دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي غرف صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية في تصنيف الطلبة

عصام رضوان سلامة الكساسبة
وزارة التربية والتعليم

تاريخ الاستلام: 2019/11/24 تاريخ القبول: 2020/01/23

الملخص

تهدف هذه الدراسة التعرف على دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي غرف صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة في محافظة العاصمة عمان والبالغ عددهم (78) معلماً ومعلمة، للعام الدراسي 2018/2017م، وجرى اختيار عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة شكلت ما نسبته (38%) من مجتمع الدراسة، حيث تم حصر المدارس التي تم زيارتها زيارة تقييمية والتي لم تتم زيارتها زيارة تقييمية –علماً بأن جميع المدارس خضعت للزيارة الاستطلاعية–وتم اختيار (15) مدرسة من المدارس المُزارة زيارة تقييمية و(15) مدرسة من المدارس غير المُزارة زيارة تقييمية، وطبق عليهم مقياس من إعداد الباحثين تكوّن من (30) فقرة تتوزع على خمسة محاور هي: عملية التشخيص، وتطبيق الاختبار وتحليل النتائج، وعملية التقويم، والتنمية المهنية، والاتصال والتواصل، حيث جرى التحقق من مؤشرات صدقه وثباته، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أن المتوسط الكلي لدور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية قد جاء بدرجة مرتفعة، وقد حل محور(تطبيق الاختبار وتحليل نتائجه) في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، في حين حل محور(التنمية المهنية) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك في المحورين (التنمية المهنية، والاتصال والتواصل) تعزى لمتغير الزيارة ولصالح المدارس التي تم زيارتها، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في المحاور الثلاثة (عملية التشخيص، تطبيق الاختبار وتحليل نتائجه، عملية التقويم)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية للدرجة الكلية للمقياس وجميع المحاور، تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية:

الاختبارات التشخيصية، زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة، غرف صعوبات التعلم.

The role of the Education Quality and Accountability Unit visits, in employing teachers of learning difficulties the diagnostic tests in classification the students

Abstract

The study aims to identify the role of the visits of the Education Quality and Accountability Unit, in employing teachers of learning difficulties, the diagnostic tests in classification the students. The community of study consisted of all the teachers of special education in Amman, the number of teachers (78), for the academic year 2017/2018, The Sample of study was (30) teachers, formed a percentage of (38%) From the community of study, there were (15) of non-visited schools as an assessment visit, and (15) were visited an assessment visit, then applied a measurement of (30) items, divided into five axes: the process of diagnostic, the application of the test and analysis of results, the process of assessment, professional development, and communication. where the indicators of reliability and validity were verified, and the study concluded a set of results, most notably: The average of overall role of the Education Quality and Accountability unit visits, in employing teachers of learning difficulties the diagnostic tests has come to a high degree, whereas (application of the test and analysis of its results) has come in the first and to a high degree, while the (professional development) axis, has come in the last and in medium degree, The results showed that there were statistically significant differences at the level of significance (α≤ 0.05) in the total degree of scale, as well as in the two axes (professional development, communication) is attributed to the visits variable and to the schools visited, while no statistically significant differences appear in the three axes (the diagnostic process, Application of the test and analysis of its results, and the process of the assessment), and there weren`t statistically significant differences at the level of significance (α≤ 0.05) in the role of Education Quality and Accountability Unit visits, in employing teachers of learning difficulties the diagnostic tests of the total degree of scale for all axes attributed to the variables of gender and qualification Scientific.

Key words:

diagnostic tests, visits of the Education Quality and Accountability Unit, learning disabilities rooms.

تنتشر غرف صعوبات التعلم في العديد من مدارس المملكة، بعضها مجهز بالأدوات الضرورية ومعلمين مختصين، وبعضها ينقصه التجهيز والخبرات وفق معايير محددة، وغالبا ما يتم استخدام غرف صعوبات التعلم للطلبة بطيئي التعلم دون إجراء امتحان تشخيصي لتحديد صعوبات التعلم الحقيقة والاعاقات.

وتخضع عملية تشخيص صعوبات التعلم إلى عدد من الأساليب والإجراءات مثل: المسح والإحالة، والملاحظة، والمقابلة، والمقاييس، والاختبارات التشخيصية. وتعد الاختبارات التشخيصية أحد الأدوات الهامة في تحديد مواطن القوة والاحتياج لدى ذوي صعوبات التعلم، وتساعد في تصميم الخطة التربوية الفردية الملائمة لاحتياجات الطالب، لذا فمن المهم معرفة أن يمتلك معلم صعوبات التعلم القدرة على توظيف الاختبارات الرسمية أو تصميم اختبارات غير رسمية لمنهجي اللغة العربية والرياضيات لكل صف دراسي في مرحلة الصفوف الأول، حيث تحدد هذه الاختبارات التشخيصية المستوى الفعلي للطالب، ومقدار الفجوة التي ينبغي ردمها أثناء تنفيذ البرنامج العلاجي.

وتقوم وحدة جودة التعليم والمساءلة بزيارات تقييمية للمدارس ومن ضمنها زيارات لغرف مصادر صعوبات التعلم، والاطلاع على فعالية هذه الغرف في التعامل مع الطلبة، والحاجات الحقيقة لهؤلاء الطلبة.

مشكلة الدراسة

تشكل قضية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم أهمية بالغة الى حد يمكن معه تقرير ان فعالية التدخل العلاجي تتضاءل الى حد كبير مع تأخر الكشف عنهم، حيث تتداخل أنماط الصعوبات وتصبح اقل قابلية للتشخيص والعلاج، حيث ان صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل تستنفذ جزءاً كبيرا من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية او توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، ويكون أميل الى الانطواء او الاكتئاب او الانسحاب وتكوين صورة سلبية عن الذات.

وقد تعددت الآراء حول نسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويرجع ذلك إلى عدم الاتفاق على مفهومها، أو لاختلاف أدوات التشخيص وأساليبها، أو لعدم توفر اختبارات تشخيصية متفق عليها، أي أن الاختلافات تعود للمعايير والمحكات المستخدمة في عملية التشخيص، حيث رأى بعضهم أن تلك النسبة تتراوح بين 7%– 10% وذلك بسبب التباين بين التحصيل والقدرة العقلية (كوافحة، 2003)، بينما رأى البعض الأخر أن النسبة تتراوح بين 10% –20%، نتيجة لتدني القدرات العقلية، أو وجود مشاكل عاطفية، أو لعدم قيام الدماغ والجهاز العصبي بوظيفته (عدس، 2002)، وفي البيئة العربية بلغت نسبة صعوبات القراءة لتصل إلى (20.6%) وصعوبات الكتابة (57.7%)، وصعوبات التعبير واللغة (68.17%) (العجمي والدوخي، 2010)، ومما سبق وبسبب هذا التباين في نسب الانتشار، يؤكد ضرورة اعتماد التشخيص المبكر حتى يكون التدخل في الوقت المناسب.

إن الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم، لديه صعوبة في جمع وتنظيم أو فهم المعلومات اللفظية وغير اللفظية، وغالباً ما يكون لديه مشكلة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، وقد ترجع الصعوبة إلى اختلافات في تركيب الدماغ ووظائفه، وتبدو صعوبة التعلم واضحة في واحدة أو اكثر من المهارات التالية: النمو اللغوي ومهارات اللغة(الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتهجي)، الرياضيات، المهارات الاجتماعية، المهارات الحركية، والنمو المعرفي والذاكرة، والانتباه والتنظيم، وفي أغلب الاحيان تكون المدرسة هي المكان الذي تظهر فيه صعوبة التعلم لأول مرة، فمستوى أداء الطفل على الاختبارات المدرسية، وعدم التكافؤ بين قدراته العقلية وأداءه الدراسي مقارنة بأقرانه من نفس العمر والصف الدراسي يبرزان صعوبة التعلم (Benedictis, Jaffe & Segal, 2006).

كما أن المعلم هو أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، من حيث التكرار والأمد والدرجة والمصدر، ولذا فان المعلمين هم أكثر العناصر اسهاما في الكشف المبكر عن ذوي الصعوبات–والمشاركة في وضع وتنفيذ البرامج العلاجية لهم خلال الأنشطة والممارسات التربوية داخل الفصل (بطرس، 2006).

من خلال عمل الباحثان وما قاما به من زيارات للمدارس بمختلف مناطق المملكة، لاحظا أن معلمي غرف صعوبات التعلم في تلك المدارس يعانون من مشكلة سواء في توظيف الاختبارات الرسمية أو المقننة التي تعدها كلية الاميرة ثروت أو إعدادهم لاختبارات تمثل عينات من المهارات والسلوكيات المتصلة بالمنهاج لقياس النتاجات التعليمية المطلوبة.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على أثر زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي غرف صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية في تصنيف الطلبة.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال ما يلي:

1- تعد هذه الدراسة من اولى الدراسات التي بحث في توظيف معلمي غرف صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية، ودور وحدة جودة التعليم والمساءلة في ذلك.
2- قد تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين والمشرفين على غرف مصادر التعلم لذوي صعوبات التعلم في الكشف عن حاجات معلمي غرف صعوبات التعلم لتشخيص طلبتهم، واكسابهم القدرة على التعامل مع الاختبارات التشخيصية الرسمية والمقننة، أو إعداد الاختبار غير الرسمية.
3- من خلال تسليط الضوء على دور وحدة جودة التعليم والمساءلة في تجويد التعليم بشكل عام، وللطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال توسيع دورهم والاهتمام بتقييم قدرات المعلمين في عملية التقييم والتشخيص لصعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة

صعوبات التعلم: تعرف بأنها: حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية، وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية أو متوسطة من الذكاء، وأجهزة حسية وحركية طبيعية، وتتوفر لهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبة على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبة"

وهو مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو القدرة الرياضية من حيث إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتؤثر هذه الاضطرابات تأثيراً جوهرياً على الفرد (حسن ومهدي ويوسف، 2006: 32).

الإطار النظري

تعريف صعوبات التعلم:

تعددت التعريفات التي تطرقت لصعوبات التعلم فمنها ما تناولها من ناحية طبية حيث ترى أن سبب صعوبات التعلم ناتج عن خلل عصبي، أما اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين فقد عرفت الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم

الخاصة " بأنهم الأطفال الذين يظهرون اضطرابا واحداً أو أكثر في العمليات السيكولوجية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب والعائدة الى أسباب متعلقة بإصابات بسيطة في وظيفة الدماغ، وهذا التعريف لا يتضمن الأطفال الذين لديهم مشاكل تعلم بشكل أساسي نتيجة الإعاقة البصرية أو السمعية او الحركية أو العقلية أو الانفعالية أو البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية(Kirk & Gallagher, 1989).

يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات المهمة في دراسة التعلم، وترجع الجذور التاريخية لمجال صعوبات التعلم الى البحوث الطبية، خصوصا علم الاعصاب على يد الطبيب الألماني فرانسيس جال، حيث أوضح ان هناك مناطق في المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، كما أشار الى ان هناك علاقة بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة والكلام، وصاغ فكراً مؤداه ان الإصابة المخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ وتؤدي الى اضطراب النطق واللغة. (Hammill،1993:295).

وقد عرف هاري ولامب (Harre & lamb, 1983: 340) الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم بانه توجد لديه صعوبة او أكثر مقارنة بزملائه من السن نفسها ولا توجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة.

ويشير عثمان (1990:29) الى ان الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي او خارجه ولا يستطيعون الوصول الى مستوى زملائهم مع استبعاد المعاقين عقلياً وجسمياً والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر.

وقد عرف حافظ (2006:3) صعوبات التعلم بأنها: اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والادراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.

المداخل والنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

النظرية النيورولوجية: تفترض هذه النظرية ان العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديون، ويكاد يتفق اغلب المنظرين في النموذج النيورولوجي على ان صعوبات التعلم تنتج عن إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية) والعوامل الكيميائية والحيوية. (سليمان، 2010). ويرى بعض الباحثين أنه في العاديين حالة قيام نصف المخ لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بنشاط معين فإنهم يواجهون صعوبة في توزيع الجهد لنشاط آخر يتداخل مع الجانب نفسه من المخ (Kreshner & stringer,1991:560-565).

نظرية التأخر في النضج: يذهب أصحاب هذه النظرية الى تفسير صعوبات التعلم على انها تعكس بطئاً في نضج العمليات البصرية والحركية واللغوية وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي، ونظرا لان كل فرد يعاني من صعوبات تعلم لدية مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج، فان كلا منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتيازه لمراحل النمو، ونظرا لان المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الافراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما، فان هؤلاء الأفراد يفشلون في المدرسة (Lerner،2000:287-288).

المدخل السلوكي: يُرجع هذا النموذج صعوبات التعلم الى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي قد ترجع الى استخدام طرق التدريس غير الملائمة بسبب الافتقار الى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة وكثرة عدد

المتعلمين، وافتقارهم الى الدافعية للتعلم والدراسة، وعلاوة على وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الاسرة والمدرسة والمجتمع، لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ، ولهذا المدخل له الكثير من نقاط القوة، حيث يركز على الفردية في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، كما انه يقيم تاريخ تعلم الطفل وأيضا اكتسابه للمهارات المفقودة (سليمان2010).

نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات: ان تجهيز ومعالجة المعلومات كأحد المكونات الهامة في علم النفس المعرفي في تفسير السلوك الإنساني على اختلاف مظاهره ومجالاته من أفضل الاتجاهات لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك، فهذا الاتجاه يهتم بدراسة كيفية اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات. وتفترض هذه النظرية وجود مجموعات من ميكانيزمات التجهيز داخل الكائن الحي، كل منها يقوم بوبفة أولية معينة، وان هذه العمليات يفترض فيها ان تنظم وتتابع على نحو معين. وتسعى هذه النظرية الى فهم سلوك الانسان حين يستخدم إمكانية العقلية والمعرفية أفضل استخدام، فعندما تقدم للفرد معلومات يجب عليه انتقاء عمليات عقلية معرفية وترك عمليات أخرى في الحال (عثمان وأبو حطب، 1978: 102 – 103).

هناك اتفاق بين المتخصصين والمشتغلين بمجال صعوبات العلم على تصنيف هذه الصعوبات تحت تصنيفين رئيسيين هما (بطرس، 2006):

1. **صعوبات التعلم النمائية:** وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الاكاديمي، وقد يكون السبب في حدوثها اضطراب وظيفة تخص الجهاز العصبي المركزي، ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الاكاديمية التي تتثمل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الاكاديمي، وتشكيل اهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد– هذه الصعوبات يمكن ان تقسم الى نوعين فرعيين، وهما: صعوبات أولية: مثل الانتباه، والادراك، والذاكرة. وصعوبات ثانوية: مثل التفكير، والكلام، والفهم واللغة الشفوية.
2. **صعوبات التعلم الاكاديمية:** ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب، وترتبط هذه الصعوبات الى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، فمثلاً:

- تعلم القراءة: يتطلب الكفاءة والقدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارة الادراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات (الوعي او الادراك الفونيمي)، والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف والكلمات.
- تعلم الكتابة: يتطلب الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل: الادراك الحركي، التآزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، وتآزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات.
- تعلم الحساب: يتطلب كفاية مهارات التصور البصري المكاني، والمفاهيم الكمية، والمعرفية بمدلولات الاعداد وقيمتها وغيرها من المهارات الأخرى.

التقييم والتشخيص في التربية الخاصة:

تطورت أدوات قياس وتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة مع تطور ميدان التربية الخاصة، ويمكن للمتتبع لتاريخ التربية الخاصة ان يلاحظ تطور وظهور أدوات القياس ونموها، وخاصة في النصف الثاني من هذا القرن، حيث ظهرت أدوات القياس والتشخيص الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة والتي توفرت فيها دلالات صدق وثبات ومعايير تبرر

استخدامها في قياس وتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة الى درجة يمكن الوثوق بنتائجها، فعلى سبيل المثال ظهرت أدوات قياس وتشخيص الإعاقة العقلية مثل أساليب القياس السيكومترية كمقياس ستانفورد بينيه للذكاء، ومقياس وكسلر للذكاء، ومقياس هاريس للرسم ومقياس مكارثي للقدرة العقلية للأطفال، ومقياس المفردات اللغوية المصورة، كما ظهرت أساليب القياس التكيفية الاجتماعية مثل مقياس السلوك التكيفي للجمعية الامريكية للتخلف العقلي، ومقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية، ومقاييس المهارات اللغوية والعددية والقراءة والكتابة (على، 2010).

وقد ظهرت أدوات قياس وتشخيص الإعاقة السمعية والمتمثلة في الطرق التقليدية، والطرق العملية الحديثة مثل طريقة القياس السمعي الدقيق وطريقة استقبال الكلام ومقياس جولدمان فرستوودكدك للتمييز السمعي، كما ظهرت أساليب قياس وتشخيص الاضطرابات الانفعالية مثل مقياس بيركس لتقدير السلوك ومقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي/ القسم الثاني، والمقاييس الإسقاطية مثل مقياس فهم الموضوع للصغار والكبار، وقائمة التعرف الى السلوك الفصامي (الروسان،1999).

تثير الإجابة على الأسئلة التالية عددا من المشكلات المتعلقة بمدى جدوى صلاحية استخدام اختبارات الذكاء مع ذوي الاحتياجات الخاصة:

- هل تصلح اختبارات الذكاء لقياس القدرة العقلية العامة للمعاقين عقليا؟
- هل تصلح اختبارات الذكاء لقياس القدرة العقلية العامة للمكفوفين والصم؟
- هل تصلح اختبارات الذكاء لقياس القدرة العقلية العامة لذوي صعوبات التعلم؟

ان الهدف من استخدام اختبارات الذكاء هو تحديد موقع المفحوص على منحى التوزيع الطبيعي ومن ثم تصنيفه، وتحويله الى المكان المناسب تربويا، وقد يكون من السهل استخدام اختبارات الذكاء مع الأطفال العاديين، والموهوبين ولكن هناك بعض الصعوبات التي تعترض استخدامها مع ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى، اذ يصعب استخدام اختبارات الذكاء مع الأطفال المعاقين عقليا او ذوي الاضطرابات اللغوية، او الصم او المكفوفين، اذ يصعب استخدام قياس ستانفورد بينيه مع الأطفال المعاقين عقليا بسبب تشبع فقرات الاختبار بالعمل اللفظي، كما يصعب استخدام مقياس وكسلر وخاصة الجانب اللفظي منه مع الأطفال المعاقين عقليا لسبب نفسه، كما يصعب استخدام مقياس ستانفورد بينيه مع المكفوفين بسبب شموله على بعض الفقرات الادائية وخاصة في الاعمار الدنيا، الا اذا تم تطوير مقياس ستانفورد بينيه بصورة تناسب المكفوفين، كما يصعب استخدام مقاييس الذكاء مع الصم الا اذا تم تفسير فقرات الاختبار للفاحص والمفحوص بلغة الإشارة، وعلى ذلك فليس من السهل استخدام مقاييس الذكاء مع ذوي الاحتياجات الخاصة وهذه قضية تثار في مجال التربية الخاصة مما يستدعي التفكير في حلول بديله مثل مقاييس الذكاء غير اللفظي(جودانف لرسم الرجل) او اختبارات الذكاء المصورة، التي قد لا تقيس الأداء الحقيقي للمفحوص على هذه الاختبارات(الروسان،1997)

من أجل تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، هناك عدة مفاتيح للتعرف المبكر على وجود اعاقات تعليمية عند الأطفال – ففي مرحلة ما قبل المدرسة فان المفتاح الأساسي هو: عدم قدرة الطفل على استخدام اللغة في الحديث عند سن الثالثة، وعدم وجود مهارات حركية – مثل فك الازرار وربطها وتسلق الأشياء–عند سن الخامسة، ولمعرفة ما إذا كان هناك أسباب أخرى للفشل الدراسي فيجب على المدرسة ان تضع في اعتبارها إمكانية وجود اعاقات او صعوبات التعلم قبل ان تظن ان الطفل الذي يؤدي اعماله الدراسية بطرقة سيئة هو طفل كسول او مختل عاطفياً–ويمكن تقييم وجود حالات صعوبات التعلم بواسطة الاخصائيين النفسيين، ومن المهم التفرقة دائما بين المشاكل العاطفية والاجتماعية

والاسرية التي هي أسباب قد تؤدي الى ضعف القدرة على التعلم بين تلك المشاكل التي تحدث كنتيجة لوجود اعاقات وصعوبات بالتعلم (بطرس، 2006).

وتشكل قضية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم أهمية بالغة الى حد يمكن معه تقرير ان فعاليات التدخل العلاجي تتضاءل الى حد كبير مع تأخر الكشف عنهم، حيث تتداخل أنماط الصعوبات وتصبح اقل قابلية للتشخيص والعلاج، حيث ان صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل تستنفذ جزءاً كبيرا من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية او توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، ويكون اميل الى الانطواء أو الاكتئاب أو الانسحاب وتكوين صورة سلبية عن الذات.

إن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم هو من ذوي الذكاء العادي او فوق المتوسط وربما معالي، ومن ثم فانه يكون أكثر وعياً بنواحي فشله الدراسي في المدرسة، كما يكون أكثر استشعارا بانعكاسات ذلك على البيت، وهذا الوعي يولد لديه أنوعاً من التوترات النفسية التي تتزايد تأثيراتها الانفعالية بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسي وانعكاسات هذا الوضع في البيت والمدرسة.

إن المعلم هو أكثر الأشخاص وعيا بالمظاهر او الخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم من حيث التكرار والامد والدرجة والمصدر، ولذا فان المعلمين هم أكثر العناصر اسهاما في الكشف المبكر عن ذوي الصعوبات– والمشاركة في وضع وتنفيذ البرامج العلاجية لهم خلال الأنشطة والممارسات التربوية داخل الفصل (بطرس، 2006).

وتستخدم الاختبارات في تقييم وتشخيص صعوبات التعلم، والاختبار هو عبارة عن مجموعة او سلسلة من الأسئلة او المهام يطب من الدراسات الإجابة عنها تحريريا او شفهيا أحيانا بوسائل أخرى مثل التمثيل والألعاب وغيرها. ويفترض ان يشمل الاختبار عينة ممثلة لكل الأسئلة الممكنة والمهام التي لها علاقة بالمعارف والمهارات التي يقيسها الاختبار وتفحص الميسرة إجابات الدراسات وتحصل على قياس او قيمة رقمية لأداء الدراسة لهذه المعارف والمهارات (سليمان، 2010).

نشأة المسائلة:

المسائلة من المفاهيم الحديثة على الساحة التربوية، وربما ترتبط بمفاهيم أخرى كالمحاسبة أو المتابعة أو التقويم. ويرتبط نشأة المفهوم من خلال الربط بينها وبين المعايير الخاصة بالتربية والتعليم. وقد بدأت المسائلة تشق طريقها إلى النظام التربوي في الثمانينات من القرن المنصرم، حيث جاء في الموسوعة العلمية للتربية أن المسائلة ظهرت في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة مقتصرة على التعليم الابتدائي والثانوي ثم امتدت إلى التعليم العالي كمطلب للارتقاء بمستوى النظام التعليمي(توق،97). وقد جاءت المسائلة بعد تنامي دور النظم التربوية في المجتمعات البشرية وزيادة حساسيتها لهذه المجتمعات. كما أن تضخم وتزايد البعد الاستثماري للنظام التربوي يتطلب الاهتمام بمفهوم المسائلة. لذا فان المطالبة بالمساءلة التربوية قائمة على اعتقاد المواطنين بان التربية قد فشلت في التحقيق الفاعل لتوقعاتهم (الطويل،1985) .

مفهوم المسائلة:

وردت عدة تعريفات حديثة لمفهوم المسائلة جاءت على النحو التالي: هي "العملية التي يمكن بواسطتها السيطرة على الممارسات التعليمية وأنشطتها وتوجيهها في المسار الصحيح الذي يقود إلى تحقيق الأهداف المرجوة وهي وسيلة واستراتيجية في آن واحد، فهي وسيلة لمعرفة فاعلية العمليات التعليمية من جهة، وهي استراتيجية تساعد وتسرع في

التغيير التربوي للتمكن من اتخاذ قرارات تربوية صائبة" (مسلم،1993). وهي "عملية إنسانية واستراتيجية فعالة للتعرف على الذات وتحقيقها وهي عملية تشخيصية وقائية وعلاجية "(أبو جادو،2000). وبالنظر في المفاهيم السابقة نجد أن الغاية من المسائلة هو تحسين الأداء أو تعديله أو تطويره كما أن المسائلة تتضمن إصدار الأحكام وفقا لمعايير محددة تعمل على متابعة العاملين والاحاطة بسلوكياتهم وبصلاحيات المفوضين باستخدامها من اجل الارتقاء بالنظام التربوي بمكوناته الثلاثة: المدخلات، والعمليات، والمخرجات.

ويتضمن مفهوم المسائلة مسؤولية اختيار مجريات عمل يمكن ان تضمن تحقق مخرجات تربوية مرغوبٌ فيها في فترة زمنية معينة وضمن سياسات ومصادر متفق عليها. (الطويل، 1985).

ونتيجة للاهتمامات الحديثة في مجالات التقييم والمساءلة وانسجاما مع توجهات الحكومة في تطوير الأداء المؤسسي في القطاع العام وتحسين مستوى الخدمة العامة وتفعيل أنظمة الجودة والمساءلة ولغايات تسهيل هذه المهمة، فقد تبنت الحكومة فكرة إنشاء وحدات للمساءلة في الوزارات والدوائر والمؤسسات العامة وذلك من اجل خدمة الإدارة العليا في مجال تجويد العمل والمساءلة وضمان الالتزام بمستويات الأداء المخططة.

وتهدف وظيفة مقيم في وحدة جودة التعليم والمساءلة الى تقييم الأداء للمستويات التعليمية الثلاثة (المدارس، والمديريات، ومركز الوزارة)، وفق معايير ومؤشرات جودة وطنية محددة، والمساهمة في تقارير المساءلة التي تعد المنتج الرئيس لعمل المقيّمين. وإلى مساعدة جهة الإدارة العليا للتأكد من ان الأهداف المحددة قد تم إنجازها وفق الخطط والسياسات المرسومة، وتهدف الى تزويدها بالمعلومات والبيانات عما يجري على ارض الواقع لغايات التقييم والمساءلة.

وقد نشأت وحدة جودة التعليم والمساءلة بموجب توصيات المركز الوطني للموارد البشرية وصدر بها نظام رقم (7) لعام 2016، وقد كانت الغاية من عمل الوحدة هو تشخيص واقع المدرسة ومساعدتها للوقوف على حاجاتها. وتتمثل طبيعة عمل الوحدة في القيام بأنشطة تقييمية في المدرسة لقياس أثر نقل التعليم الى متلقي الخدمة وقياس مدى توفر مجتمع تعلم، وجمع بيانات دقيقة عن المدرسة في ضوء مؤشرات المدرسة الفاعلة العشرين وجوانب الخطة التطويرية الاربعة. وتكمن مهام جودة التعليم والمساءلة في القيام بالزيارات الاولية والزيارات التقييمية للمؤسسات التعليمية، لبناء قاعدة بيانات للحاجات المشتركة لمديريات التربية والتعليم، ومتابعة إعداد وتنفيذ الخطط التطويرية والإجرائية للمديريات والمدارس، ومتابعة التقارير.

تمر عملية المساءلة بعدة خطوات إجرائية يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

يقوم رئيس الوحدة بتعيين أحد المقيمين كقائد فريق لتقييم المدرسة، ثم يقوم قائد الفريق بزيارة أولية للمدرسة قبل الزيارة التقييمية، ثم يقدم شرحاً وافياً لمدير المدرسة حول عملية التقييم والموعد الذي ستبدأ فيه، والفترة الزمنية اللازمة لذلك، ويطلب من المدير قائمة تبيّن المعلومات المطلوبة قبل عملية التقييم والتي تتضمن: البيانات الخاصة بأعداد الطلبة والمعلمين والصفوف والخطة التطويرية للمدرسة ونتائج تحصيل الطلبة المدرسية والوطنية والدولية، وينسق مع مدير المدرسة مكاناً خاصاً لاجتماع أعضاء فريق التقييم خلال المهمة مراعياً أن يكون مكاناً مستقلاً عن العاملين في المدرسة، ويدعو قائد الفريق إلى اجتماع قبل عملية التقييم للاطلاع على التقرير الأولي، وتحديد خطوات وبرامج الزيارة وتحديد أولويات عملية التقييم، ووضع جدول زمني للأنشطة بما لا يؤثر على سير العملية التعليمية في المدرسة على مدى جميع أيام التقييم، وأثناء عملية التقييم يقوم قائد الفريق بإعداد مسودة الخطوط العريضة للتقرير أولاً بأول، ويقدم المقيمون التحديثات اليومية أثناء تقدم عملية التقييم، وعند الانتهاء من اعداد التقرير النهائي يتم إرسال نسخ للمدرسة، ونسخة لمديرية التربية والتعليم، لمناقشة التقرير واعداد خطة اجرائية.

يتم نشر التقرير أيضا على الصفحة الالكترونية الخاصة بوحدة جودة التعليم.

إجراءات الزيارة التقييمية:

1. البدء بزيارة اولية للمدرسة، واعداد تقرير يتضمن نقاط القوة ونقاط الضعف في المدرسة ومدى حاجة المدرسة لزيارة تقييمية حثيثة.
2. اعداد فريق مكون من (4–7) مقيمين لزيارة المدرسة زيارة تقييمية لمدة أسبوع.
3. تقييم أنشطة جميع مصادر التعلم في المدرسة ومدى فاعليتها.
4. الاطلاع على جميع السجلات الفنية والادارية في المدرسة.
5. حضور جميع الحصص الصفية.
6. عقد مجموعات تركيز مع الطلبة ومع المعلمين ومع أولياء الأمور.
7. تدقيق برنامج الدروس والتشكيلات والخطة التطويرية
8. تدقيق سجلات علامات الطلبة وجداول العلامات واوراق الامتحانات ونسب النجاح.
9. يُعد تقرير فني محكم يتضمن وصف عام للمدرسة ونقاط القوة ونقاط الضعف وتوصيات وملاحظات مباشر.
10. يرفع التقرير الى معالي الوزير.
11. يخاطب مدير التربية بمضمون التقرير.
12. يعقد لقاء بين قائد فريق التقييم ومدير التربية ومدير المدرسة ورئيس قسم الاشراف لمناقشة بنود التقرير.
13. تمنح المديرية اسبوعين لإعداد خطة إجرائية لمعالجة الملاحظات الواردة في التقرير.
14. يقوم الفريق بزيارة متابعة للمدرسة بعد فصل دراسي لتقييم تنفيذ الخطة الإجرائية.

الدراسات السابقة

فيما يلي عرضاً للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث مرتبة زمنيا من الاقدم الى الاحدث:

أجرى العايد (2003) دراسة هدفت تحديد المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات غرف المصادر، واتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول غرف المصادر، تكونت عينة من (150) معلماً ومعلمة من معلمي غرف المصادر في الأردن. أظهرت النتائج أن المشكلة تتضمن عدم وجود آلية واضحة لإحالة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة لغرف المصادر، وعدم توفر الاختبارات المناسبة للتشخيص، وعدم وجود حوافز للمعلمين، وعدم توفر التأهيل والكفايات التربوية المناسبة لدى المعلمين للتعامل مع الفئات المستهدفة في غرف المصادر.

وأجرى القريوتي والغزو والحميدي (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية فصول التربية الخاصة في الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (132) معلماً ومعلمة، واستخدم مقياس مكون من خمسة مجالات هي: البيئة التعليمية والتشخيص والهيئة التدريسية والتعاون والبرامج، واظهرت النتائج أن الفاعلية بلغت 66%، ولم تظهر النتائج وجود فروق في فاعلية فصول التربية الخاصة في الإمارات العربية المتحدة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

وقام عواد (2007) بدراسة التعرف على واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (154) معلماً ومعلمة من مختلف المدارس الحكومية والخاصة بالمملكة، وتم استخدام استبانة تكونت من (58) فقرة تتوزع على (5) مجالات هي (خدمات التدريس العلاجي، التقييم والتشخيص،

الخدمات الادارية والتنظيمية، التعرف المبكر، الوسائط المتعددة). وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر الخدمات كانت بدرجة متوسطة على الادة ككل وعلى المجالات، حيث جاء ترتيب المجالات كما يلي: خدمات التدريس العلاجي، التقييم والتشخيص، الخدمات الادارية والتنظيمية، التعرف المبكر، وأخيراً الوسائط المتعددة.

وأجرى بطاينة والشهري (2011) دراسة هدفت إلى استكشاف واقع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً، جرى تطبيق استبانة تكونت من (58) فقرة تتوزع على أربعة مجالات هي: (الوسائل التعليمية، البرنامج التربوي، المنهاج الدراسي، تجهيزات غرفة المصادر)، وقد توصلت الدراسة إلى أن مجال الوسائل التعليمية احتل المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال سير البرنامج التربوي في غرفة المصادر، ثم في المرتبة الثالثة مجال المنهاج التدريسي، بينما جاء في المرتبة الأخيرة مجال تجهيز غرف المصادر حسب تقديرات معلمي غرف مصادر التعلم. كما دلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لأثر الجنس على جميع المجالات والأداة الكلية، باستثناء مجال سير البرنامج الدراسي في غرفة المصادر، وكانت الفروق لصالح الذكور. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لأثر المؤهل العلمي على جميع المجالات والأداة الكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لأثر الخبرة على جميع المجالات والأداة الكلية، باستثناء مجال توظيف الوسائل وأساليب التدريس، حيث كانت الفروق لصالح فئة (٥) سنوات فأكثر.

كما أجرى صوالحة وتركي(2013) دراسة هدفت التعرف إلى واقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة من وجهة نظر معلمي غرف المصادر، وقد تكونت عينة الدراسة من (21) معلماً ومعلمة غرفة مصادر في المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة اختيروا بالطريقة القصدية. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة خاصة بلغ عدد فقراتها (66) فقرة وزعت على (5) مجالات رئيسة وهي: معلم غرفة المصادر (الدور والمؤهلات)، الإدارة المدرسية (مدير المدرسة)، مشاركة أولياء الأمور، غرفة المصادر (الخصائص والتجهيز)، سير العملية التربوية. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أن تقديرات المعلمين لواقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام جاءت ضمن المدى المتوسط، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لواقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغير الجنس على بُعدي "معلم غرفة المصادر (الدور والمؤهلات)" و "الإدارة المدرسية (مدير المدرسة)" وعلى الأداة(الكلي) لصالح الإناث، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لواقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغير الخبرة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لواقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لمؤهلهم العلمي، ولصالح المعلمين من حملة المؤهل العلمي (أعلى من بكالوريوس.)

المنهجية والإجراءات

مجتمع الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي تربية محافظة العاصمة عمان والبالغ عددهم (78) معلماً ومعلمة، للعام الدراسي 2018/2017م حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة شكلت ما نسبته (38%) من مجتمع الدراسة، حيث تم حصر المدارس التي تم زيارتها زيارة تقييمية والتي لم تتم زيارتها زيارة تقييمية –علماً بأن جميع المدارس خضعت للزيارة الاستطلاعية– وتم عشوائياً اختيار (15) مدرسة من المدارس المُزورة و(15) مدرسة من المدارس غير المُزورة والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها:

جدول(1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	فئة المتغير	العدد
الجنس	ذكر	17
	انثى	13
المجموع		30
المؤهل العلمي	بكالوريوس	16
	دراسات عليا	14
المجموع		30
عدد سنوات الخدمة	اقل من 5 سنوات	8
	من 5–10 سنوات	5
	أكثر من 10 سنوات	17
المجموع		30

أداة الدراسة

تم بناء المقياس من خلال الاطلاع على الأدب النظري ذو الصلة بموضوع الدراسة، وخبرة الباحثين بحيث تتضمن الدراسة المحاور والأبعاد التالية: عملية التشخيص وتطبيق الاختبار وتحليل النتائج وعملية التقويم والتنمية المهنية والاتصال والتواصل، وقد تكون المقياس من (30) فقرة.

صدق المقياس

تم التحقق من مؤشرات صدق الأداة باستخدام صدق المحكمين، وصدق البناء بحيث تعذر استخدام التحليل العاملي لصغر حجم العينة، بغية الوقوف على ارتباط الفقرات بأبعاد المقياس. وقد تم التحقق من صدق المحكمين من خلال توزيع المقياس على (6) من المختصين في الجامعات الحكومية وذوي الاختصاص، حيث طُلب منهم الحكم على مدى انتماء الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه، وسلامة الصياغة اللغوية أو عدم مناسبتها، إضافة ما يرونه المحكمين مناسباً وحذف ما يرونه غير مناسب أيضا، وإبداء أية اقتراحات أخرى، وبإجماع أكثر من (80%) من المحكمين تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس، وقد تم صياغة بعض فقرات المقياس. كما تم استخراج مؤشرات صدق البناء الداخلي من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (30) معلماً ومعلمة تم اختيارها عشوائياً من داخل المجتمع ولم يتم إدخالها في عينة الدراسة، وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، والجدول(2) يبين ذلك:

جدول(2): صدق البناء الداخلي بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
التشخيص		تطبيق الاختبار		التقويم		التنمية المهنية		الاتصال والتواصل	
1	.409*	8	.440*	15	.560**	20	.393*	24	.501**
2	.505**	9	.689**	16	.420*	21	.532**	25	.462*
3	.645**	10	.389*	17	.781**	22	.413**	26	.567**

4	.390*	11	.608**	18	.647**	23	.643**	27	.493**
5	.621**	12	.407*	19	.509**			28	.619**
6	.519**	13	.732**						
7	.428*	14	.539**						

**تعني دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01\geq\alpha$)

*تعني دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$)

يتبين من الجدول(2) بأنه توفرت للمقياس مؤشرات صدق بناء مرتفعة، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على المقياس والجدول(3) يبين ذلك:

جدول(3): معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على المقياس

البعد	معامل الارتباط
عملية التشخيص	.840**
تطبيق الاختبار وتحليل نتائجه	.769**
عملية التقويم	.811**
التنمية المهنية	.854**
الاتصال والتواصل	.833**

**تعني دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01\geq\alpha$)

تشير البيانات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية على المقياس تراوحت بين (0.833–0.854) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01\geq\alpha$)، أي أنه تحقق للمقياس دلالات صدق بناء جيدة.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي الاختبار، وذلك بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=33)، حيث تم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على الأبعاد الفرعية وعلى المقياس ككل، حيث بلغ معامل الثبات (0.91) للمقياس ككل و(0.89) لبعد الحاجة إلى المعلومات و(0.84) لبعد الحاجات المادية والاقتصادية و(0.87) لبعد الحاجات الإرشادية والنفسية، و(0.81) لبعد الحاجات التربوية والمدرسية، و(0.85) لبعد الحاجات الاجتماعية.

تصحيح المقياس

تمت الإجابة على المقياس من قبل أفراد عينة الدراسة باختيار أحد البدائل الخمسة الآتية: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً. وحسبت الدرجة بإعطاء الأوزان التالية: (5) للبديل الأول، و(4) للبديل الثاني، و(3) للبديل الثالث، و(2) للبديل الرابع، و(1) للبديل الأول. وتم الحكم على درجة الاحتياج وفقاً للمعير التالي:

الفترة	الحكم
أقل من 2.34	بدرجة قليلة
منن 2.34 إلى أقل من 3.68	بدرجة متوسطة
3.68 فأكثر	بدرجة مرتفعة

المعالجات الإحصائية

لاستخراج النتائج تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة، وتحليل التباين.

نتائج الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول ونصه " **ما دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية؟**" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل وعلى الأبعاد الفرعية، والجدول(5) يبين ذلك:

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل وعلى الأبعاد الفرعية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
عملية التشخيص	4.11	.49	2	مرتفعة
تطبيق الاختبار وتحليل نتائجه	4.25	.58	1	مرتفعة
عملية التقويم	4.11	.55	3	مرتفعة
التنمية المهنية	3.45	.94	5	متوسطة
الاتصال والتواصل	3.87	.69	4	مرتفعة
الكلي	3.99	.51	مرتفعة	

يتضح من الجدول(5) أن المتوسط الكلي لدور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية، قد جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.51)، كما يتبين بأن أربعة من الأبعاد الفرعية قد جاءت بدرجة مرتفعة، وقد حل بعد (تطبيق الاختبار وتحليل نتائجه) في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.25) وانحراف معياري (0.58)، في حين حل بعد (التنمية المهنية) في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (3.45) وانحراف معياري (0.94).

وقد يعزى السبب في ارتفاع هذا الدور إلى اهتمام مديريات التربية والأقسام المختصة فيها بما يرد من ملاحظات من الوحدة ومتابعتها، علاوة على أن مديرية التربية الخاصة بتقارير الوحدة ومتابعتها، من خلال التعليق عليها وارسال نشرات تربوية بها، ولكن لم يرد في التقارير إجراء أي دورات أو ورش تعليمية بما يتعلق بتدريب المعلمين على إعداد الاختبارات التشخيصية، وعدم توفير الاختبارات المقننة وتدريبهم عليها؛ لذا جاء بعد التنمية المهنية من وجهة نظر المعلمين متوسطاً وفي المرتبة الأخيرة. وفيما يتعلق بحلول بعد تطبيق الاختبار وتحليله فقد يعزى ذلك إلى أنه تتم المتابعة مع مركز ( ) والذي يتابع مع المعلمين عمليتي التشخيص والتحليل.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ونصه "**هل توجد فروق في دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية بين المدارس التي تم زيارتها زيارة تقيميه والتي لم تتم زيارتها؟**" تم الآتي:

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في والجدول(6) يبين ذلك:

جدول(6): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية بين المدارس التي تم زيارتها زيارة تقيميه والتي لم تتم زيارتها.

البعد	الزيارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
عملية التشخيص	نعم	4.17	.37	28	.690	.496
	لا	4.05	.59			
تطبيق الاختبار وتحليل نتائجه	نعم	4.37	.45		1.128	.269
	لا	4.13	.68			
عملية التقويم	نعم	4.27	.43		1.557	.131
	لا	3.96	.63			

التنمية المهنية	نعم	3.81	.71		2.273	.031
	لا	3.08	1.03			
الاتصال والتواصل	نعم	4.16	.42		2.420	.022
	لا	3.59	.80			
الكلي	نعم	4.17	.31		2.089	.046
	لا	3.80	.61			

يلاحظ من الجدول(6) وجود فروق دالة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في البعد الكلي، حيث كانت قيمة (ت) =(2.089) وكذلك في البعدين الفرعيين (التنمية المهنية، والاتصال والتواصل) حيث كانت قيمتي (ت)= (2.273، 2.420) على التوالي تعزى لمتغير الزيارة ولصالح المدارس التي تم زيارتها، بينما لم تظهر فروق دالة احصائيات في الأبعاد الفرعية الثلاثة (عملية التشخيص، تطبيق الاختبار وتحليل نتائجه، عملية التقويم).

وتؤكد هذه النتيجة دور الوحدة حيث أن الزيارة التقييمية والتي تستمر لمدة طويلة وبفريق متكامل تقوم برصد كل شيء، أما الزيارة الاستطلاعية القصيرة، فتقتصر على بعض النقاط، للتهيئة للزيارة التقييمية، وعليه نتيجة للزيارة التقييمية وما يقوم به فريق الوحدة من جهد في عملية الرصد والمتابعة في ارسال الملاحظات وما تم رصده للمختصين، قد زاد الاهتمام لديهم، ولفت نظرهم لبعض النقاط الهامة، وبالتالي انعكس ذلك على قدرات معلمي صعوبات التعلم توظيف للاختبارات التشخيصية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ونصه "**هل توجد فروق في دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية تعزى للجنس؟**" تم الآتي:

جدول(9): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية تبعاً للجنس.

البعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
عملية التشخيص	ذكر	4.03	.60	28	-.747	.461
	أنثى	4.17	.39			
تطبيق الاختبار وتحليل نتائجه	ذكر	4.22	.57		-.264	.793
	أنثى	4.28	.60			
عملية التقويم	ذكر	4.03	.47		-.710	.484
	أنثى	4.18	.61			
التنمية المهنية	ذكر	3.43	.90		-.079	.937
	أنثى	3.46	1.00			
الاتصال والتواصل	ذكر	3.78	.73		-.617	.543
	أنثى	3.94	.67			
الكلي	ذكر	3.93	.52		-.552	.586
	أنثى	4.03	.52			

يلاحظ من الجدول(9) عدم وجود فروق دالة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية الكلي وجميع الابعاد الفرعية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت) للكلي (-0.552).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التركيز لا يقتصر على جنس المعلم أو مؤهله أو خبرته، وإنما يشمل جميع المعلمين، كما أن الاهتمام والمتابعة لدى معلمي صعوبات التعلم ذاته سواء لدى الذكور أم الإناث.

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع ونصه "**هل توجد فروق في دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية تعزى للمؤهل العلمي؟**" تم الآتي:

جدول(9): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية تبعاً للمؤهل.

البعد	المؤهل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
عملية التشخيص	بكالوريوس	4.0089	.47371	28	-1.219	.233
	دراسات عليا	4.2245	.49396			
تطبيق الاختبار وتحليل نتائجه	بكالوريوس	4.1607	.51870		-.922	.365
	دراسات عليا	4.3571	.64803			
عملية التقويم	بكالوريوس	4.1125	.49514		-.009	.993
	دراسات عليا	4.1143	.63106			
التنمية المهنية	بكالوريوس	3.4375	.85858		-.056	.956
	دراسات عليا	3.4571	1.06822			
الاتصال والتواصل	بكالوريوس	3.7500	.66944		-1.034	.310
	دراسات عليا	4.0119	.71750			
الكلي	بكالوريوس	3.9146	.50917		-.804	.428
	دراسات عليا	4.0667	.52623			

يلاحظ من الجدول(9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية الكلي وجميع الابعاد الفرعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة (ت) للكلي (−0.804).

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع ونصه "**هل توجد فروق في دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية تعزى لعدد سنوات الخدمة؟**" تم الآتي:

جدول(15): نتائج اختبار (ف) الاحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية تبعا لعدد سنوات الخدمة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
عملية التشخيص	4.18	.43	بين المجموعات	.938	2	.469	2.130	.138
	3.71	.56	الخطأ	5.947	27	.220		
	4.19	.46	الكلي	6.885	29			
تطبيق الاختبار وتحليل نتائجه	4.43	.58	بين المجموعات	1.366	2	.683	2.363	.124
	3.63	.37	الخطأ	7.817	27	.289		
	4.35	.53	الكلي	9.783	29			
عملية التقويم	4.07	.59	بين المجموعات	.294	2	.147	.464	.634

	3.92	.73	الخطأ	8.561	27	.317		
	4.19	.50	الكلي	8.855	29			
التنمية المهنية	3.22	1.12	بين المجموعات	.717	2	.359	.384	.684
	3.36	.38	الخطأ	25.178	27	.933		
	3.58	.99	الكلي	25.895	29			
الاتصال والتواصل	3.50	1.02	بين المجموعات	1.708	2	.854	1.887	.171
	3.83	.55	الخطأ	12.219	27	.453		
	4.06	.48	الكلي	13.927	29			
الكلي	3.92	.67	بين المجموعات	.679	2	.339	1.313	.286
	3.69	.42	الخطأ	6.983	27	.259		
	4.10	.44	الكلي	7.662	29			

يلاحظ من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية تعزى لعدد سنوات الخدمة، حيث كانت قيمة (ف) للكلي= (1.313).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن عمل أعضاء الوحدة لا يقتصر على فئة معينة من معلمي صعوبات التعلم، وإنما يشمل جميع المعلمين وبغض النظر عن خبراتهم، فما يتم تقديمه من ملاحظات، حيث يقتصر دورها على رصد الملاحظات ثم تقدم لأصحاب القرار المختصين، وبالتالي يقوم المتخصصون بتتبع هذه الملاحظات وتعديلها، ويقومون بتقديم الورش والدورات التدريبية المناسبة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن التوصية بالآتي:

1. ضرورة أن يقوم قسم التعليم الخاص في وزارة التربية والتعليم بالاهتمام بملاحظات وتوصيات وحدة جودة التعليم والمساءلة فيما يتعلق بغرف المصادر.
2. ضرورة أن يتم تركيز مقيمي وحدة جودة التعليم والمساءلة في تقييم قدرات معلمي غرف المصادر على إعداد الاختبارات التشخيصية.
3. أن يقوم قسم التربية الخاصة بدور أكبر من حيث توفير الاختبارات الرسمية الخاصة في المدارس وعقد الدورات التدريبية لمعلمي غرف مصادر صعوبات التعلم على توظيفها.
4. إجراء دراسة مشابهة بحيث تتناول متغيرات وعينات أخرى.

المراجع

الكتب:

كوافحة، تيسير مفلح، *صعوبات التعلم*، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن، (2003).

عدس، محمد عبد الرحيم، *صعوبات التعلم*، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (2002).

بطرس، بطرس، *إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، (2006).

عثمان، سيد احمد، *صعوبات التعلم*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (1990)

حافظ، نبيل عبد الفتاح، *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، (2006).

سليمان عبد الواحد يوسف، *ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (2010).

علي عبد الحميد محمد، *الارشاد النفسي (لغير العاديين وأسرهم)*، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، (2010).
أبو جادو، صالح، *علم النفس التربوي*، ط 2، عمان، دار المسيرة للنشر، (2000).
الروسان، فاروق، *أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*، عمان، المملكة الأردنية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، (1999).
الطويل، هاني عبد الرحمن، *الإدارة التربوية والسلوك المنظمي*، عمان، مطبعة كتابك، (1985).
مسلم، إبراهيم احمد، *الجديد في أساليب التدريس*، عمان، دار البشير للنشر، (1993).
عثمان، سيد احمد وأبو حطب، فؤاد، *دراسات نفسية*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (1978)

المجلات:

العجمي، حمد بليه والدوخي، فوزي عبد اللطيف، " نسب انتشار صعوبات تعلم اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت،" *المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي*، المجلد 24(95)، (2010).
حسن، جيهان ومهدي، شادية ويوسف، وليم، " دراسة تشخيصية للعمليات المعرفية وغير المعرفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم،" *مجلة البحث العلمي في التربية*، مصر، 3(17): 29-48، (2016).
القريوتي، ابراهيم والغزو، عماد والحميدي، مؤيد، " فاعلية فصول التربية الخاصة في دولة الامارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين، " *مجلة العلوم التربية بجامعة قطر*، 6(6): 127-142، (2004).
بطاينة، أسامة والشهري، خالد، " تقييم واقع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات،" *مجلة الجامعة الخليجية*، 3(3): 758-782، (2011).
صوالحة، عونية وتركي، جهاد، " واقع غرف مصادر التعلم الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدار س الحكومية في محافظة الطفيلة من وجهة نظر معلمي غرف المصادر،" *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 2(8): 814-836، (2013).

الرسائل:

العايد، واصف، " مشكلات معلمي ومعلمات غرف المصادر، واتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول غرف المصادر،" *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، (2003).

المؤتمرات:

عواد أحمد، *واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن*، المؤتمر السنوي الرابع عشر-الارشاد النفسي من اجل التنمية في ظل الجودة الشاملة، جامعة عين شمس، مصر، (2007).
توق، محي الدين، *المساءلة والديمقراطية*، ورقة عمل غير منشورة مقدمة لمؤتمر المساءلة، عمان، الأردن، (1997).

Books:

Harre, R. & lamb, R, The Encyclopedic Dictionary of Psychology. Cambridge, MA, U.S.A.: MIT Press, (1983).
Benedictis, T., Jaffe, J., & Segal, J, Learning disabilities: Types, symptoms, diagnosis, and causes. Helpguide, 1-1, (2006).
Kirk, S. A. & Gallagher, J.J, Educating Exceptional Children. Sixth ed. Houghton Mifflin Company: Californi,. (1989).
L Lerner, ,. learning disabilities. Theories, Diagnoses, and Teaching Strategies. 8th.ed, Dren with Learning Problems at Home and School. Cambridge, MA, U.S.A.: MIT Pres, (2000).

Journals:

Hammill, "A Brief Look at the Learning Disabilities Movement in the United State", *Journal of Learning Disabilities*,26:295, (1993)
Marley, W. W.; Joseph C. K. & Barbara A. S, "Diagnostic Utility of the Learning Disability Index," *Journal of Learning Disabilities*, 35(2): 98-103. (2002).
Kershner, J.R., & Stringer, R.W,"Effects of reading and writing on cerebral laterality in good readers and children with dyslexia, *Journal of Learning Disabilities,* 24(9), 560-567, (1991).
Erner, J ," Educational intervention in learning disabilities," *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,* 28(3), 326-331, (1989).

أداة الدراسة

أختي المعلمة / أخي المعلم

يقوم الباحثان من وحدة جودة التعليم والمساءلة في وزارة التربية والتعليم بإجراء دراسة بعنوان:

(دور زيارات وحدة جودة التعليم والمساءلة في توظيف معلمي غرف صعوبات التعلم للاختبارات التشخيصية في تصنيف الطلبة).

ولأغراض هذه الدراسة تم بناء استبانة تهدف للتعرف على فعالية هذه الغرف في التعامل مع الطلبة والحاجات الحقيقة لهؤلاء الطلبة.

وعليه نرجو وضع إشارة (X) في المربع الذي يمثل درجة الرضا لديك، علما بان هذه الاستبانة أعدت خصيصا لهذه الدراسة، ولأغراض البحث العلمي فقط.

واقبلوا الاحترام

قبل الإجابة على فقرات الاستبانة نرجو تعبئة المعلومات الآتية بوضع إشارة (x) في المربع المناسب:

المديرية: المدرسة:

الجنس: ذكر أنثى

هل تم زيارة المدرسة من قبل وحدة جودة التعليم والمساءلة زيارة تقييمية: نعم لا

المؤهل العلمي:

بكالوريوس دراسات عليا

عدد سنوات الخدمة: أقل من5سنوات 5 –10 10 سنوات فأكثر

عدد الزيارات الاشرافية: ( )

أقوم بأعمال إدارية في المدرسة بالإضافة لعملي في غرفة مصادر التعلم: نعم لا

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
	عملية التشخيص					
1	أستطيع تشخيص أنواع الصعوبات المختلفة للطلبة					
2	أستطيع تحديد الاسباب وراء عدم قدرة الطالب على التعلم					
3	أستطيع استبعاد وجود اعاقات حركية وسمعية وبصرية					
4	أصمم أداة خاصة لجمع المعلومات حول خصائص الطلبة					
5	أرصد كل المعلومات المتعلقة بالطالب					
6	أستطيع اعداد تقرير عن حالة الطالب العقلية باستخدام اختبارات الذكاء					
7	أستطيع اعداد تقرير عن مهارات الطالب في القراءة والكتابة					
	تطبيق الاختبار وتحليل نتائجه					
8	يمكنني تحديد هدف الاختبار فردي أم جماعي					
9	أستطيع تحديد أسئلة الاختبار التشخيصي المناسب للطالب					

10	أستطيع تحليل نتائج الاختبار التشخيصي					
11	أستطيع وضع خطة علاجية لطلبة غرفة صعوبات التعلم					
12	أستطيع تحليل المهارات إلى عناصرها الأساسية					
13	أستطيع تحديد مدى مناسبة المهارة التي يقيسها الاختبار لعمر الطالب					
14	أراعي استخدام اختبارات تتمتع بخصائص سيكومترية (الصدق والثبات) مناسبة					
	عملية التقويم					
15	أعد ملف سجل قصصي لكل طالب					
16	أستطيع تحديد مواطن القوة والضعف لدى الطلبة					
17	أستطيع تحديد الأسباب وراء عدم قدرة الطالب على التعلم					
18	أستطيع تحليل عملية التعلم في ضوء المستوى الحالي للطالب					
19	أقوم بتصنيف الطلاب في ضوء مهاراتهم ومعارفهم بناء على نتائج الاختبار التشخيصي					
	التنمية المهنية					
20	اتلقى التدريب المهني الكافي لغرفة صعوبات التعلم.					
21	أقوم بالاطلاع على كل ما يستجد حول الاختبارات التشخيصية لصعوبات التعلم					
22	يقدم لي المشرف التربوي (قسم الارشاد) التوجيه في عملي					
23	أتبادل المعلومات حول الاختبارات التشخيصية مع زملائي بالمدارس الأخرى					
	الاتصال والتواصل					
24	اتواصل مع أولياء أمور الطلبة بشكل دوري					
25	أقوم بطرح اسئلة لأسرة الطالب حول صحته وعمره					
26	أنسق عملي مع المرشد التربوي ومعلم الصف العادي					
27	أقوم بمراعاة الاسس والمعايير التي تضعها الوزارة لتقييم غرف صعوبات التعلم					
28	أقوم بأعمال إدارية في المدرسة بالإضافة لعملي في غرفة مصادر التعلم					
29	أقدم لمدير المدرسة تقرير مفصلاً بشكل دوري					

2020/1/23