة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد انطبق على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية وصف من يعمدون إلى التسويف والتأجيل أو من يحتاجون إلى التذكير أو إلى تواجد شخص داخل الغرفة التي يؤدون بها واجباتهم المنزلية.

كما أجرى بريان ونلسون (Bryan & Nelson, 1994) دراسة هدفت إلى استطلاع آراء التلاميذ بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بغرض الوقوف على تجاربهم مع الواجبات المنزلية، واشتملت الدراسة على (١٥٢٧) تلميذاً بواقع (١٢٤٢) تلميذاً عادياً، و(٢٣٤) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم، و(٥١) تلميذاً من فصول التربية الخاصة المستقلة، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود تأثيرات ذات دلالة إحصائية للمجموعة والصف الدراسي للبنود المتعلقة بالواجب المنزلي من حيث الكم والنوع والوقت المستغرق في تأدية

الواجب المنزلي والفرصة المتاحة لتأديته داخل المدرسة (أثناء ساعات الدوام المدرسي)، والمساعدة التي يقدمها الوالدان ورأي التلميذ في محتوى الواجب المنزلي ومستواه، وشعور التلميذ تجاه الواجب المنزلي والمدرسة عموماً، وتشير النتائج أيضاً إلى أن التغييرات في تحديد وتكليف التلاميذ بالواجبات المنزلية وتقدير درجاته قد تجعل عملية الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة أمراً تكتنفه المصاعب والمشكلات، خاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ونفذ رودريك وبولواي (Roderique & Polloway, 1994) دراسة بغرض استقصاء السياسات المدرسية المتعلقة بالواجبات المدرسية وتطبيقاتها لعينة وطنية قوامها (٥٥٠) منطقة تعليمية على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية، وبلغت نسبة الاستجابة (٤٨,٥%)، وقد اشتملت تساؤلات الدراسة عما إذا كانت هناك أي سياسة مقررّة للواجبات المنزلية، وما إذا كانت هذه السياسات تحتوي على تعديلات تربوية Modifications بخصوص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، فضلاً عن علاقة تلك السياسات بحجم الواجبات المنزلية، وعدد مرات تكرارها، وآليات التواصل بين البيت والمدرسة. وقد أسفرت النتائج على أن الإدارات التعليمية التي توجد لديها سياسات خاصة بالواجبات المنزلية تبلغ نسبتها (٣٥,٢%) فقط، وعما إذا كانت تلك السياسات تسمح بإجراء تعديلات تربوية في الواجبات المنزلية للتلاميذ ذوي الاحتياجات

العينة الذين تم اختيارهم للمشاركة والمساعدة من خلال تأمين مشاركة ثلاثة أفراد إضافيين على النحو التالي: ولي أمر أحد التلاميذ لديه في البرنامج، ومعلم عادي، وولي أمر لأحد التلاميذ العاديين، بعد تزويدهم بكل ما يخص الدراسة. وكانت الاستجابة من معلمي وأولياء التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية (٨٢)، و (١١٤) من معلمي وأولياء التلاميذ العاديين، الذين أكملوا قائمة مشكلات الواجب المنزلي (HPC). وقد دلت نتائج الدراسة وبوضوح على أن مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية تفوق وبشكل كبير مشكلاته لدى أقرانهم العاديين وفي جميع بنود الأداة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن أصعب المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية عند إكمال الواجب المنزلي تتمثل في أحلام اليقظة وسرعة التشتت.

وتناول جاجريا وساليند (Gajria & Salend, 1998) أساليب تأدية الواجبات المنزلية لدى (٤٨) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم ومقارنتها مع أساليب التأدية لدى مجموعة قوامها (٤٨) تلميذاً من العاديين بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بغرض معرفة إذا ما كان هناك نشاطات محددة تتعلق بالإخفاق في إكمال الواجبات المنزلية من خلال استطلاع آراء هؤلاء التلاميذ حول أساليب تأدية الواجبات المنزلية واتجاهاتهم نحوها. وقد أشارت النتائج إلى أنه على الرغم من وجود بعض

الخاصة، أشار ما نسبته (٦٤,٤%) بأن سياساتهم تتضمن إجراء تعديلات تربوية، كما ذكر ما نسبته (٣٧,١%) من المستجيبين بوجود سياسات تتعلق بحجم وتكرار الواجبات المنزلية في المرحلة الابتدائية، أما عن آليات التواصل مع المنزل فقد أوضح أغلب المستجيبين (٩١,١%) بإعلام الوالدين حول سياسات الواجبات المنزلية.

وبحث حافظ (١٩٩٤) أثر الواجبات المنزلية على التحصيل الدراسي في مادة العلوم بالصف الأول المتوسط مستخدماً تصميم المجموعات العشوائية الثلاث مع اختبارين أحدهما قبلي والآخر بعدي. وقد قارن الباحث بين ثلاث استراتيجيات هي: عدم فرض واجبات منزلية، وفرض واجبات منزلية مع تغذية راجعة، وفرض واجبات منزلية بدون تغذية راجعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٠) تلميذاً تم اختيارهم عشوائياً من السنة الأولى بإحدى مدارس البنين. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن تعيين الواجبات المدرسية بشكل منتظم ومتابعة ذلك بالتصحيح يؤدي إلى رفع مستوى التلاميذ التحصيلي.

وأجرى سوديرلوند وبورسوك (Soderlund & Bursuck, 1995) دراسة هدفت إلى المقارنة بين مشكلات الواجب المنزلي لدى كل من التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية وأقرانهم التلاميذ العاديين في المرحلة الثانوية، وقد تم في البداية اختيار عينة عشوائية من (٢٠٠) معلم تربوية خاصة، يعملون مع تلاميذ من ذوي الاضطرابات السلوكية، وقد طلب من كل فرد في

التشابه فيما يتعلق بأساليب تأدية وإكمال الواجبات المتزلية من كلا المجموعتين، إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ينشغلون وبشكل كبير بأنشطة أخرى تتداخل مع أداء الواجب المتزلي، مما جعلهم أكثر إخفاقاً في إكمال الواجبات المتزلية على الوجه الأكمل مقارنة بأقرانهم العاديين. أيضاً أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تشابه في اتجاهات التلاميذ في المجموعتين نحو أداء الواجبات المتزلية.

وأجرى روجرز ووينر ومارتون وتانوك (Rogers, Wiener, Marton, & Tannock, 2009) دراسة هدفت إلى فحص اشتراك أولياء الأمور في تعلم أطفالهم، واشتملت العينة على أولياء الأمور لعدد ١٠١ طفل تتراوح أعمارهم بين ٨ و ١٢ عاماً، منهم ٥٣ من أولياء أمور التلاميذ ذوي اضطراب النشاط الزائد وضعف الانتباه و ٤٨ من أولياء أمور التلاميذ الذين ليس لديهم اضطراب النشاط الزائد وضعف الانتباه، وقد أكمل جميع أولياء الأمور استبانة اشتراك أولياء، وتهدف هذه الاستبانة إلى قياس التقرير الذاتي للعوامل التي تؤثر على أولياء الأمور للاشتراك في تعليم أطفالهم ومساعدتهم في واجباتهم المتزلية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب النشاط الزائد، وضعف الانتباه عند المقارنة مع أولياء أمور الأطفال الذين لا يوجد لديهم هذا الاضطراب - ذكروا انخفاض مستوى الفاعلية في قدراتهم لمساعدة أطفالهم، وأنهم يشعرون

بعدم ترحيب وعدم دعم من معلمي ومدارس أبنائهم، ويرون محدودية الوقت والطاقة للاشتراك في حياة أبنائهم الدراسية. كما أشارت أمهات الأطفال ذوي اضطراب النشاط الزائد وضعف الانتباه - والذين ليس لديهم هذا الاضطراب - إلى نوع ومستوى متشابه في سلوكيات الاشتراك في تعلم أطفالهم بالمتزل، بالإضافة إلى ذلك أوضح أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب النشاط الزائد وضعف الانتباه بأنهم بعيدون عن تعلم أطفالهم، ويستخدمون فيما يتعلق بتحصيل أطفالهم علاقة الضغط والإكراه مقارنة بأولياء أمور الأطفال الذين ليس لديهم اضطراب النشاط الزائد وضعف الانتباه.

وقام العمري (٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على آراء معلمي وأولياء أمور التلاميذ في الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية حول الواجبات المتزلية، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) معلماً و(٩٤٩) ولي أمر، وقد طبق الباحث استبانة تشتمل على ٣٤ فقرة ذات تدرج خماسي بغرض تحديد آراء المعلمين وأولياء الأمور حول محتوى بنود الأدلة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى اتفاق المعلمين وأولياء الأمور على الأهمية التربوية والتعليمية للواجبات المتزلية، أما فيما يتعلق بشكل وطبيعة الواجبات المتزلية، وكذلك العوامل التي تؤثر في الواجبات المتزلية - فقد تباينت آراء المعلمين وأولياء الأمور حول ذلك.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم مناقشته في الدراسات السابقة، يمكن

التلاميذ ذوي صعوبات تعلم، وأولياء أمور التلاميذ العاديين في المرحلة الابتدائية للبنين في مدينة الرياض في العام الدراسي ١٤٣١/١٤٣٢هـ. وقد اقتصرَت الدراسة على التلاميذ الذكور وذلك لانتشار صعوبات التعلم بين الذكور أكثر من الإناث بنسبة ٣ : ١ (Lerner & 2006) Kline. ولصعوبة مسح جميع أفراد مجتمع الدراسة تم استخدام أسلوب المعاينة Sampling لجمع بيانات الدراسة. واختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة تم استخدام أسلوب المعاينة الطبقية (Stratified random sampling)، حيث تُمثل مكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض طبقات العينة (الجدول رقم ١). وبلغ حجم عينة الدراسة (٢٢٢٠) تلميذاً، تم تحديدها كما يأتي:

- تم تحديد حجم عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بنسبة (٢٥%) من مجتمع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم البالغ عددهم (٢٩٦٠) تلميذاً (الجدول رقم ١)، أي أن حجم عينة هذه الفئة (٧٤٠) تلميذاً. وتم تحديد حجم عينة التلاميذ العاديين-من الفصول العادية التي يتواجد بها تلاميذ ذوي صعوبات التعلم- بضعف حجم عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أي أن حجم عينة هذه الفئة (١٤٨٠) تلميذاً، ليصبح حجم العينة الكلية (٢٢٢٠) تلميذاً.
- تم تحديد حجم العينة في كل طبقة (مكتب تربية وتعليم) بناءً على نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في أي مكتب لإجمالي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

توضيح ما يلي:

١- تعد الواجبات المنزلية ممارسة شائعة ومكون أساسي في العملية التربوية، يكثر حدوثها في العمل المدرسي كمصدر للخبرات التعليمية.

٢- في ظل تكليف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالواجبات المنزلية بدون وجود تعديلات تربوية ملائمة، قد تجعل عملية نجاح هؤلاء التلاميذ وتقديمهم دراسياً أمراً يكتنفه الغموض.

٣- ندرة الدراسات العربية التي تناولت مشكلات الواجبات المنزلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك لدى التلاميذ العاديين.

٤- يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات كبيرة في الواجبات المنزلية مقارنة بما يواجهه أقرانهم العاديين.

٥- يوجد اهتمام كبير بمشكلات الواجبات المنزلية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في بيئة الدمج التربوي من جانب الباحثين في الدول الغربية.

٦- يلاحظ أن كثيراً من الدراسات السابقة لم تتعرض لعلاقة مشكلات الواجبات المنزلية بالمتغيرات لدى ولي الأمر أو لدى التلميذ نفسه.

الإجراءات المنهجية

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة المستهدف من جميع أولياء أمور

في جميع المكاتب البالغ عددها (١٢) مكتباً؛ أي
باستخدام التوزيع المتناسب (Proportional allocation).
ويوضح الجدول رقم (١) حجم عينة البحث حسب
مكاتب التربية والتعليم.

الجدول رقم (١). حجم عينة الدراسة حسب مكاتب التربية والتعليم بمدينة الرياض

م	اسم المكتب	المدارس الملحق بها برامج صعوبات تعلم	عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	حجم عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	حجم عينة التلاميذ العاديين
١	الرائد	٢١	٢٣٠	٥٨	١١٦
٢	الدرعية	٧	١١٠	٢٨	٥٦
٣	المتوسط	١٥	٢١٠	٥٣	١٠٦
٤	الروضة	١٧	٢١٠	٥٣	١٠٦
٥	قرطبة	١٨	٢٢٠	٥٥	١١٠
٦	الشمال	٢٠	٢٧٠	٦٨	١٣٦
٧	الشرق	٢٣	٢٨٠	٧٠	١٤٠
٨	الروابي	١٢	١٣٠	٣٢	٦٤
٩	السويدي	٢٦	٣٥٠	٨٧	١٧٤
١٠	الجنوب	٢٠	٢٧٠	٦٧	١٣٤
١١	الغرب	٣٤	٥١٠	١٢٧	٢٥٤
١٢	العزيرية	١٣	١٧٠	٤٢	٨٤
	المجموع	٢٢٦	٢٩٦٠	٧٤٠	١٤٨٠

المصدر: الإدارة العامة للتربية والتعليم بالرياض (١٤٣٢/١٤٣١).

في مجال البحوث الاجتماعية والسلوكية (Baruch 1999; Campbell and Swinscow 2009).

الخصائص الشخصية لأولياء أمور التلاميذ: يوضح الجدول رقم (٢) وصفاً للمتغيرات الشخصية لأولياء أمور التلاميذ في عينة الدراسة. ويتضح من الجدول أن الآباء يمثلون غالبية أفراد العينة المستجيبين بنسبة (٦٨,٤%)، يليهم الأمهات بنسبة (٢٥,٢%) وأولياء أمور آخرون بنسبة (٦,٥%). وفيما يتعلق بالعمر، بلغ المتوسط الحسابي لأعمار أولياء أمور التلاميذ في العينة

باستخدام أسلوب المعاينة العشوائية البسيطة تم اختيار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين من كل مدرسة يوجد بها برنامج صعوبات تعلم. وبلغ عدد الاستبانات المستردة (١٦٦٧) استبانة، وعدد الصالح منها للتحليل الإحصائي (١٦٥١) استبانة؛ منها (٦١٦) استبانة لأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بنسبة (٨٣,٢٤%) و(١٠٣٥) استبانة لأولياء أمور التلاميذ العاديين بنسبة (٦٩,٩٣%). وبلغ معدل الاستجابة الكلية (٧٦,٥٩%)، وهو معدل عال

(٤١,٨) سنة، بانحراف معياري (٩,٣) سنة. وتوضح النتائج أن غالبية أولياء الأمور متزوجون بنسبة (٩٥%)، يليهم المطلقون بنسبة (٣,١%) وأخيراً الأرمال بنسبة (١,٩%). وأفاد معظم أفراد العينة أن وضعهم المادي متوسط بنسبة (٨٠,٤%)، يليهم أولياء الأمور ذوي الوضع المادي المرتفع بنسبة (١٠,٩%) وأخيراً أولياء

الأمر ذوي الدخل المنخفض بنسبة (٨,٧%). وفيما يتصل بالمستوى التعليمي، توضح النتائج أن أكثر من نصف أفراد العينة (٥٧,٢%) لديهم مؤهل ثانوي أو دونه، وأن النسبة المتبقية من أفراد العينة (٤٢,٨%) يحملون شهادات جامعية أو ما فوقها.

الجدول رقم (٢). الخصائص الشخصية لأولياء أمور التلاميذ

المتغير	التكرار	النسبة (%)
المستجيب (ولي الأمر):		
الأب	١١٢٦	٦٨,٥
الأم	٤١٢	٢٥,١
غيرهما	١٠٦	٦,٤
المجموع	١٦٥٨	١٠٠
العمر:		
٢٠ سنة فأقل	٢٠	١,٣
٢١ - ٣٠	١٢١	٧,٨
٣١ - ٤٠	٦٣٦	٤١,٢
٤١ - ٥٠	٥٣٢	٣٤,٤
أكبر من ٥٠ سنة	٢٣٦	١٥,٣
المجموع	١٥٤٥	١٠٠
(المتوسط الحسابي = ٤١,٨ سنة ؛ الانحراف المعياري = ٩,٣ سنة)		
الحالة الاجتماعية:		
متزوج	١٥٣٢	٩٥,٠
مطلق	٤٩	٣,١

المتغير	التكرار	النسبة (%)
أرمل	٣١	١,٩
المجموع	١٦١٢	١٠٠
الوضع المادي:		
منخفض	١٤٢	٨,٧
متوسط	١٣١٥	٨٠,٤
مرتفع	١٧٨	١٠,٩
المجموع	١٦٣٥	١٠٠
المستوى الدراسي:		
ثانوي فما دون	٩٠٥	٥٧,٢
جامعي فما فوق	٦٧٨	٤٢,٨
المجموع	١٥٨٣	١٠٠

الخصائص الشخصية للتلاميذ: يوضح الجدول رقم (٣) خصائص التلاميذ حسب كونهم ذوي صعوبات تعلم أو تلاميذ عاديين ليس لديهم صعوبات. ويتضح من الجدول أن غالبية التلاميذ (٧٤,٩%) تتراوح أعمارهم ما بين (٨) سنوات و(١١) سنة، وبلغ المتوسط الحسابي للعمر (٩,٨) سنة، بانحراف معياري (١,٨) سنة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و(١٠) سنوات للطلاب العاديين بانحراف معياري (١,٧)، و(٩,٩) سنة بانحراف معياري (١,٧) سنة لجميع التلاميذ في العينة، مما يشير إلى تماثل أعمار التلاميذ في الفئتين. وفيما يتعلق بالصف يتضح من الجدول أن نسبة التلاميذ في الصفوف العليا في العينة أعلى بقليل من نسبة التلاميذ في الصفوف الأولية بنسبة (٥١,٨%) مقابل (٤٨,٢%)، ويتبين من النتائج أن نسبة التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم أكبر في الصفوف الأولية من الصفوف العليا، بخلاف التوزيع النسبي للتلاميذ العاديين حسب الصفوف الأولية والعليا. ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً كبيراً في المستوى الأكاديمي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين؛ إذ تبين النتائج أن (٤٤,٧%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سبق لهم أن أعادوا السنة الدراسية، مقابل (٧,٥%) فقط نسبة التلاميذ العاديين الذين سبق أن أعادوا السنة الدراسية في سنوات ماضية، مما يشير إلى التأثير السلبي لصعوبات التعلم على التحصيل الأكاديمي لمن يعانون منها من التلاميذ. وفيما يتصل بالوضع الصحي توضح النتائج أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات صحية أكثر من أقرانهم التلاميذ العاديين، إذ تشير النتائج أن (١٤,٨%) من

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات صحية مقابل (٦%) من التلاميذ العاديين الذين يعانون من مشكلات صحية. كذلك توضح النتائج أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يتناولون علاجات بشكل مستمر بلغت (٩,٤%) مقارنة بـ (٣,٥%) نسبة التلاميذ العاديين الذي يتناولون علاجات بصفة مستمرة. وإجمالاً توضح النتائج أنه لا يوجد اختلاف كبير في

التوزيع العمري للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، وكذلك في التوزيع النسبي حسب الصفوف الأولية والعليا، غير أن النتائج توضح أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر رسوباً، ولديهم مشكلات صحية أكثر مقارنة بالتلاميذ العاديين.

الجدول رقم (٣). الخصائص الشخصية للتلاميذ

المتغير	التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		التلاميذ العاديين		المجموع	
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
العمر:						
٦ - ٧ سنوات	٤٢	٦,٩	٦١	٥,٩	١٠٣	٦,٣
٨ - ٩	٢٣٨	٣٨,٩	٣٦٦	٣٥,٦	٦٠٤	٣٦,٩
١٠ - ١١	٢٢٤	٣٦,٦	٣٩٩	٣٨,٩	٦٢٣	٣٨,٠
١٢ سنة فأكثر	١٠٨	١٧,٦	٢٠١	١٩,٦	٣٠٩	١٨,٩
المجموع	٦١٢	١٠٠	١٠٢٧	١٠٠	١٦٣٩	١٠٠
المتوسط الحسابي (سنة)	٩,٨		١٠		٩,٩	
الانحراف المعياري (سنة)	١,٨		١,٧		١,٧	
الصف:						
الصفوف الأولية	٣٢٦	٥٤,٥	٤٤٧	٤٤,٤	٧٧٣	٤٨,٢
الصفوف العليا	٢٧٢	٤٥,٥	٥٥٩	٥٥,٦	٨٣١	٥١,٨
المجموع	٥٩٨	١٠٠	١٠٠٦	١٠٠	١٦٠٤	١٠٠
الرسوب:						
نعم، سبق أن رسب	٢٧٥	٤٤,٧	٧٨	٧,٥	٣٥٣	٢١,٤

المتغير	التلاميذ ذوي صعوبات التعلم		التلاميذ العاديين		المجموع	
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
لا، لم يرسب	٣٤٠	٥٥,٣	٩٥٧	٩٢,٥	١٢٩٧	٧٨,٦
المجموع	٦١٥	١٠٠	١٠٣٥	١٠٠	١٦٥٠	١٠٠
الحالة الصحية:						
نعم لديه مشكلات صحية	٩٠	١٤,٨	٦٢	٦,٠	١٥٢	٩,٢
ليس لديه مشكلات صحية	٥٢٠	٨٥,٢	٩٧٣	٩٤,٠	١٤٩٣	٩٠,٨
المجموع	٦١٠	١٠٠	١٠٣٥	١٠٠	١٦٤٥	١٠٠
تناول العلاج المستمر:						
نعم، يتناول علاج	٥٧	٩,٤	٣٦	٣,٥	٩٣	٥,٧
لا، يتناول علاج	٥٥٢	٩٠,٦	٩٩٢	٩٦,٥	١٥٤٤	٩٤,٣
المجموع	٦٠٩	١٠٠	١٠٢٨	١٠٠	١٦٣٧	١٠٠

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث قائمة فحص مشكلات الواجب المنزلي The Homework Problem Checklist (HPC)، التي طورها كل من أنيسكو وسكويوك وراميريز وليفين (Anesko, Schoiock, Ramirez, & Levine, 1987) وتحتوي هذه القائمة على عشرين عبارة في المشكلات التي يمكن أن تحدث عند محاولة التلميذ أداء واجباته المنزلية. ومن الأمثلة على هذه العبارات ما يلي: "يحتاج وقتاً طويلاً لحل الواجب المنزلي"، و"يؤجل الواجب المنزلي"، و"يحل الواجب المنزلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يساعده شخص آخر" (انظر الملحق رقم ١). ولتطبيق هذه

القائمة يطلب من المستجيبين - وهم في هذه الدراسة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأولياء أمور التلاميذ العاديين - تحديد تكرار حدوث كل مشكله للتلميذ، وذلك على مقياس ليكرت (likert scale) المتدرج من أربع خيارات على النحو التالي: يحدث دائماً (٣)، يحدث كثيراً (٢)، يحدث أحياناً (١)، لا يحدث إطلاقاً (٠). ويمكن أن يتراوح مجموع درجات القائمة من (صفر) إلى (٦٠)، وقد تم تصميم هذه القائمة - من قبل معديها - بعد مراجعة مستفيضة لما كتب عن الوالدين، وكذلك مقابلة أولياء الأمور والمعلمين والمختصين في الصحة العقلية العاملين مع الأطفال. وتتمتع الأداة بدرجة اتساق داخلي

عاليه تبلغ (٠,٩١) حسب معامل كرونباخ ألفا (Epstein & Polloway, 1993)، وأضاف الباحث خمسة أسئلة عن المتغيرات الشخصية لأولياء أمور التلاميذ، وخمسة أسئلة خاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين. وقد قام الباحث بترجمة هذه الأداة، وحساب درجة الصدق والثبات على النحو التالي:

الترجمة: للتأكد من سلامة ودقة الترجمة قام الباحث بترجمة قائمة فحص مشكلات الواجب المترلي (HPC) بأسلوب الترجمة العكسية (back translation, Prieto, 1992) من خلال الخطوات الثلاث التالية: أولاً: ترجمة قائمة فحص مشكلات الواجب المترلي إلى اللغة العربية من قبل متخصص في الترجمة. ثانياً: قام مترجم آخر بالترجمة العكسية، أي ترجمة النسخة العربية - التي تم الحصول عليها من (أولاً) - إلى اللغة الإنجليزية بشكل مستقل. ثالثاً: تم مقارنة النسختين الإنجليزية - التي تم الحصول عليها من (ثانياً) - مع أصل القائمة بغرض المطابقة، وكشف أخطاء الترجمة والتي كانت محدودة.

صدق وثبات أداة البحث: أظهرت نتائج تقييم قائمة فحص مشكلات الواجب المترلي عند تطبيقها على أولياء أمور التلاميذ، ومعلميهم بالمرحلة الابتدائية في بحوث مختلفة - أنها تتميز بالصدق والثبات (Anesko et al., 1987; Epstein, Polloway, 1993). وللتحقق من وضوح الاستبانة وخلوها من الأخطاء اللغوية تم عرضها على خمسة من المختصين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة

بجامعة الملك سعود، وكان الاتفاق تاماً على أن الاستبانة واضحة وخالية من الأخطاء اللغوية. كذلك أجرى الباحث مسحاً استطلاعياً (Pilot survey) قوامه (٣٦) من أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، حيث تم حساب معامل الثبات الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's alpha) والذي بلغت قيمته (٠,٩٤)، مما يشير إلى ثبات مرتفع للأداة، فيما لو استخدمت لنفس مجتمع البحث تحت نفس الظروف التي أُجريت فيه الدراسة (Morgan, Glinerad, & Harmon, 2006; Cramer, 1997). وهذه القيمة أعلى من قيمة معامل كرونباخ ألفا في بحث أبستين وبولوواي (Epstein, Polloway, 1993, p.44) والذي بلغت قيمته (٠,٩١).

المعالجة الإحصائية

تم أولاً ترميز وإدخال البيانات في الحاسب الآلي باستخدام برنامج حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية (SPSS, Statistical Package for Social Sciences)، ومن ثم استخدمت الطرق الإحصائية الآتية: معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) لقياس ثبات قائمة مشكلات الواجب المترلي، والتوزيع التكراري والنسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف المتغيرات الشخصية لأولياء الأمور والتلاميذ، ولتلخيص إجابات أولياء الأمور على فقرات القائمة، واختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لعينتين مستقلتين (Two-sample t-test) لاختبار مدى وجود اختلاف في حدوث مشكلات الواجب المترلي بين التلاميذ

السؤال الأول: هل يوجد اختلاف في مشكلات الواجبات المنزلية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين؟

للإجابة على هذا السؤال - وهو سؤال الدراسة الأساسي - تم استخدام اختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لعينتين مستقلتين (Two-sample t-test) لاختبار مدى الاختلاف في مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين. ويوضح الجدول رقم (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، وأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأولياء أمور التلاميذ العاديين بالإضافة إلى نتائج اختبار ت.

ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، وتحليل التباين الأحادي (One-way Analysis of Variance)، واختبار المقارنات البعدية لشفيه (Scheffe Post Hoc multiple comparisons test) واختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لعينتين مستقلتين (Two-sample t-test) لاختبار مدى وجود اختلاف في حدوث مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ وفقاً للمتغيرات الشخصية لأولياء الأمور، والمتغيرات الشخصية للتلاميذ؛ حيث استخدم تحليل التباين الأحادي في حالة عدد فئات المتغير المستقل ثلاثة أو أكثر، واستخدم اختبار الفرق بين متوسطين في حال عدد فئات المتغير المستقل مساو لاثنتين فقط.

عرض وتحليل نتائج الدراسة
مشكلات الواجب المنزلي:

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار الفرق بين متوسطين لاختبار مدى وجود الاختلافات بين حدوث مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين

م	العبارة	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم					التلاميذ العاديين		نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطين	مستوى المعنوية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
١	يفشل في أن يحضر إلى البيت الواجب والمواد الضرورية (كتب دراسية، أوراق، إلخ)	١,١٥	٠,٩١	٠,٤٢	٠,٦٧	١٨,٧٦	٠,٠٠	١٨,٧٦	٠,٠٠	٠,٠٠
٢	لا يعرف بالضبط ما هو الواجب المنزلي الذي تم تحديده	١,٢٥	٠,٨٦	٠,٤٨	٠,٧١	١٩,٧٤	٠,٠٠	١٩,٧٤	٠,٠٠	٠,٠٠
٣	ينكر أن لديه واجباً منزلياً	١,٢٨	٠,٩٨	٠,٥٧	٠,٨١	١٦,٠٠	٠,٠٠	١٦,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠

م	العبارة	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم		التلاميذ العاديين		نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطين	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى المعنوية
٤	يرفض أن يحل الواجب المترلي	١,٢٠	٠,٩٢	٠,٤٥	٠,٧٣	١٨,٣٨	٠,٠٠
٥	يئن ويشتكى من الواجب المترلي	١,٤٠	٠,٩٤	٠,٧٦	٠,٨١	١٤,٦٦	٠,٠٠
٦	يجب تذكره كي يجلس ويبدأ حل الواجب المترلي	١,٨٨	٠,٩٣	١,١٥	٠,٩٣	١٥,٣٩	٠,٠٠
٧	يؤجل الواجب المترلي	١,٦٠	٠,٩٢	٠,٨٣	٠,٨٤	١٧,٢٥	٠,٠٠
٨	يحل الواجب المترلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يتواجد شخص في الغرفة	١,٧٢	٠,٩٢	٠,٧٣	٠,٨٨	٢١,٧٩	٠,٠٠
٩	يحل الواجب المترلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يساعده شخص آخر	١,٧١	٠,٩٢	٠,٧٩	٠,٨٤	٢٠,٥٨	٠,٠٠
١٠	يسرح أو يلعب بالأشياء أثناء جلوسه لحل الواجب المترلي	١,٨٣	٠,٩٤	٠,٩٥	٠,٨٩	١٨,٧٥	٠,٠٠
١١	يتشتت بسهولة بالضوضاء (كالأصوات المزعجة) أو نشاطات الآخرين عند حل الواجب	١,٨٩	٠,٩٤	١,٠٨	٠,٩٤	١٦,٩٣	٠,٠٠
١٢	يجبط بسهولة عند حل الواجب	١,٤٦	٠,٩٤	٠,٦٠	٠,٧٨	١٩,٩٢	٠,٠٠
١٣	يفشل في إكمال الواجب المترلي	١,٤٤	٠,٩٥	٠,٥٤	٠,٧٦	٢١,١٣	٠,٠٠
١٤	يحتاج وقتاً طويلاً لحل الواجب المترلي	١,٧٨	٠,٨٩	٠,٨٦	٠,٨٧	٢٠,٣٤	٠,٠٠
١٥	يرد بشكل غير مناسب عندما يطلب منه الأب أو الأم تصحيح الواجب المترلي	١,٢٤	٠,٩٧	٠,٥٤	٠,٧٨	١٦,٢٤	٠,٠٠
١٦	يحل الواجب المترلي بشكل غير منظم، وغالباً ما تكون ورقة الواجب غير نظيفة	١,٤٣	٠,٩٢	٠,٥٧	٠,٨٢	١٩,٧٧	٠,٠٠
١٧	يحل الواجب المترلي بشكل سريع مما يجعله يقع في الأخطاء	١,٤٧	٠,٩٢	٠,٧٨	٠,٨٢	١٥,٧٤	٠,٠٠
١٨	يظهر استياءه من العمل حتى عندما يحل الواجب المترلي بشكل جيد	١,٣٠	٠,٩٥	٠,٦٤	٠,٨٠	١٥,١٢	٠,٠٠

م العبارة	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم		التلاميذ العاديين		نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطين	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى المعنوية
١٩ ينسى أن يعيد الواجب المتري إلى الصف	١,١٣	٠,٩٧	٠,٤٦	٠,٧٤	١٥,٦٨	٠,٠٠
٢٠ يعتمد عدم إحضار الواجب المتري إلى الصف	٠,٧٩	٠,٩٣	٠,٢٧	٠,٦٣	١٣,٥٧	٠,٠٠
جميع العبارات	١,٤٥	٠,٦١	٠,٦٧	٠,٥٦	٢٦,٢٣	٠,٠٠

شخص آخر.

- يفشل في إكمال الواجب المتري.

السؤال الثاني: هل تختلف مشكلات الواجبات المترية بين التلاميذ بحسب المتغيرات الشخصية لأولياء الأمور (النوع، والعمر، والحالة الاجتماعية، والوضع المادي، والمستوى الدراسي)؟

- مشكلات الواجب المتري وفقاً لولي الأمر:

للتعرف على مدى اختلاف مشكلات الواجب المتري لدى التلاميذ باختلاف ولي الأمر تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One-way Analysis of Variance). ويوضح الجدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المتري وفقاً لولي الأمر. ويتضح من النتائج أن هناك اختلافاً جوهرياً في مستوى حدوث مشكلات الواجب المتري باختلاف ولي أمر التلميذ، وذلك عند مستوى معنوية (١%).

توضح النتائج أن قيم المتوسط الحسابي للعبارات التي تقيس معدلات حدوث مشكلات الواجب المتري للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكبر من القيم المناظرة للطلاب العاديين. وتظهر نتائج اختبار الفرق بين متوسطين أن قيم مستوى المعنوية أقل من ١% أو (٠,٠١) لجميع العبارات، مما يشير إلى أن معدلات حدوث مشكلات الواجب المتري لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أكبر من معدلات حدوثها لدى التلاميذ العاديين. ويستشف من النتائج أن الفجوة كبيرة جداً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في المشكلات الآتية:

- يحل الواجب المتري بشكل غير مُرضٍ ما لم يتواجد شخص في الغرفة.

- يحتاج وقتاً طويلاً لحل الواجب المتري.

- يحل الواجب المتري بشكل غير مُرضٍ ما لم يساعده

ويتضح من الجدول أن مشكلات الواجب المتزلي تحدث بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم غير الأب والأم، يليهم التلاميذ الذين أولياء أمورهم أمهاتهم، وأخيراً التلاميذ الذين أولياء أمورهم آباؤهم. ولتحديد مواقع الاختلافات، تم استخدام اختبار المقارنات البعدية لشفيه (Scheffe Post Hoc multiple comparison test)

والذي يوضح أن هناك فروقا دالة إحصائية في حدوث مشكلات الواجب المتزلي بين التلاميذ الذين أولياء أمورهم آباؤهم، وكل من التلاميذ الذين أولياء أمورهم أمهاتهم، وغير آبائهم أو أمهاتهم وذلك عند مستوى معنوية (٥%) كما يوضح الجدول (٦).

الجدول رقم (٥). نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المتزلي وفقاً لولي الأمر

ولي الأمر	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى المعنوية
الأب	١١٢٦	٠,٩١	٠,٧٠	٩,٨٧٨	٠,٠٠٠
الأم	٤١٢	١,٠٥	٠,٦٦		
غيرهما	١٠٦	١,١٥	٠,٧٠		
المجموع	١٦٤٤	٠,٩٦	٠,٦٩		

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار شفيه البعدي للمقارنات المتعددة لتحليل تباين مشكلات الواجب المتزلي وفقاً لأولياء الأمور

ولي الأمر	المتوسط الحسابي	الأب	الأم	غيرهما
الأب	٠,٩١	-		
الأم	١,٠٥	*	-	
غيرهما	١,١٥	*	ns	-

* اختلاف دال إحصائياً عند مستوى معنوية (٥%) ؛ ns غير دال إحصائياً عند مستوى معنوية (٥%)

-مشكلات الواجب المتزلي وفقاً لعمر ولي الأمر:

يوضح الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في حدوث مشكلات الواجب المتزلي وفقاً لعمر ولي الأمر. ويتضح من النتائج أن هناك

اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المتزلي باختلاف عمر ولي أمر التلميذ، وذلك عند مستوى معنوية (١%). ويتضح من الجدول أن مشكلات الواجب المتزلي تحدث بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم صغار في السن. وتوضح

نتائج اختبار المقارنات البعدية لشفيه المعروضة بالجدول رقم (٨) أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المتزلي بين التلاميذ الذين أعمار أولياء أمورهم تقع في الفئة العمرية (٢١-٣٠ سنة)، والفئة العمرية (٤١-٥٠ سنة)، وذلك عند مستوى معنوية (٥%).

الجدول رقم (٧). نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في حدوث مشكلات الواجب المتزلي وفقاً لعمر ولي الأمر

العمر	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى المعنوية
٢٠ سنة فأقل	٢٠	١,٢١	٠,٧٠	٣,٣١٣	٠,٠١
٢١ - ٣٠	١٢١	١,١٢	٠,٦٨		
٣١ - ٤٠	٦٣٦	٠,٩٧	٠,٦٦		
٤١ - ٥٠	٥٣٢	٠,٩١	٠,٦٩		
أكبر من ٥٠	٢٣٦	٠,٩٢	٠,٧٣		
المجموع	١٥٤٥	٠,٩٦	٠,٦٩		

الجدول رقم (٨). نتائج اختبار شفيه البعدي للمقارنات المتعددة لتحليل تباين حدوث مشكلات الواجب المتزلي وفقاً لعمر ولي الأمر

العمر	المتوسط الحسابي	٢٠ سنة فأقل	٢١ - ٣٠	٣١ - ٤٠	٤١ - ٥٠	أكبر من ٥٠ سنة
٢٠ سنة فأقل	١,٢١	-				
٢١ - ٣٠	١,١٢	ns	-			
٣١ - ٤٠	٠,٩٧	ns	ns	-		
٤١ - ٥٠	٠,٩١	ns	*	ns	-	
أكبر من ٥٠ سنة	٠,٩٢	ns	ns	ns	ns	-

* اختلاف دال إحصائياً عند مستوى معنوية (٥%) ، ns غير دال إحصائياً عند مستوى معنوية (٥%)

– مشكلات الواجب المتزلي وفقاً للحالة الاجتماعية لولي الأمر:

يوضح الجدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المتزلي وفقاً

للحالة الاجتماعية لولي الأمر. ويتضح من النتائج أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المتزلي باختلاف الحالة الاجتماعية لولي أمر التلميذ، وذلك عند مستوى معنوية (١%).

ويتضح من الجدول أن مشكلات الواجب المتزلي تحدث بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم مطلقيين وأرامل. وتوضح نتائج اختبار المقارنات المعروضة في الجدول رقم (١٠) أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المتزلي بين التلاميذ الذين أولياء أمورهم متزوجون والتلاميذ الذين أولياء أمورهم مطلقيون، وذلك عند مستوى معنوية (٥%).

الجدول رقم (٩). نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في حدوث مشكلات الواجب المتزلي وفقاً للحالة الاجتماعية لولي الأمر

الحالة الاجتماعية	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى المعنوية
متزوج	١٥٣٢	٠,٩٤	٠,٦٩	٩,٥٧٣	٠,٠٠٠
مطلق	٤٩	١,٣٢	٠,٧٥		
أرمل	٣١	١,٢٣	٠,٦٣		
المجموع	١٦١٢	٠,٩٦	٠,٦٩		

الجدول رقم (١٠). نتائج اختبار شفيه البعدي للمقارنات المتعددة لتحليل تباين مشكلات الواجب المتزلي وفقاً للحالة الاجتماعية لولي الأمر

الحالة الاجتماعية	المتوسط الحسابي	متزوج	مطلق	أرمل
متزوج	٠,٩٤	-		
مطلق	١,٣٢	*	-	
أرمل	١,٢٣	ns	ns	-

* اختلاف دال إحصائياً عند مستوى معنوية (٥%) ؛ ns غير دال إحصائياً عند مستوى معنوية (٥%)

– مشكلات الواجب المتزلي وفقاً للوضع المادي لولي الأمر:

يوضح الجدول رقم (١١) نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المتزلي وفقاً للوضع المادي لولي الأمر. ويتضح من النتائج أن هناك

اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المتزلي باختلاف الوضع المادي لولي أمر التلميذ، وذلك عند مستوى معنوية (١%). ويتضح من الجدول أن مشكلات الواجب المتزلي تحدث بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوي دخل منخفض ومتوسط.

ويتبين من نتائج اختبار المقارنات في الجدول (١٢) أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المتزلي بين التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو دخل منخفض، وكل من التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو دخل متوسط أو عال، وذلك عند مستوى معنوية (٥%).

الجدول (١١). نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المتزلي وفقاً للوضع المادي لولي الأمر

الوضع المادي	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى المعنوية
منخفض	١٤٢	١,٣٧	٠,٧٨	٢٨,٩٥	٠,٠٠
متوسط	١٣١٥	٠,٩٤	٠,٦٧		
مرتفع	١٧٨	٠,٨٤	٠,٦٦		
المجموع	١٦٣٥	٠,٩٦	٠,٦٩		

الجدول رقم (١٢). نتائج اختبار شففيه البعدي للمقارنات المتعددة لتحليل تباين مشكلات الواجب المتزلي وفقاً للوضع المادي لولي الأمر

الوضع المادي	المتوسط الحسابي	منخفض	متوسط	مرتفع
منخفض	١,٣٧	—	—	—
متوسط	٠,٩٤	*		
مرتفع	٠,٨٤	*		

* اختلاف دال إحصائياً عند مستوى معنوية (٥%) ؛ ns غير دال إحصائياً عند مستوى معنوية (٥%)

— مشكلات الواجب المتزلي وفقاً للمستوى التعليمي لولي الأمر:

يوضح الجدول رقم (١٣) نتائج اختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المتزلي وفقاً للمستوى التعليمي لولي

الأمر. ويتضح من النتائج أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المتزلي بين التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو تعليم ثانوي فما دون، والتلاميذ الذين أولياء أمورهم مستوى تعليمهم جامعي وما فوق، وذلك عند مستوى معنوية (١%).

ويتضح من الجدول أن مشكلات الواجب المتزلي
تحدث بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم

الجدول رقم (١٣). نتائج اختبار الفرق بين متوسطين لاختبار مدى وجود اختلافات في مشكلات الواجب المتزلي وفقاً للمستوى التعليمي لولي الأمر

المستوى الدراسي	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى المعنوية
ثانوي فما دون	٩٠٥	١,٠١	٠,٧١		
جامعي فما فوق	٦٧٨	٠,٨٨	٠,٦٥	٣,٦٤٤	٠,٠٠٠
المجموع	١٥٨٣	٠,٩٥	٠,٦٩		

السؤال الثالث: هل تختلف مشكلات الواجبات المتزلية بين التلاميذ بحسب المتغيرات الشخصية للتلميذ (العمر والصف الدراسي والحالة الدراسية (سبق له الرسوب)، والحالة الصحية، وتناول الأدوية بشكل مستمر؟
- مشكلات الواجب المتزلي وفقاً لعمر التلميذ:
يوضح الجدول رقم (١٤) نتائج تحليل التباين

لاختبار مدى وجود اختلاف في حدوث مشكلات الواجب المتزلي وفقاً لعمر التلميذ. ويتضح من النتائج أنه لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المتزلي باختلاف عمر التلميذ، وذلك عند مستوى معنوية (٥%).

الجدول رقم (١٤). نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المتزلي وفقاً لعمر التلميذ

عمر التلميذ	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى المعنوية
٦ - ٧ سنوات	١٠٣	٠,٩٩	٠,٦٥	٢,٥٣٣	٠,٠٥٥
٨ - ٩ سنوات	٦٠٤	١,٠١	٠,٦٨		
١٠ - ١١ سنة	٦٢٣	٠,٩٤	٠,٧٠		
١٢ سنة فأكثر	٣٠٩	٠,٨٩	٠,٧٠		
المجموع	١٦٣٩	٠,٩٦	٠,٦٩		

- مشكلات الواجب المتزلي وفقاً لمتغيرات الصف، والمستوى التعليمي، والحالة الصحية للتلميذ:

يوضح الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لاختبار مدى وجود اختلاف في مشكلات الواجب المتزلي وفقاً لمتغيرات الصف، والحالة الدراسية، والحالة الصحية، وتناول الأدوية. ويتضح من النتائج أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى

حدوث مشكلات الواجب المتزلي وفقاً لمتغيرات الصف، والرسوب، والحالة الصحية، وتناول العلاج، وذلك عند مستوى معنوية (١%). ويتضح من النتائج أن مشكلات الواجب المتزلي تحدث بصورة أكبر لدى تلاميذ المراحل الأولية، والتلاميذ الذين سبق أن أعادوا السنة الدراسية، والتلاميذ الذين لديهم مشكلات صحية، والتلاميذ الذين يتناولون علاجات.

الجدول رقم (١٥). نتائج اختبار الفرق بين متوسطين لاختبار مدى وجود اختلافات في مستوى مشكلات الواجب المتزلي وفقاً لمتغيرات الصف، ومستوى التلميذ، والحالة الصحية، وتناول الأدوية

المتغير	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى المعنوية
الصف:					
الصفوف الأولية	٧٧٣	١,٠٥	٠,٦٩	٤,٩٥٨	٠,٠٠٠
الصفوف العليا	٨٣١	٠,٨٨	٠,٦٧		
المجموع	١٦٠٤	٠,٩٦	٠,٦٩		

مستوى التلميذ:

نعم، سبق أن رسب	٣٥٣	١,٥١	٠,٦٤	١٨,٥٦٥	٠,٠٠٠
-----------------	-----	------	------	--------	-------

المتغير	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى المعنوية
لا، لم يرسب	١٢٩٧	٠,٨١	٠,٦٢		
المجموع	١٦٥٠	٠,٩٦	٠,٦٩		
الحالة الصحية:					
نعم، لديه مشكلات صحية	١٥٢	١,٣٤	٠,٧٤		
ليس لديه مشكلات صحية	١٤٩٣	٠,٩٢	٠,٦٧	٧,٢٠٨	٠,٠٠٠
المجموع	١٦٤٥	٠,٩٦	٠,٦٩		
تناول العلاج:					
نعم، يتناول علاج بشكل مستمر	٩٣	١,٣٠	٠,٧٣		
لا يتناول أدوية	١٥٤٤	٠,٩٤	٠,٦٨	٤,٨٨١	٠,٠٠٠
المجموع	١٦٣٧	٠,٩٦	٠,٦٩		

مناقشة النتائج

- اهتمت هذه الدراسة بالتعرف على المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم وأقرانهم العاديون والمقارنة فيما بينهما، بالإضافة إلى معرفة أثر بعض المتغيرات لدى كل من أولياء الأمور والتلاميذ على حدوث مشكلات الواجب المتزلية. وقد أشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية إلى أن أكثر مشكلات الواجب المتزلي حدوثاً لدى جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين تمثلت في المشكلات التالية:
- يجب تذكيره كي يجلس ويبدأ حل الواجب المتزلي.
 - يتشتت بسهولة بالضوضاء (كالأصوات المزعجة) أو نشاطات الآخرين عند حل الواجب.
 - يشرد ذهنه أو يلعب بالأشياء أثناء جلوسه لحل
 - يحتاج وقتاً طويلاً لحل الواجب المتزلي.
 - يحل الواجب المتزلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يساعده شخص آخر.
 - يؤجل الواجب المتزلي.
 - يحل الواجب المتزلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يتواجد شخص في الغرفة.
 - يحل الواجب المتزلي بشكل سريع مما يجعله يقع في الأخطاء.
 - مما يشير إلى أن حدوث مشكلات الواجب المتزلي قد تكون أمراً حتمياً لدى معظم التلاميذ في المرحلة الابتدائية، ولكن بصوره متفاوتة ومختلفة في تكرار حدوثها، كما أشارت إلى ذلك بعض الدراسات في أن

لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي تتضح في تفاعلها السلبي مع الكثير من العوامل ذات الارتباط بالواجبات المنزلية (Patton, 1994)، فهؤلاء التلاميذ يعانون من العديد من المشكلات سواء في المجال الأكاديمي أو غير الأكاديمي. فالأداء الأكاديمي لدى هؤلاء التلاميذ ينخفض وبشكل واضح عن أقرانهم العاديين، بالإضافة إلى المشكلات المتنوعة الأخرى غير الأكاديمية التي تواجهها هذه الفئة من التلاميذ، والتي تظهر على سبيل المثال لا الحصر في كثرة النسيان والتشتت الذهني وعدم التنظيم والنظرة السلبية نحو التعلم ككل، الأمر الذي جعل من هؤلاء التلاميذ متعلمين سلبيين (غير نشطين)، يفتقرون إلى استخدام الاستراتيجيات أو أنهم لا يستخدمونها بطريقة مناسبة في أداء واجباتهم المنزلية أسوة بأقرانهم من التلاميذ العاديين، الذين يمتلكون هذه الخاصية، ويوظفونها بفاعلية في إكمال واجباتهم المدرسية.

كما يمكن أيضاً أن تعزى هذه النتيجة إلى المعلمين أنفسهم، وذلك من خلال تكليف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بواجبات صعبة جداً، أو تستهلك أوقات طويلة، أو عدم التأكد من فهم وتسجيل التلاميذ للواجبات بشكل مناسب (Bryan, Burstein, 2004). فقد وجد ساليند وسكليف (Salend & Schliff, 1989) أن ٨٠% من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يكلفون تلاميذهم بالواجبات المنزلية بشكل دوري،

الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو الذين لا يوجد لديهم صعوبات تعلم يواجهون مشكلات في تأدية الواجب المنزلي (Bryan, Nelson, & Mathur, 1995). وقد فسرت مشكلات الواجبات المنزلية بأسباب عديدة تتراوح من ضعف الدافعية والحافز إلى انخفاض مستوى الاتجاهات نحو الواجبات المنزلية لدى التلاميذ (Cooper, Lindsay, Nye, & Greathouse, 1998). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة بولواي وابستين وفولي (Polloway, Epstein, & Foley, 1992).

أيضاً توصلت الدراسة الحالية إلى أن مشكلات الواجب المنزلي التي يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تفوق وبشكل جوهري ما يواجهه التلاميذ العاديين في جميع بنود قائمة فحص المشكلات، كما أوضحت النتائج أيضاً أن أصعب مشكلات الواجبات المنزلية التي تواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين، وبشكل أوجد فجوة كبيرة بين المجموعتين، تمثل في المشكلات الآتية:

- يحل الواجب المنزلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يتواجد شخص في الغرفة.
 - يحتاج وقتاً طويلاً لحل الواجب المنزلي.
 - يحل الواجب المنزلي بشكل غير مُرضٍ ما لم يساعده شخص آخر.
 - يفشل في إكمال الواجب المنزلي.
- ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الخصائص العديدة

ولكن قلة فقط منهم هم من يربطون بين مهارات التلاميذ وهذه الواجبات، ويقدمون تغذية راجعة، ويكافئون على هذه الواجبات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة إبستين وبولواي (Epstein & Polloway, 1993) والتي أوضحت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات وصعوبات في تأدية الواجبات المتزلية على نحو يفوق ما يواجهه أقرانهم العاديون. أيضاً تتفق مع دراسة بولواي وفولي وإبستين (Polloway, & Epstein, 1992) التي توصلوا من خلالها إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات جوهرية في الواجبات المتزلية مقارنة بأقرانهم العاديين. كما تتفق أيضاً مع نتيجة دراسة سوديرلوند وبورسوك (Soderlund & Bursuck, 1995) والتي أشارت نتائجها إلى أن مشكلات الواجب المتزلي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يفوق وبشكل كبير وواضح مشكلاته لدى أقرانهم العاديين وفي جميع بنود الأداة.

وأوضحت نتائج الدراسة الحالية أيضاً وجود اختلاف كبير في مستوى حدوث مشكلات الواجب المتزلي لدى التلاميذ بحسب المتغيرات الشخصية لأولياء الأمور، والمتثلة في نوع ولي الأمر، والعمر، والحالة الاجتماعية، والوضع المادي، والمستوى الدراسي، وذلك على النحو الآتي:

أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلاف ذي دلالة

إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المتزلي باختلاف ولي أمر التلميذ، فمشكلات الواجب المتزلي تحدث بصورة أقل لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم آباؤهم، ويشير اختبار المقارنات البعدية لشفيه إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية في حدوث مشكلات الواجب المتزلي بين التلاميذ الذين أولياء أمورهم آباؤهم، وكل من التلاميذ الذين أولياء أمورهم أمهاتهم، والتلاميذ الذين أولياء أمورهم غير آبائهم أو أمهاتهم، كما يوضح ذلك الجدول رقم (٥). ويلاحظ أن مشكلات الواجب المتزلي تحدث بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم غير الأب أو الأم، يليهم التلاميذ الذين أولياء أمورهم أمهاتهم، بينما تقل لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم آبائهم. وقد يكون هذا متوقعاً بالنسبة للتلاميذ الذكور في المرحلة الابتدائية؛ حيث يكون الأب المثل الأعلى الذي يجب الاحتذاء به، والموجه صاحب المعرفة والخبرة الذي ينبغي الاستماع لإرشاداته ونصائحه وتوجيهاته. ويؤكد ذلك ما أشار إليه جريف وجريف (Greif & Greif, 2004) في أن الأب يملك من التأثير على نتائج الأطفال ما يفوق تأثير الأم.

أما بالنسبة لتأثير متغير العمر لدى ولي الأمر في حدوث مشكلات الواجب المتزلي، فتوضح النتائج وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المتزلي باختلاف عمر ولي أمر التلميذ؛ حيث تحدث مشكلات الواجب المتزلي بصورة

ينعكس إيجاباً على صحته النفسية، وتحصيله الدراسي، وأدائه واجباته المنزلية.

أما فيما يتعلق بتأثير متغير المستوى المادي لولي الأمر في حدوث مشكلات الواجب المنزلي فتشير النتائج أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في معدل حدوث مشكلات الواجب المنزلي باختلاف المستوى المادي لولي أمر التلميذ، حيث يزداد حدوث مشكلات الواجب المنزلي بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو دخل منخفض. ويتبين من نتائج اختبار المقارنات البعدية لشفيه الموضحة في الجدول رقم (١٢) أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو دخل منخفض وكل من التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو دخل متوسط أو عال. ويتبين من متوسطات حدوث مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ أنها تتناقص مع ارتفاع المستوى المادي لدى ولي الأمر. ويمكن تفسير ذلك بكثرة أعمال ومشاكل أولياء الأمور ذوي الدخل المنخفض مقارنة بذوي الدخل المتوسط والمرتفع، فولي الأمر ذو الدخل المنخفض قد يقضي معظم يومه خارج المنزل لكسب قوته وقوت أسرته، الأمر الذي قد يترتب عليه محدودية الوقت المطلوب للجلوس مع أبنائه لتشجيعهم، ومتابعة تحصيلهم وأدائهم واجباتهم المنزلية. ويؤكد ذلك ما أشار إليه كوبر وليندي (Cooper, Linday & Nye, 2000)، من أن الأطفال

أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم أصغر سناً. وتشير نتائج اختبار المقارنات البعدية لشفيه في الجدول رقم (٨) أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ الذين أعمار أولياء أمورهم تقع في الفئة العمرية (٢١-٣٠ سنة) والفئة العمرية (٤١-٥٠ سنة). ويلاحظ أن متوسطات حدوث مشكلات الواجب المنزلي تنخفض لدى التلاميذ مع تقدم ولي الأمر في العمر. ويمكن تفسير ذلك بأنه مع تقدم ولي الأمر في العمر تزداد خبراته في تربية أبنائه وتعليمهم، كما ترتفع معلوماته في مناهجهم الدراسية خاصة إذا كان لديه أكثر من طفل.

أما من ناحية تأثير الحالة الاجتماعية لولي الأمر على مشكلات الواجب المنزلي فتدل النتائج أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي باختلاف الحالة الاجتماعية لولي أمر التلميذ. فمشكلات الواجب المنزلي تحدث بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم مطلقون و أراذل. وتوضح نتائج اختبار المقارنات البعدية لشفيه المعروضة في الجدول رقم (١٠) أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المنزلي بين التلاميذ الذين أولياء أمورهم متزوجون، والتلاميذ الذين أولياء أمورهم مطلقون. وقد تكون هذه النتيجة تأكيداً للنتيجة المتعلقة بنوع ولي الأمر، وهو أن وجود الطفل في كنف والديه يشعره بالاستقرار والأمان الذي بدون شك

الذين يعيشون في كنف أسر منخفضة الدخل يحصلون على دعم معنوي محدود.

ومن حيث تأثير متغير المستوى التعليمي لولي الأمر على حدوث مشكلات الواجب المتزلي، فبينت النتائج وجود اختلافًا ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المتزلي بين التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو تعليم ثانوي فما دون، والتلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو تعليم جامعي وما فوق؛ حيث تحدث مشكلات الواجب المتزلي بصورة أكبر لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم ذوو تعليم ثانوي وما دون. وقد تبدو هذه النتيجة منطقية في أحيان كثيرة بحكم تفوق صاحب المؤهل الجامعي معرفيًا وقدرته على تقديم العون والتوجه بطريقة مفيدة لأبنائه، بالإضافة إلى إدراكه لأهمية التعليم وفوائده، بعكس ولي الأمر ذي المؤهل الثانوي ومادون، والذي قد يكون لمحدودية إلمامه بمواد أبنائه الدراسية دور في إخفاقهم، وارتفاع وتيرة المشكلات لديهم في الواجبات المتزلية.

أما من ناحية مشكلات الواجبات المتزلية لدى التلاميذ بحسب متغيراتهم الشخصية (العمر، والصف الدراسي، والحالة الدراسية [هل سبق له الرسوب]، والحالة الصحية، وتناول الأدوية بشكل مستمر)، فأشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المتزلي باختلاف عمر التلميذ، وذلك عند مستوى معنوية (٥٪)، في حين بينت نتائج اختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لاختبار مدى وجود اختلاف

في مشكلات الواجب المتزلي وفقًا لمتغيرات الصف، والحالة الدراسية، والحالة الصحية، وتناول الأدوية، أن هناك اختلافًا ذا دلالة إحصائية في مستوى حدوث مشكلات الواجب المتزلي وفقًا لمتغيرات الصف والحالة الدراسية والحالة الصحية واستمرارية تناول العلاج وذلك عند مستوى معنوية (١٪).

ويتضح من النتائج أن مشكلات الواجب المتزلي تحدث بصورة أكبر لدى تلاميذ المراحل الأولية (الصف الأول والثاني والثالث)، والتلاميذ الذين سبق أن أعادوا السنة الدراسية، والتلاميذ الذين لديهم مشكلات صحية، والتلاميذ الذين يتناولون علاجات بشكل مستمر. وقد تكون هذا النتيجة متوقعة لدى هذه الفئات الأربع من التلاميذ وذلك لما يأتي: بالنسبة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية الأولية فقد يكون لنقص الخبرة والمعرفة الدراسية مقارنة بالتلاميذ في المرحلة الابتدائية العليا، دور في حدوث مشكلات الواجب المتزلي. بالإضافة إلى ذلك فإن التلاميذ الصغار في السن ليسو ذوي مهارة في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة مقارنة بالتلاميذ الأكبر سنًا (Pressley & Ghatala, 1989). أما من ناحية التلاميذ الذين سبق أن أعادوا السنة الدراسية، والذين يحتمل وجود ضعف دراسي لديهم ساهم في إعادتهم السنة الدراسية، فإن هذا الضعف قد يمتد تأثيره إلى الواجبات المتزلية مسببًا هذه المشكلات لديهم. أما التلاميذ ذوو المشكلات الصحية أو الذين يتناولون الأدوية بشكل مستمر فقد

تكرار حدوثها، من خلال إشراك أولياء الأمور، واستخدام التعديلات التربوية الملائمة، مثل السماح لهؤلاء التلاميذ في اختبار طريقة الإجابة المناسبة، وتشجيع التعاون بين التلاميذ من خلال استخدام أسلوب تدريس الأقران، و تقييم الواجبات المنزلية عند استلامها من التلاميذ والعمل على تأسيس روتين حول الواجبات المنزلية، بالإضافة إلى تقديم تعليمات وإرشادات الواجبات المنزلية بشكل واضح مع التركيز على الطلب من هؤلاء التلاميذ بالبدء في تأدية الواجب المنزلي داخل الفصل الدراسي للتأكد أن هؤلاء التلاميذ على فهم وإدراك واستعداد لإكماله، والعمل بكل ما من شأنه أن يساهم في إكمال الواجبات المنزلية بدون تعرضهم لمشكلاته.

وتأسيساً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ١- استفادة الباحثين في مشكلات الواجبات المنزلية لدى التلاميذ مستقبلاً من أداة الدراسة (قائمة فحص مشكلات الواجب المنزلي) لتمتعها بدرجة ثبات عالية.
- ٢- إجراء دراسات مماثلة وخاصة لدي التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وكذلك التلميذات العاديات.
- ٣- تنفيذ دورات توعوية لأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغرض تعريفهم بالمشكلات التي تواجه أبنائهم في أدائهم الواجبات المنزلية، وتعريفهم بأفضل السبل للتعامل معها والحد من آثارها.

يكون لتداخل وتأثير هذه المشكلات الصحية في حياة هؤلاء التلاميذ دور في حدوث مشكلات الواجب المنزلي لديهم.

الخاتمة والتوصيات

أوضحت نتائج هذه الدراسة حدوث مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وأقرانهم العاديين على حد سواء، وإن كان حدوثها لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر منها لدى التلاميذ العاديين، حيث يبدو الفرق جلياً بين المجموعتين.

كذلك بينت نتائج الدراسة أن مشكلات الواجب المنزلي تحدث لدى بعض التلاميذ أكثر من غيرهم، حيث يتكرر حدوث هذه المشكلات لدى التلاميذ الذين أولياء أمورهم غير الأب أو الأم، والتلاميذ الذين أولياء أمورهم صغار في السن، والذين أولياء أمورهم من ذوي الدخل المنخفض، والذين أولياء أمورهم ذوي تعليم ثانوي وما دون. بالإضافة إلى تكرار حدوث مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ في الصفوف الأولية، وكذلك التلاميذ الذين سبق أن أعادوا السنة الدراسية، وأيضاً التلاميذ ذوو المشكلات الصحية.

وقد تقود هذه المعطيات إلى ضرورة تفهم معلمي الفصول العادية الذين يدرسون لهذه المجموعات من التلاميذ وتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، للتعويضات والمشكلات العديدة التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في أداء واجباتهم المنزلية والعمل على الحد من

٤- تضمين الواجبات المنزلية وأهميتها في برامج إعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة.

٥- عقد دورات تدريبية لمعلمي الفصول العادية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة في أساليب التدريس الملائمة والتعديلات التربوية المناسبة لهؤلاء التلاميذ.

٦- إجراء دراسة شاملة حول الواجبات المنزلية على مستوى المملكة العربية السعودية لجميع التلاميذ العاديين و ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بمختلف فئاتهم.

٧- تحديد مسؤوليات كل من معلم صعوبات التعلم ومعلم الفصل العادي فيما يتعلق بموضوع الواجبات المنزلية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل واضح ودقيق.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو نيان، إبراهيم سعد (١٤٢٢). *صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

الإدارة العامة للتربية والتعليم بالرياض (١٤٣٢/٣١). *البيانات الأولية لبرامج صعوبات التعلم*. الرياض: إدارة التربية والتعليم.

الأمانة العامة للتربية الخاصة (١٤٢٢). *القواعد واللوائح التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة* بوزارة

المعارف. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.

حافظ، عبدالله بن إبراهيم (١٤١٤). *أثر الواجبات المنزلية على التحصيل الدراسي في مادة العلوم (مقارنة ثلاث استراتيجيات مختلفة)*. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز، العلوم التربوية، م ٧، ص ٢٠٧ - ٢٢٤.

العمرى، خالد محمد (٢٠٠٩). *تصورات معلمي وأولياء أمور تلامذة الصفوف الثلاثة الأولى نحو الواجبات البيتية*. مجلة جامعة دمشق، ٢٥ (١+٢)، ص ٤٦٧ - ٥١٠.

الموسى، ناصر بن علي (١٩٩٩). *مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف في ظلال الذكرى المئوية لتأسيس المملكة العربية السعودية*. الرياض: وزارة المعارف.

الموسى، ناصر، السرطاوي، زيدان، العبدالجبار، عبدالعزيز، البتال، زيد، والحسين، عبدالله (١٤٢٨). *الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام*. الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

Alleman, J., & Brophy, J. (1991). *Reconceptualizing homework as out of school learning opportunities*. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Anesko, K., Schoiock, G., Ramirez, R., & Levine, F. M. (1987). *The homework problem checklist: Assessing children's*

- Cooper, H. M., & Nye, B.** (1994). Homework for students with learning disabilities: The implications of research for policy and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 470 – 480.
- Cooper, H. M., & Valentine, J. C.** (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychology*, 36, 143 – 153.
- Corno, L.** (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100, 529 – 548.
- Cramer, D.** (1997) *Basic Statistics for Social Research: Step-by-step Calculation and Computer Techniques Using Minitab*. London: Routledge.
- Epstein, M. H., & Polloway, E. A.** (1993). Homework: A comparison of teachers and parents perceptions of the problems experienced by students identified as having behavior, learning disabilities, or no disabilities. *Remedial & Special Education*, 14(5), 40-50.
- Epstein, M. H.** (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students*. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle school, The Johns Hopkins University.
- Epstein, M. H., Polloway, E. A., Foley, R. M., & Patton, J. R.** (1993). Homework: A comparison of teachers' and parents' perceptions of the problems experienced by students identified as having behavioral disorders, learning disabilities, or no disabilities. *Remedial & Special Education*, 14, 40 – 49.
- Hallahan, D., & Kauffman, J.** (2006). *Exceptional Learner: Introduction to Special Education*, (8th Ed.). Needham Heights, MA :Allyn and Bacon.
- Harwell, J. M.** (1995). Information and materials for assisting specific learning disabilities, West Nyack, NY : The center for applied research in education
- homework difficulties. *Behavioral Assessment*, 9, 179-185
- Baruch, Y.** (1999). Response rate in academic studies- a comparative analysis. *Human Relations*, 52(4), 421 – 438.
- Bender, W.N.** (1992). *Learning disabilities : Characteristics, identification, and teaching strategies*, Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Bryan, T., & Burstein, C.** (2004). Improving homework completion and academic performance: Lessons from special education. *Theory into Practice*, 43(3), 213 - 219.
- Bryan, T., Nelson, C., & Mathur, S.** (1995). Doing homework: Perspectives of primary students in mainstream, resource, and self-contained special education classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10, 85-90.
- Bryan, T., & Nelson, C.** (1994). Doing homework: Perspectives of elementary and junior high school students. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 488 - 500.
- Cambell, M. J. and Swinscow, T. D. V.** (2009) *Statistics at square one*, (11th Ed.). Chichester: Wiley-Blackwell
- Cawley, J., Hayden, S., Cade, E., & Baker-Krocinski, S.** (2002). Including students with disabilities into education science classroom. *Exceptional Children*, 68(4), 423 – 435.
- Cooper, H. M.** (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cooper, H. M.** (1989). *Homework*. White Plains, New York: Longman.
- Cooper, H., Linday, J. J., & Nye, B.** (2000). Homework in the Home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464 – 487.

- teachers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 27(8), 500- 510.
- Polloway, E. A., & Epstein, M. H.** (1994). Homework practices of general education teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 203- 209
- Prieto, A. J.** (1992). A method for translation of instruments to other languages. *Adult Education Quarterly*, 43,(1), 1-14.
- Rehabilitation Research and Training Center on Disability Statistics and Demographics.** (2009). *Annual compendium of disability statistics*. New York, NY: Hunter College. Retrieved March 5, 2010 from <http://neweditions.net/stats/rtrc/Compendium/sect3-2.htm>
- National Research Center on Learning Disabilities.** (2007). *Parent page: Who is student with a specific learning disability ?* (Brochure)؛ Lawrence, KS : Author.
- Rack, M.** (2005). *Learning Disabilities: A handbook for Instructors and tutors* Overland. Kansas : Johnson county community college
- Reynolds, M., Wang, M. C., & Walberg, H. J.** (1987). The necessary restructuring of regular and special education. *Exceptional Children*, 53, 391 – 398.
- Roderique, T. W., & Polloway, E. A.** (1994). Homework : A survey of policies in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 481- 486.
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R.** (2009). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children's with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47, 167- 185.
- Rosenberg, M. S.** (1989). The effects of daily homework assignments on the acquisition of basic skills by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 314- 323.
- Keys, W., Harris, S., & Fernandes, C.** (2006). *Third international math and science study, 2nd national report. Part 2: Patterns of math and science teaching in upper primary schools in England*. Slough: NFER.
- Lerner, J.& Kline, F.** (2006). *Learning Disabilities and Related Disorders: Characteristics and Teaching Strategies*, (10th Ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Morgan, G. A., Gliner, J. A. and Harmon, R. J.** (2006) *Understanding and evaluating research in applied clinical settings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harris, K., Graham, S., & Mason, L.** (2003). Selfregulated strategy development in the classroom: Part of balanced approach to writing instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 37(7), 1 - 16.
- Gajria, M., & Salend, S.** (1998). Homework practices of students with and without learning disabilities : A comparison. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 291- 297.
- Greif, J.L., & Greif, G.L.** (2004). Including father in school psychology literature: A review of four school psychology journal. *Psychology in the School*, 41, 575- 580.
- Green, M., Sullivan, P., & Eichberg, C.** (1999). Homework conflicts, skirmishes, and wars. *Contemporary Pediatrics*, 16, 54.
- Mayers, S. Calhoun, S., & Crowell, E.** (2000). learning disabilities and ADHA: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 417-424
- Patton, P.** (1994). Practical recommendation for using homework with students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 570-579.
- Polloway, E. A., & Epstein, M. H., Foley, R.M.** (1992). A comparison of the homework problems of students with learning disabilities and non handicapped students

Emotional & Behavior Disorders, 95(3), 150-156.

Stewart, L. H., Roper, J. (2010). Homework: Is it worth the effort? *Council for Exceptional Children (CEC), Teaching and Learning Center*. Retrieved April 10, 2011 from the CEC web site.

Wagner, P., Schober, B., Spiel, C. (2008). Time students spend working at home for school. *Learning and Instruction*, 18, 309 – 320.

Walberg, L. H. (1994). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41(8), 19 – 30.

Salend, S., & Gajria, J. (1995). Increasing the homework completion rates of students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 16, 271-278

Salend, S., & Schliff, J. (1989). An examination of the homework practices of teachers of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 621-623 .

Spafford, C. & Grosser, G. (1996). *Dyslexia: Research and resource guide*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.

Soderlund, J., & Bursuck, B. (1995). A comparison of the homework problems of secondary school students with behavior disorders and nondisabled peers *Journal of*

ملحق رقم (١)**بسم الله الرحمن الرحيم****حفظه الله****أخي الكريم ولي الأمر**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..

أقوم بدراسة تهدف إلى التعرف على المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم التلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في حل الواجبات المتزلية.

أخي الكريم لا يوجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما أفضل الإجابات هي تلك التي تعكس رأيك بصدق وأمانة، أرجو التكرم بالإجابة عن جميع فقرات الاستبيان الواردة في أولاً وثانياً، وذلك بوضع الإجابة أو الإشارة المناسبة في المكان المناسب .

شاكراً لكم مقدما حسن تعاونكم

والله يحفظكم ويرعاكم ،،،

الباحث

د. زيد بن محمد البتال

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

أولاً : المعلومات الأولية

من فضلك أجب عن الفقرات التالية بوضع إشارة [✓] أو بكتابة الإجابة في المكان المناسب :

معلومات عن ولي الأمر :

- (١) المستجيب : أب ☐ أم ☐ غيرهما ☐
- (٢) العمر : سنة
- (٣) الحالة الاجتماعية: متزوج ☐ مطلق ☐ أرمل ☐
- (٤) الوضع المادي : منخفض ☐ متوسط ☐ مرتفع ☐
- (٥) المستوى الدراسي : ثانوي فما دون ☐ جامعي فما فوق ☐

معلومات عن التلميذ :

- (٦) عمر التلميذ :
- (٧) الصف الدراسي :
- (٨) هل سبق ان رسب : نعم ☐ لا ☐
- (٩) هل لديه مشاكل صحية : نعم ☐ لا ☐
- (١٠) هل يتناول علاجاً بشكل مستمر: نعم ☐ لا ☐

ثانياً : قائمة فحص مشاكل الواجب المنزلي

من فضلك ضع الإشارة [✓] أمام كل عبارة في الحانة المناسبة :

الرقم	العبارة	يحدث دائماً ٣	يحدث كثيراً ٢	يحدث أحياناً ١	لا يحدث إطلاقاً ٠
١	يفشل في أن يحضر إلى البيت الواجب و المواد الضرورية (كتب دراسية، أوراق عمل،...الخ)				
٢	لا يعرف بالضبط ما هو الواجب المنزلي الذي تم تحديده				
٣	ينكر أن لديه واجبا منزليا				
٤	يرفض أن يحل الواجب المنزلي				
٥	يشن ويشتمكي من الواجب المنزلي				
٦	يجب تذكره كي يجلس ويبدأ حل الواجب المنزلي				
٧	يؤجل حل الواجب المنزلي				
٨	يحل الواجب المنزلي بشكل غير مرضي ما لم يتواجد شخص في الغرفة				
٩	يحل الواجب المنزلي بشكل غير مرضي ما لم يساعده شخص آخر				
١٠	يسرح أو يلعب بالأشياء أثناء جلوسه لحل الواجب المنزلي				
١١	يتشتت بسهولة بالضوضاء (كالأصوات المزعجة) أو نشاطات الآخرين عند حل الواجب				
١٢	يحبط بسهولة عند حل الواجب				
١٣	يفشل في إكمال الواجب المنزلي				
١٤	يحتاج وقتاً طويلاً لحل الواجب المنزلي				
١٥	يرد بشكل غير مناسب عندما يطلب منه الأب أو الأم تصحيح الواجب المنزلي				
١٦	يحل الواجب المنزلي بشكل غير منظم، وغالباً ما تكون ورقة الواجب غير نظيفة				
١٧	يحل الواجب المنزلي بشكل سريع مما يجعله يقع في الأخطاء				
١٨	يظهر استياءه من العمل حتى عندما يحل الواجب المنزلي بشكل جيد				
١٩	ينسى أن يعيد الواجب المنزلي إلى الصف				
٢٠	يتعمد عدم إحضار الواجب المنزلي إلى الصف				

Homework Problems of Elementary Students with Learning Disabilities and nondisabled peers

Zaed M. A. AL Battal

*Associate Professor, Department of Special Education, College of
Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. The purpose of this study was to determine the homework problems among students with learning disabilities as compared to their nondisabled peers. The sample of the study was drawn from all the elementary schools that had learning disabilities programs in Riyadh city. Completed surveys were returned on a total of 616 (83.24%) students with learning disabilities and 1035 (69.93%) students who were not disabled. Results indicated that students in general had homework problem, however students with learning disabilities experience more homework problems in all items than those of their nondisabled peers. This is reflected in their significantly higher rating than those of their nondisabled peers on all items. Results also indicated that all variables of parents and four variables of students were significantly affected homework problems.