الآداب للدراسات النفسية والتربوية | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

العدد الثالث عشر
13 مـــارس 2022

دراسة تقويمية لمستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة وفق بعض المتغيرات

د. عبد الله بن علي الربيعان*
Alrubaian1@gmail.com

نوف بنت فهد المطيري**
noOOofy2001@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/10/06م | تاريخ القبول: 2021/12/18م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة، ومقارنته بأداء طلاب التعليم العام، وتكونت عينة الدراسة من176 طالبًا، منهم 85 طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، و91 طالبًا من طلاب التعليم العام في المدارس الثانوية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض، وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن، واستمارتين لجمع البيانات، إحداها لطلاب صعوبات التعلم والأخرى لطلاب التعليم العام للإجابة عن أسئلة الدراسة، وأظهرت الدراسة عددا من النتائج من أهمها : وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة لصالح المتوسط الواقعي. كما أظهرت فروقا دالة إحصائيًا بين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار القدرات العامة، والفروق لصالح طلاب التعلم العام، وكان حجم الفروق بينهما متوسطًا، وفروقا دالة إحصائيًا في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة ترجع لاختلاف المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها، والمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة لاختلاف الجنس، أو اختلاف نوع الصعوبة في الاختبار، أو الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: اختبار القدرات العامة، صعوبات التعلم، أداء الطلبة، التعليم العام.

* أستاذ التربية الخاصة المشارك - قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية

** ماجستير تربية خاصة - وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية.

10.53285/2117-000-013-003

الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

An Evaluation Study of the Performance Level of Students with Learning Disabilities in General Aptitude Test According to Some Variables

Dr. Abdullah Bin Ali Al-Rubaian* Alrubaian1@gmail.com

Nouf Bint Fahd Al-Mutairi** noOOofy2001@gmail.com

Received date: 06/10/2021 | **Accepted date: 18/12/2021**

Abstract:

The study aimed at identifying the performance level of students with learning disabilities in the general aptitude test and comparing it with the performance level of students in general education. The sample consisted of 176 students (85 students with learning disabilities and 91 students from general education in secondary schools offering learning disabilities programs in Riyadh). The comparative descriptive method was followed, using two questionnaires; one for students with learning disabilities and the other for students of general education. The results showed statistically significant differences between the hypothetical and actual means of the performance of the two groups of students in the general aptitude test in favor of the actual mean. There were also differences between the performance of two groups of students in the general aptitude test, in favor of general education students. Statistically significant differences also occurred between the performance of the two groups of students due to the school subjects in which students face learning difficulty. However, there was no statistically significant difference in the performance of students with learning disabilities in the general aptitude test due to gender difference, different type of difficulty in the test or their enrolment in the learning disabilities programs.

Keywords: General Aptitude Test, Learning disabilities, Students performance, General Education.

*Associate Professor of Special Education, Department of Special Education, Faculty of Education, Qassim University, Saudi Arabia.

**Master of Special Education, Ministry of Education, Saudi Arabia.

مقدمة:

شهدت العقود الأخيرة اهتمامًا كبيرًا بفئات التربية الخاصة في مختلف دول العالم، كما حظيت برامج التربية الخاصة في مختلف مجالاتها باهتمام من قبل الجهات المعنية والمسؤولين، ولم يقتصر الاهتمام على فئة دون أخرى. حيث نالت برامج صعوبات التعلم نصيبًا من الاهتمام، سواء كان على مستوى إعداد الكادر التعليمي أم تقديم الخدمات اللازمة لهم داخل المدارس العادية (الحمدان وعبدالناصر، 2008). حيث بدأ العالم في السنوات الأخيرة باتجاهات واضحة تتميز بالجدية في الاهتمام بالطلاب والطالبات ذوي صعوبات التعلم ومعرفة قدراتهم، بهدف تحقيق الكفاية التعليمية والمهنية لهم (شفلوت والبتال، 2019).

وقد حرص الباحثون على الاهتمام بمعرفة قدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مختلف مراحلهم التعليمية، حيث يشكل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام للمرحلة الثانوية (85%) من الطلبة ذوي الإعاقة. فاختلاف متطلبات المرحلة الثانوية عن متطلبات المراحل الدراسية السابقة، يجعل هؤلاء الطلاب يفقدون المهارات الأساسية الضرورية لتلبية التوقعات الأكاديمية منهم في هذه المرحلة، كما يعانون العديد من المشكلات في المهارات المعرفية والاجتماعية وغيرها، فالكثير منهم تلقوا خدمات التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية، مما جعلهم بحاجة إلى استمرار هذه الخدمات عند وصولهم للمرحلة المتوسطة والثانوية، إلا أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية يعانون من مشكلات أكاديمية ومشكلات تتعلق بالمهارات المعرفية، تسهم في إعاقة إتقانهم للعديد من المواضيع المتعلقة بالمنهج المقدم لهم في المرحلة الثانوية سواء كانت تلك المشكلات بسيطة أم شديدة (ليرنر وجوهنز، 2014).

وتتطلب عملية قياس وتقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، قياس مستواهم التعليمي ومعرفة ما يمكنهم القيام به، ومعرفة الخصائص المميزة لديهم، بالإضافة إلى مراعاة اختلاف الأداء في مجالات معينة لمقارنتهم بطلاب التعليم العام الذين هم بنفس العمر والجنس ودرجة الذكاء (هلالاهان، كوفمان، لويد، ويس، 2007). حيث تعد الاختبارات من أكثر أدوات التقويم شيوعًا في التعرف على القدرات والمهارات التي يمتلكها الطلاب، فلا بد أن تكون على مستوى عالٍ من الصدق؛ لتعكس المستوى الحقيقي للطلاب، ليتمكن التربويون من اتخاذ قرارات دقيقة وعادلة (Salend, Duhaney, 2002) وغالبًا ما تطبق اختبارات موحدة في نهاية المرحلة الثانوية على الطلاب، بهدف قياس قدراتهم المعرفية للقبول في الجامعة بهدف التنبؤ بأدائهم في المرحلة الجامعية.

ويتم بناء الاختبارات الموحدة للقبول من قِبل مراكز مستقلة عن القطاعات الحكومية، تجنبًا لأي نوع من التحيز، حيث تطبق على خريجي المرحلة الثانوية في مختلف دول العالم اختبارات تعمل على قياس القدرات المعرفية، ومن أمثلتها ما يطبق في الولايات المتحدة الأميركية كاختبار القدرات الدراسية (SAT)، واختبار الكلية الأمريكية (ACT)، أما في المملكة العربية السعودية، فتُعِد هيئة تقويم التعليم والتدريب اختبار القدرات العامة واختبار التحصيل الدراسي لخريجي المرحلة الثانوية (الحربي، 2015).

وقد كان يتم استثناء الطلاب ذوي الإعاقة من تلك الاختبارات سابقًا، لكن ذلك تغير مع قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات الأميركي (IDEA) (1997)، حيث نص القانون على إدراج ذوي الإعاقات في الاختبارات الموحدة، كما أكد القانون على تطوير عملية التقييم ووضع سياسات معينة تتعلق بالتكيفات اللازمة لذوي الإعاقات، بالإضافة إلى توضيح آلية إدراجهم في تلك الاختبارات، حيث تتضمن الخطة التربوية الفردية خطة تتضمن معلومات توضح كيفية تقييم الأداء والتكيفات المطلوبة لإجراء التقييم. ومن المحتمل أن يعاني الطلاب ذوو صعوبات التعلم من صعوبة في تجاوز الاختبارات الموحدة، مما يؤدي إلى تسربهم من التعليم، مما يؤثر على تعليمهم وعملهم في مرحلة ما بعد الثانوية، فهم بالإضافة إلى صعوبة تحقيق معايير الأداء في هذه الاختبارات، يواجهون صعوبة في تحقيق متطلبات المرحلة الثانوية تتمثل في صعوبة المنهج المقدم لهم، والذي يتطلب منهم التعلم والربط والتعبير عن المعلومات بشكل كبير، فإذا كان الهدف من تلك الاختبارات تطوير التعليم والتعلم ومعرفة إتقانهم للمعلومات، فيجب التركيز على تحقيق ذلك عن طريق إعطائهم الفرصة المناسبة للتعلم، والتي تعد أكثر أهمية من التقييم بحد ذاته، فالطلاب ذوو صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، يعانون من مشكلات أكاديمية ومشكلات تتعلق بالمهارات المعرفية تسهم في عدم قدرتهم على القيام بمتطلبات تلك المرحلة (ليرنر وجوهنز، 2014).

ويعاني الطلاب ذوو صعوبات التعلم من صعوبة في معالجة المعلومات الرياضية أو في القراءة، وتظهر تلك الصعوبة في مجال معين دون غيره، ومن ثم تعد الاختبارات المحددة زمنيًا غير مناسبة لهم، لأنها تقيس الأداء في ظل ظروف الإعاقة، فلا تسمح للطلاب ذوي صعوبات التعلم بإظهار معارفهم ومهاراتهم (Zuriff, 2000). وأضاف ليرنر وجوهنز (2014) أن المراهقين ذوي صعوبات التعلم يعانون من عدم القدرة على الانتباه بشكل كاف لتلبية متطلبات المرحلة الثانوية التي تتضمن التركيز

واستمرار القدرات المعرفية. وعليه فإن سكارفون (Scarfone ,2013) يعتقد أنه لا بد أن تكون عملية التقييم تشمل قياس القدرات المعرفية وغير المعرفية، ولعل من أكبر فوائد ذلك توفير فرص وصول مرنة ومتساوية للجميع في عملية القبول، بغض النظر عن القدرة.

مشكلة الدراسة:

يواجه الطلاب ذوو صعوبات التعلم العديد من التحديات في اختبارات القبول الموحدة، التي تحد بدورها من فرص قبولهم في الجامعة، فلا تراعي نقاط القوة والضعف لدى هؤلاء الطلاب. بالإضافة إلى ذلك يتم قبول هؤلاء الطلاب بناء على اختبارات صُممت لطلاب التعليم العام الذين لا يعانون من أي إعاقات (Scarfone, 2013).

حيث يعد الأخذ بمتوسط درجات الطلاب في المرحلة الثانوية والدرجة التي يحصلون عليها في اختبار الاستعدادات الأكاديمية أفضل المؤشرات التي يتم الاعتماد عليها في تحديد توقعات أداء الطلاب في الجامعة من وجهة نظر التربويين، إلا أن هذا قد يكون بعيدًا عن مستوى الدقة المطلوب (هلالاهان وآخرون، 2007). وهذا ما أكدته دراسة دا ديبو(DaDeppo, 2009) حيث كشفت نتائجها عن أن درجات اختبار (SAT) لم تكن مؤشرًا يدل على الأداء والتنبؤ بالمعدل الجامعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

إن هناك ضرورة لإعادة النظر في مدى ملاءمة الاختبارات الرسمية الموحدة لذوي صعوبات التعلم، حيث وجد الباحثان بعد القراءة والاطلاع وفي حدود علمهم عدم وجود دراسة عربية تناولت ذلك، إضافة إلى أن إجراء مثل هذا النوع من الدراسات التي تهتم بدراسة العملية التقويمية في التعليم يعمل على تطوير عملية التقويم، خاصةً فيما يتعلق بذوي صعوبات التعلم الذين هم بحاجة لمثل تلك الدراسات.

وبناءً على ما سبق، تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة مقارنةً بطلاب التعليم العام؟ وما علاقة ذلك ببعض المتغيرات؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة حسب الدرجة الكلية للاختبار؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار القدرات العامة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات تعزى للمتغيرات: الجنس، والمادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها، ونوع الصعوبة في الاختبار، والمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية، والالتحاق ببرامج صعوبات التعلم؟
4. ما التصور المقترح في تقويم أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق النقاط الآتية:

1. التعرف على مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة.
2. التعرف على الفروق في نتائج الاختبار بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام.
3. التعرف على الفروق في اختبار القدرات العامة للطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى للمتغيرات: الجنس، المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها، نوع الصعوبة في الاختبار، والمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية، والالتحاق ببرامج صعوبات التعلم.
4. عرض ملامح تصور مقترح في تقويم أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

الأهمية النظرية:

1. تكمن أهمية هذه الدِّراسة فيما لمسه الباحثان من ندرةٍ في الأدبيات التي ناقشت مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات اختبار القدرات العامة على المستوى المحلي، ولذلك تُعد هذه الدِّراسة الأولى في نوعها- حسب علم الباحثين- التي تُناقش هذا الموضوع.

2. تستمد الدراسة أهميتها من أهمية اختبار القدرات العامة والدور المؤثر الذي تؤديه هيئة تقويم التعليم والتدريب في الحكم على قدرات الطلاب وتحديد إمكانية قبولهم في الجامعات.
3. يمكن من خلال هذه الدراسة تحديد مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بزملائهم طلاب التعليم العام، وتقديم تصور مقترح لتحسين أدائهم في هذا النوع من الاختبارات.

الأهمية التطبيقية:

1. تُسهم هذه الدِّراسة في تقديم معلومات حول أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يُمكّن صناع القرار والقائمين على خدمة هؤلاء الطلاب من العمل على توفير تلك المتطلبات بما يلبّي احتياجاتهم الفريدة، وينعكس إيجابًا على تحسين أدائهم في هذا النوع من الاختبارات.
2. قد تتوصل إلى نتائج وتوصيات مفيدة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم:

هي: "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، 2015، ص28).

ويعرف الباحثان ذوي صعوبات التعلم إجرائيًا بأنهم: طلاب المرحلة الثانوية الذين لديهم صعوبة في التعلم، الملتحقون ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ويواجهون صعوبة في أداء اختبار القدرات العامة الذي يعد من متطلبات القبول في المرحلة الجامعية.

اختبار القدرات العامة:

هو: مقياس موحد لجميع طلاب الصفين الثاني والثالث من المرحلة الثانوية في القسمين النظري والعلمي ليكون اختبار موحدًا يساعد الجامعات والكليات لاختيار الطلاب، والتنبؤ بإمكانية

إكمال تعليمهم وقدرتهم على القيام بمتطلبات الدراسة الجامعية، ويُقدم اختبار القدرات العامة باللغة العربية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

ويعرف الباحثان اختبار القدرات العامة إجرائيًا بأنه: اختبار موحد لطلاب المرحلة الثانوية يحتوي على مجموعة من أسئلة الاختيار من متعدد، يقيس القدرة التحليلية والقدرة الاستدلالية لدى الطلاب، ويقوم بإعداده والإشراف عليه هيئة تقويم التعليم والتدريب.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: نتائج اختبار القدرات العامة لدى طلاب وطالبات صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام.

الحدود البشرية: الطلاب والطالبات ذوو صعوبات التعلم، وطلاب التعليم العام في المرحلة الثانوية بالرياض.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية لطلاب التعليم العام، التي يوجد بها برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية بالرياض، البالغ عددها (11) برنامجا للطلاب، و(23) برنامجا للطالبات.

حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1442هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات التي اهتم بدراستها العديد من التربويين والأخصائيين النفسيين والأطباء وغيرهم من ذوي التخصصات المختلفة، نتج عن ذلك عدم الاتفاق في العديد من الجوانب كالأسباب والتصنيف وغيرها، إلا أن السمة البارزة التي أجمع عليها التربويون تجاه تلك الفئة هي انخفاض التحصيل بما لا يتناسب مع قدراتهم العقلية، مما يجعل تقديم العديد من الخدمات التربوية لهم أمرًا ضروريًا.

حيث تم الاهتمام بالطلاب ذوي صعوبات التعلم وتقديم البرامج التربوية لهم في منتصف الستينيات؛ وذلك لمساعدتهم في التغلب عل المشكلات التي تواجههم في مراحل التعليم الأساسي (القاضي والقحطاني، 2019). فهم جزء لا يتجزأ من نظام التعليم، فلا بد من تزويدهم بالبرامج

المناسبة في جميع مراحل التعليم ليتمكنوا من بناء مستقبلهم؛ الأمر الذي يجعلهم مساهمين في دفع عجلة التنمية بجميع أشكالها (الحويطي، 2019).

كما أن مجال صعوبات التعلم يدخل في اهتمام الكثير من الأخصائيين في التخصصات المختلفة كالأطباء النفسيين وأطباء الأعصاب وعلماء النفس وأخصائيي عيوب النطق والمربين، وقد أسهم ذلك في تعدد التعريفات واختلافها بحسب تخصصات أصحاب تلك التعريفات، فاتجه البعض إلى تعريفات تهتم بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقتها بالصعوبات الخاصة في التعلم، واتجه البعض إلى تعريفات تؤكد على مظاهر السلوك واضطرابات التعلم (علي، 2005). وفيما يلي عرض لبعض التعريفات:

عرف (كيرك، 1962) صعوبات التعلم بأنها: "تأخر، أو اضطراب، أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب، أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو أي مادة دراسية أخرى، ينتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن كل من أو واحد على الأقل من هذين العاملين وهما اختلال الأداء الوظيفي للمخ، والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية. ولا تنتج صعوبات التعلم في الواقع عن التخلف العقلي، أو الإعاقة الحسية، أو العوامل الثقافية، أو التعليمية أو التدريسية" (هلالاهان وآخرون، 2007، ص 51).

وعرفت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1994) صعوبات التعلم: بأنها: "مصطلح عام general term يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية Mathematical.وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ intrinsicويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تُكوِّن ولا تُنشئ بذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية extrinsic (مثل فروق ثقافية أو تدريس/تعليم غير كافٍ أو غير ملائم). فإنها -أي صعوبات التعلم- ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات" (الزيات، 1998، ص 121-122).

ولعل أهم ما في هذا التعريف أنه يؤيد إمكانية حدوث صعوبات التعلم في الأعمار المختلفة، كما أنه لم يذكر المصطلحات المثيرة للجدل مثل مصطلح العمليات النفسية الأساسية، كما أنه لا يستبعد ملازمة صعوبات التعلم وحالات الإعاقة الأخرى (علي، 2005).

أما في المملكة العربية السعودية فقد عرّفت وزارة التعليم صعوبات التعلم بأنها: "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقة أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، 2020 "أ"، ص 12).

من التعريفات السابقة نستخلص أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يشكلون مجموعة غير متجانسة، ويعانون من مشكلات في القدرات اللفظية وغير اللفظية ومجموعة من الاضطرابات التي تؤثر في عملية التعليم، ويختلف ذلك التأثير بحسب طبيعة وشدة الصعوبات التي يعانون منها في مختلف المراحل العمرية.

وتحدث صعوبات التعلم خلال المراحل العمرية المختلفة، ولا تقتصر على طلاب المرحلة الابتدائية، وإنما تشمل طلاب المرحلة الثانوية وحتى الجامعية، ولا يعني ذلك اكتسابها في مرحلة متأخرة، وإنما تكون موجودة منذ الطفولة، بمعنى أن صعوبات التعلم لا تظهر في حياة الطالب بعد مرحلة الطفولة. وقد حظيت صعوبات التعلم عند المراهقين باهتمام التربويين، وذلك لامتداد تأثيرها على الطالب طوال حياته، وتركز اهتمامهم في تلك المرحلة العمرية على الخدمات التي يحتاجونها وعلى دراسة الخصائص التي يتصفون بها، حيث اقتصر اهتمامهم على عملية الكشف والتشخيص والعلاج لتلك الفئة من ذوي صعوبات التعلم، وعلى الرغم من ذلك جاء الاهتمام بذوي صعوبات التعلم ليشمل جميع المراحل، حيث إن الاتجاه الحديث في المجالات المهنية والبحثية وفي القوانين والمنظمات يضع كلمة (أفراد) individuals بدلًا من كلمة (أطفال)، وبرز هذا الاهتمام بإصدار القانون رقم 457/99 الذي يشتمل على تقديم الخدمات للطلاب ذوي صعوبات التعلم حتى عمر (21) سنة، وذلك في جميع الولايات المتحدة الأميركية (الزيات، 1998).

وفي المملكة العربية السعودية صار الاهتمام بجميع مراحل التعليم الأساسية، حيث تهدف برامج صعوبات التعلم إلى اكتشاف الطلاب ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بمدارس التعليم العام،

وتطبيق الاختبارات التشخيصية عليهم، وإلحاقهم ببرامج صعوبات التعلم وإعداد الخطط اللازمة وتنفيذها، وإجراء التقييم المناسب (وزارة التعليم، 2015).

كما أن رؤية المملكة العربية السعودية (2030) أكدت على تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة وتعليمٍ يضمن لهم الاستقلالية والاندماج في المجتمع، بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، والعمل على إجراء التسهيلات المناسبة لهم لتحقيق النجاح. وتعتبر المرحلة الثانوية مرحلة انتقالية مختلفة على المستوى الجسدي والعصبي والنفسي والتعليمي، ففيها يتعرض الطلاب ذوو صعوبات التعلم لمجموعة من التحديات والتغيرات التي تتطلب التوجيه والمساعدة في مختلف الجوانب التربوية والنفسية والأسرية، وتعد مرحلة ما بعد الثانوية من أهم المراحل التي تتطلب دعمًا وتوجيهًا، وتتضمن الأهداف الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم لمرحلة ما بعد الثانوية أهدافاً تعليمية تتمثل في التحاقهم بالجامعة، وأهدافاً مهنية كالحصول على وظيفة، وتتحقق تلك الأهداف إذا تم تلبية متطلبات المرحلة الثانوية وتخرجهم بنجاح، وإذا تم تهيئة الطالب للالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي، من خلال مجموعة من البرامج والأنشطة التربوية (وزارة التعليم، 2020 "ب").

من ناحية أخرى أشار جرار (2008) إلى أنه غالبًا ما يشعر الطلاب ذوو صعوبات التعلم بوجود فروقات بين متطلبات المرحلة الثانوية وغيرها من المراحل السابقة، حيث تختلف فيها طبيعة المناهج ودرجة صعوبتها والطريقة التي تُقدم بها، والواجبات المطلوبة، حيث يواجه الطالب الكثير من المسؤوليات في تعلم المواد والاستعداد لها، إضافة إلى خبرات الفشل الأكاديمي وضغوط الحصول على شهادة المرحلة الثانوية، جميع ذلك يُسبب العديد من المشكلات والصعوبات التعليمية.

وتتطلب المرحلة الثانوية تطورا في القدرات المعرفية، وذلك في مجالات التفكير المجرد والتخطيط الموجه نحو المستقبل وصنع القرار وحل المشكلات، ينتج عن ذلك شعور الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تلك المرحلة بصعوبات وتوقعات مجتمعية لا تتوافق مع قدراتهم الفردية (Wilson& Braaten, 2018).

كما أشار العديد من التربويين إلى مؤشرات تسهم في نجاح طلاب المرحلة الثانوية في الالتحاق في التعليم الجامعي، مما يتطلب جَعْل تلك المؤشرات ضمن المقررات والمواضيع والممارسات التربوية، وتدريب الطلاب ذوي صعوبات التعلم عليها، وتنقسم تلك المؤشرات إلى مؤشرات أكاديمية تتضمن

الدرجات التحصيلية أثناء المرحلة الثانوية، ودرجات الطلاب في اختبارات الدخول للجامعة كاختبار القدرات العامة والاختبار التحصيلي وغيرها من المؤشرات، ومؤشرات غير أكاديمية، وتتضمن مهارة حل المشكلات والمثابرة واستراتيجيات تعويضية للتعامل مع نقاط الضعف، وتعد المعلومات الخاصة باختبارات القبول الجامعي كاختبار القدرات والاختبار التحصيلي من المعلومات المهمة التي ينبغي للعاملين مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم الحصول عليها وتضمينها في خطط الانتقال للطلاب، إضافة إلى متطلبات الالتحاق بالجامعات وشروط القبول المختلفة (وزارة التعليم، 2020 "ب").

وتختلف الاختبارات بحسب طبيعتها والهدف منها، فبعضها يهدف إلى تحديد الطلاب الناجحين وإعطائهم شهادات أو وثيقة تخرج، ومنها ما يهدف إلى التشخيص لتحديد المشكلات والاحتياجات، ومنها ما يهدف إلى تصنيف الطلاب وتحديد قبولهم في الأقسام والبرامج التعليمية ومجالات العمل (أيكين، 2007).

وتعد الاختبارات عملية منظمة ووسيلة من وسائل التقويم المتعددة التي تهدف إلى قياس مستوى التحصيل للطلاب ومعرفة مستوى تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك عن طريق مجموعة من الأسئلة المطلوب الإجابة عنها، والاستفادة من تلك النتائج في تطوير العملية التعليمية (الغامدي، 2016).

وقد انتشرت اختبارات الاستعداد في العشرينيات والثلاثينيات من القرن العشرين، وتلك الأنواع من الاختبارات تختلف عن اختبارات الذكاء والتحصيل، حيث تقيس تلك الاختبارات استعداد الطالب للدراسة في المرحلة الجامعية واستعداده للعمل في المجالات المختلفة، وغالبا ما تتكون تلك الاختبارات من أسئلة تركز على المعلومات العامة غير الرسمية والمهارات التي يكتسبها الطالب عن طريق الصدفة (آيكين، 2007).

وتعد عملية القبول في الجامعات من أكثر ما يشغل المهتمين بالتخطيط والتنظيم لعملية التعليم، حيث يعتمد على تلك العملية اختيار أفضل المتقدمين وفق معايير معينة، وحرصت مؤسسات التعليم العالي على تعزيز فرص النجاح الأكاديمي للطلاب، فهذا الحرص يدفعهم إلى البحث عن معايير وأسس للقبول، كما تختلف عملية القبول في الجامعات من دولة إلى أخرى، فلكل دولة سياسة خاصة وتوجه معين، كما تهتم العديد من دول العالم بمراكز القياس التي تقوم بإعداد المعايير والأدوات الموضوعية للمواضيع المختلفة المراد قياسها، وتقدم تلك المراكز اختبارات القبول

لطلاب المرحلة الثانوية ومن ثم تصنيفهم في الأقسام المختلفة، كما توفر معلومات موضوعية عن الكليات والمعاهد والجامعات التي يستفاد منها في عملية وضع الخطط اللازمة للتعليم ومعرفة مستوى العملية التعليمية(الشهري والشقيرات، 2007).

وفي المملكة العربية السعودية تم إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم (قياس) بتاريخ 19 جمادى الأولى 1421هـ، ليعمل على إعداد اختبارات موحدة للطلاب والطالبات الذين يرغبون في التقديم للدراسة في الجامعة، وذلك لقياس تحصيلهم العلمي، بعد ذلك صدر مرسوم ملكي بتاريخ 30 رجب 1437هـ، ينص على تعديل اسم (هيئة تقويم التعليم العام) ليصبح (هيئة تقويم التعليم) ويُضم إليه عدد من المراكز ليقوم بالإشراف عليها، ومن تلك المراكز المركز الوطني للقياس، إضافة إلى ذلك تقوم بجميع المهام المرتبطة بعملية التقويم والقياس سواء كان ذلك في التعليم العالي أم في التعليم العام، في القطاع الحكومي، أو القطاع الأهلي. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

وللمركز الوطني للقياس رؤية ورسالة وأهداف واضحة تحدد عمله في إعداد المقاييس والاختبارات، ويضُم المركز عددًا من الإدارات التي تعمل على إعداد الاختبارات والمقاييس، إضافة إلى وجود الإدارات المساندة، وقد حقق المركز العديد من الإنجازات المتميّزة في إعداد المقاييس والاختبارات ويعمل المركز على نشرها في هيئة تقارير بشكل سنوي يضمن الوضوح والشفافيّة، واختبار القدرات العامة هو مقياس موحد لجميع طلاب الصفين الثاني والثالث من المرحلة الثانوية في القسمين النظري والعلمي؛ ليكون اختبارًا موحدًا يساعد الجامعات والكليات لاختيار الطلاب والتنبؤ بإمكانية إكمال تعليمهم وقدرتهم على القيام بمتطلبات الدراسة الجامعية، ويقدم الاختبار باللغة العربية، ويهدف لقياس قدرة الطلاب التحليلية والاستدلالية، ومعرفة قابليتهم للتعلم، من خلال قياس قدرتهم على فهم المقروء، وإدراك العلاقات المنطقية، وحل المسائل المبنية على مفاهيم رياضية أساسية، والاستنتاج، بالإضافة إلى قدرتهم على القياس، وينقسم اختبار القدرات العامة إلى قسمين: قسم (اللفظي، لغوي) وقسم (الكمي، رياضي) (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

وهناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الاختبارات الرسمية التي تهدف لقياس القدرات المعرفية، واقتصرت تلك الدراسات على الدراسات الأجنبية، حيث لا توجد دراسة عربية تناولت مستوى أداء ذوي صعوبات التعلم في تلك الاختبارات في حدود علم الباحثين ومن هذه الدراسات:

دراسة (Laitusis, Cline, & Bridgeman, 2006) التي هدفت إلى معرفة الوقت الفعلي المستخدم من قِبل الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبا من طلاب التعليم العام، و(50) طالبا من ذوي صعوبات التعلم متنوعين، و(27) طالبا من ذوي صعوبات التعلم مع اضطرابات نقص الانتباه و/ أو فرط النشاط، و(22) طالبا من ذوي صعوبات القراءة، و(14) من ذوي صعوبات الرياضيات، و(19) من ذوي صعوبات الكتابة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، واستخدمت اختبار (SAT)، وتوصلت إلى أن متوسط الوقت المستغرق للطلاب ذوي صعوبات التعلم كان أطول من متوسط الوقت الذي يقضيه طلاب التعليم العام.

وقام قريق (Gregg, 2007) بدراسة تهدف إلى معرفة ما إذا كانت معايير اختبار القدرات الدراسية (SAT) تقيس نفس المهارات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يحصلون على عنصر تيسيري للاختبار (عنصر تمديد الوقت) التي يقيسها عند تطبيقه على طلاب التعليم العام تحت ظروف إدارة الاختبار القياسية، وأجريت الدراسة على عينة من مجموعتين: المجموعة الأولى عدد أفرادها (49504) من طلاب التعليم العام، والمجموعة الثانية عدد أفرادها (2476)، منهم (1517) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم و(588) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم واضطراب نقص الانتباه، و(371) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم واضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط. واتبعت الدراسة المنهجية التجريبية والاختبار (SAT) أداةً لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أنه يمكن تفسير الدرجات التي حصل عليها طلاب التعليم العام تحت ظروف إدارة الاختبار القياسية فيما يخص القراءة الناقدة والعمليات الحسابية والكتابة في اختبار (SAT) بنفس طريقة الدرجات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يحصلون على عنصر تيسيري للاختبار (عنصر تمديد الوقت).

في حين هدفت دراسة(Zhang, Katsiyannis, & Kortering, 2007) إلى التعرف على نتائج مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة في الصفين التاسع والعاشر في الامتحانات القياسية على مستوى ولاية كارولينا الشمالية الموجودة نتائجهم على قواعد البيانات، وتكونت عينة الدراسة من البيانات المنشورة من قبل المدارس العامة في شمال كارولينا(2005) خلال الأربع سنوات من (2000-2001) إلى (2003-2004) للطلاب ذوي الإعاقة، وهم ذوو: صعوبات التعلم، والاضطرابات العاطفية أو

السلوكية، والإعاقات العقلية القابلة للتعليم، وغيرها من الإعاقات الصحية، وتم استخراج بياناتهم بشكل منفصل لكل مجموعة، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي(تحليل المحتوى)، وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق طلاب التعليم العام بشكل ملحوظ عن أقرانهم ذوي الإعاقة، كما كشفت النتائج عن أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب ذوي الإعاقات الصحية حققوا مستويات أداء أعلى من أقرانهم ذوي الإعاقات الأخرى.

وهدفت دراسة ألباوم (Elbaum, 2007) إلى مقارنة أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار الرياضيات باستخدام إجراء قياسي للاختبار مع وجود عنصر تيسيري، هو القراءة الجهرية للاختبار، ومقارنة النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام المنهج التجريبي، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسات السابقة باستخدام تحليل التلوي، وذلك في مدارس تقع في جنوب شرق الولايات المتحدة الأميركية، وتكونت عينة الدراسة من (643) طالبًا في الصفوف من السادس حتى العاشر، وكان عدد الطلاب ذوي صعوبات التعلم (391) طالبًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات درجات جميع الطلاب كانت أعلى في حالة الإجراء التيسيري غير القياسي (القراءة الشفهية الجهرية للاختبار) كما أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم استفادوا من العنصر التسهيلي (القراءة الشفهية الجهرية للاختبار) بشكل أكبر من طلاب التعليم العام، بالإضافة إلى ذلك تم مقارنة أحجام التأثير في الدراسة الحالية بنظائرها في الدراسات السابقة من خلال تحليل التلوي، وأظهرت النتائج أنه بالنسبة لطلاب المرحلة الابتدائية فإن استخدام عنصر التسهيل الشفوي (القراءة الشفهية الجهرية للاختبار) في اختبار الرياضيات جاء مفيدا للطلاب ذوي صعوبات التعلم، أما بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية فكان العكس صحيحًا.

وهدفت دراسة داديبو (DaDeppo, 2009) إلى التعرف على تأثير خصائص الخلفية، والتحصيل الدراسي ما قبل الجامعة، والتكامل الأكاديمي والاجتماعي في النجاح الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وعزمهم على استكمال الدراسة الجامعية. وتكونت عينة الدراسة من (97) طالبا وطالبة من طلاب السنة الأولى والثانية في جامعة تقع جنوب غرب الولايات المتحدة الأميركية، تراوحت أعمارهم بين (18-22) سنة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ودرجات الطلاب في اختبارات القبول (ACT) و (SAT) والمعدلات الجامعية (GPA) التي تم جمعها من سجلات الجامعة كبيانات للدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم تنبؤ التكامل الأكاديمي والاجتماعي بالمعدل

الجامعي، ويعني ذلك أن أداء الطلاب في اختبارات القبول (ACT) و (SAT) غير مرتبط بالمعدل الجامعي للطالب. بينما تنبأ التكامل الأكاديمي والاجتماعي بعزم الطلاب على الاستمرار في دراستهم الجامعية، أي أن درجات الطلاب والطالبات المنخفضة في اختبارات القبول، تنبأت بعدم استمرارية الطلاب والطالبات في دراستهم الجامعية.

وهدفت دراسة برقر (Berger, 2010) إلى معرفة سلوكيات اجتياز الاختبارات لدى طلاب المدارس الثانوية في ولاية نيويورك، وتكونت عينة الدراسة من (35) من ذوي صعوبات التعلم و(741) من طلاب التعليم العام، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس متابعة اجتياز الاختبارات (Test Tracker)، اختبار سرعة القراءة (Reading Speed test)، اختبار فك التشفير (التعرف على الكلمات)، اختبار الفهم القرائي (Reading Comprehension test)، اختبار المفردات (Vocabulary test)، استبانة ديموغرافية، مقياس التقييم الذاتي للقراءة الأكاديمية الموقوتة، استبانة إدراك الأداء والإستراتيجية المستخدمة. وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي. وأشارت النتائج إلى ما يأتي: أن أداء ذوي صعوبات التعلم القرائية كان أقل كفاءة منه عند طلاب التعليم العام في جميع مهام القراءة (السرعة، والفهم، والمفردات، وفك التشفير) كما أن ذوي صعوبات التعلم قضوا المزيد من الوقت في مراجعة أسئلة الفهم، بالإضافة إلى أنهم عانوا من القلق، أو صعوبة في اجتياز الاختبارات في ظل ظروف تحديد الوقت أكثر من أقرانهم طلاب التعليم العام، وأن درجة المفردات وسرعة القراءة ودرجة فك التشفير كانت أقوى عوامل التنبؤ بمؤشر الفهم العام، والطلاب الذين حققوا أقصى نجاح (أعلى درجات 15٪ من العينة في مهمة الفهم القرائي) كانوا أصحاب أداء أفضل في جميع مهام القراءة الأخرى وتناولوا مهمة الفهم القرائي بشكل مختلف عن الطلاب الأقل انخفاضًا، واعتبروا أقل قلقًا وأكثر ثقة في الاختبار المحدد بوقت.

الطريقة والإجراءات:

أولًا: منهج الدراسة

قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي المقارن للإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك لمناسبة المنهج للدراسة الحالية، فالمنهج الوصفي يقوم على جمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة بالظاهرة موضوع الدراسة، وذلك لوصفها وتحليلها وتفسيرها، فالمنهج الوصفي يهدف لوصف واقع الظاهرة

الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
للدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

كما هي من ناحية طبيعتها ودرجة تواجدها وذلك من خلال عينة من المجتمع أو كامل المجتمع (العساف، 2006).

ثانيًا: مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في الدراسة الحالية في جميع طلاب وطالبات صعوبات التعلم البالغ عددهم (120) تقريبًا، وطلاب وطالبات التعليم العام في المرحلة الثانوية في المدارس الملحق بها برنامج صعوبات التعلم في منطقة الرياض في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442هـ، والبالغ عددها (23) برنامجًا للطالبات، و (11) برنامجاً للطلاب.

ثالثًا: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 194 طالبًا وطالبة، منهم 100 من طلاب التعليم العام، و94 من الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة بحيث تتوفر الفرصة المكافئة لأفراد المجتمع للاختيار في عينة الدراسة (عبيدات، عبد الحق، عدس، 2016). وبعد استبعاد الاستجابات غير المكتملة، بلغ العدد النهائي لعينة الدراسة 176 طالبًا وطالبة، 85 طالباً من ذوي صعوبات التعلم بنسبة 48.3% من إجمالي العينة، و91 طالبًا وطالبة من طلاب التعليم العام بنسبة 51.7% من العينة، وفيما يأتي وصف لتوزيع أفراد العينة وفقًا للمتغيرات المختلفة:

1- الطلاب ذوو صعوبات التعلم

أ- توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغير الجنس

جدول (1): توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقا لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور	31	%36.5
إناث	54	%63.5

يتضح من جدول (1) أن النسبة الأعلى من عينة الدراسة كانت من الإناث بنسبة بلغت 63.5%، بينما بلغت نسبة الذكور من الطلاب ذوي صعوبات التعلم 36.5%.

ب- توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا للمادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها:

جدول (2): توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا للمادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها

المادة التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها	التكرار	النسبة
الإنجليزي	18	%21.2
الرياضيات	23	%27.1
الكفاءات اللغوية	22	%25.9
الكيمياء	4	%4.7
الفيزياء	6	%7.1
غير محددة	12	%14.1

يتضح من الجدول (2) أن النسبة الأعلى من عينة الدراسة لديهم صعوبات تعلم في مادة الرياضيات بنسبة بلغت 27.1%، تليها الكفاءات اللغوية بنسبة بلغت 25.9%، ثم اللغة الإنجليزية بنسبة بلغت 21.2%، ثم الفيزياء بنسبة بلغت 7.1%، ثم الكيمياء بنسبة بلغت 4.7%، وكانت هناك مجموعة من الطلاب لم يحددوا المواد التي فيها صعوبة بنسبة 14.1%

ج- توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا لنوع الصعوبة في الاختبار

جدول (3): توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا لنوع الصعوبة في الاختبار

نوع الصعوبة في الاختبار	التكرار	النسبة
لفظي	22	%25.9
كمّي	63	%74.1

يتضح من الجدول (3) أن النسبة الأعلى من الطلاب عينة الدراسة لديهم صعوبات في الجزء الكمي في اختبار القدرات بنسبة بلغت 74.1%، بينما بلغت نسبة من يعانون من صعوبات في الجزء اللفظي 25.9%

د- توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا للمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية

جدول (4): توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا للمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية

المعدل التراكمي للمرحلة الثانوية	التكرار	النسبة
أقل من 70	10	%11,76
من 70 إلى أقل من 80	28	%32,94
من 80 إلى أقل من 90	25	%29,41
من 90 فأكثر	22	%25,88

يتضح من الجدول (4) أن النسبة الأعلى من الطلاب ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة كانت معدلاتهم من 70 إلى أقل من 80، يلي ذلك الذين كانت معدلاتهم من 80 إلى 90، ثم الطلاب الذين معدلاتهم من 90 فأكثر، ثم الطلاب الذين معدلاتهم أقل من 70.

ذ- توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا للالتحاق ببرامج صعوبات التعلم

جدول (5): توزيع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا للالتحاق ببرامج صعوبات التعلم

الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم	التكرار	النسبة
لم يلتحق	43	%50.6
المرحلة الابتدائية	7	%8.2
المرحلة المتوسطة	35	%41.2

يتضح من الجدول (5) أن النسبة الأعلى من الطلاب ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة لم يسبق لهم الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وإنما تم التحاقهم ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية فقط وذلك بنسبة بلغت 50.6%، بينما بلغت نسبة الذين سبق لهم الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة 41.2%، والذين سبق لهم الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية 8.2%.

2- طلاب التعلم العام

هـ- توزيع طلاب التعلم العام وفقًا لمتغير الجنس

جدول (6): توزيع طلاب التعليم العام وفقًا لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكور	25	%27.5
إناث	66	%72.5

يتضح من جدول (6) أن النسبة الأعلى من طلاب التعليم العام عينة الدراسة كانت من الإناث بنسبة بلغت 72.5%، بينما بلغت نسبة الذكور من طلاب التعليم العام 27.5%.

رابعًا: أداة الدراسة

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية تم تصميم استمارة جمع البيانات للحصول على البيانات اللازمة من الأفراد عينة الدراسة الحالية، وفيما يأتي وصف لاستمارة جمع البيانات وكيفية الاستجابة عليها.

1. استمارة جمع بيانات

تم تصميم استمارتين تهدفان إلى جمع البيانات الخاصة بالطلاب، إحداها للطلاب ذوي صعوبات التعلم، والأخرى لطلاب التعليم العام. شملت الاستمارة الخاصة بطلاب صعوبات التعلم (7) فقرات، الفقرة الأولى اسم المدرسة وذلك للتأكد من وصول الاستمارة لجميع برامج صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية في الرياض، والفقرة الثانية الجنس: طالب أو طالبة، والفقرة الثالثة هل سبق لك الالتحاق في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة: الابتدائية، المتوسطة، لا؟ والفقرة الرابعة ما هي المادة الدراسية التي تواجه/تواجهين صعوبة تعليمية فيها (اسم المادة أو المقرر)؟ والفقرة الخامسة كم الدرجة التي حصلت عليها في اختبار القدرات العامة؟ والفقرة السادسة هل واجهتك صعوبة في اختبار القدرات العامة في الجزء اللفظي، الكمي؟ والفقرة السابعة كم المعدل التراكمي الذي حصلت عليه في الثانوية؟ أما الاستمارة الخاصة بطلاب التعليم العام فشملت أربع فقرات، الفقرة الأولى اسم المدرسة، والفقرة الثانية الجنس: طالب أو طالبة، والفقرة الثالثة كم الدرجة التي حصلت عليها في اختبار القدرات العامة؟ والفقرة الرابعة كم المعدل التراكمي الذي حصلت عليه في الثانوية؟

الصدق الظاهري لاستمارة جمع البيانات:

للتحقق من الصدق الظاهري لاستمارة جمع البيانات المستخدمة في الدراسة الحالية تم الاعتماد على الصدق الظاهري (صدق المحكمين): *Face Validity*، حيث تم عرض الاستمارة على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم وعددهم خمسة محكمين، وطُلب منهم دراسة الاستمارة وإبداء آرائهم فيها وذلك من ناحية كفاية الفقرات، وارتباطها بالهدف من الدراسة، ومن ناحية وضوح عباراتها وصياغتها اللغوية واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف والإضافة وإعادة الصياغة، وقدم المحكمون ملاحظات قيمة مفيدة للدراسة أسهمت في إثراء الاستمارة وإخراجها بصورة جيدة، وحظيت الاستمارة بنسبة موافقة مرتفعة من المحكمين تجاوزت نسبة (85%) مع بعض التعديلات التي تم مراعاتها في النسخة النهائية، كالتعديل في العبارات والصياغة اللغوية.

خامسًا: إجراءات الدراسة

1. تم الحصول على موافقة وزارة التعليم من خلال الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية لتطبيق أداة البحث في جميع المدارس التي فيها برامج لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.
2. تم التواصل مع المشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات للطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك لإرسال استمارة جمع البيانات لكافة الطلاب الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.
3. تم التواصل مع المعلمين والمعلمات لطلاب التعليم العام وذلك لإرسال استمارة جمع البيانات لطلاب التعليم العام في ذات المدارس الثانوية الملحق بها برامج صعوبات التعلم.
4. تم إرسال الاستمارات إلكترونيًا ومتابعة ذلك بشكل يومي خلال الفصل الدراسي الأول.
5. تمت معالجة البيانات التي تم التوصل إليها ومعالجتها إحصائيًا للوصول إلى إجابات عن أسئلة الدراسة.

سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية *SPSS* على النحو الآتي:

1. اختبار "ت" للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* الذي يستخدم في مقارنة متوسط فعلي للعينة بمتوسط افتراضي، وذلك في الكشف عن مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة بحسب الدرجة الكلية للاختبار.
2. اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار القدرات العامة؛ وكذلك في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي تعزى لمتغيرات (الجنس، نوع الصعوبة في الاختبار).
3. اختبار كروسكال واليس *Kruskal Wallis H* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها، نظرًا لقلة عدد الطلاب في بعض المجموعات.
4. اختبار "تحليل التباين أحادي الاتجاه" *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي تعزى لمتغير المعدل التراكمي للمرحلة الثانوية.
5. اختبار شيفيه *Scheffe* للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: نتائج إجابة السؤال الأول

نص السؤال الأول للدراسة الحالية على "ما مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة بحسب الدرجة الكلية للاختبار؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة *One Sample T-Test* الذي يستخدم في الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي لدرجات العينة والمتوسط الفرضي، وتم اعتبار المتوسط الفرضي لدرجات اختبار القدرات العامة مساويًا للدرجة (50)، ووفقا لذلك كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (7).

جدول (7): دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي لدرجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة

المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	النسبة المئوية	مستوى أداء الطلاب
50.00	58.741	14.521	84	5.550**	%58.741	أعلى من المتوسط بقليل

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة، وكانت النسبة المئوية لأداء الطلاب تساوي 58.741%، ويدل ذلك على أن مستوى أداء الطلاب أعلى من المتوسط بقليل.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الاختبار يحتاج إلى إعادة النظر وذلك من خلال تأهيل هؤلاء الطلاب لمثل تلك الاختبارات، من خلال تفعيل دور البرامج الانتقالية في هذا الجانب، والعمل على رفع استعدادهم للاختبار من قِبل أسرهم، بالإضافة إلى تقديم مواءمات وتكيفيات ذات علاقة بظروف تطبيق الاختبار أو الوقت المخصص له أو شكل عرض الاختبار أو نمط الإجابة وبما يتناسب مع احتياجاتهم وبدرجة كافية تحقق مبدأ العدل في بيئة وظروف الاختبار، حيث تؤثر درجات الاختبار في نسبة قبولهم بدرجة لا يستهان بها.

ومن ناحية أخرى يزيد عامل الوقت في الاختبار من صعوبة أداء الاختبار، كما أن الصعوبات التي يعاني منها الطلاب ذوو صعوبات التعلم تؤثر على أدائهم في الاختبار، بمعنى أن الصعوبة التي يعاني منها الطالب في جانب معين قد تؤدي إلى حصوله على درجة منخفضة، فمثلًا عندما يعاني

الطالب من صعوبة في الفهم القرائي وهي مهارة من مهارات القراءة فإن ذلك يؤثر على الأداء في الاختبار بشكل عام.

الجدير بالذكر هنا أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بدرجة ذكاء عادية أو فوق العادية، لكن هذا النوع من الاختبارات يعمل على قياس القدرة بغض النظر عن جوانب الصعوبة، وعند النظر في اختبار القدرات العامة نجد أنه يعمل على قياس القدرة على فهم المقروء وإدراك العلاقات المنطقية والقدرة على حل المسائل الرياضية اللفظية، مما يولّد صعوبة في تجاوز الاختبار.

وفي هذا الجانب أشار شاناهان وآخرون(Shanahan et al, 2004) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في الفهم القرائي وسرعة المعالجة وإدارة الوقت وتلك المهارات تعتبر ضرورية في الاختبارات القياسية الموحدة. وأضاف برقر (Berger, 2010): أن تلك الصعوبات تحد من قدرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على أداء مثل تلك الاختبارات.

ولهذا السبب تناولت بعض الدراسات دور الإجراءات التي من الممكن أن تساعد في اجتيازهم لتلك الاختبارات كدراسة (Terrill, Scruggs, & Mastropieri, 2004) التي تناولت فاعلية استراتيجية الكلمات الرئيسية لتدريبهم على جزء المفردات في اختبار القدرات الدراسية (SAT)، أما دراسة قريق ونيلسون (Gregg & Nelson, 2012) فقد كان الهدف الأساسي منها هو تقييم الأدبيات القائمة على تجربة فعالية تمديد الوقت أثناء الاختبارات، كما أن دراسة إلباوم (Elbaum, 2007) استخدمت القراءة الجهرية للاختبار.

ثانيًا: نتائج إجابة السؤال الثاني

نص السؤال الثاني للدراسة الحالية على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار القدرات العامة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق بين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار القدرات العامة، بعد التأكد من شرط التجانس بين المجموعتين، حيث كانت قيمة "ف" لاختبار ليفين *Levene* لتجانس التباين مساوية لـ 0.503 وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وتم استخدام مربع إيتا مؤشراً لحجم التأثير وفقًا للمعادلة (أبو حطب وصادق، 2010).

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (8).

جدول (8): دلالة الفروق بين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار القدرات العامة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	حجم التأثير
الطلاب ذوو صعوبات التعلم	58.741	14.521	174	**4.681	0.112
طلاب التعليم العام	69.528	15.949			

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 بين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار القدرات العامة، وكانت الفروق لصالح طلاب التعلم العام، وكان حجم التأثير متوسطًا.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الصعوبات التي يعاني منها الطلاب ذوو صعوبات التعلم أثرت على أدائهم في الاختبار مما أوجد فروقا بينهم وبين طلاب التعليم العام، حيث أشار برقر (Berger, 2010)إلى أنه ليس من المستغرب أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم يكون أداؤهم أقل من طلاب التعليم العام في ذلك النوع من الاختبارات.

وأضاف تشانغ وآخرون (Zhang et al., 2007): إنه بشكل عام تتراوح معدلات نجاح الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الاختبارات القياسية من ثلث إلى نصف معدلات أقرانهم طلاب التعليم العام. ومن جانب آخر عند مقارنة طلاب التعليم العام بالطلاب ذوي صعوبات التعلم في بعض المهارات القرائية المهمة للاختبار نجد أن (Harris, Marchand-Martella, & Martella, 2000) قد أشار إلى أن الطلاقة القرائية لطلاب المرحلة الثانوية من التعليم العام تتراوح بين قراءة (100) و(500) كلمة بالدقيقة، بينما يقرأ الطلاب ذوو صعوبات التعلم في نفس المرحلة من (91) إلى (173) كلمة في الدقيقة.

كما أشار برقر (Berger, 2010) إلى أن أداء ذوي صعوبات التعلم القرائية كان أقل كفاءة من طلاب التعليم العام في جميع مهام القراءة (السرعة، والفهم، والمفردات، والتعرف على الكلمات) إضافة إلى أن ذوي صعوبات التعلم قضوا المزيد من الوقت في مراجعة أسئلة الفهم، بالإضافة إلى أنهم عانوا من القلق أو صعوبة في اجتياز الاختبارات في ظل ظروف محددة بوقت أكثر من أقرانهم طلاب التعليم العام.

كما أشارت دراسة ليتوسيس وآخرين (Laitusis et al., 2006) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم استغرقوا وقتًا أطول منه لدى طلاب التعليم العام في اختبار (SAT). كما أشارت دراسة أليميدا (Almeida, 2003) إلى أن طلاب صعوبات التعلم حققوا مستويات أقل منها عند طلاب التعليم العام في اختبار (SAT).

واتفقت هذه النتيجة مع غالبية الدراسات التي تناولت المقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في مثل هذه الاختبارات، كدراسة Cahalan, Mandinach , & Camara, (2002) ودراسة برقر (Berger, 2010) ودراسة تشانغ وآخرين (Zhang et al., 2007) ودراسة قريق ونيلسون (Gregg & Nelson, 2012) ودراسة أليميدا (Almeida, 2003).

ثالثًا: نتائج إجابة السؤال الثالث

نص السؤال الثالث للدراسة الحالية على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة تعزى لمتغيرات (الجنس، المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها، ونوع الصعوبة في الاختبار، والمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية، والالتحاق ببرامج صعوبات التعلم)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبارات الإحصاء الاستدلالي وفق متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

1. **بالنسبة إلى متغير الجنس**

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف الجنس (ذكور، إناث)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (9).

جدول (9): دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف الجنس

الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ذكور	60.323	7.657	83	0.759	0.450 غير دالة
إناث	57.833	17.283			

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة ترجع لاختلاف الجنس.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأنه غالبا ما تلعب درجة الصعوبة وشدتها في الأداء على الاختبار وليس الجنس، سواء كان المُختبِر طالبة أم طالبا، بمعنى أن مستوى الطالب في المهارات التي يقيسها الاختبار، والصعوبة التي يعانيها في أي جانب من جوانب المهارات التي يتم قياسها هما اللذان يحددان درجته في الاختبار بغض النظر عن متغير الجنس، واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة تيريل وآخرين (Terrill et al., 2004) حيث أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات الدرجات في اختبار (SAT) تعزى إلى متغير الجنس.

وتختلف هذه النتيجة عن دراسة كاهالان وآخرين (Cahalan et al., 2002) التي أشارت إلى وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرات الدراسية (SAT) لصالح الطلاب، إلا أن هذه الفروق جاءت لصالح الطلاب في ظل استخدام الزيادة في وقت الاختبار، فمن الممكن تفسير ذلك باستفادة الطلاب بشكل أكبر من الطالبات من زيادة الوقت.

2. بالنسبة إلى متغير المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها

تم استخدام اختبار "كروسكال واليس" *Kruskal-Wallis H* بديلًا لاباراميتري لاختبار "تحليل التباين أحادي الاتجاه" *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة والتي ترجع لاختلاف المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها (الإنجليزي، الرياضيات، الكفاءات اللغوية، الكيمياء، الفيزياء، غير محدد)، وذلك نظرًا لقلة عدد طلاب بعض المجموعات، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (10).

جدول (10): دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها

المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	درجات الحرية	قيمة "مربع كاي"	حجم التأثير
الإنجليزي	18	41.444	746.00	5	**24.027	0.241 (كبير)
الرياضيات	23	32.217	741.00			
الكفاءات اللغوية	22	40.341	887.50			
الكيمياء	4	70.625	282.50			
الفيزياء	6	29.917	179.50			
غير محدد	12	68.208	818.50			

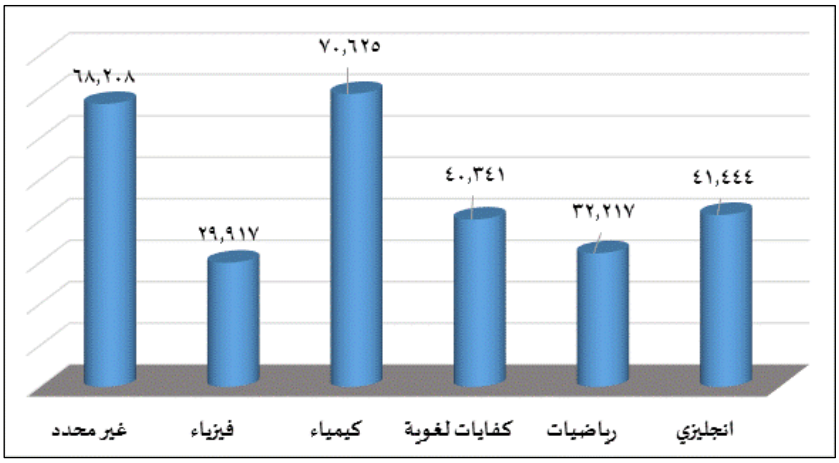
** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة ترجع لاختلاف المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها، وكان حجم التأثير كبيرًا، وبالنظر إلى متوسطات الرتب يتضح أن أعلى المجموعات في الأداء في اختبار القدرات العامة هي المجموعة التي تعاني من صعوبات في الكيمياء، تليها المجموعة التي لم تحدد مادة الصعوبة، بينما كانت أقل المجموعات في الأداء في اختبار القدرات هي المجموعة التي تعاني من صعوبات في الفيزياء ثم الرياضيات ثم الكفاءات اللغوية، فالإنجليزي.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها ستؤثر على أدائه في الاختبار، فعندما يعاني الطالب من صعوبات في القراءة سيواجه صعوبة في قراءة أسئلة الاختبار وفهمها. وفي هذا الجانب أشار برقر(Berger, 2010) إلى أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة يواجهون صعوبة في تجاوز الاختبارات التي تتضمن قياس مهارات قرائية، خاصةً عندما تكون الاختبارات محددة بوقت معين.

وأضاف بولت وثورلو (Bolt & Thurlow, 2004) أن الوقت الإضافي للاختبار يعتبر من أكثر الإجراءات التي يتم اتخاذها لطلاب صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة في القراءة حيث يساعدهم على الاطلاع على كل أسئلة الاختبار.

كما أنه قد يرجع انخفاض مستوى أداء الطلاب الذين يعانون من صعوبات في الفيزياء في اختبار القدرات العامة إلى أن معظم هؤلاء الطلاب يعانون من صعوبة مركبة (الفيزياء مع الرياضيات، والفيزياء مع الإنجليزي)، بينما قد يرجع ارتفاع مستوى أداء الطلاب ممن لم يحددوا نوع الصعوبة إلى أن أ الصعوبات لديهم قد تكون خفيفة، ولذلك لا يعتقد الطالب أنه يعاني من صعوبة، ويمكن أن تتضح النتائج السابقة من خلال الشكل الآتي:



شكل (1) الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة وفقًا للمادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها

3. بالنسبة إلى متغير نوع الصعوبة في الاختبار

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة والتي ترجع لاختلاف نوع الصعوبة في الاختبار (لفظي، كمي)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (11).

جدول (11): دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة والتي ترجع لاختلاف نوع الصعوبة في الاختبار

نوع الصعوبة في الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
لفظي	60.818	17.065	83	0.777	0.439 غير دالة
كمي	58.016	13.601			

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة ترجع لاختلاف نوع الصعوبة في الاختبار.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن هناك دلائل تشير على أن الصعوبة التي يعاني منها الطالب تؤثر على الأداء في مثل تلك الاختبارات، حيث إن الطالب الذي يواجه صعوبة في القراءة سيعاني ربما أكثر في الجزء اللفظي، بمعنى أن أي نقص أو صعوبة في القدرات التي يعمل الاختبار على قياسها سيؤثر على الاختبار، وفي هذا الجانب أشار ماكلولين (Mclaughlin,2005) إلى أن هناك ارتباطا كبيرا بين القدرة على المعالجة السمعية والنتيجة في اختبار (SAT) اللفظي وارتباط القدرة على التفكير والجزء الكمي في اختبار (SAT). كما أشار أليدا (Almeida, 2003) إلى أن اختبار (SAT) اللفظي يعتمد بشكل كبير على القدرة في القراءة.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة كوستانزا وكابالكا Costanza & Kapalka, (2004) حيث أشارت نتائجها إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من عسر الكتابة (dysgraphia) كانت درجاتهم أقل في الجزء الكمي في اختبار (SAT)، والطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من عسر القراءة (dyslexia) كانت درجاتهم أقل في الجزء اللفظي، وهذا يوضح أن الصعوبات التي يعاني منها الطالب تؤثر على الأداء في الاختبار سواء كانت في الجزء اللفظي أم في الجزء الكمي.

4. بالنسبة إلى متغير المعدل التراكمي للمرحلة الثانوية

تم تقسيم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمعدلاتهم التراكمية في أربع مجموعات (أقل من 70، من 70 إلى أقل من 80، من 80 إلى أقل من 90، من 90 فأعلى) ثم تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف المعدل الدراسي، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين (12) و (13).

جدول (12): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة وفقا للمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية

المعدل التراكمي للمرحلة الثانوية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أقل من 70	10	53.100	15.919
من 70 إلى أقل من 80	28	51.357	10.962
من 80 إلى أقل من 90	25	59.040	15.309
من 90 فأكثر	22	70.364	9.111

جدول (13): دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف المعدل التراكمي للمرحلة الثانوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	حجم التأثير
بين المجموعات	4818.926	3	1606.309	**10.091	0.272 (كبير)
داخل المجموعات	12893.379	81	159.178		
الكلي	17712.306	84			

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة ترجع لاختلاف المعدل التراكمي للمرحلة الثانوية، وكان حجم التأثير كبيرًا. وللكشف عن دلالة الفروق بين الطلاب مختلفي المعدلات التراكمية تم استخدام اختبار شيفيه *Scheffe* للمقارنات البعدية بين المجموعات في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (14).

جدول (14): المقارنات البعدية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم مختلفي المعدلات التراكمية في الأداء في اختبار القدرات العامة

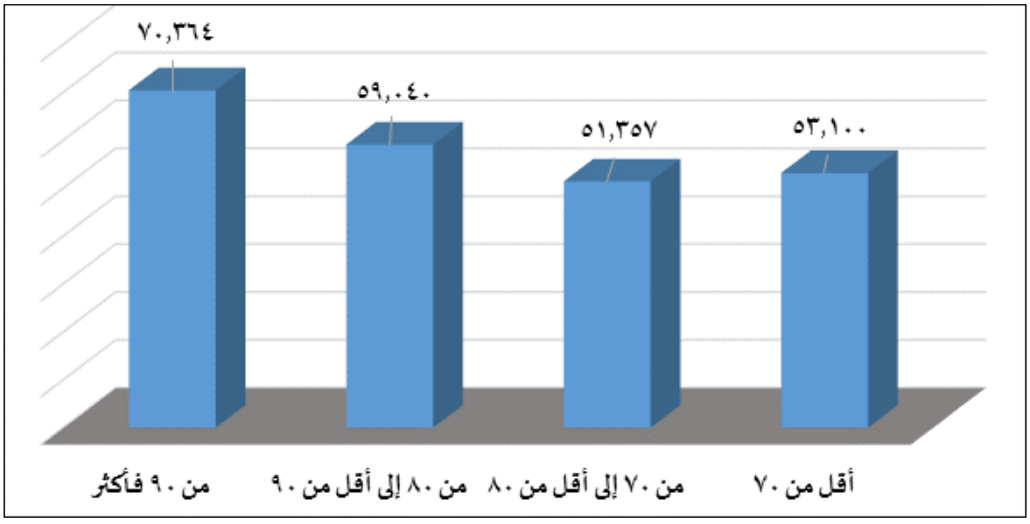
المعدل التراكمي	أقل من 70 (م= 53.100)	80-70 (م= 51.357)	90- 80 (م= 59.040)
80-70 (م= 51.357)	1.743		
90- 80 (م= 59.040)	5.940	7.683	
من 90 فأكثر (م= 70.364)	**17.264	**19.007	*11.324

يتضح من الجدول (14) أن أعلى المجموعات في الأداء في اختبار القدرات العامة هم الطلاب ذوو صعوبات التعلم أصحاب المعدلات التراكمية المرتفعة، فقد كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 بين أصحاب المعدلات التراكمية المرتفعة (من 90 فأكثر) ومجموعة المعدلات التراكمية (أقل من 70) ومجموعة (من 70 إلى أقل من 80)، كذلك توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.05 بين أصحاب المعدلات التراكمية المرتفعة (من 90 فأكثر) ومجموعة المعدلات التراكمية (من 80 إلى أقل من 90).

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن أصحاب المعدلات المرتفعة قد تكون الصعوبة لديهم بدرجة أقل ومن ثم كانت درجاتهم أعلى، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبي حمدان (Abu-Hamdan, 2002) التي أكدت وجود علاقة قوية بين معدل المرحلة الثانوية ودرجة اختبار (SAT)،

واختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة داديبو (DaDeppo, 2007) التي أشارت إلى أن درجة اختبار (SAT) لم تكن مرتبطة بالمعدل التراكمي في المدرسة الثانوية ولم تكن مؤشرًا مهمًا للمعدل التراكمي في الجامعة.

وبصفة عامة يمكن الحكم بأن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة يزداد بزيادة المعدل التراكمي، ويمكن أن تتضح النتائج السابقة من خلال الشكل (2).



شكل (٢): الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة وفقًا للمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية

4. بالنسبة إلى متغير الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم

تم استخدام اختبار "كروسكال واليس" *Kruskal-Wallis H* كبديل لابارامتري لاختبار "تحليل التباين أحادي الاتجاه" *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم (لم يلتحق، التحق بالمرحلة الابتدائية، التحق بالمرحلة المتوسطة) نظرًا لصغر عدد المجموعة التي التحقت ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (15).

جدول (15): دلالة الفروق في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة التي ترجع لاختلاف الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم

الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	درجات الحرية	قيمة "مربع كاي"	مستوى الدلالة
لم يلتحق	43	43.267	1860.481	2	0.233	0.890 غير دالة
المرحلة الابتدائية	7	38.714	270.998			
المرحلة المتوسطة	35	43.529	1523.515			

يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة ترجع لاختلاف الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم.

وتوضح هذه النتيجة أن الصعوبات قد تستمر مع الطالب حتى دخوله المرحلة الثانوية، كما أنه من الممكن أن تظهر هذه الصعوبات في المرحلة الثانوية، وهذا لا يعني نشأتها في تلك المرحلة، وإنما تكون واضحة نظرا لطبيعة المرحلة المختلفة من حيث متطلباتها، ومن ثم تكون هناك ضرورة للاهتمام بالبرامج المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم وضرورة أن تعمل تلك البرامج على تهيئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم للانتقال وأن تعمل على تضمين أهداف ومتطلبات المرحلة اللاحقة أثناء تقديم الخدمة لهم في برامج صعوبات التعلم.

كما يفسر الباحثان هذه النتيجة بطبيعة الخدمات التربوية المقدمة في تلك المراحل، حيث لا يقدم فيها تدريب أو تأهيل لمثل تلك الاختبارات القياسية، فالطلاب ذوو صعوبات التعلم يحتاجون للتدريب على مثل تلك الاختبارات وإكسابهم إستراتيجيات فعالة تمكنهم من تجاوز تلك الاختبارات. في هذا الجانب أشار أليدا (Almeida, 2003) إلى أنه يمكن التنبؤ بأداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار (SAT) من خلال مقاييس الذكاء والإنجاز، حيث إنها ترتبط بشكل كبير مع درجات اختبار (SAT)، وهذا بدوره يسمح بتحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى مزيد من الإعداد لاجتياز اختبار (SAT)كما لاحظ أليدا (Almeida, 2003) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم كان أداؤهم أفضل مع تقدم العمر، وفسر ذلك باستفادة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من البرامج المقدمة لهم.

الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
للدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

من العرض السابق تتضح أهمية إعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمثل تلك الاختبارات.

رابعًا: نتائج إجابة السؤال الرابع

نص السؤال الرابع للدراسة الحالية على "ما التصور المقترح في تقويم أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة؟".

هدف هذا السؤال إلى تقديم تصور مقترح لتقويم أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة وذلك من خلال الاستفادة من الإطار النظري للدراسة، ونتائج الدراسات السابقة، إضافةً إلى نتائج الدراسة الحالية، وتم توضيح فلسفة التصور المقترح ومنطلقات التصور المقترح، وأهدافه ومحتواه.

فلسفة التصور المقترح:

تنطلق فلسفة التصور المقترح من الإيمان بقدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأنهم يتمتعون بدرجة ذكاء عادية أو فوق العادية، وأن الصعوبة التي تكون لديهم هي في جانب أو أكثر، إضافةً إلى ضرورة إجراء تعديلات وتسهيلات في اختبار القدرات العامة لهؤلاء الطلاب، حيث لا تؤثر تلك الإجراءات على الاختبار، إنما تجعل عملية التقييم أكثر ملاءمة لهم، بحيث تأخذ الصعوبات التي يعانون منها بعين الاعتبار.

منطلقات التصور المقترح:

1. رؤية المملكة العربية السعودية (2030) التي تؤكد على تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة وتعليم يضمن لهم الاستقلالية والاندماج في المجتمع.
2. ما أكدته استراتيجية التعليم 2016_2020 من توفير فرص التعليم المناسب والعادل للجميع سواء كانوا طلاب تعليم عام أم من ذوي الإعاقة من خلال تحسين مرونة التنقل بين البرامج الأكاديمية والمؤسسات التعليمية.
3. أهمية اختبار القدرات العامة للطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية المترتب عليه مدى قبولهم في الجامعة.
4. ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية حول مستوى أدائهم في الاختبار وما أشارت إليه من وجود فروق بينهم وبين طلاب التعليم العام لصالح طلاب التعليم العام.

أهداف التصور المقترح:

1. الإسهام في تطوير آلية تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة.
2. تعزيز دور المدرسة الثانوية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في تأهيل الطلاب لمثل هذا النوع من الاختبارات.
3. الوصول إلى آلية تقييم مناسبة وعادلة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

محتوى التصور المقترح:

يتمثل التصور المقترح في الإجراءات الآتية:

1. الحصول على وقت إضافي لإجراء الاختبار (تمديد زمن الاختبار).
2. الإجابة مباشرة في دفتر الأسئلة وليس في ورقة إجابة.
3. قراءة الأسئلة لهم في مراكز إقامة الاختبار، خاصة لمن لديه صعوبة في القراءة، وإضافة خاصية قراءة الأسئلة إذا كان الاختبار محوسبًا.
4. إعطائهم فترات راحة متكررة أثناء الاختبار.
5. تكبير حجم الخط في كتيب الأسئلة.
6. تقليل عدد الأسئلة في الجانب الذي يعاني الطالب من صعوبة تعلم فيه.
7. تقديم دورات تدريبية تتضمن تدريبهم على آلية الحل وإكسابهم الإستراتيجيات المناسبة للحل أو ما تسمى بإستراتيجيات أخذ الاختبار.
8. تدريب الطلاب على الطلاقة القرائية ومحاولة تحديد كلمات لقراءتها خلال دقيقه وتكثيف التدريب حتى إتقان تلك المهارة.
9. إجراء اختبارات تجريبية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
10. السماح لهم بإجراء الاختبار حسب الترتيب الذي يرغبون فيه، والسماح لهم بالعودة إلى أقسام الاختبار السابقة للإجابة عليها أو تعديل الإجابات.

في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بما يأتي:

1. الاستفادة من التصور المقترح لتقويم أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة.

2. إجراء طلبة الدراسات العليا والباحثين المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال.
3. زيادة الاهتمام بطلاب صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية وتفعيل دور الخطط الانتقالية بصوره تفيد في عملية انتقالهم إلى الجامعة.
4. تعزيز دور المدرسة الثانوية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم بحيث تعمل على تدريب الطلاب وإلحاقهم بدورات تدريبية تساعدهم في رفع مستواهم في الاختبار.
5. تفعيل دور معلم الصعوبات بمحاولة تدريب الطالب وإكسابه الاستراتيجيات المناسبة للحل خاصة في مادة الصعوبة.
6. ضرورة أن تشتمل الخطة الانتقالية على توصيات يحتاجها الطالب سواء في الاختبار أم في المرحلة الجامعية.
7. تقليل عدد المقررات التي يدرسها الطالب في نظام المقررات في المرحلة الثانوية بشكل يتيح تجزئة المواضيع الدراسية.
8. ضرورة تطبيق مقاييس تسهم في إمكانية التنبؤ بمستواهم في اختبار القدرات العامة وإجراء التدخلات المناسبة.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع باللغة العربية

أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (2010). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

أيكين، لويس (2007). الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء (فرح السراج، مترجم). الرياض: العبيكان للأبحاث والتطوير.

جرار، عبد الرحمن محمود (2008). صعوبات التعلم قضايا حديثة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الحربي، خليل بن عبد الرحمن (2015). وجود قدرات ومهارات غير معرفية لدى خريجي التعليم الثانوي مقارنة بقدراتهم ومهاراتهم المعرفية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 16(2)، 221-257.

الحمدان، رائد أحمد عبد الله، عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (2008). دراسة تقويمية لطلاب معاهد التدريب المهني بالمملكة العربية السعودية في ضوء محكات تشخيص صعوبات التعلم، رسالة ماجستير. جامعة الخليج العربي، المنامة.

الحويطي، محمد مثري (2019). تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين ".*مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، 11(20)، 527 - 544.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية،مصر: دار النشر للجامعات.

شفلوت، نايف بن ذيب، زيد بن محمد البتال (2019) *تقييم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*. 32، 132 -185.

الشهري، محمد بن صالح، الشقيرات، محمد عبد الرحمن (2007). *الصدق التنبؤي لاختبار القدرات العامة وامتحان شهادة الثانوية العامة في المعدل التراكمي الجامعي بالمملكة العربية السعودية*. (رسالة ماجستير. جامعة مؤتة).

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، عدس، عبد الرحمن (2016). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.

العساف، صالح (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، مكتبة العبيكان.

علي، صلاح، عميرة (2005) صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الغامدي، رباب خلف (2016). أسباب الفجوة بين اختبار الطالبات في الثانوية العامة وبين نتائج اختبار القدرات العامة والتحصيلي من وجهة نظر الطالبات -المعلمات -المديرات -المشرفات التربويات والحلول المقترحة. *جمعية الثقافة من أجل التنمية*، 16(101)، 73-117.

القاضى، نفلاء بنت على، القحطاني، محمد بن علي (2019). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (11)، 69 - 10.

ليرنر، جانيت، جوهنز، بيفرلي (2014). *صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة - خصائص وإستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة*. (سهى الحسن، مترجم). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

هلالاهان، دانيال، كوفمان، جيمس، لويد، جون، ويس، مارجريت (2007). *صعوبات التعلم مفهومها -طبيعتها - التعليم العلاجي*. (عادل عبدالله محمد، مترجم) ط (1)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

هيئة تقويم التعليم والتدريب، متاح على الرابط الآتي:https://etec.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

وزارة التعليم (2015). دليل معلم/معلمة صعوبات التعلم.

وزارة التعليم (٢٠٢٠"أ"). دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

وزارة التعليم(٢٠٢٠"ب"). دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية.

الآداب
مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Abu-Hamdan, M. (2002). *Hidden disabilities among university students.*

Almeida, D. (2003). *Predicting Academic Aptitude for a High School Learning Disabled Sample*, ph.D. Pace University, New York.

Berger, C., L. (2010). Test-taking Behavior of Students with Learning Disabilities: An Investigation of Secondary Students' Performance on Timed Reading Tests, *ProQuest LLC.*, 1-111.

Bolt, S. E., & Thurlow, M. L. (2004). Five of the most frequently allowed testing accommodations in state policy: Synthesis of research. *Remedial and special education*, *25*(3), 141-152.

Cahalan, Cara; Mandinach, Ellen B.; Camara, Wayne J. (2002). *Predictive Validity of SAT® I: Reasoning Test for Test-Takers with Learning Disabilities and Extended Time Accommodations*. USA: College Entrance Examination Board.

Costanza, N. J., & Kapalka, G. M. (2004). The impact of Tic Disorders, ADHD, OCD and learning disorders on SAT scores and college GPA. George M. Kapalka, PhD, ABPP, 12.

DaDeppo, L. M. (2009). Integration factors related to the academic success and intent to persist of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *24*(3), 122-131.

DaDeppo, L. M. W. (2007). *Achievement and integration factors related to the academic success and intent to persist of college freshmen and sophomores with learning disabilities* (Doctoral dissertation).

Elbaum. B. (2007). Effects of an Oral Testing Accommodation on the Mathematics Performance of Secondary Students With and Without Learning Disabilities, *The Journal of Special Education*, 40(4),218–229.

Gregg, N. & Nelson J., M. (2012). Meta-analysis on the Effectiveness of Extra time as a Test Accommodation for Transitioning Adolescents with Learning Disabilities: More Questions than Answers*, Journal of Learning Disabilities*, 45(2) 128-138.

Gregg, N. (2007). The Role of Extended Time on the SAT for Students with Learning Disabilities and/or Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, *Learning Disabilities Research & Practice,* 22(2), 85-95.

Harris, R. E., Marchand-Martella, N., & Martella, R. C. (2000). Effects of a peer-delivered corrective reading program. *Journal of Behavioral Education*, *10*(1), 21-36.

Laitusis, C., King, T., Cline, F. & Bridgeman, B.(2006). Observational Timing Study on the SAT Reasoning Test for Test-Takers with Learning Disabilities and/or AD/HD, *College Board Research Report*, No. 2006-4,ETS pp. 06-23

McLaughlin, E. M. (2005). *Relationships among Cattell-Horn-Carroll (CHC) factors of cognitive abilities and grades in high school students with learning disabilities*. Temple University.

Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (2002). Grading students in inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, *34*(3), 8-15.

Scarfone, M. D. (2013). *Cognitive and noncognitive predictors of academic performance for college students with learning disabilities* (Doctoral dissertation, The University of Maryland).

Shanahan, M. A., Pennington, B. F., Yerys, B. E., Scott, A., Boada, Terrill, M. C., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2004). SAT Vocabulary Instruction for High School Students with Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic, 39*(5), 288–294.

Terrill, M. C., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2004). SAT Vocabulary Instruction for High School Students with Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic, 39*(5), 288-294.

Wilson, H. K., & Braaten, E. B. (Eds.). (2018). *The Massachusetts General Hospital Guide to Learning Disabilities: Assessing Learning Needs of Children and Adolescents*. Springer.

Zhang, D., Katsiyannis, A., & Kortering, L. J. (2007). Performance on exit exams by students with disabilities: A four-year analysis. *Career Development for Exceptional Individuals*, *30*(1), 48-57.

Zuriff, G. E. (2000). Extra examination time for students with learning disabilities: An examination of the maximum potential thesis. *Applied Measurement in Education, 13*(1), 99-117.