وَاقِعُ تَشْخِيصِ الطَّلَبَة مِنْ وِجْهَةِ نَظَرِ مُعَلِمِي ومُعَلِمَاتِ ذَوِي صُعُوبَاتِ التَّعَلُّمِ فِي مَدَارِسِ الْمَنْطِقَةِ الشَّرْقِيَّةِ

الباحثة/ نورة بنت فهد عبدالله السبيعي*

الباحث / محمود محمد أبو جادو**

* قسم التربية الخاصة – كلية العلوم والدراسات الإنسانية – جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل – المملكة العربية السعودية

** أستاذ التربية الخاصة المشارك – قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل – المملكة العربية السعودية

مخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية، وكشف إذا كان هناك استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). تكوّن مجتمع الدراسة من (300) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (230) معلماً ومعلمة. ومن أهم نتائج الدراسة: يوجد تفاوت في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم؛ وتبين أن أعلى المحكات المستخدمة هي محك التربية الخاصة للكشف عن الطلبة، وأدنى المحكات المستخدمة هي: (محك الاستجابة للتدخل للكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، استخدام 3 محكات على الأقل للكشف عن الطلاب/الطالبات ذوي صعوبات التعلم). بينما يوجد تفاوت في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم، وأن أبرز العبارات التي حصلت على درجة الموافقة في هذا المحور مثل: (يتم استخدام اختبارات مبنية على المنهاج، الاكتفاء بنتائج مقياس واحد على الأقل عند تحديد أهلية الطالب/ة لخدمات التربية الخاصة في صعوبات التعلم)، وأبرز العبارات التي حصلت على درجة محايد في هذا المحور هي: (يتم استخدام مقاييس رسمية لقياس القدرة العقلية لدى الطالب/ة، يتم استخدام مقاييس رسمية لقياس القدرات النمائية لدى الطالب/ة). بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف المؤهل العلمي، لصالح حملة (دبلوم عالي صعوبات تعلم). وباختلاف سنوات الخبرة، ولصالح أفراد عينة الدراسة أصحاب سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر). وباختلاف النوع الاجتماعي لصالح الإناث. أوصت الدراسة بأخذ محك الاستجابة للتدخل بعين الاعتبار عند عملية التشخيص، وتطبيق اختبارات القدرة العقلية والاختبارات النمائية بشكل رسمي في المدارس).

الكلمات المفتاحية: واقع التشخيص، الطلبة ذوو صعوبات التعلم، معلمو ومعلمات ذوي صعوبات التعلم.

Abstract

The reality of students' diagnosis from the learning disabilities teachers point of view in the eastern province schools

This study aimed to identify the reality of the diagnosis of students from the point of view of teachers with learning difficulties in schools in the Eastern Province, and to reveal whether there are responses of the study sample individuals attributable to a variable (gender, academic qualification, years of experience). The study population consisted of (300) male and female teachers, while the study sample consisted of (230) male and female teachers. Among the most important results of the study: There is a variation in the degree of consent of the study sample individuals to the criteria used in diagnosing those with learning difficulties. It turns out that the highest criteria used are the special education criterion for detecting students, and the lowest used are: (the criterion for responding to the intervention to detect students with learning difficulties, using at least 3 scales to detect students with learning difficulties) While there is a discrepancy in the degree of approval of the study sample members on the criteria used to identify people with learning difficulties, and the most prominent expressions that obtained the degree of approval in this axis such as: (Curriculum-based tests are used, and the results of at least one measure are satisfied when determining the eligibility of the student / For special education services in learning difficulties), and the most prominent statements that obtained a neutral score in this axis are: (Formal measures are used to measure the mental ability of the student / girl, formal measures are used to measure the developmental abilities of the student). While there are statistically significant differences with the difference in academic qualification, in favor of holders of (Higher Diploma with Learning Difficulties). With different years of experience, and for the benefit of study sample individuals with years of experience (11 years or more). And the difference between gender in favor of females. The study recommended taking the test of response to intervention into consideration when making the diagnosis, and applying mental ability and developmental tests formally in schools.

Key words: *Reality of Diagnosis, Learning Disabilities, Learning Disabilities Teachers.*

مقدمة

يعد موضوع التشخيص من الركائز الأساسية في التربية وعلم النفس بصورة عامة والتربية الخاصة بصورة خاصة، وذلك لأهميته في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لاعتباره القاعدة الأساسية التي تبنى عليها خطط التدخل، وبالاعتماد على نتائجه يتم إصدار الأحكام وتحديد نقاط القوة والضعف ورسم الخطط التربوية والتعليمية الفردية، فأي خطأ أو نقص في هذه العملية ستترتب عليه آثارٌ خطيرة في توجيه وتحديد مستقبل الطالب محل التشخيص؛ لذا تظهر ضرورة تنوع وشمولية وسائل وأدوات التشخيص، وعدم الاكتفاء بمقياس واحد فقط، وأن يقوم به فريقٌ متعدد التخصصات وليس فردًا بعينه.

كما أشار عبدالوهاب (2003) إلى أهمية التشخيص في البرامج العلاجية لذوي صعوبات التعلم، وأهمية أن تكون هذه البرامج موجهة لمن يعانون من صعوبات التعلم فعلاً، وليس لمن تم تصنيفهم بشكل غير سليم، وهنا تبرز أهمية التشخيص الصحيح لحالات صعوبات التعلم.

وذكر الروسان (2009) أهمية قياس الصعوبات التي يعاني منها الطلبة وتشخيصهم في كونها البوابة التي من خلالها يمكن التعرف على الطلبة غير العاديين، مما يستدعي توفير أدوات قياس وتشخيص مناسبة، يستطيع كل من المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة التعرف من خلالها إلى هؤلاء الطلبة، وتقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة لهم، أو تحويلهم إلى الجهات المختصة لتلقي هذه الخدمات، ولا بدّ من توافر شروط في أدوات التشخيص تمتاز بدلالات صدق وثبات مقبولة، وأن تمثل نتائج عملية التشخيص الكمية الظاهرة موضع القياس، وأن تتخذ في عملية التشخيص القرارات المناسبة، وتتوقف دقة القرار ومناسبته بناءً على المعلومات التي تقدمها عملية التشخيص.

وقد أشارت المؤسسة الأمريكية للبحوث (American Institution for Research، 2002) أن عملية تحسين العمليات المتعلقة بتحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم قضية مركزية بالنسبة لكثير من العلماء والمهتمين بالتربية، وهو الأمر الذي تطلب وضع المعايير التي تساعد في تحديد مثل هذه الصعوبات، وتتمثل أهم هذه المعايير بما يأتي:

يجب أن يتضمن تحديد صعوبات التعلم لدى الأطفال طرق التقييم الشاملة التي تضمن تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم بكل دقة، وهو التقييم الذي يوفر الكشف الدقيق لنقاط القوة والضعف، وبالتالي المساعدة في تحديد الخدمات والتدخلات التي يحتاجها ذوو صعوبات التعلم، وتتمثل طرق التقييم في استخدام مصادر المعلومات ذات الفعالية في تحديد هذه الصعوبات بدقة، ويتم الحصول على هذه المعلومات من خلال إجراء المقابلات مع المعلمين وأفراد العائلة والملاحظات ومراجعة سجلات الطلبة ومراقبة أدائهم، بالإضافة إلى ذلك يتم تحديد صعوبات التعلم لدى الأطفال من خلال الأحكام الطبية في ذلك، وينبغي أن يقدم التعليم النظامي تعليمًا ذا جودة عالية لكل الطلبة.

ثانيًا: مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظرًا لعدم وجود الالتزام الكافي بالإجراءات الموصى بها في عمليات التشخيص لذوي صعوبات التعلم حسب مشاهدات الباحثة، وما آل إليه الوضع الحالي من مشكلات في إلحاق بعض الطلبة العاديين بغرف المصادر ووضعهم ضمن فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وما يترتب على ذلك من انعكاسات سلبية على جميع الطلبة.

ومما لاحظته الباحثة أيضًا خلال التطبيق العملي في الميدان أنه في بعض الحالات عند إحالة الطالبة لمعلمة صعوبات التعلم، يتم القيام بتطبيق اختبار تحصيلي أكاديمي لمادتي اللغة العربية والرياضيات؛ أي يتم التركيز على الاختبارات التحصيلية والاكتفاء بنتائج هذا الاختبار في إصدار الحكم بأن الطالبة لديها صعوبات تعلم، وإهمال الجانب النمائي للطالبة من: المهارات الحركية، والإدراك، والانتباه، والذاكرة، واللغة، وجانب العلاقات الاجتماعية وتفاعلها مع الأقران والمشكلات السلوكية، ونحن في حاجة ماسة إلى إجراء دراسة تتناول واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية وبلورة الأسباب وحصرها وإيجاد نتائج -بإذن الله- تتناسب مع رؤية المملكة العربية السعودية (Vision2030,2016)، وملبية لمتطلبات هذا العصر والوصول للأهداف المرجوة في إعداد جيل يخدم وطنه ومجتمعه، وعليه تبرز مشكلة الدراسة والتي تتمثل في محاولة استقصاء واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية.

وبناء على ما تقدم فإن هذه الدراسة تسعى إلى محاولة الإجابة عن السؤال الأساسي الآتي:

ما هو واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي التساؤلات الآتية:

ما مدى اختلاف واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم تبعًا لاختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والنوع الإجتماعي؟

ثالثًا: أهداف الدراسة

- التعرف إلى واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية.
- التحقق من الممارسات الفعلية التي يتبعها معلمو ومعلمات ذوي صعوبات التعلم عند تشخيص الطلبة المشتبه بوجود صعوبة تعلم لديهم.
- الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

رابعًا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الكشف عن واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية، والتي تعد مرحلة أساسية تساعد في التعرف على نقاط القوة والضعف وتسهم في بناء الخطط التربوية التعليمية الفردية التي يحتاجها الطلبة، وفي تزويد الباحثين في نتائج وتوصيات.

الأهمية النظرية للدراسة تتمثل في:

– تسليط الضوء على إجراءات التشخيص المتبعة والممارسة على أرض الواقع مقارنة مع الإجراءات النموذجية وفقًا لدليل معلم صعوبات التعلم، تزويد الباحثين وصانعي القرار في إدارة

التعليم بالتوصيات التي تسهم في تحسين عمليات التشخيص لذوي صعوبات التعلم تنعكس بشكل إيجابي على الخطط والبرامج العلاجية.

الأهمية التطبيقية للدراسة تتمثل في:

– توظيف النتائج في تعديل الممارسات الفعلية في الميدان في إجراءات التشخيص لذوي صعوبات التعلم.

خامسًا: مصطلحات الدراسة

التشخيص:

هو إصدار حكم على ظاهرة ما (بعد وقوعها)، أو موضوع ما، وفق معايير خاصة بتلك الظاهرة (الروسان، 2009).

التعريف الإجرائي للتشخيص: هو مجموعة من الإجراءات التقويمية –كما ذكرتها وزارة التعليم في دليل معلم صعوبات التعلم– لإصدار حكم نهائي على الطالب للالتحاق ببرنامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر في مدارس التعليم العام في المنطقة الشرقية، والتي تتضمن: (مرحلة الكشف، محكات التشخيص، التشخيص، المقاييس المستخدمة في التشخيص).

الطلبة ذوو صعوبات التعلم:

هم الأطفال الذين يبدون اضطرابًا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم اللغة الشفوية أو المكتوبة، وقد تظهر ذلك على هيئة اضطرابات في الإنصات أو التفكير، أو التحدث أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجي، أو الحساب، ويتضمن ذلك تلك الحالات التي يشار إليها على أنها إعاقات إدراكية، أو إصابات المخ، أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو عسر القراءة، أو الحبسة التطورية، ولكنها لا تتضمن مشكلات التعلم التي تنتج في الأساس عن الإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو التي تنتج عن أوجه القصور البيئية (هالاهان وكوفمان، 2005).

معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم:

وتعرفها الأمانة العامة للتربية الخاصة (1422) بأنهم الأشخاص المؤهلين في التربية الخاصة – مسار صعوبات تعلم– ويشتركون بصورة مباشرة في تدريس طلاب ذوي صعوبات التعلم.

محددات الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الابتدائية في المنطقة الشرقية (الخبر، الدمام، القطيف، الجبيل).

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام 1440 – 1441هـ.

الحدود البشرية: معلمو ومعلمات ذوي صعوبات التعلم.

الدراسات السابقة

أجرى سيجال sejal (1997) دراسة هدفت إلى التعرف على الإجراءات والقضايا المتعلقة بتحديد وتشخيص صعوبات التعلم من خلال مجموعة من المحاور، وهي: من هو التلميذ ذو صعوبات التعلم، كيف يتم تقييم صعوبات التعلم، ما هي الكفايات اللازمة للشخص الذي يقرر وجود صعوبات التعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد نقاط واضحة للتعرف على الشخص الذي لدية صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن الطريقة التي يتم بها تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ليست نموذجية.

وفي دراسة مينيكولس menicholes (2000) وهدفت إلى تقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (114) معلمًا في مدارس بريطانيا، توصلت نتائج الدراسة إلى أن (45 %) من تقارير وتقييم الأخصائيين عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم غير دقيقة.

و أجرت الحديدي (2003) دراسة هدفت التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن، على عينة (290) معلمًا ومعلمة.

حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن أبرز المشكلات هي توفير المواد والوسائل المتعلقة بالتشخيص وتنفيذ البرامج التعليمية.

كما أجرت الساكت (2004) دراسة هدفت استقصاء درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع، تكونت عينة الدراسة من (120) حالة، أظهرت نتائج الدراسة أن مقياس التقدير (مايكل بست) شخص (73) حالة من أصل (120) حالة على أنها من متدني التحصيل، وأن الحالات التي شخصت بمؤشر فارق التحصيل بلغت (31) حالة من أصل (120) حالة.

وذكر ميلارد ودشكر وبارث Mellard، Deshler، Barth (2004)، في دراسة أجروها للتعرف على العوامل المؤثرة في صنع القرار المتعلق بتأهيل الطلاب لبرامج صعوبات التعلم، والتي اعتمدت على ست مجموعات نقاش مع والدي الطلاب والمعلمين ومدراء المدارس واختصاصي التشخيص، وتوصلت النتائج إلى أن هناك أمورًا أخرى تؤثر على صنع القرارات غير أداء الطلاب على الاختبارات الرسمية وغير الرسمية، منها: القيم والمفاهيم التي يحملها المعنيون بالطلاب وخدماتهم، وأن السعي ما زال حثيثًا لتحسين أساليب التعرف على الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم.

وأجرى علوطي وعريوة (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن طرق تشخيص ذوي صعوبات التعلم، تكونت العينة من طلبة صعوبات التعلم في مدارس العاصمة الجزائر، توصلت الدراسة إلى ضرورة وضع بطارية اختبار محددة لتشخيص ذوي صعوبات التعلم يلتزم بها جميع أخصائيّي صعوبات التعلم.

وتبين من دراسة أعدها ميتيريارد وجيلمور Meteyard & Gilmore (2014)، والتي بلغت عينتها (203) اختصاصيًا نفسيًا ومرشدًا نفسيًا والتي هدفت إلى التعرف على مرئياتهم حول التقييم النفسي التربوي لصعوبات التعلم، تبين أن عينة الدراسة يعتمدون على أطر نظرية مختلفة عند التعرف على صعوبات التعلم، مما يشير إلى قلة الاتفاق على منهجية معينة واضحة.

وأجرى الشهري (2014) دراسة هدف التعرف على وعي مديري المدارس ومعلمي صعوبات التعلم بقواعد التنظيم الإداري والفني لبرامج صعوبات التعلم بمدارس البنين وتطبيقهم لتلك القواعد، والتي من ضمنها القواعد المتعلقة بالتقييم والتشخيص. وقد تبين من نتائج الدراسة

التي تكونت عينتها من (44) مديرًا و(47) معلمًا، أن الجميع يعون تلك القواعد ويطبقونها بدرجة عالية، وهذا يقلل من المشكلات التي تواجه البرامج في هذا المجال.

كما أجرى إهوري وبدرو Ihori & Pedro (2015) دراسة قاما بها من خلال مراجعة الأدبيات التي تتناول تشخيص وتقييم صعوبات التعلم، بالرغم من سماح قانون الأفراد الذين لديهم إعاقات في أمريكا باستخدام ثلاث طرق مختلفة (نماذج التباين، والاستجابة للتدخل، وأنماط القوة والضعف المعرفية الخاصة بكل طالب) لتحديد أهلية الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم لتلقي خدمات التربية الخاصة، أشارت النتائج الى أنه ما زال هناك حاجة إلى تطوير عملية التشخيص.

وفي دراسة قام بها جيلمور وإسلام وسو ويونيسيان Gilmora ،Islam ،Su & Younesian (2015)، كان من أهم نتائجها عن وجود معوقات تحول دون جودة التشخيص، منها: ندرة أدوات التشخيص ذات الخصائص السيكومترية الجيدة، ضعف مهارات القائمين على التشخيص لضعف تدريبهم العائد إلى قلة أو عدم توافر الخبراء الذين يدربون طلاب الجامعات في هذا المجال، واللجوء إلى ترجمة الأدوات الأجنبية، وأخيرًا عدم وجود نظام يعزز أخلاقيات التشخيص ويوجه استخدام الاختبارات.

وفي دراسة سامي Sammy (2016) وهدفت اكتشاف ووصف ومقارنة ممارسات التقييم الخاصة بالمعلمين والإداريين العاملين مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس اللبنانية الخاصة عبر نموذج تقييم السياق والإدخال والمعالجة والمنتج، توصلت نتائج الدراسة إلى أن ما يقرب من نصف المعلمين والإداريين أعربوا عن عدم استعدادهم لتقييم أداء الطلاب نتيجة لبرنامج تعليم المعلمين، وأن المسؤولين يشاركون بدرجة أكبر في تقييم الطلاب من المعلمين.

وأجرى أبو الرب (2016) دراسة بعنوان مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهه نظر أخصائي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (63) أخصائي صعوبات تعلم، وتوصلت نتائج الدراسة عن وجود مشكلات في تشخيص ذوي صعوبات التعلم ترجع لمتغير الخبرة والمؤهل.

وأجرت القاضي (2019) دراسة هدفت التعرف إلى التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم، تكوّن مجتمع الدراسة من المعلمات العاملات بمدارس التعليم العام في الرياض والبالغة (654) معلمة تخصص التربية الخاصة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود العديد من التحديات، منها عدم توفر المختص في عملية التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة

لقد تناولت الدراسات السابقة الجوانب الأساسية التي تعتبر جوهرية في فاعلية عملية التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد تبين أن ثمة عوامل متنوعة في طبيعتها تؤدي دورًا في تسهيل أو إعاقة عملية التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم. فقد اتضح أن التقييم والتشخيص من المشكلات التي واجهت برامج صعوبات التعلم على نطاق عالمي قبل أن يكون على نطاق محلي في أكثر من جانب، ومنها: أساليب التعرف والكشف على الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، الأدوات والوسائل المتعلقة بالتشخيص، الطريقة التي يتم بها تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مشكلات في التشخيص ترجع لتأهيل وتدريب الذين يقومون بعملية التشخيص، ومن وجهة نظر الباحثة تميزت هذه الدراسة عن بقية الدراسات السابقة في انها تحاول التعرف إلى واقع التشخيص للطلبة ذوي صعوبات التعلم استنادًا للخطوات الموضحة في دليل معلم صعوبات التعلم النموذجي بإدارة التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية، وحسب ما أشارت إليه إدارة التربية الخاصة بالمنطقة الشرقية وعددهم (118) معلمًا و(188) معلمة، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بلغ حجمها (230) معلمًا ومعلمة.

وصف عينة الدراسة

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة والتي تمثلت في: (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص مفردات عينة الدراسة على النحو الآتي:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	التكرارات	النسبة
ذكر	85	0 .37
أنثى	145	0 .63
المجموع	230	٪100

من خلال الجدول (1) الخاص بتوزيع عينة الدراسة وفق متغير النوع الاجتماعي، يتبين أن (63%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة (إناث)، في المقابل وجد أن (37%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة (ذكور).

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة
بكالوريوس صعوبات تعلم	165	71.7
دبلوم عالي صعوبات تعلم	10	4.3
دراسات عليا تربوية	55	23.9
المجموع	230	٪100

يتبين من الجدول (2) الخاص بتوزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي، أن (71.7 %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (بكالوريوس صعوبات تعلم)، في حين وجد أن (23.9 %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (دراسات عليا تربوية)، وأخيرًا وجد أن (4.3 %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي (دبلوم عالي صعوبات تعلم.

جدول (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة
أقل من 5 سنوات	50	21.7
من 6 سنوات وأقل من 10 سنوات	60	26.1
11 سنة فأكثر	120	52.2
المجموع	230	٪100

يشير الجدول السابق (3) بتوزيع عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة، الى أن (52.2 %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم (11 سنة فأكثر)، في حين وجد أن (26.1 %)

من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم تتراوح ما بين (6 سنوات وأقل من 10 سنوات)، بينما وجد أن (21.7 %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم (أقل من 5 سنوات).

أداة الدراسة

تماشيًا مع طبيعة هذه الدراسة وبياناتها التي يراد جمعها، ومع المنهج المتبع في الدراسة، وأهدافها وتساؤلاتها، استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات في دراستها.

أ- بناء الاستبانة في صورتها الأولية:

تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي استطاعت الباحثة توفيرها والمرتبطة بموضوع ومتغيرات الدراسة، ومن أهمها: (الحديدي، 2003: أبو الرب، 2016: القاضي، 2019).

وراعت الباحثة في صياغة الاستبانة البساطة والسهولة قدر الإمكان، حتى تكون مفهومة لعينة الدراسة، وأن تكون درجات الاستجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث يقابل كل فقرة من فقرات الاستبانة قائمة تحمل العبارات الآتية: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ولغرض المعالجة فقد أعطت الباحثة لكل استجابة على كل فقرة في جميع محاور الاستبانة قيمة محددة على النحو الآتي: (أوافق بشدة) 5 درجات، (أوافق) 4 درجات، (محايد) 3 درجات، (لا أوافق) درجتين، (لا أوافق بشدة) درجة واحدة.

ب- الاستبانة بصورتها النهائية:

بعد الأخذ بتوصيات وملاحظات المحكمين وتوجيهات المشرف العلمي وإجراء التعديلات اللازمة تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئيين، وهما:

الجزء الأول: البيانات الأولية لعينة الدراسة والتي اشتملت على: (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: محاور الدراسة: تضمن هذا الجزء أربعة محاور، وهي:

1. المحور الأول: المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم، ويشتمل هذا المحور على (5) عبارات.

2. المحور الثاني: مرحلة الكشف على الطلاب/ الطالبات ذوي صعوبات التعلم، ويشتمل هذا المحور على (7) عبارات.

3. المحور الثالث: مرحلة التشخيص، ويشتمل هذا المحور على (6) عبارات.

4. المحور الرابع: المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم، ويشتمل هذا المحور على (6) عبارات.

صدق أداة الدراسة

صدق الاستبانة يعني إلى أي درجة يقيس المقياس ما صمم لقياسه فعلاً (القحطاني وآخرون، 2000). وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال ما يأتي:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين) للأداة

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها في صورتها المبدئية على المشرف العلمي، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة وصعوبات التعلم، للتأكد من صدقها الظاهري وذلك باستطلاع أرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملاءمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات، حتى تم التوصل إلى الاستبانة بصورتها النهائية كما في الملحق رقم (3)، ومن ثم تطبيقها ميدانيًا على عينة الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول: المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم

جدول (4) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.658	4	**0.794
2	**0.537	5	**0.803
3	**0.670	-	-

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول (المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم) بالدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 فأقل، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور الأول.

صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني: مرحلة الكشف على الطلاب/ الطالبات ذوي صعوبات التعلم

جدول (5) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**615 .0	5	**725 .0
2	**592 .0	6	**886 .0
3	**589 .0	7	**757 .0
4	**742 .0	-	-

** دالة عند مستوى الدلالة 0. 01 فأقل

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني (مرحلة الكشف على الطلاب/ الطالبات ذوي صعوبات التعلم) بالدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 فأقل، وجميعها قيم موجبة، مما

يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور الثاني.

صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث: مرحلة التشخيص

جدول (6) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معاملالارتباط
1	**0.567	4	**0.736
2	**0.721	5	**0.807
3	**0.710	6	**0.796

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثالث (مرحلة التشخيص) بالدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 فأقل، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور الثالث.

صدق الاتساق الداخلي للمحور الرابع: المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الرابع بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.821	4	**0.696
2	**0.792	5	**0.533
3	**0.876	6	**0.547

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (7) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الرابع (المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم) بالدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 فأقل، وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحور الرابع.

ثبات أداة الدراسة

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرو نباخ Cronbach'aAlpha)، والجدول (8) يوضح معامل الثبات لمحاور الدراسة.

جدول (8) معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

محاور الاستبانة		عدد الفقرات	قيم معامل الثبات
			الفا كرونباخ
المحور الأول	المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم	5	0.707
المحور الثاني	مرحلة الكشف على الطلاب/ الطالبات ذوي صعوبات التعلم	7	0.805
المحور الثالث	مرحلة التشخيص	6	0.781
المحور الرابع	المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم	6	0.694
الثبات العام للاستبانة		24	0.912

تُشير النتائج جدول (8) أن معامل الثبات لمحاور الاستبانة مرتفعة، حيث تراوحت ما بين (0.694 و0.805)، أما الثبات العام فقد بلغ (0.912) وذلك بطريقة ألفا كرونباخ ، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجه عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية statistical package for social sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات، حيث أعطيت الإجابة على (أوافق بشدة) 5 درجات، والإجابة على (أوافق) 4 درجات، بينما تم منح الإجابة على (محايد) 3 درجات، كما تم منح الإجابة على (لا أوافق) درجتين، و(لا أوافق بشدة) درجة واحدة، ومن ثم قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة، حيث

تم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، بعد ذلك تم حساب المدى (5–1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4=0.8) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول الآتي:

والجدول (9) يوضح درجة الموافقة ومدى الموافقة لأداة الدراسة

جدول (9) درجة الموافقة ومدى الموافقة

درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
لا أوافق بشدة	1	من 1 إلى 1.80
لا أوافق	2	1.81 إلى 2.60
محايد	3	2.61 إلى 3.40
أوافق	4	3.41 إلى 4.20
أوافق بشدة	5	4.21 إلى 5

سعت الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات الأتية:

السؤال الرئيس:

ما هو واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الآتية:

1. ما مدى اختلاف واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم تبعًا لاختلاف المؤهل العلمي؟
2. ما مدى اختلاف واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة؟
3. ما مدى اختلاف واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم تبعًا لاختلاف النوع الاجتماعي؟

وفيما يأتي ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها:

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس والذي نص على الآتي:

ما هو واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية؟

للتعرف على واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المحاور الآتية:

المحور الأول: المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم.

جدول (10) استجابات أفراد عينة الدراسة على المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
1	يستخدم محك التباعد للكشف عن الطلاب/ الطالبات ذوي صعوبات التعلم.	ك	80	65	65	15	5	3.87	1.04	2	أوافق
		٪	34.8	28.3	28.3	6.5	2.2				
2	يستخدم محك الاستبعاد للكشف عن الطلاب/الطالبات ذوي صعوبات التعلم.	ك	60	95	55	15	5	3.83	0.96	3	أوافق
		٪	26.1	41.3	23.9	6.5	2.2				
3	يستخدم محك التربية الخاصة للكشف عن الطلاب/الطالبات ذوي صعوبات التعلم.	ك	80	90	50	5	5	4.02	0.92	1	أوافق
		٪	34.8	39.1	21.7	2.2	2.2				
4	يستخدم محك الاستجابة للتدخل للكشف عن الطلاب/الطالبات ذوي صعوبات التعلم.	ك	65	50	40	15	60	3.20	1.56	4	محايد
		٪	28.3	21.7	17.4	6.5	26.1				
5	يستخدم 3	ك	45	65	25	55	40	3.09	1.41	5	محايد

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
	محكات على الاقل للكشف عن الطلاب /الطالبات ذوي صعوبات التعلم	٪	19.6	28.3	10.9	23.9	17.4				
المتوسط الحسابي العام للمحور								3.60	0.82	أوافق	

يتضح من جدول (10) أن هناك تفاوتًا في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (3.09 إلى 4.02)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، وهما اللتان تشيران إلى درجة (محايد، أوافق) على أداة الدراسة، حيث يتبين من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على ثلاثة عبارات، وهم رقم (3–1–2)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.83 إلى 4.02)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة أوافق، بينما وجد أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم على عبارتين وهما رقم (4–5)، وهما اللتان بلغ متوسطهما الحسابي (3.09، 3.20)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة محايد.

وتعزو الباحثة تدني الاستجابة على عبارة (استخدام محك الاستجابة للتدخل للكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم) لعدم المعرفة الكافية من قبل معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم لهذا المحك وعدم تطبيقه بشكل رسمي الزامي في مجتمعنا على الرغم من فاعلية هذا المحك في الكشف المبكر عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وترى الباحثة ايضًا تدني في الاستجابة على العبارة (استخدام ثلاثة محكات على الأقل في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم) الموجود في دليل معلم صعوبات التعلم المعد من قبل إدارة التربية الخاصة في وزارة التعليم ، على الرغم من وجوده كإجراء مهم في دليل المعلم إلا أن الاستجابات على هذه العبارة محايدة ما يؤشر على احتمالية عدم المعرفة الكافية لإجراءات التشخيص الصحيح، أو عدم الالتزام باستخدام ثلاثة محكات على الأقل في تشخيص ذوي صعوبات التعلم في الواقع.

المحور الثاني: مرحلة الكشف على الطلاب/الطالبات ذوي صعوبات التعلم.

جدول (11) استجابات أفراد عينة الدراسة على مرحلة الكشف على الطلاب/الطالبات ذوي صعوبات التعلم

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
1	يقوم معلم صعوبات التعلم بتزويد معلمي (اللغة العربية، الرياضيات) بنموذج الإحالة قبل نهاية العام الدراسي	ك	125	95	5	5	0	4.48	0.65	2	أوافق بشدة
		٪	54.3	41.3	2.2	2.2	0				
2	دراسة نتائج الطلاب/ الطالبات في التحصيل الاكاديمي السابق.	ك	140	70	20	0	0	4.52	0.65	1	أوافق بشدة
		٪	60.9	30.4	8.7	0	0				
3	متابعة الطلاب/الطالبات الذين لم يتمكنوا من تحقيق النجاح المدرسي المطلوب مقارنة بزملائهم عن طريق القوائم المدرسية.	ك	100	105	10	5	10	4.22	0.96	3	أوافق بشدة
		٪	43.5	45.7	4.3	2.2	4.3				
4	إجراء ملاحظات سلوكية دراسية أو نفسية على الطالب/ة تستدعي التدخل والمتابعة.	ك	90	80	30	25	5	3.98	1.08	4	أوافق
		٪	39.1	34.8	13	10.9	2.2				
5	استخدام مقاييس تقدير للتعرف على الطلاب/ الطالبات ذوي صعوبات التعلم.	ك	45	105	25	40	15	3.54	1.18	6	أوافق
		٪	19.6	45.7	10.9	17.4	6.5				
6	استخدام مقاييس تقدير للخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم.	ك	65	70	20	70	5	3.52	1.25	7	أوافق
		٪	28.3	30.4	8.7	30.4	.22				
7	استخدام مقاييس تقدير للتعرف على الميول والاتجاهات لدى الطالب/ة.	ك	50	90	30	55	5	3.54	1.14	5	أوافق
		٪	21.7	39.1	13	23.9	2.2				
المتوسط الحسابي العام للمحور								3.97	0.69	أوافق	

يتضح من جدول (11) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مرحلة الكشف على الطلاب/الطالبات ذوي صعوبات التعلم بلغ (3.97 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى درجة أوافق. مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقون على مرحلة الكشف على الطلاب/الطالبات ذوي صعوبات التعلم، بعبارة اخرى يمكن القول أن محور (مرحلة الكشف عن الطلاب/الطالبات ذوي صعوبات التعلم) في الواقع يطبق بشكل جيد.

كما يوجد تقارب في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مرحلة الكشف على الطلاب/الطالبات ذوي صعوبات التعلم؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (3.52 إلى 4.52)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، وهما اللتان تشيران إلى درجة (أوافق، أوافق بشدة) على أداة الدراسة، حيث يتبين من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على ثلاثة عبارات وهي رقم (2–1–3)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.22 إلى 4.52)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة أوافق بشدة، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أربعة عبارات وهي رقم (4–7–5–6)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.52 إلى 3.98)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة أوافق.

المحور الثالث: مرحلة التشخيص.

جدول (12) استجابات أفراد عينة الدراسة على مرحلة التشخيص

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
1	جمع المعلومات عن الطالب/ة من خلال دراسة المستويات التحصيلية للطلاب/الطالبات خلال الأعوام السابقة.	ك	100	125	5	0	0	4.41	0.54	4	أوافق بشدة
		٪	43.5	54.3	2.2	0	0				
2	دراسة السجلات الطبية	ك	115	100	15	0	0	4.43	0.61	3	أوافق

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
	والسجلات المتعلقة بنمو الطالب/ـة.	٪	50	43.5	6.5	0	0				بشدة
3	دراسة الحالة الاجتماعية والاقتصادية للطالب/ة.	ك	110	110	10	0	0	4.43	0.58	2	أوافق بشدة
		٪	47.8	47.8	4.3	0	0				
4	إجراء مقابلة مع الطالب/ة.	ك	125	100	5	0	0	4.50	0.62	1	أوافق بشدة
		٪	54.3	43.5	2.2	0	0				
5	إجراء مقابلة مع أفراد يمثلون اهمية خاصة لدى الطالب مثل: معلمي الصفوف وأولياء الامور.	ك	105	100	15	10	0	4.30	0.78	5	أوافق بشدة
		٪	45.7	43.5	6.5	4.3	0				
6	تتم عملية التشخيص والتقويم من قبل فريق متعدد التخصصات.	ك	90	50	20	55	15	3.63	1.38	6	أوافق
		٪	39.1	21.7	8.7	23.9	6.5				
المتوسط الحسابي العام للمحور								4.29	0.56	أوافق بشدة	

يتضح من جدول (12) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مرحلة التشخيص بلغ (4.29 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (4.21 إلى 5.00) وهي الفئة التي تشير إلى درجة أوافق بشدة، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على مرحلة التشخيص، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك تقاربًا في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مرحلة التشخيص؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (3.63 إلى 4.50)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، وهما اللتان تشيران إلى درجة (أوافق، أوافق بشدة) على أداة الدراسة، حيث يتبين من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على خمسة عبارات، وهي رقم (4-3-2-1-5)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.30 إلى 4.50)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة أوافق بشدة، كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون على عبارة واحدة وهي رقم (6)، والتي

بلغ متوسطها الحسابي (3.63 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة أوافق، ويمكن تفسير درجة الموافقة على هذه العبارة التي كانت أقل من العبارات الاخرى نظرًا لارتباطها بفريق متعدد التخصصات والذي قد لا يتوفر دائمًا وفي جميع المدارس على أرض الواقع.

المحور الرابع: المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم.

جدول (13) استجابات أفراد عينة الدراسة على المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
1	يتم استخدام مقاييس رسمية لقياس القدرة العقلية لدى الطالب/ة مثل اختبار الذكاء الفردي.	ك	65	40	30	55	40	3.15	1.49	5	محايد
		٪	28.3	17.4	13	23.9	17.4				
2	يتم استخدام مقاييس رسمية لقياس القدرات النمائية لدى الطالب/ة مثل اختبار مايكل بست.	ك	55	40	30	55	50	2.98	1.50	6	محايد
		٪	23.9	17.4	13	23.9	21.7				
3	يتم استخدام اختبارات تحصيلية معيارية المرجع.	ك	70	65	25	55	15	3.52	1.32	4	أوافق
		٪	30.4	28.3	10.9	23.9	6.5				
4	يتم استخدام اختبارات تحصيلية محكية المرجع.	ك	85	110	20	10	5	4.13	0.90	1	أوافق
		٪	37	47.8	8.7	4.3	2.2				
5	يتم استخدام اختبارات مبنية على المنهاج.	ك	80	115	10	20	5	4.07	0.97	2	أوافق
		٪	34.8	50	4.3	8.7	2.2				
6	الاكتفاء بنتائج مقياس واحد على الأقل عند تحديد اهلية الطالب/ة لخدمات التربية الخاصة في صعوبات التعلم.	ك	60	105	15	25	25	3.65	1.27	3	أوافق
		٪	26.1	45.7	6.5	10.9	10.9				
المتوسط الحسابي العام للمحور								3.58	0.79	أوافق	

يتضح من جدول (13) أن هناك تفاوتًا في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (2.98 إلى 4.13)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، وهما اللتان تشيران إلى درجة (محايد، أوافق) على أداة الدراسة، حيث يتبين من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أربعة عبارات، وهم رقم (4-5-6-3)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.52 إلى 4.13)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة أوافق، بينما وجد أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم على عبارتين وهما رقم (1-2)، واللتان بلغ متوسطهما الحسابي (2.98، 3.35)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تُشير إلى درجة محايد.

حصلت عبارتا (يتم استخدام مقاييس رسمية لقياس القدرة العقلية لدى الطالب/ة مثل اختبار الذكاء الفردي، يتم استخدام مقاييس رسمية لقياس القدرات النمائية لدى الطالب/ة مثل اختبار مايكل بست) على درجة محايد وهذا يعني كما تفسره الباحثة أن معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم لا يقومون باستكمال إجراءات الإحالة لعمل اختبارات القدرة العقلية والاختبارات النمائية للطلبة الذين يعتقد أن لديهم صعوبات تعلم، والذي يعتبر جزءاً مهماً من إجراءات تشخيص.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة جيلمور وإسلام وسو ويونيسيان Su & Younesian ، Islam، Gilmora (2015)، التي كان من أهم نتائجها أن هناك معوقاتٍ تحول دون جودة التشخيص، منها: ندرة أدوات التشخيص ذات الخصائص السيكومترية الجيدة، ضعف مهارات القائمين على التشخيص لضعف تدريبهم العائد إلى قلة أو عدم توافر الخبراء الذين يدربون طلاب الجامعات في هذا المجال، واللجوء إلى ترجمة الأدوات الأجنبية، وأخيرًا عدم وجود نظام يعزز أخلاقيات التشخيص ويوجه استخدام الاختبارات.

أما في عبارة (الاكتفاء بنتائج مقياس واحد على الأقل عند تحديد اهلية الطالب/ة لخدمات التربية الخاصة في صعوبات التعلم) فقد حصلت على درجة موافق، أي أن المعلمين والمعلمات يقومون بالاكتفاء بنتيجة اختبار واحد مثل: اختبارات التحصيل معيارية المرجع و الاختبارات المبنية على المنهاج، وتحديد أهلية الطالب للالتحاق بغرفة المصادر على هذا الاساس.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والذي نص على الآتي:

ما مدى اختلاف واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم تبعًا لاختلاف المؤهل العلمي؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو واقع تشخيص الطلبة، تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (14):

جدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للتعرف على ما إذا كان هناك فروق بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو واقع تشخيص الطلبة تعزى للمؤهل العلمي

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	1.197	2	0.598	.891	0.412	غير دالة
	داخل المجموعات	152.403	227	0.671			
	المجموع	153.600	229				
مرحلة الكشف على الطلاب/ الطالبات ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	3.985	2	1.993	4.345	0.014	دالة*
	داخل المجموعات	104.100	227	0.459			
	المجموع	108.086	229				
مرحلة التشخيص	بين المجموعات	4.746	2	2.373	8.163	0.000	دالة*
	داخل المجموعات	65.993	227	0.291			
	المجموع	70.740	229				
المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	12.700	2	6.350	10.924	0.000	دالة*
	داخل المجموعات	131.953	227	0.581			
	المجموع	144.653	229				

*دالة عند مستوى دلالة 0. 05 فأقل.

كما يتبين من جدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه (المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم) باختلاف المؤهل العلمي.

بينما تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه (مرحلة الكشف على الطلاب/ الطالبات ذوي صعوبات التعلم، مرحلة التشخيص، المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم) باختلاف المؤهل العلمي؛ ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات المؤهل العلمي نحو الاتجاه حول أبعاد الدراسة، استخدمت الباحثة اختبار "LSD"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (15) نتائج اختبار "LSD " للفروق في كل فئة من فئات المؤهل العلمي

المحاور	المؤهل العلمي	ن	المتوسط الحسابي	بكالوريوس صعوبات تعلم	دبلوم عالي صعوبات تعلم	دراسات عليا تربوية
مرحلة الكشف على الطلاب/ الطالبات ذوي صعوبات التعلم	بكالوريوس صعوبات تعلم	165	4.04	-		0.299*
	دبلوم عالي صعوبات تعلم	10	4.14		-	
	دراسات عليا تربوية	55	3.74	-.299-*		-
مرحلة التشخيص	بكالوريوس صعوبات تعلم	165	4.37	-		0.338*
	دبلوم عالي صعوبات تعلم	10	4.33		-	
	دراسات عليا تربوية	55	4.03	-.338-*		-
المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم	بكالوريوس صعوبات تعلم	165	3.71	-		0.540*
	دبلوم عالي صعوبات تعلم	10	3.83		-	0.667*
	دراسات عليا تربوية	55	3.17	-.540-*	-.667-*	-

* فروق دالة عند مستوى0.05فأقل.

يتضح من جدول (15) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه (مرحلة الكشف على الطلاب/ الطالبات ذوي صعوبات التعلم، مرحلة التشخيص، المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم)، باختلاف المؤهل العلمي، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول السابق يتبين أن الفروق لصالح (دبلوم عالي صعوبات تعلم).

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو الرب (2016) بعنوان مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهه نظر أخصائي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، تكوّنت عينة الدراسة من (63) أخصائي صعوبات تعلم، وتكوّنت أداة الدراسة من استبانة لأربعه محاور

(بيئة التعليم، المقاييس، الإجراءات قبل التشخيص، الطالب)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات في تشخيص ذوي صعوبات التعلم ترجع لمتغير الخبرة والمؤهل.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والذي نص على الآتي:

ما مدى اختلاف واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو واقع تشخيص الطلبة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، حيث جاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (16):

جدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للتعرف على ما إذا كان هناك فروق بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو واقع تشخيص الطلبة تعزى لسنوات الخبرة

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	17.853	2	8.927	14.927	0.000	دالة*
	داخل المجموعات	135.747	227	0.598			
	المجموع	153.600	229				
مرحلة الكشف على الطلاب/ الطالبات ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	22.496	2	11.248	29.832	0.000	دالة*
	داخل المجموعات	85.589	227	0.377			
	المجموع	108.086	229				
مرحلة التشخيص	بين المجموعات	3.705	2	1.853	6.273	0.002	دالة*
	داخل المجموعات	67.035	227	0.295			
	المجموع	70.740	229				
المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	19.951	2	9.976	18.159	0.000	دالة*
	داخل المجموعات	124.701	227	0.549			
	المجموع	144.653	229				

*دالة عند مستوى دلالة 0. 05 فأقل.

يتضح من جدول (16) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه (المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم، مرحلة الكشف على

الطلاب/ الطالبات ذوي صعوبات التعلم، مرحلة التشخيص، المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم)، باختلاف سنوات الخبرة، ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة نحو الاتجاه حول أبعاد الدراسة، استخدمت الباحثة اختبار "LSD"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (17) نتائج اختبار "LSD " للفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة

المحاور	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 6 سنوات وأقل من 10 سنوات	11 سنة فأكثر
المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم	أقل من 5 سنوات	50	3.32	-		-0.547-*
	من 6 سنوات وأقل من 10 سنوات	60	3.30		-	-0.567-*
	11 سنة فأكثر	120	3.87	0.547*	0.567*	-
مرحلة الكشف على الطلاب/ الطالبات ذوي صعوبات التعلم	أقل من 5 سنوات	50	3.44	-	-. 450-*	-0.789-*
	من 6 سنوات وأقل من 10 سنوات	60	3.89	0.450*	-	-0.339-*
	11 سنة فأكثر	120	4.23	0.789*	0.339*	-
مرحلة التشخيص	أقل من 5 سنوات	50	4.07	-		-0.322-*
	من 6 سنوات وأقل من 10 سنوات	60	4.26		-	
	11 سنة فأكثر	120	4.39	0.322*		-
المقاييس المستخدمة في تحديد	أقل من 5 سنوات	50	3.20	-		-0.661-*
	من 6 سنوات وأقل من 10 سنوات	60	3.35		-	-0.514-*
	11 سنة فأكثر	120	3.86	0.661*	0.514*	-

* فروق دالة عند مستوى0.05فأقل.

يتضح من جدول (17) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه (المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم، مرحلة الكشف على الطلاب/ الطالبات ذوي صعوبات التعلم، مرحلة التشخيص، المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم)، باختلاف سنوات الخبرة، ويتبين أن الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة أصحاب سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تمتعهم بمستوى معرفة عالي نتيجة ارتفاع مستوى خبرتهم.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث والذي نص على الآتي:

ما مدى اختلاف واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم تبعًا لاختلاف النوع الاجتماعي؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس، استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t–test)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (18) اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير النوع الاجتماعي

محاور وأبعاد الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
المحكات المستخدمة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم	ذكر	85	3.04	0.484	621 .10–	227.632	0.000	دالة*
	أنثى	145	3.93	0.795				
مرحلة الكشف على الطلاب/ الطالبات ذوي صعوبات التعلم	ذكر	85	3.67	0.623	365 .5–	228	0.000	دالة*
	أنثى	145	4.15	0.663				
مرحلة التشخيص	ذكر	85	4.01	0.490	362 .6–	187.209	0.000	دالة*
	أنثى	145	4.45	0.529				
المقاييس المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم	ذكر	85	3.12	0.608	065 .8–	207.919	0.000	دالة*
	أنثى	145	3.86	0.765				

*دالة عند مستوى دلالة 0. 01 فأقل

ويتضح من جدول (18) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 05،0 فأقل في استجابات معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية نحو واقع تشخيص الطلبة باختلاف متغير النوع الاجتماعي، وهذه النتيجة تُشير إلى أن متغير النوع الاجتماعي يؤثر على استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه واقع تشخيص الطلبة، ويتبين أن الفروق لصالح الإناث، وتعزو الباحثة هذه النتيجة لوعي ومعرفة المعلمات التابعات لإدارة التربية الخاصة في المنطقة الشرقية قسم البنات لإجراءات وخطوات التشخيص النموذجية

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج بشقيها النظري والميداني توصي الباحثة بالآتي:

-أن يأخذ محك الاستجابة للتدخل بعين الاعتبار عند عملية التشخيص.

-تطبيق اختبارات القدرة العقلية والاختبارات النمائية بشكل رسمي في المدارس.

-تفعيل عملية التشخيص من خلال فريق متعدد التخصصات، يتمتع بمستوى عالي من الخبرة والكفاءة.

-عقد دورات تدريبية لرفع مستوى الوعي والمعرفة بإجراءات تشخيص الطلبة لدى المعلمين والمعلمات.

-إجراء تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل متكامل لكل الجوانب الاكاديمية والنفسية والاجتماعية والعقلية.

المراجع

المراجع العربية:

- الأمانة العامة للتربية الخاصة، (1422) **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة**. الرياض، المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف.
- الحديدي، منى. (2003). المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر في الأردن. **مجلة الأكاديمية للتربية الخاصة**، (2) (27).
- أبو الرب، محمد. (2016). **مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهه نظر أخصائي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية**. جامعه جدة، جدة، المملكة العربية السعودية.
- الرشيدي، سميحان، والشحات، مجدي، وعاشور، أحمد، والعمري، أحمد، والهجين، عادل، والخيال، محمود، ومحمد، أحمد، وبحراوي، عاطف، والزيوت، فيصل. (2012). **مقدمة في التربية الخاصة**. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق. (2009). **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- رؤية السعودية ٢٠٣٠.(٢٠١٦). **رؤية السعودية ٢٠٣٠:** التعليم. السعودية. استرجعت من https://vision2030.gov.sa/ar/node/237
- الساكت، خولة. (2004). **درجة التوافق في تشخيص صعوبات التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع** (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعه عمان العربية، عمان، الأردن.
- الشخص، عبدالعزيز، وأحمد، سوزان، ومنيب، تهاني. (2011). مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات والأمهات. **مجلة كلية التربية**، (3) (35).
- الشهري، عبدالله. (2014). **وعي مديري المدارس ومعلمي صعوبات التعلم بقواعد التنظيم الإداري والفني للبرامج وتطبيقها**(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عبدالوهاب، عبدالناصر. (2003). **الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية**. الأسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- علوطي، عاشور، وعريوة، مريم. (2014). **واقع تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي بين النظرية والتطبيق** (بحث غير منشور)، جامعه الجزائر، الجزائر.
- القاضي، نفلاء. (2019). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم. **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، (7) (23).
- القحطاني، سالم، والعامري، أحمد، وآل مذهب، معدي، والعمر، بدران. (2000). **منهج البحث في العلوم السلوكية**. الرياض، المملكة العربية السعودية: المطابع الوطنية الحديثة.
- الكيلاني، عبدالله، والروسان، فاروق. (2014). **التقويم في التربية الخاصة**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمود. أولفت. (2007). **بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم "دراسة سيكولوجية في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان"** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بيروت العربية، بيروت، لبنان.

- هلاهان، دانيال، وكوفمان، جيمس. (2007). **صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي.** (ترجمة: محمد، عادل). 2005. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- وكالة الوزارة للتعليم. (2015). **دليل معلم صعوبات التعلم.** الرياض، المملكة العربية السعودية: إدارة التربية الخاصة.

المراجع الأجنبية:

- American Institution for Research. (2002). Specific learning disabilities-finding common ground. **A report developed by the ten organizations participating in the learning disabilities roundtable** (in Arabic).
- Gilmore ،Linda ،and Islam ،Shaheen and Younesian ،Sharifeh. (2015). A
- Global Perspective on Psycho-Educational Assessment. **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**. (25)(1).
- Ihori ،Derek ،and Olvera ،Pedro. (2015). Discrepancies ،Responses ،and Patterns: Selecting a Method of Assessment for Specific Learning Disabilities. **Contemporary School Psychology**. (18)(1).
- Mallared ،and Daryl ،and Deshler ،and Donald ،and Barth ،Amy. (2004). LD Identification: It's Not a Simply a Matter of Building a Better Mousetrap. **Learning Disabilities Quarterly**.
- Menicholas ،J. (2000). Tge assemmeant of pupils with profounad and multiple learninig. **British journal of special education**. (27)(3).
- Meteyard ،John ،and Gilmore ،Linda. (2015). Psycho-Educational Assessment of Specific Learning Disabilities: Views and Practices of Australian Psychologists and Guidance Counsellors. **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**. (25)(1).
- Sammy, Shlomo Sawilowsky. (2016). Assessment & practices for students with learning difficulties in Lebanese schools private**. Reviewing Editor Journa Cogent Education Journal,**(3)(2).
- Siegel ،c. (1997). Lssues in the definition and diegrosis of Learning Disabilities A peaspective on guckenbeger V. bastbn university. **Journel of learning disabilities**. (9)(3).