الاحتياجات التأهيلية والخدمات التعليمية
للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة الباحة

إعداد

د/ أحمد محمد الشباطات

أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة الباحة

الاحتياجات التأهيلية والخدمات التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة الباحة

د/ أحمد محمد الشباطات[1]

المقدمـة:

تُخطط الممارسات التعليمية الناجحة بناءً على نتائج البحوث العلمية والميدانية، مما يجعلها قادرة على تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة للفرد والمجتمع، بحيث تحقق هدف التربية والتعليم العام في إيجاد الإنسان الصالح القادر على التكيف مع واقع مجتمعه ومواجهة تداعياته، والإسهام في تنميته وتطويره، فالوظيفة الموكلة للمؤسسات التعليمية بكل مراحلها، تتركز جهودها على تربية الإنسان العصري القادر على التفكير العلمي السليم، والمؤهل بالمعارف والمهارات الأساسية التي تساعده على التكيف مع الحياة والتفاعل مع متغيراتها المتسارعة. وتواجه المدارس العامة الابتدائية مشكلة كبيرة تتعلق بصعوبات التعلم التي يواجهها العديد من الطلاب الذين لا يستفيدون من البرامج التربوية التي تقدم في الصفوف العادية بشكل مناسب، وذلك نتيجة القصور الذي يعانون منه في قدراتهم الإدراكية والذي يؤدي إلى فشلهم واستبعادهم، رغم أنهم يتمتعون بمستوى عادي أو مرتفع من حيث القدرات الجسمية والعقلية (سالم ولافي، 1998).

ويزيد من خطورة الأمر ارتفاع نسب الانتشار لصعوبات التعلم بين طلبة المرحلة الابتدائية حيث تشير بعض التقديرات إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد تصل إلى (30%) من مجموع طلبة المرحلة الابتدائية (الروسان، 2010)، وهذا يؤدي إلى زيادة الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم وتشخيص احتياجاتهم التأهيلية والتعليمية مما يسهل عملية توفير الخدمات العلاجية المناسبة لهم (جابر، 2001).

وهذا يظهر أهمية وضرورة مسح الاحتياجات التعليمية والتأهيلية، وتعرف مظاهرها من خلال المسوحات المبكرة التي يتم فيها اكتشاف النمو العقلي والنفسي واللغوي لدى الأطفال، حيث إن الكشف عن الجوانب النمائية ومشكلات النمو والتعلم

[1] **د/ أحمد محمد الشباطات:** أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة الباحة.

لدى الأطفال يساعد على تقديم الخدمات التربوية المناسبة لهم، كما يؤدي إلى إمكانية اتخاذ إجراءات وقائية فعالة تحول دون تفاقم آثار العجز النفسي والتعلمي إلى مشكلات أخرى في المستقبل أو إلى صعوبات تعلم، يصعب التغلب عليها في المراحل التعليمية اللاحقة.

مفهوم صعوبات تعلم:

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة نسبياً التي دخلت ميدان التربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام بشكل واضح بطلبة المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم. بالرغم من أنهم لا يعانون من إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية ومع ذلك فإن هذه الفئة من الأطفال تواجه مشكلات أكاديمية في المدرسة الابتدائية. (الخطيب وآخرون، 2012)

وقد أثار موضوع صعوبات التعلم الكثير من النقاش والجدل من حيث تعريفها وتحديد الفئات الفرعية التي تتضمنها (الفرا، 2005)، حيث لم يتم الاتفاق بشكل دقيق على تعريف صعوبات التعلم، رغم اتفاق جميع الأكاديميين والباحثين على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أطفال يعانون من مشاكل أكاديمية لا ترجع إلى أسباب عقلية أو جسمية.

وقد ظهرت تعريفات كثيرة لصعوبات التعلم أهمها تعريف قانون تعليم المعاقين في عام (1975) رقم (142/94) وتعديلاته اللاحقة في سنة (1990) وفي سنة (2000)، في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو التعريف الذي اقترحه كيرك في عام (1961) والذي يشير إلى أن الصعوبات الخاصة بالتعلم هي اضطراب واحد أو أكثر في العمليات السيكولوجية الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها، وتظهر هذه الاضطرابات في نقص القدرة على السمع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو النطق والكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية. ويتضمن هذا المصطلح أيضاً حالات التلف الدماغي والاضطرابات في الإدراك، والخلل الوظيفي في الدماغ وعسر القراءة أو حبسة الكلام، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والتي يمكن أن تعزى للتخلف العقلي أو لتدني المستوى الثقافي والاجتماعي أو الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الانفعالية (الروسان، 2010).

وقد ركزت بعض الدراسات التي تناولت مشكلة صعوبات التعلم انطلاقاً من منظور بيولوجي عصبي على جوانب أساسية في تعريف صعوبات التعلم، حيث

استبعدت الإعاقات العقلية والجسمية والانفعالية كأسباب للحالة وربطت المشكلة بالجهاز العصبي ونظرت إليها على أنها مشكلة فردية مرتبطة بهذا الخلل الداخلي للفرد واستبعدت أيضاً أثر البيئة أو النظام التعليمي على ذلك. (الصالح،2003)

تصنيفات صعوبات التعلم:

تصنف صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم نمائية وصعوبات تعلم أكاديمية، وفيما يلي توضيح لكل منهما:

1. صعوبات التعلم النمائية ومن أهم مظاهرها:

- **صعوبات الانتباه:** تدل أكثر الملاحظات تدل على أن الأطفال الذين يعانون من أداء متدني، هم الأطفال الأقل انتباهاً في الصف، حيث يفشل هؤلاء الأطفال في التركيز على ما يقدمه المعلم من تعليمات، وما يظهر عليه من تعبيرات في الوجه. والانتباه عملية معرفية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، لأن المعلم يهتم بالدرجة الأولى داخل الصف بانتباه طلابه أي بالمظهر الخارجي للطفل، حيث يبدو له أنه منتبه وقد يكون مشغولاً بشئ آخر غير الدرس. وقلة الانتباه الحقيقي لدى الطفل تعتبر من العمليات المدمرة للتعلم، فلا يمكن إدراك ما يحدث أمامنا إذا لم يكن انتباهاً جيداً ويعرف الانتباه؛ بأنه القدرة على التركيز على المثيرات الداخلية والخارجية وهو عملية انتقائية. فالطفل في الصف أمامه الكثير من المثيرات وهو الذي يختار منها ما يناسبه، لذا فالطفل الذي يعاني من قدرة على التركيز على ما يود المعلم تقديمه للطفل سينعكس مباشرة على أدائه الأكاديمي. لأن الانتباه يعتبر المهمة الرئيسية لجميع المهارات التعلمية وحتى يتعلم الطفل؛ يجب عليه التركيز على المتطلبات الملائمة للمهمة التعليمية المقدمة إليه، وعلى المعلم أن يراعي عند تقديمه للمهمات التعليمية اختيار المثير المناسب والسلوك المدخلي المناسب ومعرفة مدة استمرار سلوك الانتباه المطلوبة، أضف إلى ذلك مراعاته لنقل انتباه الطفل من مهمة إلى أخرى. (الزيات، 1996)
- **صعوبات الذاكرة:** لا يمكن تجاهلها كسبب رئيسي لصعوبات التعلم، فالقصور في الذاكرة يعيق عملية التعلم ويسبب صعوبة خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة وسنوات الدراسة الأولى. وتنتج لدى الطفل الذي يعاني من قصور في الذاكرة البصرية أو في الذاكرة السمعية صعوبة في معرفة وتسمية الكلمات

المطبوعة، حيث نجد الطفل في الصف الخامس ولا يتعدى مستوى تحصيله الصف الثالث الابتدائي. وقد عرف مايكل بست الذاكرة بأنها القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة. إن الذاكرة هي قدرة الفرد على تصنيف المعلومات وعلى تخزينها والاحتفاظ بها والقدرة على استرجاعها. (Hallahan & Kofman,2006).

- **صعوبات الإدراك** وأثره واضح عند ذوي صعوبات التعلم، وقد أشار ستراوس إلى أن العجز الوظيفي الدماغي لدى الأطفال يؤدي إلى صعوبات إدراكية هائلة، تؤثر بدورها على سلوك الطفل وقدرته على التعلم الأكاديمي، فالطفل الذي يعاني من مشكلات إدراكية يعني ذلك أنه يعاني من صعوبات في التمييز السمعي والبصري واللمس والحس وربط الأصوات والوعي للاتجاهات، وكلها عوامل لها أثرها الواضح في صعوبات التعلم.
- **صعوبات التفكير**: يعتبر التفكير من العمليات المعقدة لأنها تشتمل على الكثير من أنواع العمليات العقلية والتي لم يتم فهمها بشكل تام، فكلمة تفكير تستخدم للدلالة على العمليات المعرفية المتعددة والواسعة. مثال ذلك، أنت تفكر بطريقة جديدة؟ بماذا تفكر؟ سوف تفكر في مشكلة ما؟ ما الذي تفكر به على أنه جيد، ولو نظرنا إلى سلوك ذوي صعوبات التعلم لاكتشفنا بأنهم لا يستطيعون استخدام عمليات التفكير الفعالة. والاعتماد الزائد على المدرس وعدم القدرة على التركيز وعدم المرونة في التفكير وضعف التنظيم وضعف التعبير عن أفكارهم لفظياً.(Smith, 2004)

2. **صعوبات التعلم الأكاديمية**: ومن أعراض صعوبات التعلم، الاضطراب في سير التعليم، إذ يتعرض ذوي صعوبات التعلم إلى ذبذبات شديدة في التحصيل، حيث نجد الطفل ذى صعوبات التعلم يحصل على علامات مرتفعة أحيانا ومنخفضة أحيانا أخرى في الموضوع ذاته، وقد نجد أيضا تذبذب تحصيله في موضوعات متعددة، وهذا يؤكد الاختلاف بين صعوبات التعلم والتخلف الدراسي، فالمتخلف دراسياً لديه ضعفاً عاماً في جميع المواد، كما أننا لا نجد لدى المتخلف دراسياً تذبذبات في التحصيل (يحيى، 2004). وتعتبر صعوبات القراءة والكتابة والحساب من أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشاراً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

– انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر عن معدل عمره العقلي.

- ضعف القراءة الشفوية لدى الطفل. - ضعف الفهم لما يقرأ.
- ضعف في القدرة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.
- يعكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة أو الكتابة.
- يعكس الحروف والأرقام عند الكتابة. - صعوبات في التهجئة.
- ضعف في معدل السرعة.

وتعود أسباب صعوبات التعلم الأكاديمية إلى التدريس الضعيف، والبيئة غير المناسبة، والعجز في الضبط الحركي والعجز في الإدراك المكاني والبصري والسمعي، والعجز في الذاكرة البصرية واستخدام اليد في الكتابة. وقد تكون هذه العوامل مجتمعة لدى الطفل وقد تكون منفردة أو يظهر أحدها أكثر من الآخر.

علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم لأكاديمية:

تشير الدراسات المسحية خلال السنوات السابقة الماضية إلى أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، لذا يجب أخذ صعوبات التعلم النمائية بعين الاعتبار مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية.

أسباب صعوبات التعلم: تعزى صعوبات التعلم للعديد من الأسباب ومعظم الدراسات حول أسباب صعوبات التعلم هي دراسات إحصائية يعزى فيها العامل لتكراره بين حالات صعوبات التعلم ولا يوجد أسباب ثابتة علمياً بشكل كامل، ويمكن تصنيف عوامل صعوبات التعلم كما يلي:

1. **العوامل العضوية والبيولوجية:** من المحتمل أن تكون صعوبات التعلم التي يعاني منها الفرد والتي تظهر لديه هذه الصعوبة في التركيز لما يتعلمه، بسبب تشتت الانتباه العائدة إلى تلف في الدماغ، أو ما يصيب الدورة من مشاكل أو بسبب بعض العمليات الكيميائية التي يحدث في الجسم بشكل غير طبيعي، الأمر الذي أثر على الجهاز العصبي عند الجنين خلال فترة الحمل. ومن العوامل المهمة أيضا التهاب السحايا أو التهاب الخلايا الدماغية، والحصبة الألمانية، ونقص الأكسجين وصعوبات الولادة او الولادة المبكرة، أو تعاطي العقاقير والأدوية والمخدرات والتدخين لدى الأم الحامل. (Smith, 2004)
2. **العوامل الجينية:** تشير معظم الدراسات إلى أن انتشار صعوبات التعلم توجد بين عائلات محددة، وخاصة الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم، إلى أن

العامل المهم في حصول الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي. وأن ما نسبته 25%-40% من الأطفال واليافعين يعانون من صعوبات انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة، فقد يعاني الأخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة. وقد توجد عند العم والعمة والخال والخالة وعند أبنائهم، لكن تبقى هذه الدراسات محض افتراضات خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار عامل الوراثة المكتسبة في التفكير.

3. **العوامل البيئية:** وتعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع صعوبات التعلم وتتمثل في نقص الخبرات التعليمية، وسوء التغذية، او سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب، وإجبار الطفل على الكتابة بيد معينة ونقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة. إلا أن تعريف صعوبات التعلم يعتبر العوامل البيئية من العوامل غير المؤكدة عند الحديث عن أسباب صعوبات التعلم. ومن العوامل التي قد يكون لها أثر، عدم التباعد الزمني بين الولادات وعدد أطفال العائلة، وكثرة التنقل والسفر للأسرة، ومستوى دخلها وعمر الأم عند ولادة الجنين. (Macmillan, at.al, 2012)

خصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم:

1. **صعوبات في التحصيل الدراسي:** التخلف الدراسي هو السمة الرئيسة للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم فلا وجود لصعوبات التعلم بغير وجود لمشكلة دراسية. بعض الطلاب قد يعانون من قصور في جميع المواد والبعض في موضوع واحد أو في موضوعين، ولا يقترن التخلف الدراسي بتخلف عقلي أو إعاقة انفعالية أو جسمية وحركية وحسية واضحة، ويمكن الإشارة إلى أبرز جوانب القصور في المواضيع الدراسية كما يلي:

(Lerner, et, al., 2011)

أ.الصعوبات الخاصة بالقراءة، وتتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة.
- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة.
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من معناها.
- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر.
- قلب الأحرف وتبديلها.
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً.

- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً.
- ضعف في التمييز بين أحرف العلة.
- قصور في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر الذي يليه أثناء القراءة.
- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.
- قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة. (شاهين والنواوي، 2009)

ب. الصعوبات الخاصة بالكتابة، حيث تتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

- يعكس الحروف والإعداد بحيث تكون كما تبدو له في المرآة.
- يخلط في الاتجاهات فهو قد يبدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار إلى اليمين.
- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة.
- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.
- قد يجد الطالب صعوبة في الالتزام بالكتابة، على نفس الخط من الورقة.
- إن خط هذا الطالب عادة ما يكون رديئا بحيث تصعب قراءته.

(شاهين والنواوي، 2009)

ج. الصعوبة الخاصة بالحساب، وتتمثل بما يلي:

- صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة.
- صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين.
- يعكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة.
- صعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأربعة الأساسية. (شاهين والنواوي، 2009)

2. **صعوبات في الإدراك الحسي:** وتقسم هذه الصعوبات إلى ثلاثة مجالات رئيسة وهي:

أ. صعوبات في الإدراك البصري، وتتمثل بما يلي:

- تصعب عليهم ترجمة ما يرون.
- لا يميزون العلاقة بين الأشياء وعلاقتها بأنفسهم بطريقة ثابتة.
- لا يستطيع تقدير الزمن والمسافة اللازمة لقطع الشارع بطريقة آمنة قبل أن تصدمه سيارة.

- يرى الأشياء بصورة مزدوجة ومشوشة.
- يعاني من مشكلات في الحكم في حجم الأشياء.
- لا يستطيعون أن يتذكروا الكلمات التي سبق أن شاهدوها.
- عندما ينسخون شيئا فهم يكررون النظر إلى النموذج الذي يقومون بنسخه بصورة مستمرة ويقومون بعكس تسلسل الحروف عند نسخها.
- يعاني كثير منهم من مشكلات في تمييز الشكل والخلفية.
- يصعب عليهم أن يرتبوا الصور التي تحكي قصة معينة ترتيبا متسلسلاً.
- يصعب عليهم عقد مقارنة بصرية أو في إيجاد الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة. (شاهين والنواوي، 2009)

ب. صعوبات في الإدراك السمعي، وتتمثل بما يلي:

- يعاني الطلاب من مشكلات في فهم ما يسمعونه وفي استيعابه وبالتالي فإن استجابتهم قد تتأخر وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث.
- يخلط الطالب بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات.
- يشتكي من تداخل الأصوات حيث يقوم بتغطية أذنيه باستمرار ومن السهل تشتيت انتباهه بالأصوات. فضلا عن ذلك فهو قد لا يستطيع أن يتعرف الكلمة إذا سمع جزءا منها.
- يجد صعوبات في فهم ما يقال له همساً أو بسرعة.
- يعاني من مشكلات في التذكر السمعي وإعادة سلسلة من الكلمات أو الأصوات في تتابعها.
- يجد صعوبات في تعلم أيام الأسبوع والفصول والشهور والعناوين وتهجئة الأسماء وأرقام الهاتف.

ج. صعوبات في الإدراك الحسي والتآزر العام، وتتمثل بما يلي:

- يرتطم بالأشياء ويريق الحليب ويتعثر بالسجادة وقد يبدو مختل في التوازن.
- يعاني من صعوبات المشي أو الجري أو ركوب الدراجة أو لعب الكرة.
- يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين أو المقص أو في الكتابة والرسم أو في استعمال الشوكة والسكين أو في تزرير ثيابه من ناحية أخرى.

- يخلط بين اليمين واليسار، ويعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة أو قدم معينة وقد يعاني من الخلافية أي استخدام اليد اليمنى بدلا من اليد اليسرى أو العكس.
- يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين أو الأصابع أو الأقدام فضلاً عن ذلك.
- اضطراب الإدراك بخصوص الاتجاهات الستة (فوق/ تحت/ يمين/ يسار/ أمام/ خلف). (الوقفي، 2003).

3. اضطرابات اللغة والكلام، وتتمثل بما يلي:

- تقتصر إجاباتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة.
- يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة، أو إضافة كلمات غير مطلوبة، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقا.
- يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة، على قواعد لغوية سليمة.
- يكثرون من الإطالة والالتفاف حول الفكرة عند الحديث أو رواية القصة.
- يعانون من التلعثم أو البطء الشديد في الكلام الشفهي، أو القصور في وصف الأشياء أو الصور أو الخبرات، وبالتالي عدم القدرة على الاشتراك في محادثات حول موضوعات مألوفة.
- استخدام الإشارات بصورة متكررة للإشارة على الإجابة الصحيحة.
- يعاني هؤلاء الطلاب من عدم وضوح الكلام (حذف أو إضافة بعض الأصوات) وتكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة. (الوقفي، 2003).

4- صعوبات في عمليات التفكير وتتمثل بما يلي:

- يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة.
- يعانون من ضعف في التفكير المجرد والاعتماد الزائد على المدرس.
- عدم القدرة على التركيز والصلابة وعدم المرونة.
- عدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل أو لمعاني الكلمات.
- القصور في تنظيم أوقات العمل. - عدم إتباع التعليمات وعدم تذكرها.
- يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمونه. (الوقفي، 2003)

5- **مشاكل السلوك:** كثير من الطلاب المصابين بصعوبات في التعلم يعانون من نشاط حركي زائد، فالطالب يبقى متململاً مشحوناً بالحركة ويحوم كثيراً، وبالتالي صعوبة السيطرة عليه ولا يستطيع مقاومة الإثارات البعيدة عن الموقف التعلمي، فإذا سمع صوتاً خارج الصف كأن يكون سيارة، أو صوت طائرة، يهرع إلى النافذة، كما أنه يجد صعوبة في المحافظة على تركيز انتباهه لفترة كافية من الوقت، وهذا يحد من قدرته على التعلم، وعلى العكس من هذا الطالب، نجد طلاباً آخرين يعانون من الخمول، وقلة النشاط وهؤلاء الطلاب يبدون طيبين، ومسايرين وفاتري الشعور، ولا يتسمون بالفضول أو اللهفة أو الاستقلالية، كما أنهم يتسمون بنشاط منخفض – بشكل عام– ودافعية منخفضة ومدة انتباه قصيرة لأن من العسير شد انتباههم. وهذا النوع من صعوبات التعلم الذي يتصف بالخمول في النشاط هو أقل شيوعاً من حالات صعوبات التعلم المقترنة بالنشاط الحركي الزائد. ويشير الأدب التربوي في هذا المجال إلى أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم، هم في الأساس مجموعة غير متجانسة من الطلاب ولا يتشابهون تماما، فليس هناك عرض واحد وإنما مجموعة من الأعراض، وهذه الأعراض أو الخصائص قد تظهر بصورة مختلفة عند الطلاب المختلفين، بمعنى أنه ليس من الضروري أن تظهر جميع هذه الصعوبات والخصائص في طالب واحد، وإنما قد يظهر جزء منها في طالب، وجزء آخر منها في طالب آخر.

وهذه الصعوبات والخصائص التي تمت الإشارة إليها سابقاً، هي أخطاء شائعة جدا في المراحل المبكرة من عمر الطفل العادي، وبالتالي فإنها تعد طبيعية في ذلك العمر، وما يميز وجودها لدى الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية هو أنها تستمر لديهم حتى سن متقدمة إذا لم تعالج، وكلما كان التدخل والعلاج التربوي مبكراً أكثر، كلما كان فعالاً أكثر. ويختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي أو بطء التعلم، إذ على الرغم من أن السمة الغالبية للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم هي التأخر الدراسي، إلا أن المتأخرين دراسياً قد لا يعانون بالضرورة من صعوبات في التعلم، فأسباب التأخر الدراسي كثيرة وأحد هذه الأسباب هو صعوبات التعلم. وما يميز الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم هو التباين الواضح لديهم، بين مستوى تحصيلهم الدراسي الفعلي واستعداداتهم وقدراتهم العقلية

الكامنة. وهناك تفاوت في تقدير نسبة انتشار صعوبات التعلم، ولكن أفضل التقديرات تشير إلى أن هناك ما بين (1-3%) من طلبة المدارس يعانون من مثل هذه الصعوبات التعلمية، علماً بأن انتشار هذه الصعوبات بين الذكور أكثر من انتشارها بين الإناث. (الوقفي، 2003)

الكشف والتشخيص للصعوبات التعلمية:

إن القياس والتقييم للأطفال ذوي صعوبات التعلم من المحاور المهمة التي تتوقف عليها جميع الأنشطة من تخطيط ووضع أهداف وطرق ووسائل وأساليب أخرى، ولا تتسم عملية قياس وتقييم صعوبات التعلم بالسهولة لما يكتف هذا المصطلح من غموض وعدم اتفاق بين الخبراء، لذلك يتطلب استخدام وسائل متعددة للقياس والتقييم أكثر من أي فئة أخرى من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة. إن الكشف المبكر عن الصعوبات التعلمية في غاية الأهمية لتحديد وتعيين المشكلات التي يعاني منها الطفل دون أن تتفاقم، إذ لا يمكن أن تبقى المشكلة على حالها دون تدخل علمي وموضوعي. (الوقفي، 2003)

وتتمثل الخطوة الأولى في عملية القياس والتشخيص للصعوبات التعلمية في تحديد الأطفال المعرضين للخطر من قبل معلمي المدارس، من خلال إجراء مسح أولي لأطفال المدرسة لتحديد من المشكوك بوجود مشكلة لديهم، وممن لديهم قابلية كبيرة للتعرض للمشكلات التعليمية المختلفة، ويقوم المسح الأولي بفحوص سريعة للقدرات الحسية، والحركية والاجتماعية والانفعالية واللغوية الإدراكية، وبعد تحديد هؤلاء الأطفال تأتي عملية التشخيص الفردي التي تهدف إلى تحديد فيما إذا كانت هناك مشكلة جادة تتطلب علاجاً مبكراً أو إجراءات وقائية.

إن الكشف المبكر عن صعوبات التعلم؛ له أثره الإيجابي الكبير في تهيئة الطفل بشكل حقيقي لمتطلبات المرحلة اللاحقة، وهي مرحلة الدراسة للسير بخطى سليمة بعيدة عن التعثرات التي قد يكون له اثر كبير في الطفل ومستقبلة الأدائي، ويتم ذلك من خلال القياس والتقييم المبكر الذي يؤدي إلى وضع برامج تربوية صحيحة لعلاج الصعوبات التي يعاني منها الطفل، فمثلا قد يجد الطفل صعوبات في التواصل اللغوي المتأتي من الاستقبال السمعي والذي لا يعزى إلى إعاقة سمعية، أو عدم الإفصاح عن نفسه من خلال التعبير اللفظي مقارنة بأقرانه الآخرين. (الوقفي، 2003)

إن الكشف المبكر يؤدي إلى علاج أسهل بكثير مما لو تأخر فضلاً عن التهيئة الحقيقية لمتطلبات المدرسة. أن يكون التشخيص فردياً لمظاهر النمو الحركية والعصبية والنفسية واللغوية والاجتماعية. وقد يكون استخدام المدخل الطبي من الأساليب الأولى في تشخيص صعوبات التعلم التي تتبعها الأساليب النفسية والتربوية.

وقد وضع كيرك (Kirk) مخططا كاملا للإجراءات التي يمكن تنفيذها مع الطفل بغرض الوصول إلى تقييم متكامل للطفل، وفيما يلي أهم خطوات هذا المخطط:

أولاً- تقييم أداء الطفل عن طريق:

1- معرفة وضع الطفل الحالي من خلال جانبين:

أ- **القدرة العقلية** من خلال تطبيق اختبارات الذكاء المعروفة كاختبار بينيه أو وكسلر، للتأكد من قدرات الطفل العقلية بشكل عام تنحرف انحرافاً معيارياً واحداً زيادة أو نقصاناً، وهذا ما يميز معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ب- **التحصيل الأكاديمي** الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالفرع (أ) والذي يتعلق بمدى التباين بين الأداء الأكاديمي الحالي والأداء المتوقع.

2- **معرفة وضع الطفل في الجوانب الأكاديمية** وخاصة في القراءة والكتابة من خلال كتابة تقرير عن ذلك يتم عن طريق الملاحظة النظامية مستخدماً في ذلك المقاييس المسحية السريعة المقننة.

3- **المعرفة الدقيقة لجوانب القوة والضعف في تعلمه**، والتركيز على المشكلات التي يعاني منها الطفل، فهل هي تتمثل في الاستقبال أو في الفهم. (Hallahan & Kofman, 2006)

ثانياً: معرفة الأسباب التي أدت إلى صعوبات التعلم وهل هي عضوية ؟ نفسية؟ بيئية؟ عن طريق استخدام أدوات متعددة كدراسة الحالة أو الملاحظة المقننة أو تطبيق اختبارات.

ثالثاً: بناءً على ما سبق يمكن وضع الفرضيات التشخيصية.

رابعاً: وضع خطة تتضمن أهداف تعليمية ومحتوى وطرق ووسائل تعليمية وأنشطة.

أدوات قياس وتقييم صعوبات التعلم:

هناك أدوات عديدة يمكن أن تستخدم في قياس وتقييم صعوبات التعلم ويمكن تقسيمها إلى ما يلي:

أولا- الأساليب الطبية:

1- **رسم الدماغ الكهربائي** (Electroencephalogram) (EEG) ويتمثل بوضع أقطاب على فروة الرأس لتشمل الفصوص المخية الأربعة (الجبهيي والجداري والصدغي والقذالي) لمعرفة فيما إذا كان هناك خللاً في هذه الفصوص.

2- **رسم خريطة المخ** (Brain Mapping) ويستخدم لتحديد الموجات السائدة في الفصوص الأربعة الأنفة الذكر.

3- **جهاز الرنين المغناطيسي** (Magnetic Resonance Imaging) ويظهر هذا النوع من الفحص لنشاط المخ والاختلافات فيه والتي لها علاقة بصعوبات التعلم من خلال الأشعة التي يظهرها الحاسب الآلي.

(Hallahan & Kofman, 2006)

ثانيا- الأساليب التربوية والنفسية:

1- **الملاحظة:** وهو أسلوب تقييمي يمكن أن يستخدم من قبل شرائح مختلفة ابتداء من الأسرة إلى المدرسة بتدريب بسيط، فقد يقوم به أولياء الأمور والمعلمون أو غيرهم، يتطلب من هذه الأداة تسجيل السلوك المستهدف المرتبط بتاريخ معين وظرف بيئي. إن الملاحظة من الأدوات التي يمكن أن نحصل من خلالها على معلومات مهمة عن الطفل ذي الصعوبات التعليمية في مواقف كثيرة الصفية والبيئية وخلال الأنشطة الحرة في الجوانب الحركية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية، ونستطيع تعرف المشكلات اللغوية المتعلقة بالمهارات السمعية أو البصرية والتي تشمل على مدى استيعابه للنقاش الصفي، وقدرته على التذكر السمعي، والفهم، وعدم الخلط بين الأصوات المتشابهة. كما يمكن أن نتعرف من خلال الملاحظة الإكلينيكية القصور في اللغة التعبيرية للطفل وخاصة أن من المظاهر التي يتصف بها ذوو صعوبات التعلم هي صعوبات في النمو اللغوي. ونستطيع أن نعرف من خلال الملاحظة النظامية كيف يتعامل الطفل مع المتغيرات البيئية، وهل يتسم ذلك بالاتساق، وإلى أي مدى ينتبه الطفل ويدرك بما يتناسب مع عمره الزمني. (الوقفي، 2003)

2- **المقابلة:** من الأدوات التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم للحصول على معلومات مهمة. تهدف المقابلة التشخيص أو الإرشاد أو العلاج

أو الاستشارة وخاصة عندما تكون المقابلة فردية، ويجب أن يراعي الشخص الذي يجري المقابلة خلق جو إيجابي ودي، وأن يحرص على جعل الطفل في وضع نفسي جيد لكي يستطيع أن يتكلم بحرية وأمان. وتتميز المقابلة بأنها أفضل الأدوات التي يمكن أن تحصل من خلالها على بعض المؤشرات لسمات الطفل الشخصية من خلال ما يظهر عليه من حركات ومسكنات وإيماءات وانفعالات، كما أنها تتسم بالمرونة، إذ قد يسأل الشخص الذي يقوم بالمقابلة أسئلة يتوصل إليها من خلال التفاعل الذي جرى بينه وبين الطفل. (الوقفي، 2003)

3- **دراسة الحالة:** وهي من الطرق الرئيسية لتعرف مظاهر صعوبات التعلم، إذ تزود الأخصائي بمعلومات على غاية من الأهمية تتعلق بمظاهر النمو المختلفة المتعلقة بالجوانب الرئيسية الأربعة، وهي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية. والمتغيرات الأساسية التي تؤثر في انطلاقة الطفل بشكل سليم وصحي كالأوضاع السكنية وحجم الأسرة، والوضع الصحي للطفل والأم والأب تاريخهم الصحي، ووضع الطفل قبل وأثناء وبعد الولادة والأمراض التي تعرض إليها وخاصة بعد الولادة وغيرها. (الوقفي، 2003)

4- **اختبارات التحصيل:** وقد تكون هذه الاختبارات مدرسية يقوم بإعدادها معلم التربية الخاصة وتطبق داخل إطار الصف، وقد تصمم لقياس مهارة واحدة أو عدة مهارات. وتعد هذه الاختبارات بمثابة الكشف المبدئي، أو يمكن ان نستشف منها بعض المؤشرات التشخيصية عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وبالرغم من أنها تزودنا بمؤشرات عن حالة الطفل، إلا أنه لا يعتمد عليها بشكل كلي، ويفضل أن يكون التقييم كاملا وشاملا لحاجات الطفل ذي صعوبات التعلم. وهناك اختبارات تحصيل مقننة يمكن أن تستخدم مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (الوقفي، 2003)

5- **اختبارات القدرة العقلية:** هنالك مظاهر مشتركة بين الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، لذلك تعد اختبارات القدرات العقلية من الأوليات التي يجب أن نستخدمها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم لتعرف عدم وجود إعاقة عقلية، وأن معدل ذكاؤه ضمن المعدل بانحراف معياري واحد زيادة أو نقصانا. وفي هذه الحالة يكون القصور في التحصيل الأكاديمي ناتجاً عن صعوبات تعلم لأسباب متعددة منها الوراثية والبيئية والتي سبق التوضيح لها. (الروسان،2010)

6- **اختبار الينوى للقدرات السيكولوجية** (Illinois Test of Psycholinguistic)، ويعد هذا الاختبار من أشهر الاختبارات الفردية التي طبقت مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهو يصلح لأعمار تتراوح ما بين (2-10) سنوات. أما الوقت اللازم لتطبيقه فهو ساعة ونصف، ومدة تصحيحه تتراوح ما بين (30-40) دقيقة، ويتكون من اثنا عشر اختباراً فرعياً هي:
- اختبار الاستقبال السمعي (Auditory Reception Subtest).
- اختبار الاستقبال البصري (Visual Reception Subtest).
- اختبار الترابط السمعي (Auditory Association Subtest).
- اختبار الترابط البصري (Visual Association Subtest).
- اختبار التعبير اللفظي (Verbal Expression Subtest).
- التعبير العملي (اليدوي) (Manual Expression Subtest).
- اختبار تكملة الجمل من حيث القواعد والمعنى (Grammatical Closure Subtest).
- اختبار الإكمال البصري (Visual Closure Subtest).
- اختبار التذكر السمعي (Auditory Memory Subtest).
- اختبار التذكر البصري (visual Memory Subtest).
- اختبار الإكمال السمعي (اختبار احتياطي) (Auditory Closure Subtest).
- اختبار التركيب الصوتي (اختبار احتياطي) (Sound Blending Subtest). (Hammill,2001)

7- اختبار مايكل بست لتعرف الطلاب ذوي صعوبات التعلم: طور هذا المقياس مايكل بست عام (1969) الذي يهدف الكشف عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم . يطبق هذا الاختبار على المراحل العمرية التي تتراوح ما بين (12/6) سنة، وهي مرحلة أكثر تماشياً لقياس صعوبات التعلم من مقياس الينوي النفس لغوية والذي يطبق مع أعمار (10/2) سنوات، كما أن الفارق للفئة العمرية لمقياس ما يكل بست أقل من الفارق لمقياس الينوي للنفس لغوية، وبالتالي يمكن أن تكون الصورة أكثر وضوحاً عن أداء الطفل، ويتكون هذا المقياس من (24) فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية، هي اختبار الاستيعاب وتتضمن فهم معاني الكلمات والمحادثة والتذكر وإتباع التعليمات،

واختبار اللغة ويتضمن خمس فقرات تتعلق بالمفردات والقواعد وتذكر المفردات وسرد القصص وبناء الأفكار، والمعرفة العامة وتتضمن أربع فقرات تتعلق بإدراك الوقت وإدراك العلاقات ومعرفة الاتجاهات وإدراك المكان. وتعد هذه الاختبارات الثلاثة الأولى لفظية أما الاختبارات غير اللفظية فهي اختبار التناسق الحركي العام ويتضمن التوازن والدقة في استخدام اليدين واختبار السلوك الشخصي والاجتماعي، ويتضمن التعاون والتركيز والتنظيم والتصرفات في المواقف الجيدة والتقبل الاجتماعي والمسؤولية وإنجاز الواجب، ويتميز هذا الاختبار في أننا يمكن أن نستخلص منه أربع درجات:

- الدرجة الكلية للاختبار.
- درجة الاختبار اللفظي ودرجة الاختبار غير اللفظي.
- درجه أي اختبار فردي لوحدة. (سالم، 1994)

8- **قوائم الرصد السلوكية:** وهي قوائم تستخدم من أجل الدراسات المسحية للكشف عن الاحتياجات التعلمية والتأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتتضمن في العادة أبعاداً مختلفة تتمثل بالخصائص النفسية والسلوكية والتعلمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويمكن استخدامها من قبل المعلم العادي لوضح فقراتها وسهولة تعبئتها، مما يجعلها أداة مناسبة للاستخدام في الدراسات المسحية الشاملة. (النجار، 2010)

الدراسات السابقة:

هناك ندرة في الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات ذات العلاقة التي توفرت لمعدي الدراسة:

دراسة شين وبراينت (Shin & Brayant,2015): والتي هدفت إلى معرفة الاحتياجات التأهيلية لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، حيث تم مراجعة (23) دراسة ومقال علمي قارنت بين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الإدراك ومهارات الرياضيات مع أقرانهم العاديين، حيث أشارت النتائج إلى وجود احتياجات تأهيلية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات والقدرات الإدراكية مقارنة بزملائهم العاديين من نفس الفئة العمرية.

دراسة (الشطري، 2013): والتي هدفت إلى تعرف الخصائص الشائعة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهرت النتائج وجود اضطرابات في التركيز وصعوبات في تنفيذ التعليمات وصعوبات أكاديمية مثل حاجتهم لوقت أطول للتعلم

وتنفيذ المهام التعلّمية بالإضافة إلى صعوبات في إجراء العمليات الحسابية والقراءة والكتابة وضعف عام في الفهم وتنظيم الأفكار.

دراسة (عبدالله والشهاب، 2013): والتي هدفت إلى تعرف السلوكات غير التكيفية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مقارنة بالعاديين من نفس الفئة العمرية، وتكونت عينة الدراسة من (303) طالباً وطالبة في مدينة إربد الأردنية، وأشارت النتائج إلى وجود اضطرابات في الانتباه وعدم نضج لديهم مقارنة بأقرانهم العاديين.

دراسة (أبو رزق، 2011): والتي هدفت إلى تعرف الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال سماتهم الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (127) طالب وطالبة تم اختيارها وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى للجنس أو للمستوى الاقتصادي للأسرة.

دراسة (حمود وصابر، 2011): والتي هدفت إلى تعرف الخصائص النفسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (80) طفلاً في الكويت، وأشارت النتائج إلى معاناة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من اضطرابات في اللغة المنطوقة والتآزر الحركي والتوجيه والفهم للغة المسموعة.

دراسة (الزاير، 2005): والتي هدفت إلى تعرف مدى وجود الأعراض الاكتئابية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (613) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان، وأشارت النتائج إلى وجود اضطرابات نوم ونوبات بكاء وانخفاض شهية واضطرابات لوظائف الجسم لديهم، وأن هنالك فروقاً في ظهورها لصالح الصف السادس الابتدائي.

دراسة (الفرا، 2005): والتي هدفت إلى إعداد قائمة للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضى وتكونت من (55) فقرة بهدف مساعدة أصحاب القرار والمهتمين بإعداد برامج علاجية مناسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل التحاقهم بالمدرسة وبالتالي تقديم خدمات الكشف والتدخل المبكر لهم.

دراسة (ابو مرق، 2001): والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض المتغيرات الديمغرافية (العمر والجنس والصف) لدى متعلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل – فلسطين، وفقاً للأبعاد الفرعية التي يتضمنها اختبار صعوبات التعلم وهي: (الاستيعاب، والتناسق الحركي، واختبار اللغة، والبعد

الاجتماعي الشخصي، المعرفة العامة)، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً على أبعاد المقياس، تعزى إلى الجنس (ذكور وإناث) أو إلى الصف، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا في البعد الاجتماعي الشخصي ومتغير العمر من جهة، وبين بعد التناسق الحركي ومتغير العمر من جهة أخرى، أما بالنسبة لبعد اللغة والاستيعاب والمعرفة فلم يتبين وجود دلالة إحصائية.

مشكلة الدراسة:

ويعد تزايد نسبة انتشار صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية تحدياً كبيراً للمعلمين والعاملين في هذه المدارس، بسبب الآثار المترتبة على الطلاب الذين يعانون من مظاهر صعوبات التعلم، حيث لم يحصل هؤلاء الطلاب على العناية الكافية التي تمكنهم من تجاوز مشكلاتهم التعلمية بسبب عدم تلبية حاجاتهم التربوية وعدم تلقيهم للخدمات التربوية المناسبة المبنية على اكتشاف احتياجاتهم التربوية والتأهيلية والتخطيط لتلبية هذه الاحتياجات، حيث يلاحظ عدم وجود برامج رسمية منظمة في المدارس للتصدي لهذه المشكلة باستثناء بعض التدخلات الفردية وبعض غرف المصادر التي تقدم خدمات قليلة وغير مخطط لها بشكل سليم، مما قد يؤدي إلى عدم وجود توافق دراسي لدى كثير من الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد تؤدي إلى حدوث مشكلات سلوكية لديهم وتفاقمها، وإلى زيادة احتمالية تسرب الطلاب من التعليم في المراحل اللاحقة.

ويعد هذا البحث الأول من نوعه في منطقة الباحة –في حدود علم الباحث– والذي يتناول الاحتياجات التأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم. ويأتي هذا البحث للكشف عن هذه الاحتياجات وتقديمها للجهات ذات العلاقة من أجل إدراجها في خطط البرامج المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم مما يفعل دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي.

ويمكن أن يقدم هذا البحث معلومات ذات أهمية عن الاحتياجات التعليمية والتأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم وطبيعة الخدمات المقدمة لهم. وسيتم بناءً على نتائج الدراسة استخراج قائمة بالاحتياجات التعليمية والتأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم التي يمكن أن تصمم في ضوئها برامجهم، ورصد قائمة بالخدمات التعليمية لهم، حيث يمكن أن تخدم هذه النتائج أصحاب القرار في التخطيط لرفع فعالية البرامج المقدمة لذوي صعوبات التعلم ومراعاة احتياجاتهم التأهيلية وتلبيتها وتحديد مستوى تقدم برامج صعوبات التعلم في ضوء نتائج المسح الميداني، وتزويد

إدارات التربية والتعليم في منطقة الباحة وخارجها بمقاييس المسح حتى يمكن الإفادة منها مستقبلاً. وقد تكون نواة لبناء قاعدة معلومات شاملة تحتوي على الاحتياجات التأهيلية والتعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم في منطقة الباحة، كما يمكن تعميم فكرة المسح الميداني للاحتياجات التأهيلية على جميع الإدارات التعليمية في المملكة من خلال جامعة الباحة ووزارة التربية والتعليم.

ويساعد تعرف الاحتياجات التأهيلية والتعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، باستخدام أدوات مسحية مناسبة على تحديد حجم المشكلة وبالتالي التخطيط التربوي لمعالجتها بشكل سليم، وهذا ما يهدف إليه البحث الحالي الذي يطور علاقة جامعة الباحة بالمجتمع المحلي لتناولها هذا الموضوع الحساس، انطلاقاً من مسؤوليتها الاجتماعية نحو تربية وتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتحديد احتياجاتهم التربوية والتأهيلية بحيث يكون هذا البحث نواة لقاعدة معلوماتية جادة يستفاد منها في عملية التخطيط وتقديم الخدمات المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وبالتحديد تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الاحتياجات التأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الابتدائية في منطقة الباحة؟
2. ما الاحتياجات التأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية في منطقة الباحة؟
3. ما مستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة الباحة؟
4. هل تختلف احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم التأهيلية باختلاف الصف في منطقة الباحة؟
5. هل تختلف الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف الإدارة التعليمية في منطقة الباحة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى إجراء مسح ميداني شامل لتحديد الاحتياجات التأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، ورصد واقع الخدمات المقدمة لهم.

لذا يمكن تلخيص أهداف الدراسة بما يلي:

1. الكشف الميداني عن احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم التأهيلية في المرحلة الابتدائية في منطقة الباحة.
2. تحديد واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في منطقة الباحة.
3. تعرف أثر اختلاف الصف على احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم التأهيلية في منطقة الباحة.
4. تعرف أثر اختلاف الإدارة التعليمية على واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في منطقة الباحة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث الحالي من كونه يتصدى لقضية هامة وهي قضية المسح الميداني للطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحديد احتياجاتهم التأهيلية والتعليمية، وهو موضوع ما يزال في حاجة إلى المزيد من الجهود القائمة على البحث العلمي السليم، حيث أن تحديد الاحتياجات التعليمية والتأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم ويسهم في تطوير العملية التعلمية، من خلال تطوير برامج الوقاية من آثار صعوبات التعلم وتطوير برامج العلاج المناسبة للتعامل مع حالات صعوبات التعلم، مما يمهد لتقليل نسبة احتمالية تعرض الأطفال لأخطار الآثار السلبية للصعوبات التعلمية. كما تطور هذه الدراسة استبانة مسحية تساعد على الكشف عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتقدم معلومات جاهزة لأصحاب القرار حول هذه الفئة واحتياجاتها ليتسنى لهم وضع الخطط الفاعلة في تلبيتها. كما تسهم الدراسة الحالية في تطوير دور الجامعة في المجتمع المحلي، وتعبر عن مسؤوليتها الاجتماعية في المشاركة في محاولة معالجة مشكلة هامة وهي مشكلة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

ويمكن إيجاز أهمية الدراسة بما يلي:

1. يعد هذا البحث الأول من نوعه في منطقة الباحة والذي يتناول الاحتياجات التأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
2. تقديم مقاييس يمكن الإفادة منها في إجراء مسوحات في مجال صعوبات التعلم.
3. يقدم هذا البحث معلومات ذات أهمية لصاحب القرار عن الاحتياجات التأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

منهجية وإجراءات الدراسة:

تصميم البحث: يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي وبالتحديد المسحي من أجل تطوير قاعدة معلومات حول الاحتياجات التأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم والخدمات المقدمة لهم في منطقة الباحة.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في منطقة الباحة التعليمية.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية منتظمة مكونة من (157) طالب موزعين حسب الصف والمنطقة التعليمية كما في الجدولين (1، 2).

جدول (1) توزع أفراد العينة حسب الصفوف الدراسية

الصف	العدد	النسبة المئوية
الثاني	5	3.2
الثالث	49	31.2
الرابع	43	27.4
الخامس	34	21.7
السادس	26	16.6
المجموع	157	100.0

جدول (2) توزع أفراد العينة حسب المناطق التعليمية

المنطقة التعليمية	العدد	النسبة المئوية
الوسط	51	32.5
بلجرشي	24	15.3
المندق	40	25.5
العقيق	21	13.4
القرى	21	13.4
المجموع	157	100.0

أدوات الدراسة:

أولا- مقياس الاحتياجات التأهيلية لذوي صعوبات التعلم النمائية:

تم تطوير هذا المقياس بعد مراجعة الأدب في مجال صعوبات التعلم، حيث تكون من (28) فقرة موزعة على عدة محاور هي؛ صعوبات الانتباه (6) فقرات،

وصعوبات الذاكرة (5) فقرات، وصعوبات الإدراك (4) فقرات، وصعوبات التآزر العام (9) فقرات، بصورته الأولية، يتم الإجابة عليها بنعم (1) أو لا (صفر).

صدق المقياس: تم استخراج أنواع الصدق التالية للمقياس:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين)** حيث تم عرض المقياس على (6) محكمين من ذوي الخبرة في الجامعة و(6) محكمين من ذوي الخبرة في الميدان في مجال صعوبات التعلم، وتم الأخذ بتصحيحاتهم للفقرات واستخراج المقياس بناءً عليها، والملحق (1) يبين المقياس في صورته النهائية.
- **صدق البناء:** تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالب من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، وتم اختيارهم بشكل عشوائي، واستخرجت دلالات صدق البناء بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه وبين الأداء الكلي على البعد والأداء على المقياس ككل، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3) دلالات صدق البناء بين الفقرة والبعد الذي تنتمي لمقياس الاحتياجات التأهيلية لذوي صعوبات التعلم النمائية

البعد		الانتباه	الذاكرة	الإدراك	التآزر العام	المقياس ككل
الانتباه	بيرسون	1	.437**	.355**	.324**	.401**
	الدلالة		.000	.000	.000	.000
الذاكرة	بيرسون	.437**	1	.281**	.261**	.260**
	الدلالة	.000		.000	.001	.001
الإدراك	بيرسون	.355**	.281**	1	.639**	.200*
	الدلالة	.000	.000		.000	.012
التآزر العام	بيرسون	.324**	.261**	.639**	1	.279**
	الدلالة	.000	.001	.000		.000
المقياس ككل	بيرسون	.401**	.260**	.200*	.279**	1
	الدلالة	.000	.001	.012	.000	

ثبات المقياس: تم استخراج الثبات بطريقة الإعادة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (30) طالب من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني مدته أسبوعين بين التطبيقين وتم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)
معاملات الثبات لمقياس الاحتياجات التأهيلية لذوي صعوبات التعلم النمائية

البعد	عدد الفقرات	الثبات عن طريق الإعادة
صعوبات الانتباه	6	0.83
صعوبات الذاكرة	5	0.81
صعوبات الإدراك	4	0.86
صعوبات التآزر العام	9	0.85
المقياس ككل	24	0.84

ثانياً– مقياس الاحتياجات التأهيلية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

تم تطوير هذا المقياس بعد مراجعة الأدب في مجال صعوبات التعلم، حيث يتكون من (25) فقرة موزعة على عدة محاور هي؛ صعوبات القراءة (11) فقرة، وصعوبات الكتابة (5) فقرات، وصعوبات الحساب (4) فقرات، واضطرابات اللغة والكلام (5) فقرات، بصورته الأولية ويتم الإجابة عليها بنعم (1) أو لا (صفر).

صدق المقياس: وتم استخراج أنواع الصدق التالية للمقياس:

- **الصدق الظاهري** (صدق المحكمين) حيث تم عرض المقياس على (6) محكمين من ذوي الخبرة في الجامعة و(6) محكمين من ذوي الخبرة في الميدان في مجال صعوبات التعلم، وتم الأخذ بتصحيحاتهم للفقرات واستخراج المقياس بناءً عليها، والملحق (2) يبين المقياس في صورته النهائية.
- **صدق البناء:** تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالب من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، وتم اختيارهم بشكل عشوائي، واستخرجت دلالات صدق البناء بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه وبين الأداء الكلي على البعد والأداء على المقياس ككل، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) دلالات صدق البناء بين الفقرة والبعد الذي تنتمي لمقياس الاحتياجات لتأهيلية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

البعد		صعوبات القراءة	صعوبات الكتابة	صعوبات الحساب	اضطرابات الكلام واللغة	المقياس ككل
صعوبات القراءة	بيرسون	1	.230**	.435**	.520**	.860**
	الدلالة		.004	.000	.000	.000
صعوبات الكتابة	بيرسون	.230**	1	.281**	.235**	.550**
	الدلالة	.004		.000	.003	.000
صعوبات الحساب	بيرسون	.435**	.281**	1	.274**	.658**
	الدلالة	.000	.000		.001	.000

اضطرابات الكلام واللغة	بيرسون	.520**	.235**	.274**	1	.719**
	الدلالة	.000	.003	.001		.000
المقياس ككل	بيرسون	.860**	.550**	.658**	.719**	1
	الدلالة	.000	.000	.000	.000	

ثبات المقياس: تم استخراج الثبات بطريقة الإعادة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (30) طالبًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة مرتين بفارق زمني مدته أسبوعين بين التطبيقين وتم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

معاملات الثبات لمقياس الاحتياجات التأهيلية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

البعد	عدد الفقرات	الثبات عن طريق الإعادة
صعوبات القراءة	11	0.80
صعوبات الكتابة	5	0.84
صعوبات الحساب	4	0.82
اضطرابات اللغة والكلام	5	0.83
المقياس ككل	25	0.81

ثالثاً– مقياس واقع الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم: والذي تم تطويره بعد مراجعة الأدب النظري المتعلق بالموضوع وتكون من (33) فقرة، يتم الإجابة عليها بنعم (1) أو لا (صفر) توزعت على المحاور التالية:

- محور خدمات التشخيص والتقييم للطلاب ذوي صعوبات التعلم وتكون من (12) فقرة.
- محور خدمات الانتقال إلى غرفة المصادر وتكون من (9) فقرات.
- محور التدريب المعرفي، وتكون من (6) فقرات.
- محور خدمات التعليم المباشر، ويتكون من (7) فقرات.

صدق المقياس: تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس (صدق المحكمين) من خلال عرض صورته الأولية على (6) من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص، وتم الأخذ بتعديلاتهم والملحق (3) يبين المقياس بصورته النهائية.

- **صدق البناء:** تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالبًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، وتم اختيارهم بشكل عشوائي، واستخرجت دلالات صدق البناء بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه وبين الأداء الكلي على البعد والأداء على المقياس ككل، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7) دلالات صدق البناء بين الفقرة والبعد الذي تنتمي
لمقياس واقع الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم

البعد		التشخيص	غرفة المصادر	التدريب المعرفي	التعليم المباشر	المقياس ككل
التشخيص	بيرسون	1	-.286**	.454**	-.077	.674**
	الدلالة		.000	.000	.337	.000
غرفة المصادر	بيرسون	-.286**	1	-.032	.478**	.349**
	الدلالة	.000		.689	.000	.000
التدريب المعرفي	بيرسون	.454**	-.032	1	.112	.697**
	الدلالة	.000	.689		.163	.000
التعليم المباشر	بيرسون	-.077	.478**	.112	1	.511**
	الدلالة	.337	.000	.163		.000
المقياس ككل	بيرسون	.674**	.349**	.697**	.511**	1
	الدلالة	.000	.000	.000	.000	

ثبات المقياس: تم التحقق منه من خلال تطبيق المقياس على عينة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، تتكون من (30) طالبًا لاستخراج معاملات الثبات بطريقة الإعادة، كما في الجدول (8).

جدول (8)
معاملات الثبات لمقياس واقع الخدمات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم

البعد	عدد الفقرات	الثبات عن طريق الإعادة
خدمات التشخيص والتقييم للطلاب ذوي صعوبات التعلم	12	0.85
خدمات الانتقال إلى غرفة المصادر	9	0.82
التدريب المعرفي	6	0.87
خدمات التعليم المباشر	7	0.81
المقياس ككل	**33**	**0.83**

ولأغراض تصحيح المقاييس تم تقسيم درجات الاستجابة على الاستبيانات وفق المعادلة التالية الدرجة = عدد فئات الاستجابة (2) – 1 \ 3 =0.33. حيث إن (0.33) هو طول فئة درجة الاستجابات على الاستبيانات، كما هو موضح في جدول (9).

جدول (9) صف استجابات أفراد عينة الدراسة
على المقاييس بحسب المتوسطات الحسابية

الفئة	المتوسط الحسابي	الدرجة
1	0.33أقل من	بدرجة قليلة
2	0.66 إلى أقل من 0.33من	بدرجة متوسطة
3	0.667 أكثر من	بدرجة كبيرة

إجراءات الدراسة:

1. الرجوع للأدب التربوي المتعلق بالطلاب ذوي صعوبات التعلم والمسوح الميدانية لهم ووسائل اكتشافهم والاطلاع على الدراسات السابقة في هذا المجال.
2. الرجوع للأدب التربوي المتعلق بالطلاب ذوي صعوبات التعلم والمسوح الميدانية لهم ووسائل اكتشافهم لتصميم المقياس والاستبيان اللذان سيتم استخدامهما في الدراسة.
3. إعداد وتصميم أدوات الدراسة بصورتها الأولية بعد إجراء صدق المحكمين.
4. التنسيق مع مديريات التربية والتعليم في منطقة الباحة وأخذ الموافقات الرسمية للبدء بتطبيق أدوات الدراسة بصورتها الأولية.
5. تطبيق أدوات الدراسة لغايات استخراج دلالات الثبات والصدق البنائي.
6. التنسيق مع مديريات التربية والتعليم في منطقة الباحة وأخذ الموافقات الرسمية للبدء بتطبيق أدوات الدراسة في المدارس المختارة لجمع البيانات المتعلقة بواقع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال أدوات الدراسة المعدة لذلك.
7. تطبيق أدوات الدراسة بصورتها النهائية على المدارس المختارة.
8. جمع وفرز البيانات المجمعة من الميدان.
9. تحليل نتائج البيانات وإعداد التقرير النهائي للنتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول:

ما الاحتياجات التأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الابتدائية في منطقة الباحة؟

يظهر الجدول (2) أن الاحتياجات التأهيلية في مجال صعوبات الذاكرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم النمائية جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (0.56) وانحراف معياري (0.49)، يليه محور صعوبات الانتباه بمتوسط حسابي قدره (0.49) وانحراف معياري (0.49)، ثم يأتي بعد ذلك محور صعوبات التفكير بمتوسط (0.47) وانحراف معياري (0.48)، ثم محور الإدراك والتآزر العام بمتوسط

حسابي (0.44) وانحراف معياري (0.48). وتظهر النتائج أن مستوى الحاجات التأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم النمائية كان بدرجة متوسطة. والجدول (10) يبين ذلك. وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبدالله والشهاب (2013) التي أشارت إلى عدم النضج واضطرابات في الانتباه لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بدرجة أكبر مقارنة بزملائهم العاديين من نفس الفئة العمرية. كما تشير ظهور النسب بشكل متوسط إلى وجود أثر للإجراءات التربوية التي تتخذها وزارة التربية والتعليم في المدارس التابعة لمنطقة الباحة.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاحتياجات التأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم النمائية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المحور الأول: صعوبات الانتباه:		0.49	0.49	متوسطة
1	يعاني الطالب من أداء متدني في تقليد المهارات العامة كالمشي والحركة.	0.48	0.50	متوسطة
2	لديه نقص في الانتباه داخل الصف.	0.63	0.48	متوسطة
3	يفشل في التركيز على ما يقدمه المعلم من تعليمات.	0.48	0.50	متوسطة
4	لا يفهم تعبيرات وجه المعلم.	0.36	0.48	متوسطة
5	لا يستجيب لمعلم الصف العادي عند تقديمه للمهمات التعليمية	0.48	0.50	متوسطة
6	ينقل انتباهه من مهمة إلى أخرى بشكل مناسب.	0.48	0.50	متوسطة
المحور الثاني: صعوبات الذاكرة:		0.56	0.49	متوسطة
1	لديه صعوبة في معرفة وتسمية الكلمات المطبوعة.	0.72	0.45	متوسطة
2	لديه ضعف في تصنيف المعلومات.	0.57	0.50	متوسطة
3	لديه ضعف في الاحتفاظ بالمعلومات.	0.57	0.50	متوسطة
4	لديه ضعف في القدرة على استرجاع المعلومات.	0.52	0.50	متوسطة
5	لديه ضعف في تنفيذ الأوامر الشفوية البسيطة (مثل احضر لي دفترك).	0.43	0.50	متوسطة
المحور الثالث: صعوبات الإدراك		0.44	0.48	متوسطة
1	يعاني من صعوبات في التمييز السمعي (مثل إعادة كلمتين نفس النهاية الصوتية).	0.60	0.49	متوسطة
2	يعاني من صعوبات في التمييز البصري (التمييز بين الشكل والخلفية).	0.47	0.50	متوسطة
3	يعاني من صعوبات في التمييز اللمسي (تعرف الأشياء باللمس).	0.38	0.49	متوسطة
4	يعاني من صعوبات في تعرف الاتجاهات.	0.30	0.46	متوسطة
المحور الرابع: صعوبات التفكير:		0.47	0.48	متوسطة
1	يعتمد على المدرس بشكل زائد في تنفيذ المهام الصفية.	0.69	0.46	متوسطة
2	يتصف تفكيره بعدم المرونة (له وجهة نظر ثابتة).	0.32	0.47	متوسطة
3	لديه ضعف في التنظيم (مثل تنظيم أشياؤه).	0.45	0.50	متوسطة
4	لديه ضعف في التعبير عن أفكاره لفظيا.	0.43	0.50	متوسطة
المحور الخامس: التازر العام		0.44	0.48	متوسطة
1	يرتطم بالأشياء ويريق الحليب ويتعثر بالسجادة وقد يبدو مختل في التوازن.	0.52	0.50	متوسطة

2	يعاني من صعوبات المشي أو الجري أو ركوب الدراجة أو لعب الكرة.	0.34	0.48	متوسطة
3	يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين أو المقص أو في الكتابة والرسم.	0.32	0.47	متوسطة
4	يجد صعوبة في تزرير ثيابه.	0.25	0.44	متوسطة
5	يخلط بين اليمين واليسار.	0.38	0.49	متوسطة
6	يعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة أو قدم معينة.	0.24	0.43	متوسطة
7	يعاني من الخلافية أي استخدام اليد اليمنى بدلا من اليد اليسرى أو العكس.	0.31	0.46	متوسطة
8	يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين أو الأصابع أو الأقدام.	0.27	0.44	متوسطة
9	لديه مشكلة في تعرف الاتجاهات الستة (فوق/تحت/ يمين/يسار/أمام/خلف).	0.29	0.45	متوسطة
	مقياس الاحتياجات التأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم النمائية	0.44	0.48	متوسطة

السؤال الثاني:

ما الاحتياجات التأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية في منطقة الباحة؟

يُظهر الجدول (11) أن الاحتياجات في مجال صعوبات الحساب للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (0.60) وانحراف معياري (0.48) يليه محوري صعوبات القراءة واضطرابات اللغة والكلام بمتوسط حسابي قدره (0.54) وانحراف معياري (0.49)، ثم يأتي بعد ذلك محور صعوبات الكتابة بمتوسط (0.53) وانحراف معياري (0.49). وتظهر النتائج أن مستوى الحاجات التأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية كان بدرجة متوسطة. وتشير هذه النتائج إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم المدموجين في مدارس الباحة، هم من الطلاب ذوي صعوبات التعلم البسيطة والمتوسطة والذين يمكن أن يستجيبوا بشكل فعال للإجراءات العملية التي تطبق في غرف المصادر لتعليم هذه الفئة، كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة شين وبرايانت (2015) التي تشير إلى الاحتياجات التأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال الرياضيات والإدراك، ودراسة حمود وصابر (2011) والتي كشفت عن احتياجات تأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال اللغة المنطوقة والتآزر الحركي وفهم اللغة المسموعة، ودراسة الشطري (2015) التي كشفت عن احتياجات تأهيلية أكاديمية في مجال الحساب والقراءة والكتابة وتنظيم الأفكار والفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاحتياجات التأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	الدرجة
	المحور الاول: صعوبات القراءة	0.54	0.49	متوسطة
1	لديه حذف بعض الكلمات او اجزاء من الكلمة المقروءة .	0.80	0.40	كبيرة
2	لديه إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة.	0.47	0.50	متوسطة
3	لديه إبدال بعض الكلمات باخرى قد تحمل بعضا من معناها.	0.52	0.50	متوسطة
4	لديه إعادة بعض الكلمات اكثر من مرة بدون اى مبرر.	0.45	0.50	متوسطة
5	لديه قلب الأحرف وتبديلها.	0.58	0.50	متوسطة
6	لديه ضعفا فى التمييز بين الأحرف المتشابهة رسما والمختلفة لفظا.	0.53	0.50	متوسطة
7	لديه ضعفا فى التمييز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما.	0.50	0.50	متوسطة
8	لديه ضعفا فى التمييز بين احرف العلة.	0.50	0.50	متوسطة
9	لديه قصور في تتبع مكان الوصول في القراءة وتزداد حيرته عند الانتقال من نهاية السطر إلى الذي يليه أثناء القراءة.	0.50	0.50	متوسطة
10	يقرأ الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.	0.54	0.50	متوسطة
11	يقرأ الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة.	0.54	0.50	متوسطة
	المحور الثاني: صعوبات الكتابة	0.53	0.49	متوسطة
1	يعكس الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له في المراة.	0.74	0.44	كبيرة
2	يخلط في الاتجاهات فهو قد يبدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار إلى اليمين.	0.46	0.50	متوسطة
3	يخطئ فى ترتيب احرف الكلمات والمقاطع عند الكتابة.	0.52	0.50	متوسطة
4	يخلط فى الكتابة بين الأحرف المتشابهة.	0.46	0.50	متوسطة
5	يجد صعوبة فى الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة.	0.45	0.50	متوسطة
	المحور الثالث: صعوبات الحساب	0.60	0.48	متوسطة
1	لديه صعوبة فى تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة.	0.78	0.42	كبيرة
2	لديه صعوبة فى كتابة الأرقام التى تحتاج إلى اتجاه معين.	0.52	0.50	متوسطة
3	يعكس الأرقام الموجودة فى الخانات المختلفة.	0.54	0.50	متوسطة
4	لديه صعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأربعة الأساسية.	0.55	0.50	متوسطة
	المحور الرابع: اضطرابات اللغة والكلام	0.54	0.49	متوسطة
1	تقتصر إجاباته على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرته على الإجابة بجملة كاملة.	0.69	0.46	كبيرة
2	يجد صعوبة في بناء جملة مفيدة على قواعد لغوية سليمة.	0.61	0.49	متوسطة
3	يكثر من الإطالة والالتفاف حول الفكرة عند الحديث او رواية القصة.	0.51	0.50	متوسطة
4	يعاني من التلعثم أو البطء الشديد في الكلام الشفهي.	0.40	0.49	متوسطة
5	يستخدم الإشارات بصورة متكررة للإشارة على الإجابة الصحيحة.	0.48	0.50	متوسطة
	الاحتياجات التأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية:	0.55	0.49	متوسطة

السؤال الثالث:

ما هي الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة الباحة؟

يُظهر الجدول (12) أن الاحتياجات في محور خدمات الانتقال إلى غرفة المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم، جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره

(0.73) وانحراف معياري (0.45) يليه محور التعليم المباشر بمتوسط حسابي قدره (0.65) وانحراف معياري (0.47)، ثم يأتي بعد ذلك محور التدريب المعرفي بمتوسط (0.51) وانحراف معياري (0.49)، ثم يليه محور خدمات التشخيص والتقييم بمتوسط (0.42) وانحراف معياري (0.49)، وتظهر النتائج أن مستوى الحاجات التأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية كان بدرجة متوسطة. وتشير هذه النتيجة إلى وجود خدمات تعليمية مقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل متوسط مما يشير إلى فعالية إجراءات المدارس في تلبية حاجاتها مع التأكيد على ضرورة تطوير هذه الإجراءات لتصل إلى درجة أكبر من الفعالية وتلبي الاحتياجات بنسب أعلى.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاحتياجات التأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المحور الأول: خدمات التشخيص والتقييم		0.42	0.49	متوسطة
1	هل تم تقييم مستوى ذكاء الطفل بواسطة اختبار مقنن ومعتمد؟	0.64	0.48	متوسطة
2	هل تم تقييم تحصيل الطفل باختبارات رسمية؟	0.55	0.50	متوسطة
3	هل يوجد تقييم لسلوك الطفل الصفي؟	0.47	0.50	متوسطة
4	هل تم ملاحظة سلوك الطفل وتدوينه أو توثيقه؟	0.41	0.49	متوسطة
5	هل تم استخدام نماذج أو عينات من القصص التي يكتبها الطالب؟	0.39	0.49	متوسطة
6	هل تم استخدام اختبار للإدراك السمعي؟	0.36	0.48	متوسطة
7	هل تم استخدام اختبار للإدراك البصري؟	0.38	0.49	متوسطة
8	هل تم استخدام اختبار للتآزر السمعي الحركي؟	0.36	0.48	متوسطة
9	هل تم استخدام اختبار للتآزر البصري الحركي؟	0.36	0.48	متوسطة
10	هل تم استخدام اختبار للذاكرة البصرية الحركية؟	0.36	0.48	متوسطة
11	هل تم استخدام اختبار للذاكرة السمعية؟	0.39	0.49	متوسطة
12	هل تم استخدام اختبارات أو مقاييس نفسية مع الطفل؟	0.40	0.49	متوسطة
المحور الثاني: خدمات الانتقال إلى غرفة المصادر		0.71	0.45	كبيرة
1	هل تم سحب الطفل من الصف العادي وارساله إلى غرفة المصادر؟	0.88	0.33	كبيرة
2	هل تم وضع برنامج للحصص التي سيقضيها في غرفة المصادر؟	0.64	0.48	متوسطة
3	هل تم توثيق نموذج التحويل إلى غرفة المصادر من قبل المدير والمرشد وولي الأمر؟	0.72	0.45	كبيرة
4	هل تم تحديد نقاط القوة والضعف الأكاديمية لدى الطفل من قبل معلم الصف العادي؟	0.68	0.47	كبيرة
5	هل تم توثيق نقاط القوة والضعف الأكاديمية لدى الطفل؟	0.82	0.39	كبيرة
6	هل تم اختيار أهداف تعليمية تناسب حاجات الطفل؟	0.62	0.49	متوسطة
7	هل تعتمد الأهداف التعليمية التي تم اختيارها على نتائج التقييم؟	0.69	0.46	كبيرة
8	هل تم توثيق الأهداف التعليمية ضمن فترات محددة؟	0.61	0.49	متوسطة
9	هل تم عمل ملف خاص للطالب يوضح تقدمه على الأهداف التعليمية؟	0.72	0.45	كبيرة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المحور الثالث: التدريب المعرفي		0.51	0.49	متوسطة
1	هل تم تزويد الطالب باستراتيجيات تعلّمية ذاتية؟	0.71	0.46	كبيرة
2	هل تم تدريب الطالب المبادرة الذاتية؟	0.45	0.50	متوسطة
3	هل هناك تدريبات مبرمجة لتغيير عمليات التفكير لدى الطالب؟	0.51	0.50	متوسطة
4	هل تم تطوير القدرة على مراقبة الذات لدى الطالب؟	0.43	0.50	متوسطة
5	هل تم تدريب الطالب على التساؤل؟	0.54	0.50	متوسطة
6	هل تم تدريب الطالب على التعبير عن النفس؟	0.44	0.50	متوسطة
المحور الرابع: التعليم المباشر		0.65	0.47	متوسطة
1	هل تم تحليل المهمة الأكاديمية لتسهيل تعلم الطالب؟	0.78	0.42	كبيرة
2	هل تم ربط المهارات الفرعية لتعليم مهارة كلية؟	0.63	0.48	متوسطة
3	هل تم تقديم الدروس بشكل منظم ومتسلسل؟	0.64	0.48	متوسطة
4	هل تم استخدام مجموعات صغيرة للتعليم؟	0.55	0.50	متوسطة
5	هل يتم تقديم تغذية مباشرة تصحيحية لخطأ الطفل أثناء التعليم؟	0.64	0.48	متوسطة
6	هل يتم تعزيز الاستجابة الصحيحة فوراً؟	0.62	0.49	متوسطة
7	هل يتاح للطالب الفرصة للممارسة الكافية للمهارة؟	0.73	0.45	كبيرة
	مقياس الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	0.56	0.47	متوسطة

السؤال الرابع:

هل تختلف احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم التأهيلية باختلاف الصف في منطقة الباحة؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي، حيث يظهر الجدول (13) عدم وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على مقياس الحاجات التأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم النمائية ومقياس الحاجات التأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية ومقياس الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وللتأكد من معنوية الفروق تم استخدام تحليل التباين الاحادي حيث يظهر جدول (14)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى للصف الدراسي. وبكلمات أخرى تظهر النتائج أن الحاجات التأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم النمائية وللطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والخدمات التعليمية المقدمة لهم في منطقة الباحة لم تختلف باختلاف صفوفهم. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الزاير (2005) التي أظهرت فروقاً لصالح الصف السادس الابتدائي في ظهور اضطرابات لوظائف الجسم عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي وجود أثر لعامل الصف على ظهور الاحتياجات التأهيلية لديهم.

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لاستجابات أفراد العينة وفق الصف الدراسي

		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات النمائية	الصف الثاني	49	12.41	7.56
	الصف الثالث	43	12.81	5.81
	الصف الرابع	34	12.71	5.66
	الصف الخامس	26	11.31	5.24
	الصف السادس	5	10.40	5.91
الصعوبات الأكاديمية	الصف الثاني	49	14.24	4.83
	الصف الثالث	43	14.74	5.18
	الصف الرابع	34	13.18	4.73
	الصف الخامس	26	11.92	3.50
	الصف السادس	5	19.00	4.99
الخدمات	الصف الثاني	49	19.98	7.38
	الصف الثالث	43	19.93	5.81
	الصف الرابع	34	18.18	5.90
	الصف الخامس	26	17.19	2.58
	الصف السادس			3.53

جدول (14) نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة

مصدر التباين		مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الصعوبات النمائية	بين المجموعات	127.019	4	31.755	.970	.426
	داخل المجموعات	4977.746	152	32.748		
	المجموع	5104.764	156			
الصعوبات الأكاديمية	بين المجموعات	206.791	4	51.698	2.346	.057
	داخل المجموعات	3349.235	152	22.034		
	المجموع	3556.025	156			
الخدمات	بين المجموعات	191.174	4	47.793	1.895	.114
	داخل المجموعات	3832.750	152	25.215		
	المجموع	4023.924	156			

السؤال الخامس:

هل تختلف احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم التأهيلية باختلاف الإدارة التعليمية في منطقة الباحة؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي، حيث يظهر الجدول (15)، عدم وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على مقياس الحاجات التأهيلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم النمائية. وللتأكد من معنوية الفروق؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي حيث يظهر جدول (16)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى للصف الدراسي. وبكلمات أخرى تظهر النتائج أن الحاجات التأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم النمائية لم تختلف باختلاف الإدارة التعليمية.

وُتظهر النتائج وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على مقياس الحاجات التأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم النمائية. وللتأكد من معنوية الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، حيث يظهر جدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى للإدارة التعليمية لمنطقة العقيق التعليمية. وبكلمات أخرى تظهر النتائج أن الحاجات التأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم النمائية، تختلف باختلاف الإدارة التعليمية لصالح منطقة العقيق، أي أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم النمائية في منطقة العقيق يحتاجون إلى خدمات تأهيلية بدرجة أكبر من الطلاب في المناطق الأخرى في الباحة. أو أن الخدمات المقدمة في منطقة العقيق لتلبية الاحتياجات التأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم أقل من المناطق الأخرى في الباحة. والجدول (15) يظهر ذلك.

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لاستجابات أفراد العينة وفق الإدارة التعليمية

إدارة التعليم		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صعوبات التعلم النمائية	الوسط	51	12027	4.90
	بلجرشي	24	14.63	5.31
	المندق	40	12.10	5.87
	العقيق	21	11.19	8.13
	القرى	21	10.95	4.43
صعوبات التعلم الأكاديمية	الوسط	51	13.14	3.88
	بلجرشي	24	13.38	3.09
	المندق	40	12.65	4.61
	العقيق	21	17.05	6.76
	القرى	21	13.67	5.21
الخدمات	الوسط	51	16.88	3.20
	بلجرشي	24	20.17	5.02
	المندق	40	19.65	5.89
	العقيق	21	20.95	7.38
	القرى	21	20.24	2.26

كذلك تظهر النتائج؛ وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على مقياس الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وللتأكد من معنوية الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي حيث يظهر جدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى للإدارة التعليمية لمنطقة الوسط التعلمية. وبكلمات أخرى تظهر النتائج أن الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم تختلف باختلاف الإدارة التعليمية لصالح منطقة الوسط، أي أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في منطقة الوسط يحتاجون إلى خدمات تعليمية بدرجة أكبر من الطلاب في المناطق الأخرى في الباحة. أو أن الخدمات المقدمة في

منطقة العقيق لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم أقل من المناطق الأخرى في الباحة. والجدول (16) يظهر ذلك.

جدول (16) نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة

مصدر التباين		مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
صعوبات التعلم النمائية	بين المجموعات	195.192	4	48.798	1.511	.202
	داخل المجموعات	4909.572	152	32.300		
	المجموع	5104.764	156			
صعوبات التعلم الأكاديمية	بين المجموعات	297.642	4	74.411	3.471	.010
	داخل المجموعات	3258.383	152	21.437		
	المجموع	3556.025	156			
الخدمات	بين المجموعات	389.434	4	97.359	4.072	.004
	داخل المجموعات	3634.489	152	23.911		

التوصيات:

1. تطوير برامج تأهيلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المجالات النمائية المختلفة، مثل صعوبات الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير والتآزر العام، لتطبيقها في غرف المصادر بهدف زيادة مستوى قدراتهم لأقصى حد ممكن، وتدريب معلمي غرف المصادر عليها.
2. تدريب المرشدين في المدارس على التعامل مع صعوبات الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير بطرق علمية، بهدف تلبية حاجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في هذه المجالات بشكل متكامل.
3. زيادة التركيز على برامج تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في مجالات القراءة والكتابة والحساب.
4. تطوير وتحسين الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في مجالات التشخيص والتقييم وإدارة الانتقال إلى غرفة المصادر.
5. تطوير برامج التعليم المباشر والتدريب المعرفي وتطبيقاتها وكيفية تنفيذها من خلال الخطط التربوية الفردية التي تطبق في غرف المصادر.
6. إجراء دراسات أخرى حول فعالية البرامج التي يمكن أن تقدم لتلبية الاحتياجات التأهيلية والتعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
7. إجراء مسوحات حول احتياجات أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم الإرشادية في منطقة الباحة.

المراجـع

أولاً– المراجع العربية:

أبو رزق، محمد مصطفى (2011): **السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو مرق، جمال (2001): العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض المتغيرات الديمغرافية. **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، فلسطين.

الخطيب، جمال، الصمادي، جميل، الروسان، فاروق، الحديدي، منى، يحيى، خولة، الناطور، ميادة، الزريقات، إبراهيم، عمايرة، موسى والسرور، نادية (2012): **مقدمة في تعليم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة.** عمان، دار الفكر.

الروسان، فاروق (2010): **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة.** الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق (2010): **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة.** الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي (2008): **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، سلسلة علم النفس المعرفي** (9) الناشر: دار النشر للجامعات، القاهرة.

الصالح، غسان (2003): الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم. **مجلة جامعة دمشق.** 19 (1).

الفرا، إسماعيل صالح (2005): التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة. **مؤتمر التربية الخاصة العربي– الواقع والمأمول**، الجامعة الأردنية، عمان.

الوقفي، راضي (2003): **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي.** الأردن، عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

جابر، عبد الحميد (2001): **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.** القاهرة، دار الفكر العربي.

سالم، مصطفى رجب ولافي، سعيد (1998): تشخيص صعوبات تعلم النحو لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس.** القاهرة.

حمود، أمان وصابر، سامية (2011): بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **مجلة الطفولة العربية** (19).

الزاير، فيصل محمد خير (2005): **الأعراض الاكتئابية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

شاهين، عوني معين والنواوي، محمود سالم (2009): **مبادئ التأهيل المرتكز على المجتمع**. مرشد تنظيمي وعملي. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشطري، أثمار شاكر مجيد (2013): **خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميهم**.
http://dr-athmar.com/2013/10/24/%D8%AE%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D8%B5-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84-%D8%B0%D9%88%D9%8A-%D8%B5%D8%B9%D9%88%D8%A8%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%B5

عبدالله، أيمن يحيى والشهاب، إبراهيم حمزة (2013): السلوكات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 21(1)، ص 235–268.

يحيى، خولة (2006): **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Hammill, Donald, Mather, Nancy, and Roberts, Rhia (2001): **Illinois Test of Psycholinguistic Abilities**, Third Edition (ITPA-3)

Hallahan, D, P., & Kauffman, M.J. (2003): **Exceptional Learners Introduction to Special Education** (9th ed). Boston: Allyn & Bacon.

Lerner, Janet W. & Johns, Beverley (2011): **Learning Disabilities and Related Mild Disabilities (What's New in Education)** . Edition: 12th

Macmillan, D.L., Gresham, F.M.,& Bocian, K.M. (1998): Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices. An empirical investigation. **Journal of Learning Disabilities**. 31.

Shin, M. & Bryant, DP.(2015): A Synthesis of Mathematical and Cognitive Performances of Students With Mathematics Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 48: 96-112.

Smith, D. D. (2004): **Introduction to special education**: Teaching in an age of opportunity (5^{th} ed.). Boston: Pearson Education, Inc.