

مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية

محمد عمر محمد أبو الرب (*)

جامعة جدة

(قدم للنشر في 1436 / 7 / 1 هـ؛ وقبل للنشر في 1437 / 6 / 16 هـ)

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبلغت عينة الدراسة (63) اختصاصياً في صعوبات التعلم من العاملين في التعليم العام. أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبانة تتضمن (52) فقرة موزعة على أربعة محاور: (بيئة التعلم، المقاييس، الإجراءات قبل التشخيص، الطالب)، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية، والانحراف المعياري، والفروق بين المتوسطات، وتحليل التباين والنسب المئوية، ومعاملات الارتباط؛ لاستخراج النتائج التي جاءت على النحو الآتي: توجد مشكلات في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم على جميع محاور الاستبانة الأربعة، لا توجد فروق دالة إحصائية لدى اختصاصيين ترجع لمتغير الخبرة والمؤهل في تحديد مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبناء على نتائج الدراسة قدمت مجموعة من التوصيات هدفت الحد من تلك المشكلات.

الكلمات المفتاحية: مشكلات، تشخيص، صعوبات التعلم.

Problems of Diagnosing Learning Disabilities in Students Viewed from the Perspective of LD Specialists in the Kingdom of Saudi Arabia

Mohammed O. Abu Al Rub (*)

Jeddah University

(Received 20/4/2015; accepted 25/3/2016)

Abstract: This study aimed at identifying diagnosis problems of students with learning disabilities from the perspective of learning disabilities' (LD) specialists in the Kingdom of Saudi Arabia. The study was conducted on a sample of 63 LD specialists working in public education. The study instrument was a questionnaire that included 52 items distributed over four dimensions (learning environment, measures, procedures before diagnosis, and students). Means, weight means, and standard deviation were computed. Variance analysis, percentages and correlation coefficients were also calculated. The study revealed that there are difficulties in the diagnosis of students with learning disabilities from the perspective of LD specialists in the above 4 areas. In addition, qualifications or experience make no statistically significant differences between LD specialists in identifying the diagnosis problems of such students. In light of the study results, a number of recommendations are reached with the purpose of reducing these problems.

Key Words: Problems, Diagnosis, Learning disabilities.



DOI:10.12816/0023164

(*) Corresponding Author:

Associate Professor, Curriculum and Instruction Department, Faculty of Education, University of Jeddah. P.O. Box 15758, Jeddah, Saudi Arabia.

(*) للمراسلة:

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة جدة، ص.ب. 15758، جدة، المملكة العربية السعودية.

e-mail: brtd_sok@yahoo.com

المقدمة

نظراً لأهمية البرامج العلاجية الموجهة لعلاج حالات صعوبات التعلم وضرورة ملائمة هذه البرامج وفعاليتها؛ لتحقيق مثل هذا الغرض من جهة، وأهمية أن تكون هذه البرامج موجهة لمن يعانون من صعوبات التعلم فعلاً، وليس لمن تم تصنيفهم كذلك بشكل غير سليم تبرز أهمية التشخيص السليم لحالات صعوبات التعلم (عبدالوهاب، 2003).

ومن هنا يعد موضوع تشخيص حالات صعوبات التعلم من الركائز الأساسية في علم النفس والتربية بصورة عامة والتربية الخاصة بصورة خاصة؛ وذلك لأهميته في تحديد الأطفال غير العاديين وتشخيصهم من خلال العمل على توافر أدوات القياس المناسبة لتحديد احتياجات كل فئة من فئات هؤلاء الأطفال.

ولهذا نجد أن مصطلح التشخيص شائع الاستخدام في ميدان التربية الخاصة، وهو شكل من أشكال التقييم التي تستهدف الحكم على سلوكيات الأفراد من خلال المعلومات التي يجمعها المختصون عن تلك السلوكيات، ومقارنة هذه المعلومات بالمعايير الخاصة المتعلقة بقياس مظاهر السلوك (البطانية، الرشدان، السبائلة، الخطاطبة، سلمان، 2005).

ومن الخطوات المساعدة في تشخيص صعوبات التعلم: التعرف على مدى التباين بين الإنجاز الأكاديمي الحالي والمتوقع، وتحديد جوانب القوة

والضعف في التحصيل الأكاديمي، والأنماط المختلفة لصعوبات التعلم.

وتتمثل مجالات التشخيص في: تشخيص القدرات البصرية، وتشخيص القدرات السمعية، وتشخيص القدرات العقلية، وتشخيص القدرات الإدراكية، وتشخيص اللغة، وتشخيص السلوك والنمو الانفعالي والاجتماعي، وتشخيص الأداء الأكاديمي (McNamara & Wong, 2003).

وتكمن أهمية قياس الصعوبات التي يعاني منها الطلبة وتشخيصهم في كونها البوابة الرئيسة التي من خلالها يمكن التعرف على فئات الطلبة غير العاديين، مما يستدعي توفير أدوات قياس وتشخيص مناسبة يستطيع كل من المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة التعرف من خلالها إلى هؤلاء الطلبة، وتقديم الخدمات التربوية، والتعليمية المناسبة لهم، أو تحويلهم إلى الجهات المختصة لتلقي هذه الخدمات (الروسان، 2009).

قد شكلت عملية تحسين العمليات والطرق المتعلقة بتحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم قضية مركزية بالنسبة لكثير من العلماء والمهتمين بالتربية، وهو الأمر الذي تطلب وضع المعايير التي تساعد في تحديد مثل هذه الصعوبات، وتتمثل أهم هذه المعايير بما يلي: يجب أن يتضمن تحديد صعوبات التعلم لدى الأطفال طرق التقييم الشاملة

غير العاديين تمهيداً لتعرّف أساليب الرعاية التي تتناسب وهذه الحاجات تأخذ أهمية خاصة، تشمل التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وإذا تم استخدام استراتيجيات مناسبة للتقييم فإن ذلك يساعد في تطوير البرامج الدراسية والعلاجية المناسبة لهم، ويقوم المعلم بدور مهم في عملية التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عند توفر الأدوات التي تساعده في تحديد المشكلات السلوكية والأكاديمية التي يعانون منها، وذلك بحكم قربهم من الأطفال وعلاقته بهم (العابد، 2003).

لذا فإن وجود أعداد من الطلبة يعانون من صعوبات التعلم يستدعي توافر المقاييس والأدوات المناسبة التي تساعد العاملين في المدرسة على التعرف إلى مشكلات هؤلاء الطلبة، ومساعدتهم في التغلب عليها، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن تقييم الطلبة بهدف تحديد الصعوبة التي يعانون منها وتطوير البرامج المناسبة لهم.

وتعد عملية تشخيص صعوبات التعلم، وتحديد نوع الصعوبة من أهم الخطوات في التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتقديم العلاج لهم، وذلك لأن الحكم على الطفل بأنه ذو صعوبة تعلمية يترتب عليه آثار خطيرة في توجيه حياته وتحديد مستقبله؛ لذا تظهر ضرورة تنوع وسائل التشخيص، وأن ينفذه فريق من المختصين وليس فرد بعينه.

التي تضمن تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم بكل دقة، وهو التقييم الذي يوفر الكشف الدقيق لنقاط الضعف والقوة، وبالتالي المساعدة في تحديد الخدمات والتدخلات التي يحتاجها ذوو صعوبات التعلم، وتمثل طرق التقييم في استخدام مصادر المعلومات ذات الفعالية في تحديد هذه الصعوبات بدقة وموثوقية، ويتم الحصول على هذه المعلومات من خلال إجراء المقابلات مع المعلمين وأفراد العائلات والملاحظات ومراجعة سجلات الطلبة ومراقبة أدائهم، بالإضافة إلى ذلك يتم تحديد صعوبات التعلم لدى الأطفال من خلال الأحكام الطبية في ذلك، وينبغي أن يقدم التعليم النظامي تعليمياً ذا جودة عالية لكل الطلبة، وكذلك اللجوء إلى التدخلات القائمة على البحث العلمي واستخدام الممارسات العلمية التي تم تقييمها مسبقاً والتأكد من موثوقيتها، والتي ثبتت فعاليتها في الوصول إلى التحصيل الأكاديمي الجيد، وكذلك تكاثف جهود التعليم العام والخاص كنظام متكامل لتقديم الخيارات المثل على صعيد تقديم التدخلات المناسبة التي تتفق مع احتياجات الطلبة (American Institution for Research, 2002).

أولاً- مشكلة الدراسة وأهميتها:

إن إعداد البرامج الخاصة بتقييم حاجات الطلبة

- ويرى الروسان (2009) أنه لا بد من توافر شروط في أدوات التشخيص تمتاز بدلالات صدق وثبات مقبولة، وأن تمثل نتائج عملية التشخيص الكمية الظاهرة موضع القياس، وأن تتخذ في عملية التشخيص القرارات المناسبة، وتتوقف دقة القرار ومناسبته بناءً على المعلومات التي تقدمها عملية التشخيص.
- ما دور عدد سنوات الخبرة في تقدير مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

ثالثاً- أهداف الدراسة:

- سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين :
- التعرف إلى مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم.
- التعرف إلى دور كل من متغيرات (خبرة الاختصاصي، المؤهل الأكاديمي) في تقدير مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- وقد جاءت مشكلة البحث من تلمس الباحث من خلال الزيارات الميدانية لغرف المصادر وجود خلل في تشخيص الطلبة الموجودين في تلك الغرف على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، إذ إنه لا تتوافق خصائص أغلبيتهم والمعايير التي من خلالها يحكم على الطالب بوجود صعوبات تعلم لديه.

رابعاً- حدود الدراسة:

- ونظراً لأهمية هذا الموضوع وندرة الدراسات التي تناولته في عالمنا العربي؛ فقد جاءت هذه الدراسة كإضافة علمية جديدة للتعرف على مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم.
- لقد تم تطبيق هذه الدراسة على اختصاصيي صعوبات التعلم الذكور العاملين في مدارس التعليم العام في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية ممن استجابوا لأداة الدراسة سواء كان بشكل مباشر أو إلكترونياً، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2013/2014م.

ثانياً- أسئلة الدراسة:

- ما مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم؟
- ما دور المؤهل في تقدير مشكلات التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
- خامساً- مصطلحات الدراسة:
- التشخيص: إصدار حكم على ظاهرة ما (بعد قياسها)، أو موضوع ما، وفق معايير خاصة بتلك الظاهرة (الروسان، 2009).

إعداد الباحثين. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظات غزة حول المشكلات التي تواجههم تعزى لمتغير الجنس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في المجال الثاني (التجهيزات المكانية والوسائل التعليمية)، والمجال الثالث (تعاون معلم الصف العادي)، لصالح أكثر من (10) سنوات، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

هدفت دراسة بعيرات، زريقات (2012) إلى معرفة مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس العادية، وعلاقته بمتغير جنس الآباء والأمهات، والمؤهل العلمي، وعدد أفراد الأسرة، وتكونت عينة الدراسة من 301 من أولياء أمور الطلبة، ولتحقيق هدف الدراسة فقد طورت استبانة لقياس مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس العادية، وتم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها. وقد أشارت النتائج إلى أن رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس العادية وفق مجالات الدراسة الخمسة تنازلياً على الترتيب التالي: كفاية المعلم،

مشكلات التشخيص: يعرف الباحث المشكلات إجرائياً بأنها: مشكلات متعلقة ببيئة التعلم، ومشكلات متعلقة بالمقاييس، ومشكلات متعلقة بالإجراءات التي تسبق عملية التشخيص، ومشكلات متعلقة بالطالب، والتي تقيسها الأداة المقننة لهذا الغرض في هذه الدراسة.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم: هم تلك الفئة من الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطراب السمع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والتهجئة، والحساب (الروسان، 2001).

سادساً- دراسات سابقة:

هدفت دراسة الحلو وفحجان (2013) إلى الكشف عن طبيعة الفروق الإحصائية في مشكلات معلمي التربية الخاصة المتعلقة بكل من (الإدارة المدرسية - التجهيزات المكانية والوسائل التعليمية - وتعاون معلم الصف العادي - والإشراف التربوي) تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والدخل الشهري. وتكونت عينة الدراسة من (44) معلماً ومعلمة موزعين على (7) من مديريات التربية والتعليم الحكومية في محافظات غزة. استخدمت الدراسة مقياس مشكلات المعلمين من

والمجال الاجتماعي والأكاديمي، والبيئة التعليمية، والمجال النفسي، حيث عبر أولياء الأمور عن رضاهم لعملية الدمج.

واقترحت الدراسة إشراك أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم في التخطيط للبرامج المقدمة لأبنائهم.

أجرى العايد (2011) دراسة كان هدفها معرفة رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمان، وكانت عينة الدراسة جميع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر في مديرية عمان، و يقدر عددهم بـ (2000) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج: أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر، وتليها خدمات البيئة الصفية لغرف المصادر، في حين كانت أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور هي الخدمات غير المنهجية.

وفي دراسة القرني (2008) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مدير المدرسة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة لدوره في اكتشاف الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ودوره في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ودوره في التوعية ببرنامج صعوبات التعلم. وتكونت أداة الدراسة من (40) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور:

اكتشاف الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتمثلت في (13) عبارة، ومحور تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتمثلت في (14) عبارة، ومحور التوعية ببرنامج صعوبات التعلم، وتمثلت في (13) عبارة، أشارت نتائج الدراسة الى أن درجة ممارسة مدراء المدارس لأدوارهم على المحاور الثلاثة كانت بالمستوى المتوسط.

هدفت دراسة المرشدي (2008) إلى التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه معلمي طلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بالإدارة المدرسية، والتجهيزات المكانية، والوسائل التعليمية، والإشراف التربوي، والتعرف على اختلافها حسب الإدارة التعليمية. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم جميعاً العاملين في غرف المصادر في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (860) معلماً. وتكونت عينة الدراسة من (341) معلماً، تم اختيارهم بالطريقة العمدية، وهم جميع المعلمين العاملين في داخل المدن الرئيسية الثلاث (الرياض، جدة، الدمام).

في ضوء نتائج الدراسة توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

- يواجه معلمو ذوي صعوبات التعلم مشكلات تتعلق بتعاون معلم الفصل العادي.
- يواجه معلمو صعوبات التعلم من ذوي

التعلم بمدينة كاليفورنيا، وتكونت عينة الدراسة من (120) معلماً ومعلمة. منهم (70) معلماً، و(50) معلمة من معلمي ومعلمات المدارس المتوسطة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للمشكلات المالية؛ كالرواتب، والخوافز، في أداء المعلمين بالإضافة إلى وجود مشكلات يعاني منها المعلمون؛ تعود إلى المؤهلات والتدريب والممارسات التي تحسن عملية تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

ويؤكد (Wanzek, et al, 2006) أن العوامل التربوية والممارسات التربوية غير المهنية وغير المسؤولة لبعض المدرسين الذين يصفون التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بأنهم كسالى، لا يستطيعون استخدام استراتيجيات ذات كفاءة في الدراسة، وأن تكيفهم في المواقف التعليمية يتسم بالنقص والضعف وضيق المنهج التعليمي وضعف في التدريب على المهارات الاجتماعية والبدنية والحركية، والتواصل الشفوي والسلوك التكيفي من العوامل الخارجية المرتبطة بصعوبات التعلم، فنجد أن المعلم يبالغ في استخدام المهارات التي تهتم بالحفظ والتسميع أكثر مما يهتم بالخبرات التربوية القائمة للتدرب على استخدام المهارات التي تعتمد على الجسم والمهارات الحس-حركية وتقديم الحوافز وتنمية مفهوم الذات، الأمر الذي قد يؤدي إلى تفاقم مشكلات التلاميذ التعليمية وظهور هذه

سنوات الخبرة القليلة مشكلات تعيق تعاملهم مع ذوي صعوبات التعلم.

• يواجه معلمو ذوي صعوبات التعلم التابعون للإدارات التعليمية البعيدة مشكلات وعقبات تعيق عملهم مع ذوي صعوبات التعلم.

هدفت دراسة (خليفه، الزيود، 2008) إلى تعرف العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وعلاقتها بخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، حيث تكونت الدراسة من عيتين: العينة الأولى من (750) معلماً ومعلمة بمدارس دولة قطر، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، والعينة الثانية من (120) معلماً ومعلمة، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وقائمة تقدير خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن النقاط التالية: إن 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.

كما أجرى جيننجز (Jennings, 2009) دراسة بعنوان: المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات

المشكلات الحادة بشكل مؤثر مما لا يعود عليهم بالنفع في حياتهم المستقبلية.

وفي دراسة (Bakker & Bosman, 2006) والتي ركزت على افتراض أن المعلمين في التعليم العام عندما يقومون بالتحويل من برامج التعليم العام إلى برامج التربية الخاصة لا ترتبط فقط بمستوى الصعوبة ولكن ترتبط بالمشكلات السلوكية للطلاب ومستوى احتواء الوالدين للطلاب، ومن نتائج الدراسة أن المدرسين يدركون أن العلاج يرتبط بحدة صعوبات التعلم والمهارات الأكاديمية؛ والمهارات الأكاديمية ترتبط بشدة بالمشكلات السلوكية للطلاب ومستوى احتواء الوالدين للطلاب والذي يرتبط بدوره باحتمالات نجاح العلاج.

وأظهرت نتائج دراسة (Gadour, 2006) أنه يمكن أن تكون العوامل الخارجية التي تتمثل بعيوب في العملية التعليمية أحد الأسباب المساعدة؛ لتدهور حالة هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم ومنها: أنها لا تُعيرهم اهتماماً، أو لا تكون على علم ودراية بمشكلاتهم والممارسات التربوية والتعليمية الخاطئة، خاصة في التعامل مع هؤلاء التلاميذ الذين يظهرون اضطراباً في الوظائف النفسية، مثل: الإدراك الحسي، والتذكر، وصياغة المفاهيم، وضعف القدرة على التنظيم، والتعميم، وعدم القدرة على التعبير عن المفاهيم، وتدني المهارات الحركية واللفظية، وضعف

الذاكرة القصيرة التي تكون ذات أثر كبير على أدائهم التعليمي.

وبينت نتائج دراسة (Grossman, 2005) التجريبية التي أُجريت على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية عند تطبيق برنامج التدخل العلاجي، الذي أوضح أن لطريقة المعلم في إدارة الصف واتخاذ القرارات أثراً ذا دلالة إحصائية على أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل حجرة الصف، وأثراً على خفض السلوك الاندفاعي ونقص الانتباه لديهم.

وقام (Samuelsson; Lundberg, 2005) بدراسة حول أثر المناخ التعليمي على مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم مستخدمين عينة قوامها (123) طالباً، طبقت عليهم مقاييس المهارات القرائية واللفظية ومقاييس تتعلق بالبيئة التعليمية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة من العوامل البيئية لها أثر واضح في تعلم التلاميذ وإتقانهم مهارات القراءة والكتابة وعلى خفض المشكلات التي تتعلق بالنطق وإظهار الحروف بصورة واضحة.

وأجرت (الساكت، 2004) دراسة 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

والتعليم، ثم مشكلات ترتبط بمجتمع الدراسة، ثم مشكلات تتعلق بمدى وضوح دور المعلم وطبيعته، ثم مشكلات تتعلق بالمصادر والوسائل والمواد التعليمية، ثم مشكلات تتعلق بالطلبة ذوي صعوبات التعلم ثم مشكلات تتعلق بالإحالة.

سابعاً- تعقيب على الدراسات السابقة:

- تبين من الدراسات السابقة أن المقاييس والأدوات المستخدمة قد تباينت واختلفت حسب الدراسة والهدف منها، فنجد أن هناك من استخدم مقاييس قائمة خصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، أو تطبيق مقياس الكشف عن صعوبات التعلم في المدرسة، أو مقاييس الذكاء اللفظي وغير اللفظي، أو مقاييس تقدير الذات.
- كما أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات ارتفاع المستوى الأكاديمي الذي يتعلق بمدى اكتساب التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم للمهارات التي تساعده على التعلم في المدرسة، والبيئة المحيطة به عن طريق التدريب والممارسة واكتساب الخبرات التعليمية المتنوعة. وقد اتفقت الدراسات في أن اتباع التلاميذ للسلوكيات الاندفاعية والشعور بالقلق والخوف يكون نتيجة لانخفاض الدافعية للعمل والتعلم والتشكك في قدراتهم واهتمام المعلم بالقدرات التي تهتم بالحفظ والتذكر.

نسبته 60.8٪، 69 حالة من عينة متدني التحصيل البالغة 84 حالة، وشخص المقياس أربع حالات من عينة مرتفعي التحصيل البالغة 36 حالة، أما 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٪ و 60 حالة بمستوى ثقة 68٪ أي ما نسبته 50٪.

وأكدت (Lerner, 2003) أنه لفهم التلاميذ والكشف عن صعوبات التعلم لديهم لا بد من فهم تام للنظريات المتعلقة بصعوبات التعلم وخاصة بالنسبة للاختصاصيين العاملين في هذا المجال، إذ تساعد النظريات على الفهم الدقيق للمشكلات التعليمية، وتساعد على إعطاء صورة تامة ودقيقة عن الطريقة والمنهج الذي يمكن استخدامه مع الطفل، وبناء خطط للتعليم العلاجي.

كما أجرى (العايد، 2003) دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر في مديريات التربية والتعليم بمنطقة الوسط في الأردن وقد تكونت عينة الدراسة من (150) معلماً ومعلمة، وقد بينت النتائج أن هناك مجموعة من المشكلات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة حسب الأهمية: مشكلات تتعلق بأولياء أمور الطلبة والمجتمع الخارجي، ومشكلات تتعلق بفلسفة التربية

البحث لأخذ آراء أخصائيي صعوبات التعلم كأداة رئيسية .

8-2 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع اختصاصيي صعوبات التعلم الذكور العاملين في مدارس التعليم العام في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2013 / 2014، والبالغ عددهم (198) اختصاصياً موزعين على (136) مدرسة .

وقد تم إجراء الدراسة على عينة من هؤلاء الأخصائيين بلغت (63) اختصاصياً في صعوبات التعلم ممن استجابوا لأداة الدراسة سواء بشكل مباشر أو إلكتروني، تم اعتبارهم كعينة للدراسة الحالية. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة:

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفق متغيري الدراسة (الخبرة، والمؤهل)

م	المؤهل	عدد المعلمين
1	دراسات عليا	19
2	بكالوريوس	32
3	دبلوم كلية معلمين	12
	الخبرة	
1	أقل من 5 سنوات	23
2	6-10 سنوات	25
3	أكثر من 10 سنوات	15

• وأظهرت بعض الدراسات العلاقة بين العوامل والمتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم التي تدخل في تشكيل صعوبات التعلم، أو تحيط به، للكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين العوامل التربوية والاجتماعية والنفسية من جهة وبين صعوبات التعلم من جهة أخرى، التي يتصل بعضها ببعض بالعملية التعليمية وأبعادها، كالعلاقة بين المعلم والتلميذ، والمنهج الدراسي، وما يرتبط بها من أبعاد.

• في حدود علم الباحث فإن هناك ندرة في الدراسات التي تعرضت لمشكلات عملية التشخيص برمتها وما يترتب عليها من أثر على الطالب والمعلم والأسرة.

ثامناً- الطريقة والإجراءات:

يعرض هذا الجزء وصفاً لمجتمع الدراسة وطريقة اختيار عينة الدراسة لأغراض التطبيق، ووصفاً لأداة الدراسة وطريقة إعدادها، والتحقق من صدقها وثباتها وإجراءات تطبيق الدراسة، ومتغيراتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة لاستخراج النتائج.

8-1 منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة ومشكلتها وأهدافها، وتم التركيز على واقع عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام أداة

8-3 أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة الميدانية في أداه رئيسية هي الاستبانة التي أعدت بهدف التعرف على مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم، وتم بناء الاستبانة في الدراسة الحالية بالاستعانة بالدراسات السابقة العربية والأجنبية المتصلة بالدراسة الحالية ومحاولة الاستفادة منها، وكذلك الاطلاع على بعض الأدبيات النظرية المتعلقة بموضوع تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

تكونت الأداة في شكلها النهائي من (4) محاور هي: " مشكلات تتعلق ببيئة التعلم "وتكوّن من (13) مفردة، و" مشكلات تتعلق بالمقاييس"، وتكوّن من (13) مفردة، " مشكلات تتعلق بالإجراءات ما قبل التشخيص"، وتكوّن من (13) مفردة، " مشكلات تتعلق بالطالب"، وتكوّن من (13) مفردة.

8-4 صدق وثبات الاستبانة:

تم التحقق من صدق وثبات الاستبانة بعدة طرق، منها:

صدق المحكمين: للتحقق من صدق الاستبانة، فقد عرضت على 8 محكمين من أعضاء هيئة التدريس من أقسام التربية الخاصة والعلوم التربوية بكليات

التربية في كل من: جامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة أم القرى، والجامعة الهاشمية، وكذلك تم عرضها على عدد 10 من اختصاصيي صعوبات التعلم في إدارة تعليم جدة، وتم استبعادهم عند تطبيق الاستبانة نهائياً. وتم فيما بعد تلخيص استجابات المحكمين وتحليلها وتعديل بعض البنود الخاصة بأداة الدراسة بمقتضى آرائهم في حالة إجماع خمسة منهم على رأي محدد.

الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة استطلاعاً على عينة من اختصاصيي صعوبات التعلم، وتم حساب معاملات الارتباط بين عبارات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور إذ كانت جميع مفردات الاستبانة لها ارتباط بالمحور الذي تنتمي إليه المفردة موجباً ودالاً إحصائياً.

الاتساق الداخلي بين المحاور والدرجة الكلية: كذلك تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال معاملات ارتباط المحور بالدرجة الكلية، كما هو موضح فيما يلي: جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0,001 ومن خلال معاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية يتضح أن الاستبانة تتمتع بصدق مرتفع حيث إن جميع المحاور مرتبطة ارتباطاً مرتفعاً ودالاً إحصائياً، وأن جميع معاملات الارتباط البينية دالة عند مستوى 0,001، كما يظهر في جدول (2).

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة وبين الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,67	14	**0,88	27	**0,68	40	**0,75
2	**0,90	15	**0,87	28	**0,71	41	**0,77
3	**0,88	16	**0,80	29	**0,70	42	**0,66
4	**0,88	17	**0,77	30	**0,73	43	**0,61
5	**0,88	18	**0,76	31	**0,77	44	**0,47
6	**0,87	19	**0,66	32	**0,73	45	**0,41
7	**0,87	20	**0,73	33	**0,72	46	**0,40
8	**0,88	21	**0,70	34	**0,74	47	**0,73
9	**0,88	22	**0,70	35	**0,71	48	**0,66
10	**0,88	23	**0,72	36	**0,74	49	**0,68
11	**0,88	24	**0,72	37	**0,67	50	**0,55
12	**0,88	25	**0,70	38	**0,71	51	**0,89
13	**0,74	26	**0,80	39	**0,55	52	**0,68

** دالة إحصائية عند مستوى 0,001

تضمنت هذه للاستبانة 4 محاور هي: بيئة التعلم، والمقاييس، والاجراءات قبل التشخيص، والطالب. يدور كل محور منها حول عدد من العبارات تعبر عن هذا المحور.

8-5 المعالجة الإحصائية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الوزنية والانحراف المعياري والفروق بين المتوسطات وتحليل التباين والنسب المئوية.

ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل "الفا كرونباخ" لحساب الثبات، وكانت جميع معاملات ثبات المحاور مرتفعة، وتراوحت قيم الثبات ما بين 0,771 حتى 0,969 مما يدل على أن الأداة لها ثبات مرتفع وصالحة للتطبيق.

وبعد حساب معاملي الصدق والثبات للاستبانة وإجراء التعديلات اللازمة بناء على اقتراحات السادة المحكمين تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، إذ

تاسعاً- نتائج الدراسة وتفسيرها: الإجابة عن السؤال الأول:

تناول هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة مرتبة حسب تساؤلات الدراسة. وفيما يلي توضيح لهذه النتائج:

نص السؤال الأول: ما مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصيي صعوبات التعلم؟

جدول (3) : متوسط الاستجابة لكل مفردة والانحراف والنسبة المئوية بالنسبة للمحور الأول: مشكلات تتعلق ببيئة التعلم.

الرقم	المفردة	م	ع	النسبة المئوية
1	نقص الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم.	3.157	1.359	63.16
2	ضعف التواصل والتنسيق بين أعضاء فريق التشخيص.	3.707	1.149	74.14
3	عدم تعاون معلم الصف العادي.	3.734	2.395	74.68
4	عدم توفر غرف خاصة مجهزة بما يحتاجه اختصاصيو صعوبات التعلم.	3.734	1.618	74.68
5	طبيعة المنهاج وما يقدمه.	3.581	1.229	71.621
6	أساليب التدريس المتبعة من قبل المعلم والتزام المعلم بنمط تدريسي محدد.	3.374	1.408	67.48
7	الأعداد الكبيرة للطلبة تشكل ضغطاً على المعلم عند تنفيذ البرامج التربوية والتعليمية.	3.802	1.224	76.04
8	عدم امتلاك المعلم لمهارات التعامل والتواصل الفعال مع اختصاصيي صعوبات التعلم.	3.784	1.251	75.68
9	عدم تعاون الإدارة.	3.469	1.261	69.38
10	ضعف تعاون الأسرة.	3.414	1.283	68.28
11	ضعف قدرة الوالدين على الاكتشاف المبكر لأبنائهم من ذوي صعوبات التعلم.	3.459	1.271	69.18
12	قلة التمويل والدعم من المدرسة لبرامج التشخيص.	3.365	1.317	67.30
13	عدم ملائمة مكان تنفيذ التشخيص.	3.297	1.392	65.94

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسطات المتوسطات الوزنية لكل بعد من أبعاد الاستبانة كما مفردات الاستبانة والنسب المئوية المقابلة لها وكذلك هو، وتم اعتماد المتوسط الاعتراري الفرضي (3)

حيث إن أقصى درجة للمفردة هي (5) فإذا زاد المتوسط الحسابي الملاحظ عن المتوسط الاعتبار الفرضي (3) فإن المشكلة تعتبر حادة، وإذا قل المتوسط الحسابي الملاحظ عن المتوسط الفرضي فإن المشكلة تعتبر غير حادة. والجداول الآتية توضح هذه النتائج:

بالنسبة للمحور الأول: مشكلات تتعلق ببيئة التعلم

يتضح من الجدول (3) أن نتائج تحليل المحور الأول مشكلات تتعلق ببيئة التعلم محصورة بين متوسط حسابي مرتفع بلغ (3.8) بنسبة (76.4) وبين متوسط حسابي منخفض بلغ (3.15) بنسبة (63.16)، وكان ترتيب العبارات من حيث حدة المشكلات كالتالي: (7، 8، 3، 4، 2، 5، 9، 11، 10، 6، 12، 13، 1).

إذ تصدرت مشكلة (الأعداد الكبيرة للطلبة تشكل ضغطاً على المعلم عند تنفيذ البرامج التربوية والتعليمية) المشكلات المتعلقة ببيئة التعلم يليها (عدم تعاون معلم الصف العادي).

وهذه النتيجة تتوافق ومشاهدات الباحث الواقعية للغرف الصفية التي تزدحم بأعداد كبيرة من الطلاب، قد تصل إلى الحد الذي يحرم الطفل من الاستفادة مما يقدم من برامج وتعليم، كما يقف

أعداد الطلاب عائقاً أمام المعلم وما يقدمه للطلاب من مهارات وخبرات، وفي كلتا الحالتين ستنعكس الآثار السلبية على الطالب نفسه، ولا يغفل المشكلات الأخرى في بيئة التعلم التي لا تقل أثراً من حيث التأثير في ظهور خلل في تشخيص الطالب على أن لديه صعوبات تعلم، والتي قد يصدر بسببها الحكم على الطالب، وهذا الحكم مشكوك فيه، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحلو وفحجان (2013) من حيث البيئة المكانية وتوفير المستلزمات المادية، ودراسة المرشدي (2008) من حيث مشكلة عدم تعاون معلم الصف العادي. ودراسة (Gadour, 2006) من حيث إنه يمكن أن تكون العوامل الخارجية التي تتمثل بعيوب في العملية التعليمية أحد الأسباب المساعدة لتدهور حالة هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، ومنها أنها لا تُعيرهم اهتماماً، أو لا تكون على علم ودراية بمشكلاتهم والممارسات التربوية والتعليمية الخاطئة.

المحور الثاني: مشكلات تتعلق بالمقاييس

حيث يتضح من الجدول (4) أن نتائج تحليل المحور الثالث: مشكلات تتعلق بالمقاييس، محصورة بين متوسط حسابي مرتفع بلغ (4.144) بنسبة (82.88) وبين متوسط حسابي منخفض بلغ (3.239) بنسبة (64.78)، وكان ترتيب العبارات

من حيث حدة المشكلات كالتالي: (10، 4، 6، 7، مشكلة (الاعتماد بشكل كبير على المقاييس غير الرسمية)، المشكلات المتعلقة بالمقاييس. 5، 11، 3، 12، 9، 2، 1، 13، 8). حيث تصدرت

جدول (4): متوسط الاستجابة لكل مفردة والانحراف والنسبة المئوية بالنسبة للمحور الثاني: مشكلات تتعلق بالمقاييس.

الرقم	المفردة	م	ع	النسبة
1	عدم توفر مقاييس مقننة.	3.374	1.294	67.48
2	عدم وضوح بعض الاختبارات المستخدمة .	3.423	1.287	68.46
3	عدم ملائمة بعض المقاييس للبيئة السعودية.	3.613	1.197	72.26
4	نقص مهارة العمل ضمن الفريق.	3.892	1.096	77.84
5	عدم فهم الاختصاصيين ل فقرات المقياس .	3.676	2.652	73.52
6	نقص التدريب الواضح للاختصاصيين على تطبيق المقاييس.	3.770	1.354	75.40
7	استخدام مقياس واحد فقط في عملية التشخيص.	3.752	1.261	75.04
8	عدم مواكبة تطور المقاييس وتحديثها.	3.239	1.379	64.78
9	صعوبة تحديد المقياس المناسب لحالة الطالب.	3.455	1.264	69.10
10	الاعتماد بشكل كبير على المقاييس غير الرسمية.	4.144	1.628	82.88
11	الخلط بين المقاييس.	3.662	1.232	73.24
12	طول المقياس والفترة الزمنية الطويلة اللازمة لتطبيقه.	3.586	2.734	71.72
13	درجة صعوبة المقياس.	3.374	1.237	67.48

مناسبة، تجعل منها أداة لإصدار الحكم على الطالب بأن لديه صعوبات تعلم.

إضافة إلى المشكلات الأخرى التي لا تقل أهمية من حيث اتخاذ القرار والحكم على الطالب، وجميعها كما يظهر في الجدول أعلاه شكلت مدخلاً مهماً في أخطاء التشخيص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جيننجز (Jennings, 2009) من حيث المشكلات المتعلقة بنقص

ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال مقارنة المقاييس الرسمية التي تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة، تجعل من نتائجها موثوقة، ويعتمد عليها في إصدار الحكم بأن الطالب لديه صعوبات تعلم فعلاً، وعلى العكس تماماً فإن المقاييس غير الرسمية تكون في العادة من إعداد اختصاصيي صعوبات التعلم وفي كثير من الأحيان لا تتمتع بدلالات صدق وثبات

التدريب. ودراسة (Wanzek, et al, 2006) من حيث تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير العوامل التربوية والممارسات التربوية غير المهنية وغير المسؤولة لبعض المدرسين الذين يصفون التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بأنهم كسالى، لا يستطيعون استخدام استراتيجيات ذات كفاءة في الدراسة. ومع دراسة (الساكت، 2004) من حيث درجة التوافق في المحور الثالث: مشكلات تتعلق بالإجراءات قبل عملية التشخيص.

جدول (5): متوسط الاستجابة لكل مفردة والانحراف والنسبة المئوية بالنسبة للمحور الثالث

مشكلات تتعلق بالإجراءات قبل عملية التشخيص.

الرقم	المفردة	م	ع	النسبة
1	خلل في تنفيذ الكشف.	4.099	1.225	81.98
2	عدم تفهم معلم التعليم العام لإجراء الكشف.	4.243	2.299	84.86
3	خلل في النماذج الخاصة المعدة لعملية الكشف.	3.649	1.284	72.98
4	عدم إعطاء فتره زمنية كافية لعملية الكشف.	3.892	2.471	77.84
5	قيام معلم التعليم العام بترشيح الطلبة ممن لديهم مشكلات سلوكية، بطيء تعلم، مشاغب، وغيرهم.	4.261	1.611	85.22
6	الاعتماد على معلم اللغة العربية، أو الرياضيات، فقط، لتنفيذ عملية الكشف.	4.090	1.106	81.80
7	عدم تفعيل دور الفريق للقيام بعملية الكشف.	4.086	1.049	81.72
8	إغفال مرحلة التدخل قبل الإحالة.	3.905	1.136	78.10
9	ضعف مشاركة الأسرة في تزويد اختصاصيي صعوبات التعلم بالمعلومات	3.878	1.149	77.56
10	إحالة الطلبة في أوقات مختلفة طوال العام.	3.951	2.280	79.02
11	اتخاذ القرار بشأن مدى حاجة الطالب لمواصلة الالتحاق بالأماكن الخاصة بهم.	3.878	1.121	77.56
12	نقص الآليات الواضحة لإحالة الطلبة للأماكن المناسبة لهم.	3.860	1.094	77.20
13	نقص المعرفة بالمشكلات التي أدت إلى إحالة الطالب إلا بعد قبوله	3.761	1.234	75.22

وسيهدر وقته وجهده، وسيحرم الطلبة الذين هم فعلاً لديهم صعوبات تعلم من الفائدة. وتتضافر باقي المشكلات المذكورة أعلاه في إظهار الخلل في عملية التشخيص النابعة أصلاً من خلل إجراءات ما قبل التشخيص، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القرني (2008) من حيث درجة ممارسة مدير المدرسة لدوره في توفير ما يلزم لاكتشاف الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ودراسة بعيرات، زريقات (2012) من حيث ضرورة مشاركة الأسرة في عملية التشخيص، كما اتفقت مع دراسة (Bakker & Bosman , 2006) والتي ركزت على افتراض أن المعلمين في التعليم العام عندما يقومون بتحويل الطلبة من برامج التعليم العام إلى برامج التربية الخاصة لا يرتبط فقط بمستوى الصعوبة لديهم ولكن يرتبط بالمشكلات السلوكية للطلاب.

المحور الرابع: مشكلات تتعلق بالطالب:

حيث يتضح من الجدول (6) أن نتائج تحليل المحور الرابع محصورة بين متوسط حسابي مرتفع بلغ (3.910) بنسبة (78.20) وبين متوسط حسابي منخفض بلغ (3.158) بنسبة (63.16)، وكان ترتيب العبارات من حيث حدة المشكلات كالآتي: (8، 13، 6، 11، 2، 5، 9، 7، 4، 3، 12، 1، 10) إذ تصدرت مشكلة (زيادة القلق والتوتر والخوف لدى الطلبة عند تحويلهم من الصف العادي إلى غرفة المصادر)، المشكلات المتعلقة بالطالب.

يتضح من الجدول (5) أن نتائج تحليل المحور الثالث محصورة بين متوسط حسابي مرتفع بلغ (4,261) بنسبة (85.22)، وبين متوسط حسابي منخفض بلغ (3,649) بنسبة (72.98) في مشكلات التشخيص المتعلقة بالإجراءات قبل التشخيص، وكان ترتيب العبارات من حيث حدة المشكلات كالآتي: (5، 2، 1، 6، 7، 10، 8، 4، 9، 11، 12، 13، 3). حيث تصدرت مشكلة (قيام معلم التعليم العام بترشيح الطلبة ممن لديهم مشكلات سلوكية، بطيء تعلم، مشاغب.... وغيرها)، المشكلات المتعلقة بإجراءات ما قبل التشخيص.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بالرجوع إلى مدى معرفة معلم الصف العادي بإجراءات الكشف والإحالة، فمعظم المعلمين يعتقدون بضرورة التخلص من الطلبة الذين يشكلون عائقاً أمام قيام المعلم بدوره داخل غرفة الصف، فمن وجهة نظرهم أن هؤلاء الطلبة يحرمون زملاءهم من الفائدة المرجوة من وجودهم في غرفة الصف، وذلك بما يقومون به من إزعاج وهروب بالإضافة إلى ضعف الجانب الأكاديمي، وليس لديهم المعرفة أنه لا علاقة هؤلاء بغرف المصادر وما يقدم بها من برامج خاصة للطلبة ممن لديهم فعلاً صعوبات تعلم، وهذا الإجراء غير السليم، إذ سيحرم هؤلاء الطلبة الفائدة، وسيؤثر بشكل مباشر على دور اختصاصيي صعوبات التعلم،

جدول (6) متوسط الاستجابة لكل مفردة والانحراف والنسبة المئوية، بالنسبة للمحور الرابع: مشكلات تتعلق بالطالب

الرقم	المفردة	م	ع	النسبة
1	امتناع الطالب عن تأدية اختبارات التشخيص.	3.176	1.566	63.52
2	نقص الجدية في التعامل مع المقاييس.	3.518	3.713	70.36
3	تظاهر الطالب بوجود مشكلة لديه.	3.234	1.294	64.68
4	وجود مشاكل سمعية أو بصرية لدى الطالب.	3.374	1.218	67.48
5	عدم تعاون الطالب مع اختصاصيي صعوبات التعلم.	3.509	1.290	70.18
6	شعور الطالب بالملل أثناء تطبيق المقياس.	3.545	1.509	70.90
7	عدم فهم الطالب لفقرات المقياس.	3.410	1.345	68.20
8	زيادة القلق والتوتر والخوف لدى الطلبة عند تحويلهم من الصف العادي إلى غرفة المصادر.	3.910	1.188	78.20
9	القصور في تنظيم جلسات التشخيص.	3.437	1.323	68.74
10	التغيب عن جلسات التشخيص.	3.158	1.384	63.16
11	تأثر الطلاب ببعضهم في الاختبارات الجماعية.	3.532	1.286	70.64
12	عدم إتمام الطالب لاختبارات التشخيص.	3.297	1.329	65.94
13	خوف الطالب من نظرة زملائه.	3.838	1.329	76.76

أضف إلى ذلك أثر باقي المشكلات التي لا تقل أهمية في تشخيص الطالب، فعلى سبيل المثال: تأثر التشخيص بخوف الطالب من نظرة زملائه إليه، ونعتهم له بالمعاق بسبب تواجده في غرفة صعوبات التعلم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (خليفة، الزيد، 2008) بوجود علاقة ارتباطية بين العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وجاءت المشكلات المتعلقة بتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالنسبة للاستبانة ككل على النحو الآتي كما يظهر في جدول (7).

يفسر الباحث هذه النتيجة بالتركيز على نقطة مهمة جداً وهي إغفال المعلم والاختصاصي لعملية التهيئة للطالب وتزويده بالمعلومات عن وضعه الأكاديمي، وماهية غرفة صعوبات التعلم، وما سيقدم له فيها، ودور اختصاصيي صعوبات التعلم.

إن نقص هذه المعلومات لدى الطالب ينشئ لديه نوعاً من القلق والخوف والتردد في قبول عملية التحويل، وبالتالي سيؤثر هذا بشكل كبير على استجابة الطالب للمقاييس والاختبارات المقدمة له، مما يترتب عليه خلل في نتيجة التشخيص التي تقود إلى إصدار حكم خطأ على الطالب،

جدول (7): متوسط الاستجابة لكل محور والانحراف والنسبة المئوية له .

الرقم	المحاور	عدد المفردات	م	ع	المتوسط الوزني
1	مشكلات تتعلق ببيئة التعلم.	13	46.959	13.103	3.612
2	مشكلات تتعلق بالمقاييس.	13	49.982	8.895	4.165
3	مشكلات تتعلق بالإجراءات.	13	51.554	12.738	3.966
4	مشكلات تتعلق بالطالب.	13	44.941	13.060	3.457
	الاستبانة ككل.	52	193.436	47.796	3.613

ومن خلال استعراض مجمل ما سبق تبرز المشكلات التي تصدرت كل محور من المحاور الأربعة التي تمت مناقشتها وهذه المشكلات هي:

- الأعداد الكبيرة للطلبة تشكل ضغطاً على المعلم عند تنفيذ البرامج التربوية والتعليمية.
- الاعتماد بشكل كبير على المقاييس غير الرسمية.
- قيام معلم التعليم العام بترشيح الطلبة ممن لديهم (مشكلات سلوكية، بطيء تعلم، مشاغب... وغيرهم).
- زيادة القلق والتوتر والخوف لدى الطالب عند تحويله من الصف العادي إلى غرفة المصادر.

وجميع هذه المشكلات تؤثر بشكل مباشر وحساس على تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما قد ينجم عنه إصدار حكم خاطئ على الطالب سواء أكان بتأكيد وجود صعوبات تعلم أم نفيها. وفي كلتا الحالتين لم يكن التشخيص موضوعياً وصادقاً، وهذا سيحرم الطفل من حقيقة ما سيقدم له.

يتضح من الجدول (7) أن ترتيب المحاور تنازلياً تبعاً للمتوسطات الوزنية كان كالتالي: احتل المرتبة الأولى في المشكلات المحور الثاني (م = 4.165)، وهذه المشكلات تتعلق بالمقاييس، واحتل المرتبة الثانية في المشكلات المحور الثالث (م = 3.966) وهذا المحور يتعلق بالإجراءات قبل التشخيص، وأتى في المرتبة الثالثة المحور الأول (3.612)، والذي يتمثل ببيئة التعلم، وفي المرتبة الرابعة المحور الرابع (م = 3.457) والذي يتعلق بالطالب، وبالنظر للمتوسطات الوزنية لجميع محاور الاستبانة فإنها تتراوح ما بين (3.457-4.165)، وبالتالي فإن جميع القيم تزيد بوضوح عن المتوسط الفرضي (3) مما يوضح أن هذه المشكلات مجتمعة تمثل مشكلات حقيقية في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكذلك جاء المتوسط العام الوزني للاستبانة ككل 3.613 مما يعكس أهمية هذه المشكلات والتي تحتاج إلى جهود في تقديم حلول لها.

الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على:
وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل التباين بين
- ما دور المؤهل في تقدير مشكلات التشخيص
مجموعات اختصاصيي صعوبات التعلم تبعاً للمؤهل
للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
في تحديد مشكلات التشخيص.

جدول (8): أداء اختصاصيي صعوبات التعلم في تقدير مشكلات التشخيص مصنفين تبعاً لمؤهلاتهم

المؤهل	العدد	م	ع
دبلوم متوسط	19	394.316	45.952
بكالوريوس	32	371.697	74.101
دراسات عليا	12	369.771	77.289
المجموع	63	373.104	73.076

جدول (9): تحليل التباين بين مجموعات اختصاصيي صعوبات التعلم تبعاً للمؤهل في تقدير مشكلات التشخيص.

مستوى الدلالة	ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	
بين المجموعات	0.889	4753.873	2	9507.746	
داخل المجموعات		5345.429	60	1170649	
المجموع			62	1180157	

ظهور أثر للمؤهل، وخالفت نتيجة دراسة جيننجز
(Jennings, 2009) من حيث أثر المؤهل العلمي.

الإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على:
- ما دور عدد سنوات الخبرة في تقدير مشكلات
التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل
التباين كما هو موضح فيما يلي:

يتضح من الجدول (9) أنه لا توجد فروق بين
الاختصاصيين في تقديرهم لمشكلات تشخيص
الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمؤهلاتهم، وهذا
يرجع لطبيعة المشكلات إذ إنها مشكلات عامة
وخارجة عن إطار كفاءة اختصاصيي صعوبات
التعلم في العمل، وبالتالي ليس للمؤهل دور في
تقدير هذه المشكلات. وجاءت هذه النتيجة موافقة
لدراسة الحلو وفحجان (2013) من حيث عدم

جدول (10): أداء فئات العينة تبعاً لسنوات الخبرة في تقدير مشكلات التشخيص.

سنوات الخبرة	العدد	م	ع
أقل من 5 سنوات	23	366.559	74.654
أكثر من 5 وأقل من 10 سنوات	25	374.040	76.202
أكثر من 10 سنوات	15	377.848	69.087
المجموع	63	373.104	73.076

جدول (11): تحليل التباين لفئات الاختصاصيين تبعاً لسنوات الخبرة في تقدير مشكلات التشخيص.

مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
4756.795	2	2378.398	0.443	0.643 غير دالة
1175400	60	5367.122		
1180157	62			
بين المجموعات				
داخل المجموعات				
المجموع				

النتيجة دراسة الحلو وفحجان (2013) التي أظهرت فروقاً دالة تعزى للخبرة. كذلك خالفت دراسة المرشدي (2008) التي أظهرت أن معلمي صعوبات التعلم ذوي سنوات الخبرة القليلة يواجهون مشكلات تعيق تعاملهم مع ذوي صعوبات التعلم.

عاشراً: توصيات الدراسة:

- ضرورة أن يقوم بعملية التشخيص فريق متعدد التخصصات.
- إعادة النظر في الأدوات المستخدمة للتشخيص، وإيجاد أدوات علمية حديثة تتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة.
- عقد دورات تعرف معلم التعليم العام

يتضح من الجدول (11) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين فئات اختصاصيي صعوبات التعلم تبعاً لسنوات الخبرة في تقدير مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لأن هذه المشكلات مشكلات عامة يشعر بها جميع اختصاصيي صعوبات التعلم فلا يختلف فيها ذوو الخبرة الطويلة، أو حديثو العمل في مجال التربية الخاصة، وهذا ما يتفق مع نتائج السؤال الأول الذي وضح أن ترتيب المشكلات من حيث الأهمية، حيث احتل المرتبة الأولى في المشكلات المتعلقة بالمحور المتعلق بالمقاييس، واحتل المرتبة الثانية في مشكلات المحور المتعلق بإجراءات ما قبل التشخيص، وجاء في المرتبة الثالثة المحور المتعلق ببيئة التعلم، وفي المرتبة الرابعة المحور المتعلق بالطالب، وخالفت هذه

- بإجراءات الكشف والإحالة الصحيحة.
- تهيئة الطالب لعملية التشخيص.
 - تفعيل دور الأسرة في عملية التشخيص.
- غير العاديين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق. (2009). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر والمراجع العربية:

- البطينة، أسامه والخطاطبة، عبدالمجيد والسبائلة، عبيد والرشدان، مالك (2015). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. ط7 عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بعيرات، محمد أحمد، وزريقات، إبراهيم عبدالله. (2012). مستوى رضا أولياء الأمور عن دمج أطفالهم ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس العادية وعلاقته بمتغير جنس الآباء والأمهات والمؤهل العلمي وعدد أفراد الأسرة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية، 10(3)، 229-249.
- الحلو، محمد وفائي وفحجان، سامي خليل. (2013). المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(3)، 1-39.
- خليفة، بتول محي الدين والزيود، نادر فهمي. (2008). العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة العربية للتربية الخاصة، 12، 36-52.
- الروسان، فاروق. (2001). سيكولوجية الأطفال
- الساكت، خولة. (2004). درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- العايد، واصف. (2003). مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- العايد، واصف بن محمد. (2011). مدى رضى أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمان. مجلة العلوم الإدارية والإنسانية، كلية الآداب، جامعة المجمعة، 1، 32-48.
- عبدالوهاب، عبدالناصر أنيس. (2003). الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- القرني، سالم. (2008). ممارسة مدير المدرسة الابتدائية لدوره في تحقيق أهداف برنامج صعوبات

- Al Rousan, F. (2009). *Measurement and diagnosis in special education methods (in Arabic)*. Amman: Dar Al feker for printing, publishing and distribution.
- Al Saket, K. (2004). *Degree of consensus in the diagnosis of learning difficulties using the estimate and the index difference between the actual collection and expected standards (in Arabic)*. (Unpublished PhD). Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.
- American Institution for Research. (2002). *Specific learning disabilities-finding common ground. A report developed by the ten organizations participating in the learning disabilities roundtable (in Arabic)*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov.com>
- Baarat, M. A., & Zureikat, I. A. (2012). Level of satisfaction of parents for their children integrate people with learning difficulties in mainstream schools and its relation to variable sex parents and educational qualification and the number of family members (in Arabic). *Journal of Educational Arab Universities Union*, 10(3), 229-249.
- Bakker, J. T. A., & Bosman, A. M. T. (2006). Teachers' perceptions of remediation possibilities of Dutch students in special education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 745-759.
- Bataynh ,O, & Khatatbh, A , & Sabailh, A, & Rashdan, M .(2015). *Learning disabilities: Theory and practice (in Arabic)*. Amman: Dar Al Misarh for publication and distribution.
- Gadour, A. (2006). Libyan children's views on the importance of school factors, which contributed to their emotional and behavioral difficulties. *School Psychology International*, 27(2), 171-191.
- Grossman, H. (2005). The case for individualizing behavior management approaches in inclusive classrooms. *Emotional & Behavioral Difficulties*, 10(1), 17-32.
- Jennings, J. (2009). Problems facing teachers-towards a better policies, *Journal of Educational Psychology*,. Jersey . Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Khalifa, B. M., & Al- Zayoud, N. F. (2008). The factors related to learning disability at the stage of primary school and its relation to the characteristics of learning disability students (as perceived by instructors) (in Arabic). *The Arab Journal of Special Education*, 12, 36-52.
- Lerner, J. (2003). *learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8th ed.). Boston, MA. USA: Houghton Mifflin.
- McNamara, J., & Wong, B. (2003). Memory for every day information in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(5), 394-413.
- Samuelsson, S., & Lundberg, I. (2005). The impact of environmental factors on components of reading and dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 201-217.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Kim, A., & Cavanaugh, C. L. (2006). The effects of reading interventions on social outcomes for elementary students with reading difficulties. *A Synthesis Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 22(2), 121-138.

التعلم، دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين في منطقة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

المرشدي، طارق بن منير. (2008). المشكلات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية ، جامعة أم القرى.

ثانياً- المصادر والمراجع الاجنبية:

References

- Abdul Wahab, A. N. A. (2003). *Special difficulties in learning: The theoretical foundations and diagnostic (in Arabic)*. Alexandria: Dar Al Wafaa to a minimum printing and publishing.
- Al Ayed, w. (2003). *Teachers of the basic problems of the school rooms sources(in Arabic)*. (Unpublished MA.). Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.
- Al Ayed, w. (2011). Degree of satisfaction of parents of students with learning about the services provided to them in the sources in Amman rooms difficulties (in Arabic). *Journal of Administrative Sciences and Humanities, Faculty of Arts,Majmaah University*, 1, 32-48.
- Al Garni, S. (2008). *Practicing the primary school manager to his role in achieving the objectives of the learning difficulties (A survey study from the point of view of the teachers in Makah al- mukharammah region) (in Arabic)*. (Unpublished MA.). Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al Helo, M. w., & Vhjan, S. K. (2013). Problems faced by special education teachers in schools Gaza strip (in Arabic). *The Islamic University of Educational and Psychological Studies Journal*, 21(3), 1-39.
- Al Mershed, T. (2008). *The problems facing teachers of the students of specific learning difficulties (in Arabic)*. (Unpublished MA.). Umm Al-Qura University, of Saudi Arabia.
- Al Rousan, F. (2001). *The psychology of exceptional children (in Arabic)*. Amman: Dar Al feker for printing, publishing and distribution.