المجلـــد (١٧)، العـــدد (٦٠)، الجـــزء الأول، مـــــارس ٢٠٢٤، ص ص ١٢١- ١٢٩

الأخطـاء الشـائعة فـي تشخيـص الطلبـة ذوي صعوبـات التَّعلُّم بالمـدارس والمراكـز من وجهـة نظر معلميهـم في منطقة جـازان

إعـــداد

منـــيره حســـن حســـين بـت

باحثة بقسم التربية الخاصة- مسار صعوبات التعلم

كليـــة الـــتربيـــة - جـــامعـــة جـــدة

د/ لمـى عبـد الحكيم سحـاب

أستـــاذ الـــتربيـــة الخـــاصـــة المســـاعـــد

كليـــة الـــتربيـــة - جـــامعـــة جـــدة

الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان

منيرة حسن (*) & لمي سحاب(**)

ملخـــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعَرُّف على الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واُختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكوّنت العينة من (٧٢) معلمًا ومعلمة، بواقع (٣٤) معلمًا و(٣٨) معلمة؛ للكشف عن الفروق بينهما في تقدير الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وفقًا لعددٍ من المُتغيّرات، وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات المهنية في مجال التشخيص. ولتقصي هذه المشكلة البحثية؛ فقد أعدّت الباحثة استبانة تكوّنت من (٣٨) عبارة؛ لتكشف عن أبرز الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وهي المُتعلّقة بـ: المقاييس، وإجراءات التشخيص، وفريقه، وبيئته. وأسفرت النتائج عن أبرز الأخطاء في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، مرتبة تنازليًّا على النحو الآتي: (١) الأخطاء المُتَعَلِّقَة بفريق التشخيص، تليها (٢) الأخطاء المُتَعَلِّقَة ببيئة التشخيص، ثم (٣) الأخطاء المُتَعَلِّقَة بإجراءات التشخيص، وأخيرًا (٤) الأخطاء المُتَعَلِّقَة بالمقاييس. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تُعْزَى إلى مُتغيّرات: المؤهل العلمي، والخبرة العلمية، والدورات المهنية في مجال التشخيص. وبيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم تُعْزَى لمُتغيّر الجنس؛ لصالح الذكور. وفي ضوء ذلك؛ أوصت الدراسة بتفعيل نظام المُساءلة؛ لضمان جودة التشخيص ودقته، حيث يجب أن يشتمل النظام على مُساءلة جميع العاملين ببرنامج صعوبات التَّعَلُّم في حال حصول تشخيص خاطئ.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التَّعَلُّم، التشخيص، أخطاء التشخيص.

(*) باحثة بقسم التربية الخاصة- مسار صعوبات التعلم، كلية التربية، جامعة جدة.
(**) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة جدة.

Common Errors in the Diagnosis of Students with Learning Disabilities in Schools and Centers from the Perspective of Teachers in Jazan Region

Munira Hassan & Lama Sahab

Abstract

The current study aimed to identify the common errors in diagnosing students with learning disabilities in schools and centers in Jizan region from the perspective of their teachers. The study used a descriptive survey methodology and the study sample was chosen using the simple random method, which consisted of 72 teachers (34 males and 38 females). In order to determine whether or not there were any differences between the samples in assessing the prevalent errors in diagnosing students with learning disabilities, the assessment was based on several variables, including gender, educational qualifications, years of experience, and the number of diagnosis-related professional courses completed. To address the research problem, the researcher developed a questionnaire consisting of 38 statements to identify the most common errors in diagnosing students with learning disabilities. These errors were related to the measurement tools, diagnostic procedures, team, and setting. The findings revealed that the most prominent common errors in diagnosing students with learning disabilities, arranged descendingly as follows: (1) errors associated with the diagnosis team, (2) errors related to the diagnosis setting, (3) errors pertaining to diagnosis procedures, and (4) errors linked to the measures. Moreover, the results indicated that there were no statistically significant differences in the responses of the study sample attributed to the following variables: educational qualification, work experience, and professional courses in the diagnosis field. Additionally, the results highlighted statistically significant differences in the responses of male and female teachers of students with learning disabilities that could be attributed to the gender variable, in favor of males. In light of these findings, the study recommended the implementation of an accountability system to ensure the quality and accuracy of diagnosis. This system should encompass accountability for all those involved in the learning disability program in cases of inaccurate diagnoses.

Keywords: learning disabilities, diagnosis, diagnostic errors.

مقدمة:

أصبحت إجراءات القياس والتَّقويم والتَّشخيص تحظى بِاهتمام عالٍ في ميدان التربية الخاصة؛ لِأنَّها السبيل أو الطريق القانونيّ للتَّعرُّف إلى فئات الطلبة ذوي الإعاقة وتشخيصها – كلٍّ على حِدة– وصولًا إلى تحديد المكان التربوي المناسب لها، وإعداد البرامج التربوية المناسبة لكلِّ فئةٍ باستخدام أدوات القياس المناسبة (النقيثان، ٢٠٢٢). وتجدر الإشارة إلى أن عملية التَّشخيص قد يترتب عليها نتائج وقرارات خطيرة – سواء وضع الطالب/ة في برنامج خاص، أو استبعاده/ا من برنامج مُعيَّن، أو الإحالة إلى خدمات أكثر تخصُّصًا– لذا يجب تنفيذها بتأنٍ، ومن قِبل خُبراء يفهمون أهميَّة ودَّقة تأثيرها (قنديل، ٢٠٠١). ولِذلك يعُدُّ قياس حالات الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم وتشخيصهم البوَّابة الرَّئيسة التي يُمكن من خِلالها التَّعرُّف على هذه الفئة، والوقوف على أعراضها ومسبِّباتها؛ الأمر الذي يستدعي توفير أدوات قياس وتشخيص تتمتَّع بدلالات صدق وثبات يُمكن الوُثوق بِها في عمليَّات التَّشخيص؛ لتقديم الخدمات والتدخُّلات التربوية المناسبة لهُم، أو إحالتهم إلى الجهات المختصة لتلقِّي هذه الخدمات (أبو الديار، ٢٠١٢).

ويرى شريف (٢٠١٤) أن عملية تحديد الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم ما زالت تعاني الكثير من الغُموض، وتكمن الصُّعوبة في تحديدهم بِدقَّة؛ كونهم مجموعات غير مُتجانسة؛ إذ إن صُعوبات التَّعلُّم ذات أبعاد طبية وتربوية ونفسية واجتماعية؛ ومن ثمّ تختلف الصُّعوبة حسب طبيعتها وشدتها إلى: بسيطة ومتوسطة وشديدة، بالإضافة إلى الخصائص المختلفة للطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم عن أقرانهم من ذوي الإعاقة وطلبة التعليم العام. وعليه؛ فإن التَّشخيص الدقيق لحالات صُعوبات التَّعلُّم يعدّ من أهم الخطوات اللازمة لإعداد البرامج التربوية المناسبة لهُم؛ الأمر الذي يتطلّب استخدام أساليب أو أدوات جيدة وموثوقة لِرصد الصُّعوبات، وإذا كان التَّشخيص غير دقيق، أو يستند إلى أدوات أو إجراءات غير دقيقة؛ فسيترتّب عليه تشخيص سلبي، وهو من الظواهر الخطيرة التي يجب الانتباه إليها، حيث يُبنى عليه تحويل الطلبة إلى فِئات غير فئاتهم الحقيقة؛ وبالتَّالي يُحرم الكثير منهم من الاستفادة القُصوى مِن تِلك البرامج. كما أن ارتكاب الأخطاء فيما يخُصّ وضعُهم في الفئة المناسبة؛ قد ينتج عنه آثار سلبية تمتد إلى الجوانب النفسية والأكاديمية والاجتماعية؛ بل وتشمل الأُسرة بأكملها (أحمد وأحمد، ٢٠٢٠).

وفي السِّياق ذاته، ذكرت اللَّجنة الوطنيَّة المشتركة لِصعوبات التَّعلُّم National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 2011) أن الممارسات غير الملائمة في التَّشخيص؛ قد تُؤدّي إلى مُعدلات مشكُوك فيها حول أعداد الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم. كما أشارت دِراسة جيلمور وآخرين Gilmore et al. (2015) إلى انتشار ظاهرة وُجُود عدد من الطلبة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة وهُم لا يحتاجون إلى هذه الخدمات، أو الطلبة الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة؛ لكنَّهم لا يتأهلون لها. وأكّد الزهراني (كما ورد في آل ماطر، ٢٠١١) أن السَّبب وراء وُجُود مثل تلك الحالات؛ هُو الخلل في التَّشخيص عند تسجيل الطالب/ـة في المؤسسة التعليمية، وعدم وُجُود أعضاء مُختصِيّن مُؤهلين تأهيلًا عاليًا في اللِّجان التي تقرَّر مصير الطالب/ـة، بِالإضافة إلى اِعتماد تلك اللِّجان على التقارير الطبية الصادرة من المستشفيات، التي تُصنِّف الطالب/ـة على أنه/ا من ذوي الإعاقة، ويُكتشف لاحقًا أن تشخيص التقرير الطبي كان خاطئًا؛ ومِن هُنا تبرز أهمية التَّشخيص الصحيح لِحالات صُعوبات التَّعلُّم، وذلك بأن تكُون هذه البرامج مُوجَّهة إلى من يُعانون بِالفعل من صُعوبات التَّعلُّم، وليس إلى من صُنّفوا بشكل خاطِئ (عبد الوهاب، ٢٠٠٣).

وفي ضوء ذلك؛ أشارت المعاهد الأمريكية للأبحاث American Institutes for Research (AIR, 2002) إلى أن عملية تحسين العمليات والطُّرق المُتعلِّقة بتحديد الطلبة الذين يُعانون من صُعوبات التَّعلُّم قضية مركزية بالنِّسبة لكثير من العلماء والمهتمين بالتربية؛ وهُو الأمر الذي تطلّب وضع المعايير التي تُساعد على تحديد مثل هذه الصُّعوبات، وتتمثّل أهم هذه المعايير في الآتي: أن يتضمّن تحديد صُعوبات التَّعلُّم لدى الطلبة طُرُق التَّقييم الشَّامل، التي تضمن تحديد هؤلاء الطلبة الذين يُعانون مِن صُعوبات التَّعلُّم بكلِّ دقة، وهو التَّقييم الذي يُوفِّر الكشف الدقيق لنقاط القُوة والاحتياج؛ ومن ثمّ المساعدة على تحديد الخدمات والتَّدخُّلات التي يحتاجها ذوو صُعوبات التَّعلُّم. وفي إطار اهتمام المملكة العربيَّة السُّعوديَّة بِمجال التَّشخيص، تُؤكِّد الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام في اللائحة الخاصة بالمساواة في التعليم للطلبة ذوي الإعاقة؛ إتاحة فُرص التَّعلُّم المتكافئة ونظم الدَّعم لجميع الطلبة، من خلال السِّياسات الآتية: تطوير السِّياسات المُتعلِّقة بتحديد الطلبة ذوي الإعاقة وتصنيفهم، ومنهم الطلبة ذُوو صُعوبات التَّعلُّم، بالإضافة إلى تطوير أدوات عِلمية تُحدِّد الطلبة ذوي الإعاقة وتُقوّمهم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

ويُواجه القياس والتَّقويم والتَّشخيص في ميدان التربية الخاصة ومجال صُعوبات التَّعلُّم على وجه الخُصوص العديد من المشكلات والعيوب، التي قد تُؤدِّي إلى عدم صحة النتائج أو دقتها، ومن هذه المشكلات: التَّشخيص الإيجابي والسلبي، فتشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم يُوصف دائمًا أنه غير مُتسق ومُبالغ فيه إيجابًا أو سلبًا. ويُقصد بالتَّشخيص الإيجابي: تصنيف الطالب/ة على أنه/ا من الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم، في حين سلامته/ا من أيِّ إعاقة. وفي المقابل، يحدُث العكس في التَّشخيص السلبي؛ إذ يـ/تـ/خرّج الطالب/ة من برامج صُعوبات التَّعُّلم التي يـ/تـ/كون مُستحقِ/ةً لها، ويعُود ذلك إلى المشكلات الموجودة في الاختبارات والمقاييس، فإمَّا أن تكُون غير كافية وغير دقيقة في تشخيصها، أو أن الفاحص/ة يـ/تـ/فتقر إلى الكفاءة والخبرة (البطش، ٢٠٠٥). وعليه؛ فيُمكن أن تكُون الإجراءات غير الدقيقة من قِبل القائمين على عملية التَّشخيص سببًا لوقوع الأخطاء التشخيصية لدى الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم، وهذا ما توصّلت إليه دراسة ملفين–ويليامز (Melvin-Williams (2021، التي أشارت إلى أن الضَّعف في إجراءات التَّشخيص: ما قبل الإحالة، والإحالة، وتحديد الهوية، والأهلية لخدمات التربية الخاصة؛ يُؤدِّي إلى خطأ في التَّشخيص.

وتجدر الإشارة إلى أن كثيرًا ما يحدُث أن يكُون بعض أعضاء الفريق مُتعدد التَّخصُّصات غير مُؤهَّلين أو مُدرّبين التدريب الكافي في مجال تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم؛ مِمَّا يُشوِّه القرارات التي يتخذها الفريق بخصوص تلك العملية، فلا يُميز بين صُعوبات التَّعلُّم والإعاقات الأُخرى (جرار، ٢٠٠٨). وبالإضافة إلى ذلك، فقد ذكر أبو الرب (٢٠١٦) أن المشكلات المُتعلِّقة ببيئة التَّشخيص لا تُقِلّ أثرًا من حيث التأثير في ظُهُور خلل في تشخيص الطالب/ة على أن لديه/ا صُعوبات التَّعلُّم، والتي قد يصدُر بسببها الحُكم على الطالب/ة، وهذا الحُكم مشكُوك فيه. وقد أشارت نتائج دراسة الحلو وفحجان (٢٠١٣) إلى وُجُود مُشكلات تُواجه مُعلمي ومعلِّمات التربية الخاصة تتعلّق بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية. وأخيرًا، يعتمد نجاح برنامج صُعوبات التَّعلُّم إلى حدٍّ كبير على نجاح التشخيص الدقيق، الذي يُعدّ العمود الفقري للبرنامج، وتأتي الدِّراسة الحالية بوصفها محاولة جادَّة وهادفة؛ للكشف عن الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم المُتعلِّقة بِكلٍّ من: المقاييس، وإجراءات التشخيص، وفريق التَّشخيص، وبيئته؛ نظرًا للآثار المترتّبة على التَّشخيص الخاطئ للطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم.

مشكلـــة الـــــدراســـــة:

نصَّت رُؤية المملكة ٢٠٣٠ في بند "تتعلّم لِنعمل" على ما يأتي: "سنواصل الاستثمار في التعليم والتدريب، وتزويد أبنائنا بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وسيكون هدفُنا أن يحصل كُل طفل/ـة سعودي/ـة – أينما كان/ـت– على فُرص التعليم الجيِّد وفق خيارات مُتنوّعة، وسيكون تركيزنا أكبر على مراحل التعليم المُبكر، وعلى تأهيل المُعلم/ين/ات والقيادات التربوية وتدريبهم وتطوير المناهج الدِّراسية (رؤية ٢٠٣٠،٢٠١٦). ويُستدل مِن هذه السُّطور على أن المملكة تحرص على الارتقاء بالتعليم إلى مُستويات مُتقدّمة فيما يتعلّق بالمنهج والأداء والمُخرجات التعليمية؛ مُواكبة للتَّقدُّم الحاصل في العلوم والتكنولوجيا والمعارف البشرية، ولم تفصل المملكة التربية الخاصة عن التعليم العام في مُستوى الاهتمام؛ بل أولت اِهتمامًا كبيرًا للفئات الخاصة، وآزرت الجُهود المبذولة في هذا المجال بكافة الإمكانات المتاحة (الخشرمي، ٢٠٢٠).

ولا تزال برامج التربية الخاصة تُواجه الكثير من التَّحدِّيات في مجال القياس والتَّشخيص، وتحديدًا مع الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم، وقد أكّد العديد من الدِّراسات وُجُود العديد من العوامل المؤثِّرة في تحديد الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم، ومن تلك العوامل ما أكّدته دراسة ميلارد وآخرين Mellard et al. (2004) ، التي أوضحت أن القيم والمفاهيم التي يحملها القائمون على خدمة أُولئك الطلبة؛ تُؤثِّر في اتخاذ القرارات النِّهائية حول تصنيفهم. وفي المقابل، أوضحت دراسة ملفين–ويليامز Melvin-Williams (2021) أن هُناك (6) نقاط ضعف تُؤدِّي إلى التَّشخيص الخاطئ في التربية الخاصة، وهي: (أ) ضعف الخبرة المهنية والتدريب؛ و(ب) ضعف التعاون والتواصل بين أعضاء فريق مُتعدد التَّخصُّصات؛ و(جـ) ضعف المعرفة بالقوانين والتشريعات؛ و(د) ضعف التسمية والتصنيف للطلبة؛ و(هـ) ضعف تنفيذ نُموذج الاستجابة للتَّدخُّل؛ و(ز) ضعف في إجراءات التشخيص (ما قبل الإحالة، والإحالة، وتحديد الهوية، والأهلية لخدمات التربية الخاصة).

ومن خِلال خبرة الباحثة الميدانية، فقد لاحظت أن مُعلمي ومعلِّمات الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم تقع عليهم المسؤولية الكُبرى في تشخيص حالات صُعوبات التَّعلُّم، حيث يستخدمون أدوات وإجراءات لا تتناسب مع قُدرات أُولئك الطلبة وإمكاناتهم، وذلك بتطبيق الاختبارات غير الرسمية، والاكتفاء بنتائجها لإصدار الحُكم. كما يُحال العديد منهم بصورة عشوائية وغير نظامية إلى غُرفة

التَّشخيص؛ لِاعتقادهم أنها حالات تُعاني من صُعوبات التَّعلُّم، بينما هي في الواقع لم تكُن كذلك، والأغلب أنها كانت مُشكلات تعليمية حُكم عليها بصورة خاطئة في مُستويات مُبكرة، بالإضافة إلى عدم تمييزهم بين صُعوبات التَّعلُّم والمفاهيم المتداخلة معها، كبطء التَّعَلُّم، والتأخر الدراسي. ومن خِلال ما ذكر، فقد تأكد للباحثة وُجُود مُشكلة حقيقة؛ نظرًا لعدم وُجُود قانُون مُتفق عليه ذُي معايير شاملة يضُمّ العديد من المقاييس والأساليب المتنوِّعة والمخصَّصة في تحديد الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم وتشخيصهم، وعدم الالتزام الكافي بالإجراءات الدقيقة من قِبل العاملين مع هؤلاء الفئة؛ الأمر الذي جعل الأخطاء التَّشخيصيَّة تزداد.

أسئلـــة الـــدراســـــة:

١- ما الأخطاء الشَّائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز، من وُجهة نظر مُعلِّميهم في منطقة جازان؟

٢- إلى أيّ مدى تختلف استجابات مُعلمي ومعلِّمات صُعوبات التَّعلُّم في تقدير الأخطاء الشَّائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيِّر الجنس (ذكور وإناث)؟

٣- إلى أيّ مدى تختلف استجابات مُعلمي ومعلِّمات صُعوبات التَّعلُّم في تقدير الأخطاء الشَّائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيِّر المؤهّل العلميّ (بكالوريوس- دبلوم عالٍ- دراسات عليا)؟

٤- إلى أيّ مدى تختلف استجابات مُعلمي ومعلِّمات صُعوبات التَّعلُّم في تقدير الأخطاء الشَّائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيِّر عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ إلى ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات)؟

٥- إلى أيّ مدى تختلف استجابات مُعلمي ومعلِّمات صُعوبات التَّعلُّم في تقدير الأخطاء الشَّائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيِّر عدد الدورات المهنية في مجال التشخيص التي حُصل عليها (من ١إلى ٥ دورات- من ٦ إلى ١٠ دورات- من ١١ دورة فأكثر)؟

أهـــداف الـــدراســـــة:

١- معرفة الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز، من وُجهة نظر مُعلِّميهم في منطقة جازان.

٢- التَّعرُّف على الفروق في الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تعُود لاختلاف الجنس.

٣- التَّعرُّف على الفروق في الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، التي تعُود إلى اختلاف المؤهّل العلميّ لمعلمي ومعلمات صُعوبات التَّعلُّم.

٤- التَّعرُّف على الفروق في الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، التي تعُود إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة لمعلمي ومعلمات صُعوبات التَّعلُّم.

٥- التَّعرُّف على الفروق في الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، التي تعُود إلى اختلاف عدد الدورات المهنية في مجال التَّشخيص التي حُصل عليها من قِبل مُعلمي ومعلِّمات صُعوبات التَّعلُّم.

أهميـــة الـــدراســـــة:

تبرز **الأهميـة النظريـة** للدِّراسة الحالية في أنها تتناول مُشكلة مُهمة، وهي الأخطاء التَّشخيصيَّة التي ازدادت مُعدّلات انتشارها في الآونة الأخيرة؛ إذ تعدّ عملية التَّشخيص الخطوة الأساسية في تحديد الصُّعوبات التي يُعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم، ومن خلالها تُوضع البرامج التربوية المناسبة لهُم. وبعد اِطِّلاع الباحثة على الدِّراسات السابقة المهتمة بمشكلة التَّشخيص لدى الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم؛ تبيَّن أن الدراسات المحدودة التي تناولت الموضوع قد تطرّقت إلى العوامل المؤثِّرة في تحديد الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم وتشخيصهم، دُون تناولها للأخطاء التَّشخيصيَّة؛ وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء الدِّراسة الحالية.

أمَّا **الأهميـة التطبيقيـة** للدِّراسة، فتتمثّل في التَّعرُّف على الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز، من وُجهة نظر مُعلِّميهم في منطقة جازان؛

فالكشف عن تلك الأخطاء قد يضعها في الحسبان في نظر القائمين على هذه العملية؛ مِمَّا قد يُساعدهم على إجراء التَّشخيص بطريقته الصَّحيحة، عبر تطبيق المعايير المُتفق عليها محليًّا والالتزام بها، بالإضافة إلى تطبيق الإجراءات اللازمة والمناسبة لحالات الطلبة الذين يُعانون من صُعوبات التَّعلُّم. كما ترى الباحثة أن الأهمية التطبيقية للدِّراسة تتضمّن استفادة المختصين والباحثين من أداة الدِّراسة في مجالات مُختلفة، ومع فئات أُخرى. وأخيرًا، تأمل الباحثة أن تكون هذه الدِّراسة إضافة قيّمة للمكتبة العربية بشكلٍ عامٍّ، وللمكتبة السُّعوديَّة على وجه الخُصوص، وأن يُبنى على نتائجها قرارات من قِبل المعنيين وصنَّاع القرار في المملكة العربية السُّعوديَّة؛ تُسهم في تحسين وتطوير مُمارسات تقييم هؤلاء الطلبة وتشخيصهم.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدِّراسة الحالية على التَّعرُّف على الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز، التي تتعلّق بالأخطاء المُتعلْقة بالمقاييس، والأخطاء المُتعلِّقة بإجراءات التَّشخيص، والأخطاء المُتعلِّقة بفريق التَّشخيص، والأخطاء المُتعلِّقة ببيئة التَّشخيص، من وُجهة نظر مُعلِّميهم.
- **الحدود المكانية:** طُبّقت الدِّراسة على المدارس والمراكز المُلحق بها برامج صُعوبات التَّعلُّم في منطقة جازان.
- **الحدود البشرية:** طُبقت الدِّراسة على مُعلمي ومعلِّمات صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان.
- **الحدود الزمانية:** طُبّقت هذه الدِّراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٣ – ٢٠٢٢.

مصطلحات الدراسة:

١- التَّشخيص:

يُعرّف بأنه: مجمُوعة من الإجراءات التي يُجمع من خلالها معلومات بأدوات رسمية وغير رسمية عن كل طالب/ـة من ذوي الإعاقة، وتحليلها وتفسيرها بدقة؛ للتَّعرُّف على طبيعة المشكلة لديه/ا (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

تُعرِّف الباحثة أخطاء التَّشخيص إجرائيًّا بأنها: أخطاء تتعلَّق بتشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم؛ ينتج عنها وضع الطالب/ـة في مُستوى أو تصنيف غير مُناسب للواقع الفعلي للطالب/ـة، وقد تتعلّق الأخطاء بالمقاييس المُستخدَمة، أو أخطاء تتعلَّق بإجراءات التَّشخيص، أو أخطاء تتعلَّق بالبيئة التَّشخيصيَّة، أو أخطاء تتعلَّق بفريق التشخيص، بحسب الأداة المُستخدَمة في الدراسة الحالية.

٢- الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم:

تُعرَّف صُعوبات التَّعلُّم بأنها: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمّن فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها، التي تبدُو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والرياضيات، والتي لا تعُود إلى أسباب تتعلَّق بالإعاقة الفكرية، أو الإعاقات الحسية، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظُرُوف التَّعلُّم، أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم،٢٠١٧).

وتُعرِّف الباحثة الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم إجرائيًّا بأنهم: فئة غير مُتجانسة ذُوو خصائص مُختلفة، يُعانون من اضطرابات ملحُوظة في العمليات النفسية الأساسية (كالانتباه، والإدراك، والذاكرة، واللغة، والتفكير)؛ تتمثّل في صُعوبات واضحة في الاكتساب، والاستماع، والكلام، والقراءة والكتابة، والحساب. وقد يتشابهون مع بعضهم في انخفاض التحصيل؛ ولكن يختلفون في القدرات العقلية.

معلمو ومعلمات صعوبات التَّعلُّم:

هم الأشخاص المؤهّلون في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى – في مسار صُعوبات التَّعلُّم – يشتركون بصورة مُباشرة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم وتدريسهم (وزارة التعليم،٢٠١٥).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

صعوبات التَّعلُّم:

تُعدّ صعوبات التعلُّم من أكثر فئات التربية الخاصة إثارة للجدل عالميًّا؛ نظرًا إلى ضبابية المصطلحات المستخدَمة في تعريفاتها من جهة، وكثرة التخصّصات التي تتناولها من جهة أخرى (الظاهر، ٢٠١٠). وتكمن خطورة هذه الصعوبة في كونها خفية، فغالبًا ما يكون الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلُّم أسوياء، ولا يلاحظ العاملون معهم أو الأهل أي مظاهر غير سوية

تستوجب التدخّل (هاني، ٢٠١٧). وعلى الرغم من تمتّعهم بنسب ذكاء طبيعية وأعلى؛ لكنهم يعانون من مشكلات تعليمية، ومن المرجّح أن يُنظر إلى هؤلاء الطلبة بالطريقة ذاتها التي ينظر فيها إلى الطلبة بطيء التَّعَلُّم وغيرهم من الطلبة ذوي الإعاقة (المنصور، ٢٠١٢). ولذلك يعدّ الطلبة ذوو صعوبات التَّعَلُّم فئة غير متجانسة من حيث الخصائص، فقد تكون هناك فروق بين الطلبة، أو فروق على مستوى الطالب/ة نفسه/ا، فصعوبات التَّعَلُّم ليست حالة موحّدة تُمثّل مجموعة متجانسة من الطلبة، وإنما حالات يختلف كل منها عن الآخر، ولا يجمعهم إلا أنهم لا يتعلمون بالطرائق التي يتعلّم بها طلبة التعليم العام (Moor & Lagoni, 2003).

مفهوم صعوبات التَّعلّم:

أصبح مجال صعوبات التَّعلُّم نورًا ساطعًا في سماء التربية الخاصة بعد المؤتمر المنعقد بمدينة شيكاغو الأمريكية عام ١٩٣٦، حينما أطلق صموئيل كيرك مصطلح صعوبات التَّعلُّم (Learning Disabilities) على الطلبة ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، الذين يعانون من صعوبات في التَّعلُّم (سليمان، ٢٠١٥). وقد حاول المهتمون بمجال صعوبات التَّعلُّم الوصول إلى صياغة تعريف شامل وواضح يصف أولئك الطلبة (متولي، ٢٠١٥)؛ ومن ثمّ تعدّدت تعريفات ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ نظرًا لتعدد النماذج والنظريات المُفسّرة لهذا المصطلح؛ لكن أكثر التعريفات قبولًا وتداولًا في الأوساط التربوية هو ما وضعته اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التَّعلُّم National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)؛ حيث يُشير مصطلح صعوبات التَّعلُّم إلى: مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، أو الاستدلال الرياضي، والتي تكون ناشئة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر صعوبات التَّعلُّم مُتزامنة مع حالات أُخرى (كالإعاقة الفكرية، والحسية، والاضطرابات الانفعالية والاجتماعية، ومشكلات التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي)، أو التأثيرات الخارجية (كالفروق الثقافية، والتدريس غير الملائم أو غير الكافي)؛ إلا أنها لا تُعدّ نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات الخارجية (الحوامدة، ٢٠١٩).

وفي ضوء ذلك، ذكر زوميتا وآخرين Zumeta et al. (2014) الأسس الأربعة التي يُبنى عليها مفهوم صعوبات التَّعلُّم، فأولها: التباين، ويعني أن يكون هُناك فارق بين الأداء المتوقّع من

الطلبة وأدائهم الفعلي في المهارات الأكاديمية الثلاثة (القراءة والكتابة والحساب). وثاني هذه الأسس: التنوّع، أي أن صعوبات التَّعلُّم مُتنوّعة في طبيعتها، فقد تجد طالبًا أو طالبة لديه/ا صعوبة في تعلّم القراءة، بينما تجد آخرين لديهم صعوبة في تعلّم الحساب؛ أما ثالث الأسس فيتمثّل في الاستبعاد: أي أن الصعوبة التي تواجه الطالب/ة تُستبعد أن يكون سببها المشكلات الأسرية، وضعف فرص التَّعَلُّم، أو إحدى الإعاقات المعروفة كالإعاقة الفكرية والسمعية والبصرية أو الحركية. وآخر الأسس هو التمركز حول الطالب/ة: أي أن صعوبات التَّعلُّم ناتجة عن خصائص عصبية عضوية داخلية، وليست سببًا للعوامل الخارجية.

انتشار صعوبات التَّعلُّم:

يُعدّ مجال صعوبات التَّعلُّم من المجالات التي لفتت أنظار الكثير من الباحثين والمهتمين في الآونة الأخيرة؛ نظرًا للتزايد الملحوظ في أعداد الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمدارس وفي مختلف المجالات الدراسية على المستويين العربي والعالمي (إبراهيم،٢٠١٠). ومعرفة الإحصائيات الخاصة بانتشار صعوبات التَّعلُّم أمر ضروري؛ لتقديم الخدمات التربوية والتشخيصية للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التَّعلُّم، فهي ليست مُشكلة محليَّة خاصَّة بِمجتمع مُعين أو ثقافة مُعينة، بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، حيث تختلف نسب انتشارها من دولة لدولة، ومن ولاية لأخرى؛ لاختلاف مفهومها، وطرق تشخيصها، بالإضافة إلى الاختلافات الجوهرية في طبيعة اللُّغات (أبو نيان، ٢٠٢٠). ومن جانب آخر، اتفقت أغلب الدراسات على أن نسبة انتشار صعوبات التَّعلُّم هي الأعلى من نسب انتشار بقية الإعاقات الأخرى (متولي، ٢٠١٥). وقد أفاد التقرير (٤١) للكونجرس الأمريكي، الصادر من وزارة التعليم الأمريكية؛ أن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم تبلغ حوالي ٣٧,١% من طلبة التربية الخاصة، وذلك من عمر (٢١-٦) سنة، حيث تُعدّ أكثر الفئات التي تتلقى خدمات التربية الخاصة مُنذ صُدور قانون تعليم الطلبة ذوي الإعاقة (U.S. Department of Education, 2021).

واستنادًا إلى ما سبق، ترى الباحثة أن الأخطاء التشخيصية قد تُسهم في زيادة أعداد الطلبة الملتحقين ببرامج صعوبات التَّعلُّم. وقد أشار أبو نيان (٢٠٢١) إلى أن سبب تزايد أعداد الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في أمريكا؛ يعود إلى الافتقار لمعايير واضحة للتأهيل للخدمات، وضعف الدِّقة في الأدوات المستخدَمة في التعرُّف على أولئك الطلبة، إضافة إلى ضعف الدِّقة في تعريف صعوبات

التَّعلُّم؛ مِمَّا أدى إلى خطأ في التشخيص، ودخول طلبة ليس لديهم صعوبات تعلم في برامج صعوبات التَّعلُّم؛ ونتيجة لتلك العوامل فإن العدد المُتزايد للبرامج الموجّهة نحو الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، والتصوّرات الخاطئة حول الصعوبات التعليمية، واختلاف التعريفات والمستويات الأدائية في الاختبارات؛ قد أسهم في التشويش على إمكانية الوصول إلى نسبة عامة مُتفق عليها؛ الأمر الذي جعل هذه النِّسب تتفاوت (الحاج، ٢٠١٩). وفيما يخصّ نسبة انتشار صعوبات التَّعلُّم في السعودية؛ فقد أوضحت الهيئة العامة للإحصاء أن نسبة انتشار صعوبات التَّعلُّم بين سكان المملكة بلغ حوالي٢,٩% ، حسب نتائج المسح للأفراد ذوي الإعاقة لعام ٢٠١٧ (الهيئة العامة للإحصاء، د. ت.). أما نسبة انتشارها بين الطلبة؛ فلا توجد إحصائية تبيّن ذلك حتى الآن؛ ولكن يمكن تقديرها من خلال معرفة نسبة الطلبة الذين يتلقّون خدمات خاصة إلى مجموع طلبة تلك المدارس التي تقدّم هذه الخدمات؛ لذا فإن حوالي ٧% من طلبة المدارس بحاجة إلى خدمات صعوبات التَّعلُّم (أبو نيان، ٢٠١٥).

تصنيف صعوبات التَّعلُّم:

يتألف ميدان صعوبات التَّعلُّم من حالات مُتنوّعة؛ الأمر الذي يدعو إلى توضيح المشكلات التي قد تظهر على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم. وتجدُر الإشارة إلى أن هُناك الكثير من الطلبة الذين يعانون من بُطء في اكتساب بعض المهارات الأكاديمية؛ نتيجة لاختلاف عملية النمو من طالب/ـة إلى طالب/ـة؛ مِمَّا يُشير أحيانًا إلى أن لديه/ـا صعوبة في التَّعلُّم، أو ربما يُشير إلى تأخر في عملية النمو؛ لِذا ليس كل مُشكلة دراسية تُصنّف على أنها صعوبة في التَّعلُّم (معمار، ٢٠١٩). وأشار قانون تعليم الطلبة ذوي الإعاقة IDEA 2004 إلى المجالات الثمانية التي قد تظهر فيها صعوبات التَّعلُّم، وهي كالآتي: (أ) التعبير الشفهي، و(ب) الفهم المبني على الاستماع، و(جـ) التعبير الكتابي، و(د) مهارات القراءة الأساسية، و(هـ) الفهم المبني على القراءة، و(و) المرونة/ الطلاقة في القراءة، و(ز) العمليات الحسابية في الرياضيات، و(حـ) حلّ المسائل اللفظية في الرياضيات (U.S. Department of Education, n.d.). وفي ضوء ذلك، يُمكن تصنيف صعوبات التَّعلُّم بحسب تصنيف كيرك وكالفانت – الذي سارت عليه العديد من الدراسات والبحوث لاحقًا– إلى: صعوبات التَّعلُّم النمائية، وصعوبات التَّعلُّم الأكاديمية، ويعدّ هذا التصنيف أبرز التصنيفات وأكثرها شمولية ودقة (الحوامدة، ٢٠١٩).

أ) صعوبات التَّعلّـُم النمائية:

هي الصعوبات التي ترتبط بنمو القدرات المعرفية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي والمهني، وتصنّف إلى: صعوبات أولية تشمل: (الانتباه والإدراك والتذكر)، وصعوبات ثانوية تشمل: (التفكير، والتعبير الشفهي، وحلّ المشكلات). ويعدّ الانتباه أول خطوات التَّعلُّم، وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات معرفية؛ تقود في النهاية إلى التَّعَلُّم (طاهر، ٢٠١٦). وتظهر هذه الصعوبات قبل دخول الطلبة إلى المدرسة، حيث إنها تشمل المهارات السابقة التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وعلى سبيل المثال، فقد يحتاج الطلبة إلى تطوير الكثير من مهاراتهم عندما يريدون تعلّم طريقة كتابة أسمائهم، كمهارات التآزر البصري الحركي، والذاكرة، والتسلسل، والمهارات الإدراكية (كيرك وكالفانت، ٢٠١٢).

ب) صعوبات التَّعلّـُم الأكاديمية:

هي نتيجة مُحصّلة للصعوبات النمائية، وتظهر على شكل صعوبات (القراءة والكتابة والحساب)، التي تحدّ من قدرة الطلبة على اكتساب التَّعلُّم في المراحل التعليمية (عصفور ويوسف، 2016). وذكرت الجمعية الأمريكية لصعوبات التَّعلُّم Learning Disabilities Association of America (LDAA, n.d.) أن عُسر القراءة، وعُسر الكتابة، وعُسر الحساب؛ مُشكلات أكاديمية يُمكن التعرُّف عليها في المدرسة، حيث إن عُسر القراءة (Dyslexia)؛ يؤثر في قراءة الطلبة من خلال صعوبة التعرُّف على الكلمات وفكّ الترميز، وضعف في المعالجة الإملائية والفهم القرائي. أما عُسر الكتابة (Dysgraphia)؛ فيؤثر في قدرة الطلبة على الكتابة اليدوية والمهارات الحركية الدقيقة، بينما يؤثر عُسر الحساب (Dyscalculia) في فهم الأرقام ومعرفة الحقائق الرياضية، بالإضافة إلى ضعف المهارات الحسابية.

ويرى بعض الباحثين أن صعوبات التَّعلُّم يمكن تصنيفها إلى: (أ) اضطراب المعالجة البصرية، و(ب) اضطراب المعالجة السمعية، و(جـ) اضطراب التَّعلُّم غير اللفظي، إضافةً إلى التصنيفات السابقة. ويُقصد باضطراب المعالجة البصرية: اضطراب عصبي يُمثّل صعوبة التنقّل في بيئات غير مألوفة، وصعوبة تفسير الأشكال والمعلومات المرئية، وصعوبة نسخ الكلمات بدقة،

وقد يشكو الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم من ألم في العينين؛ ولكنه ليس نتيجة لمرض بالعين أو مشكلة تتعلّق بالبصر أو حِدَّته. ويُشير اضطراب المعالجة السمعية إلى أنه اضطراب مركزي؛ لِتأثيره في الإدراك السمعي للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، ويتمثّل في صعوبة تفسير المعلومات السمعية، والتمييز بين الأصوات المتشابهة، وصعوبة تذكّر التسلسل الصحيح للأصوات المسموعة. أما اضطراب التَّعلُّم غير اللفظي فيُقصد بِه: اضطراب عصبي ناتج عن خلل وظيفي في النصف الأيمن من الدماغ، كما أنه تبايُن شديد ما بين المهارات اللفظية العُليا والمهارات الحركية والبصرية المكانية والاجتماعية، ويتمثّل في: صعوبة التّعرُّف على الإشارات غير اللفظية مثل: لُغة الجسد، وتعبيرات الوجه، ونبرة الصوت، والإيماءات الأُخرى (Raza & Begum, 2021).

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم:

حظي موضوع خصائص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم باهتمام بالغ من قِبل الباحثين، فقد أُجريت العديد من الدراسات؛ بهدف تحديد الخصائص التي تميّز أُولئك الطلبة، ويُمكن عدّها محكًّا لتشخيص صعوبات التَّعلُّم. وتُسهم معرفة الخصائص بدرجة كبيرة في التعرُّف على الطلبة الذين يُشتبه بوجود صعوبات تعلم لديهم، من خلال ملاحظات الأسرة وتقديرات المعلم/ين/ات والمختص/ين/ات (الفيل والسيد، ٢٠١٦). وما يجدر أخذهُ في الحسبان عند التعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ أنهم فئة غير مُتجانسة: أي تختلف جوانب الصعوبة من طالب/ة إلى طالب/ة، من حيث طبيعة تلك الصعوبة ودرجة شدتها (الغزالي، ٢٠١١). وعلى سبيل المثال، قد نجد طالبًا أو طالبة لديه/ها صعوبة في القراءة فقط، وآخرين لديهم صعوبة في التعبير الكتابي مثلًا، ومن الصعوبة أن تجتمع تلك الخصائص جميعها في طالب/ة واحد/ة National Association of Special Education Teachers [NASET], n.d.). وتشتمل على: (أ) الخصائص المعرفية والأكاديمية، و(ب) الخصائص الاجتماعية والسلوكية، و(ج) الخصائص الحركية.

المفاهيم المتداخلة مع صعوبات التَّعلّم:

يتمتّع الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم بخصائص معرفية وأكاديمية واجتماعية وسلوكية وحركية تميّزهم عن غيرهم؛ لكن بعضهم قد يخلط بين صعوبات التَّعلُّم وبعض المفاهيم والمصطلحات الأخرى

المتصلة بعملية التَّعلُّم، كالتأخر الدراسي، وبُطء التَّعلُّم؛ مِمَّا يؤدي إلى سُوء الفهم وظهور الأخطاء التشخيصية، ويترتّب عليه ضعف البرامج التربوية. ويمكن تحديد بعض الفروق بين هذه المفاهيم المتداخلة، وذلك بالرجوع إلى مفهومها، وأسبابها، وأعراضها، بالإضافة إلى طرق تشخيصها (العدل، ٢٠١٣). ويُقصد بصعوبات التَّعلُّم: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمّن فهم اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة واستخدامها، وتبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء والتعبير والخط)، أو الحساب. أما بُطء التَّعلُّم فيُقصد بِه: اِنخفاض واضح في التحصيل الأكاديمي للطلبة، ويتضمّن جميع المهارات الأكاديمية الأساسية؛ نتيجةً لانخفاض القدرة العقلية، الذي لا يصل إلى مستوى الإعاقة الفكرية. وأخيرًا التأخر الدراسي: وهو التمتّع بمستوى ذكاء طبيعي، مع امتلاك بعض القدرات التي تُؤهل للنجاح؛ وبالرغم من ذلك فقد يخفق في الوصول إلى مستوى أكاديمي يُناسب قُدراته أو قُدرات أقرانه، وقد يرسب لمدة عام أو أكثر في إحدى المواد أو أكثر من مادة دراسية (وزارة التعليم، ٢٠١٧). وحتى تتضح الرُّؤية، فقد أشار الحاج (٢٠١٩)، والعبد اللطيف (٢٠١٦) إلى أهم الجوانب التي نستطيع من خلالها التفريق بين هذه المصطلحات، وهي كالآتي: (أ) التحصيل الأكاديمي، و(ب) سبب التدني في التحصيل الأكاديمي، و(جـ) القدرة العقلية (معامل الذكاء)، و(د) المظاهر السلوكية، و(هـ) المشاكل النمائية، و(و) الخدمة المقدَّمة لهذه الفئة. وفيما يأتي تفصيلٌ لهذه الجوانب.

أ) التحصيل الأكاديمي:

الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم ينخفضون في المواد التي تحتوي على مهارات التَّعلُّم الأساسية (القراءة والكتابة والحساب)، وقد يؤثر هذا القصور في بعض المهارات الأكاديمية ببعض المواد الدراسية ذات العلاقة، كما أن هُناك تباينًا واضحًا بين درجات مادة وأخرى. أما الطلبة بطيئو التَّعلُّم فقد ينخفضون في جميع المواد بِشكْل عام، مع عدم القدرة على الاستيعاب، بينما ينخفض الطلبة المتأخرون دِراسيًّا في جميع المواد، مع إهمال واضح أو مشكلة صحية، ويتعلّق هذا الانخفاض بالمواد التي تحتاج إلى حضور ذهني.

ب) سبب التدني في التحصيل الأكاديمي:

يعُود سبب التدني في التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم إلى الاضطراب في العمليات المعرفية (الانتباه والذاكرة والتركيز والإدراك)؛ وذلك ناتج عن الخلل في الجهاز العصبي المركزي: أي إنها إعاقة خفيَّة (مُستترة). أما الطلبة بطيئو التَّعلُّم فيرجع سبب تدني تحصيلهم إلى: الضعف العام في القدرة العقلية، والأسباب الوراثية لما قبل الولادة وبعدها. بينما يرجع انخفاض تحصيل الطلبة المتأخرين دِراسيًّا إلى: الإهمال الأسري، والتدليل الزائد، أو المشاكل الأسرية، كالطلاق، وكثرة الغياب، والفقر، والقلق.

ج) القدرة العقلية (معامل الذكاء):

يتمتّع الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم بذكاء طبيعي (متوسط أو فوق المتوسط): أي (٩٠) درجة فما فوق، كما أن الطلبة المتأخرين دِراسيًّا لديهم نسبة ذكاء مُشابهة للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم. وعلى النقيض من ذلك، فيمتلك الطلبة بطيئو التَّعلُّم حدًّا أدنى من المتوسط: أي (٨٤-٧٠) درجة، وعلى هذا الأساس صُنّفوا ضمن الفئة الحدّية.

د) المشاكل النمائية:

يُعاني الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم من اضطرابات في العمليات المعرفية الأساسية، كالفهم، واستعمال اللغة المنطوقة والمكتوبة، التي تكون ناتجة عن اضطراب في الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة والإملاء، والحساب. أما الطلبة بطيئو التَّعلُّم فقد يُعانون من مشاكل نمائية كالتمييز والتحليل، وأي سلوك له علاقة بالقدرات العقلية، بينما لا يُعاني الطلبة المتأخرون دِراسيًّا من مشاكل نمائية واضحة.

هـ) المظاهر السلوكية:

يُظهر الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم سُلوكيات عادية، وقد يصاحبها أحيانًا نشاط زائد، وتشتت، واندفاعية، وعدم الاستمرار في المهمة، وتحدث هذه المظاهر بنسب متفاوتة. ويظهر الطلبة بطيئو

التَّعلُّم قصورًا في السلوك التكيفي، مثل: مهارات الحياة اليومية، والتعامل مع الأقران؛ ولكن بدرجات غير عالية، مع وجود تميّز في المهارات المهنية. أما الطلبة المتأخرون دِراسيًّا، فقد يُبدُون سُلوكيات غير مرغوبة، أو إحباطًا دائمًا من تجارب الفشل المتكررة، أو عدم تقبّل التوجيهات.

و) الخدمة المقدَّمة لهذه الفئة:

تقدّم برامج صعوبات التَّعلُّم للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، مع الاستفادة من التدريس الفردي في غرفة المصادر، من خلال التشخيص الطبي، ثم النمائي والأكاديمي؛ لمعرفة نقاط القوة والاحتياج، حيث تُصمّم الخطة التعليمية الفردية؛ للتقليل من آثار الصعوبة. أما الطلبة بطيئو التَّعلُّم فتقدَّم إليهم الخدمة في الصف الدراسي العادي مع تعديلات في المنهج، كما تُشخّص الحالة بواسطة فريق مُتخصّص يضمّ الإخصائي/ة النفسي/ة، والإخصائي/ة الاجتماعي/ة، ومعلم/ة التعليم العام، وولي الأمر، مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية في الصف، ويتم بعد ذلك إعداد خطة تعليمية فردية لكل طالب/ة، والمرونة في الأساليب التعليمية. وأخيرًا بالنسبة للطلبة المتأخرين دِراسيًّا؛ فإن تقديم الخدمة يكون في الصف الدراسي العادي، عبر دراسة الحالة من قِبل المرشد/ة التربوي/ة في المدرسة، والتعاون مع ولي الأمر، وتقديم دروس إضافية؛ للتعويض عن المهارات المفقودة.

من خِلال العرض الفارق بين صعوبات التَّعلُّم وكل من: بُطء التَّعلُّم، والتأخر الدراسي؛ يتبيّن أن جميع الفئات يظهر عليها انخفاض في مستوى التحصيل الأكاديمي، ولن تُضبط فئة ذوي صعوبات التَّعلُّم وتُحيّد عن بقية الفئات ما لم تُطبّق مجموعة من المقاييس التي تقيس الجوانب التي تنفرد بها عن بقية منخفضي التحصيل الأكاديمي، وأولها: تحديد مستوى الذكاء؛ إذ قُدّر بـ (٩٠) درجة فما فوق، ومن ثمّ قياس الظروف الاجتماعية والاقتصادية ما لم تكن عاملًا مُسببًا لانخفاض التحصيل، وأخيرًا التأكد من وجود الاضطرابات الانفعالية من عدمها، ولا بد من استخدام تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم (علوطي وعريوة، ٢٠١٧). وفي السياق ذاته، أشار لوفيت وكيلباتريك Lovett and Kilpatrick (2018) إلى أن انخفاض التحصيل الأكاديمي يعدّ سمة يتميّز بها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم، ولكن ليست كل حالات التحصيل المنخفض تُمثّل صعوبات في التَّعلُّم؛ لأنهُ شائعٌ في الإعاقات الأُخرى؛ لِذا يمكن القيام بتشخيص فارقي؛ لمعرفة الأسباب المختلفة

لانخفاض التحصيل الأكاديمي عند الطلبة قبل تصنيفهم. ويُعرِّف الكيلاني والروسان (2014) التشخيص الفارقي بأنهُ: عملية تستهدف فهم الصعوبة من جهة، وتمييزها عن غيرها من الإعاقات الأخرى. كما فسرهُ بعض الباحثين بأنهُ: عملية يتم من خلالها التمييز بين الاضطرابات المتشابهة بالنتيجة والمختلفة بالأسباب.

التشخـــــيص:

يُعدّ ميدان صعوبات التَّعلُّم من الميادين المحيّرة والمعقَّدة، من حيث إجراءات التعرُّف، وتحديد الطلبة المشتبه في وجود صعوبات تعلّم لديهم. ففي مراحل تطوره نظريًّا وبحثيًّا ومهنيًّا واجه المختصون فيه الكثير من التحديات، ومنها – على سبيل المثال لا الحصر – تلك الأسئلة التي تدور حول عمليات التعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، وإجراءات القياس والتشخيص (الزارع والحسيني، ٢٠٢٠). وتعدّ مسألة التقييم والتشخيص للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم مسألة شائكة وجدليّة على مستوى العالم (أبو نيان، ٢٠٢٠). وقد أسهم العديد من العلوم في تفسير حالات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم وتشخيصها، كعلوم الطب، والأعصاب، والسمعيات، والبصريات، والجينات، وعلم النفس، والتربية الخاصة (أخرس وناصر، ٢٠١١). وتعدّ عملية تقييم الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم وتشخيصها من أهم المراحل التي يُبنى عليها إعداد البرامج التربوية وتصميمها؛ إذ يُحدّد نوع الصعوبة التي يحملها أُولئك الطلبة ودرجتها، كلّ على حِدَّة. كما تتضمّن حكمًا إكلينيكيًّا يعتمد على العديد من البيانات التي يمكن الحصول عليها من مصادر مُتعددة، من خلال نتائج فحوص فريق القياس والتشخيص مُتعدد التخصُّصات (بركات، ٢٠١٦).

مفهـــوم التشخـــيص:

التشخيص مُصطلح مُستعار من العلوم الطبية، يُستخدم على نحو خاص في ميدان التربية الخاصة، ويُعرّف بأنه: العملية التي يحكم فيها على مظاهر السلوك، ومدى قربها أو بعدها عن المعايير الخاصة بها (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٩). ومن جانب آخر، ترى الباحثة أن مفهوم التشخيص يقوم على (٣) عناصر أساسية، وهي: (الدِّقة والشُّمولية والمشاركة)، ويُشار إلى التشخيص من حيث الدِّقة بأنهُ: إجراء عميق يهدف إلى معرفة احتمالية وجود صعوبات تعلّم لدى الطالب/ـة، من خلال

تطبيق أدوات القياس الخاصة بصعوبات التَّعلُّم، وفي حال وجود صعوبات التَّعلُّم؛ فإنهُ يُحدّد طبيعتها، واقتراح الإجراءات والتوصيات المناسبة للحدّ من آثارها (وزارة التعليم، ٢٠١٥). أما من حيث الشُّمولية، فقد أشار عبد الرؤوف وعامر (٢٠٠٨) إلى أن التشخيص يعني الفهم الكامل الذي يتم على خطوات؛ لاكتشاف مظهر، أو صعوبة، أو تحديد أحد جوانب نمو الطالب/ـة، أو سلوكياته/ـا. وأخيرًا التشخيص من حيث المشاركة يُقصد بِه: عملية دقيقة وحساسة يقوم بها فريق عمل مُتكامل ومتعدّد التخصُّصات، وهذا الفريق هو من يُحدّد ما إذا كان/ـت الطالب/ـة ي/ـتـ/ـعاني من صعوبات في التَّعلُّم أو لا، وذلك بالتعاون مع أولياء أمور الطلبة (الحسيني، ٢٠١٢).

أهداف تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلّـُم:

يرى المومني وآخرون Al Momani et al. (2013) أن الهدف الرئيس من عملية التشخيص هي: تحديد ما إذا كان/ـت الطالب/ـة بحاجة إلى خدمات التربية خاصة أو لا، والتعرُّف على الطلبة المعرَّضين لخطر الإعاقة، بالإضافة إلى تحديد موقع الطلبة على منحى التوزيع الطبيعي، وإحالتهم إلى المكان التعليمي المناسب. كما يرى أبو الديار (٢٠١٢) أن عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم تهدف إلى جمع البيانات عن الطلبة المعنيّين، وتحليلها والربط بينها؛ للوصول إلى عملية تخطيط ناجحة تتضمّن تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة، كما تهدف إلى مساعدة الباحثين على الفهم الدقيق والعميق لمشكلات صعوبات التَّعلُّم، فقد يكشف التشخيص عن أشكال أخرى لصعوبات التَّعلُّم، عبر التعرُّف على الصعوبات النمائية والأكاديمية لدى الطلبة، وتحديد نوع الصعوبة التي يُعانون منها (عجز في الانتباه، والتفكير، والذاكرة، والإدراك، واللغة، أو القراءة والكتابة والحساب)، وأخيرًا تمييز الطلبة الذين يُعانون من صعوبات التَّعلُّم عن الطلبة الذين يُعانون من إعاقات أُخرى.

إجراءات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّـم:

تمُرّ عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالخطوات الآتية: (أ) التعرُّف، و(ب) التشخيص، و(جـ) تحديد احتياجات الطلبة، و(د) كتابة تقرير التشخيص، وفيما يأتي تفصيلٌ لذلك (العبد اللطيف، ٢٠١٦؛ وزارة التعليم، ٢٠١٥؛ وزارة التعليم، ٢٠٢٠):

أ) التعـــــرُّف:

يتم التعرُّف على الطلبة الذين يُحتمل وجود صعوبات تعلّم لديهم، وعادةً ما يكون في المنزل أو في المؤسسة التعليمية، حيث تُلاحظ الأسرة أو معلمو التعليم العام مجموعة من المظاهر السلوكية أو الأكاديمية التي تظهر على بعض الطلبة، ويمُرّ هذا الإجراء بالطرق الآتية:

١- **مُلاحظة السلوك،** عندما يشعر الأهل أو معلمو التعليم العام بأن هؤلاء الطلبة يظهر عليهم قصور في بعض المهام الدراسية المطلوبة منهم، والاعتمادية على الآخرين في تنفيذ الواجبات، بالإضافة إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي.

٢- **المسح:** يقُوم بِه معلمو الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم مع بداية كل عام دراسي، من خلال دراسة نتائج الطلبة في التحصيل الأكاديمي السابق، والتعرُّف على الطلبة الذين لم يتمكّنوا من تحقيق النجاح المدرسي المطلوب مُقارنة بأقرانهم عن طريق القوائم المدرسية.

٣- **الإحالـة:** هي إجراء يُشير إلى مُلاحظات سلوكية دراسية أو نفسية على الطلبة تستدعي التدخّل والمتابعة، حيث تتم إحالة الطلبة المشتبه في وجود صعوبات تعلّم لديهم إلى برنامج صعوبات التَّعلُّم؛ بهدف تحديد طبيعة المشكلة التي يعانون منها، وعادةً ما تتم الإحالة من قِبل: معلمي التَّعَلُّم العام، أو المرشد/ة الطلابي/ة، أو لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة – إن وُجدت – أو أولياء الأمور، أو الطلبة أنفسهم – إذا عبرُوا عن مشكلتهم– أو جهات أخرى كإدارة التربية الخاصة وغيرها.

ب) التشخيـــــص:

يُقيّم الطلبة باستخدام معايير موضوعية تُقدِّم النتائج المطلوبة لتحديد الأهلية، ولا بد من استخدام أكثر من أداة وأسلوب لتشخيص الطلبة وأهليتهم؛ للحصول على خدمات برنامج صعوبات التَّعلُّم، ومن المقاييس المستخدَمة في هذه الخطوة:

أ) المقاييس الرسمية مثل: مقاييس الذكاء، والقدرات المعرفية، واختبارات التحصيل معيارية المرجع، واختبارات التحصيل محكية المرجع.

ب) **المقاييس غير الرسمية مثل:** الملاحظة، والمقابلة، ودراسة الحالة، والاختبارات المبنية على المنهاج.

ج) تحديد احتياجات الطلبة:

تختص هذه الخطوة بالطلبة الذين ثبت لديهم صعوبات في التَّعلُّم، والذين ستُقدّم إليهم خدمة التدريس في البرنامج بناءً على نتائج الخطوات السابقة (التعرُّف والتشخيص)، والهدف منها تحديد المهارات المكتسبة وغير المكتسبة لأولئك الطلبة، وعلى أساسها تُبنى الخطة التعليمية الفردية. وفي هذه الخطوة تُقدّم اختبارات تشخيصية أكثر عُمقًا في المادة ذات الصعوبة، حيث تُحدّد نتائجها ما يأتي: (١) تحديد مستوى الأداء الحالي للطلبة، و(٢) تحديد نقاط القوة والاحتياج في المادة الدراسية، و(٣) تحديد الأهداف التعليمية قصيرة وبعيدة المدى التي ينبغي تحقيقها، و(٤) تحديد الأهداف السلوكية (التدريسية)، و(٥) تحديد بداية الفترة الزمنية ونهايتها لتنفيذ الخطة التعليمية الفردية.

د) كتابة تقرير التشخيص:

في هذه الخطوة يُقدّم فريق تقييم الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم وتشخيصهم تقريرًا نهائيًّا بوجود صعوبات تعلّم لدى الطالب/ة، مبنيًّا على التقارير التفصيلية المقدَّمة من الأعضاء المشاركين في التشخيص عن وضع الطالب/ة، مع تحديد الاحتياجات التربوية والتوصيات المناسبة.

اعتبارات في عملية التشخيص:

تحتل عملية التشخيص مكانة بالغة الأهمية، فمن خلالها يُسمّى الطلبة بِمسمَّيات قد تظل مُلازمة لهم مدى الحياة، أو يُوصفون بأوصاف غير مُحببة لهم، أو ربما قد تلحق بهم الضرر من النواحي: النفسية أو الاجتماعية أو الثقافية؛ لذا يُوصى بالدِّقة عند إجراء هذه العملية، والتأني قبل إطلاق الأحكام التشخيصية على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم. وفي ضوء ذلك؛ يجب على القائمين بعملية التشخيص الأخذ بالاعتبارات اللازمة لهذه العملية، ويمكن ذكرها بشيء من التفصيل كما يأتي (سليمان، ٢٠١٠؛ وزارة التعليم، ٢٠٢٠):

أ) الاعتبارات القانونية والأخلاقية العامة.

وهي الاعتبارات التي يجب أن يتحلى بها القائمون بعملية التشخيص، وتتمثّل هذه الاعتبارات في: (١) الوعي والإدراك التامين بمضامين التشريعات المنظّمة لعمليات القياس والتقويم والتشخيص، و(٢) الدفاع عن حقوق الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم ودعوة الآخرين كالمعلم/ين/ات

والإداري/ين/ات والأسرة إلى احترام هذه الحقوق، و(٣) الحياد عن الآراء والمعتقدات الشخصية التي تؤثر في عملية التشخيص، و(٤) التواصل الدائم مع الأسرة وإشراكهم في عملية القياس والتشخيص، ومناقشتهم لمشكلات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ للوصول إلى حلول مناسبة لهم، و(٥) التمكّن من أساليب القياس والتشخيص، والقدرة على تفسير النتائج ووضع التوصيات الملائمة بشكل دقيق ومحدَّد، و(٦) أخيرًا الابتعاد عن السلوكيات التي من شأنها أن تجرح كرامة الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم أو تمسّها.

ب) الاعتبارات الخاصة بإجراءات التشخيص. تنقسم هذه الاعتبارات إلى:

- **اعتبارات قبل التشخيص**، حيث تتضمّن: (أ) تهيئة الظروف الملائمة للتشخيص، من حيث: المكان والإضاءة والتهوية؛ و(ب) ألا تتضمّن غرفة التشخيص أي مُشتتات سمعية أو بصرية قد تصرف انتباه الطلبة وتؤثر في دقة الاستجابات؛ و(جـ) أن تكون أدوات وأساسيات غرفة التشخيص مُناسبة لطول الطالب/ة وحجمها؛ و(د) الحرص على توفير المعينات المساعدة للطلبة كالنظارات الطبية، أو السماعات عند الحاجة إليها؛ و(هـ) التأكد من تجهيز الاختبارات والمقاييس المحدّدة ومن اكتمالها قبل البدء؛ و(و) الاطلاع على نتائج أداء الطلبة في السنوات الماضية؛ لمعرفة مدى استمرارية (المشكلة) لديهم؛ و(ز) تزويد معلمي اللغة العربية والرياضيات بنموذج الإحالة قبل نهاية العام الدراسي؛ فذلك يساعد على دقة اختيار الطلبة؛ و(حـ) الاستعانة بأحد مقاييس التقدير إذا لم يتضح لدى المعلم/ين/ات الخصائص والصفات التي تميّز الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم، مثل: مقاييس التعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، ومقاييس الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، أو مقاييس الميول والاتجاهات.
- **اعتبارات في أثناء التشخيص**، وتتضمّن: (أ) إنشاء علاقة قائمة على الودّ والاحترام والتقدير بين المعلم/ـة والطالب/ـة، وعدم الضجر من أي سلوك يصدُر من الطلبة؛ و(ب) الالتزام الدقيق بما هو مسجّل في تعليمات دليل الاختبار أو المقياس الذي يُستخدم، وقراءة تلك التعليمات على الطلبة بشكل مباشر دون الاعتماد على الذاكرة؛ لأن ذلك قد يؤدي إلى تحريف لطريقة إجراء الاختبار أو المقياس وتغييرها؛ و(جـ) عدم إعطاء تلميحات تُوحي بالإجابة للطالب/ـة، والتي قد تؤدي إلى نتائج غير دقيقة؛ و(د) إشراك الأسر في عملية

القياس والتشخيص؛ و(هـ) إجراء الاختبارات بشكل فردي لكل طالب/ة على حِدة؛ و(و) تدوين استجابات الطالب/ة في نسخة المعلم/ة للاختبارات التشخيصية، وعدم التصحيح مباشرة أو وضع الإشارة على نسخة الطالب/ة؛ و(ز) إعطاء الوقت الكافي للطلبة لتأدية الاختبار التشخيصي، وذلك في أوقات مناسبة خلال اليوم الدراسي بحيث لا يكون في نهاية اليوم؛ و(حـ) ألا يكون الاختبار طويلًا بحيث يجلب الملل للطالب/ة؛ وأخيرًا أن يشتمل التشخيص على الجوانب: الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والطبية للطلبة.

- **اعتبارات بعد التشخيص**، وتتمثّل في: (أ) الدقة في إصدار الحكم والابتعاد عن العاطفة أو التحيز؛ و(ب) أن يكون الحكم بعد مُشاورة فريق التشخيص؛ و(جـ) الحفاظ على سِرّية المعلومات وعدم إخبار أي أحد ليس له علاقة بالطالب/ة؛ و(د) جمع الأوراق وتنظيمها في ملف التشخيص للطالب/ة داخل غرفة المصادر ليسهل التعامل معها؛ و(هـ) الإحالة إلى مركز الخدمات المساندة للتربية الخاصة – إن تطلّب الأمر ذلك – للتأكد بشكل أكبر من حالة الطالب/ة.

محكّات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلّـُم:

١- محـــكّ التبـــاعـــد:

يعتمد هذا المحك على تحديد الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التَّعلُّم، من خلال ما يظهرونه من تباعد في أحد الجوانب الآتية أو كليهما: (١) تباين واضح في نمو العديد من العمليات المعرفية، كالانتباه، والتمييز، واللغة، والتآزر البصري الحركي، والذاكرة، وإدراك العلاقات؛ أو (٢) تباين بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي (الحوامدة، ٢٠١٩).

٢- محـــكّ الاستبعـــاد:

يعتمد هذا المحكّ في تشخيصه لصعوبات التَّعلُّم على استبعاد الطلبة الذين ترجع صعوباتهم التعليمية وتدني تحصيلهم الأكاديمي إلى الإعاقة الفكرية والسمعية والبصرية والاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو حرمان بيئي وثقافي، بالإضافة إلى نقص فرص التَّعلُّم (القمش والمعايطة، ٢٠١٤).

٣- محكّ التربية الخاصة:

يُشير هذا المحك إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم لا تناسبهم الطرق والأساليب المتّبعة مع طلبة التعليم العام أو طلبة الإعاقات الأُخرى؛ مِمَّا يستدعي توفير طرق وأساليب وإستراتيجيات خاصة، من حيث: (التشخيص والتصنيف والتعليم)، تختلف عن المقدَّمة للفئات السابقة. وفي ضوء هذا المحك، يُتطلّب من القائمين على عملية التشخيص اختيار بطارية اختبارات مُتنوّعة؛ لإتاحة الفرصة للطلبة على الاستجابة بطرق مختلفة، بحيث يتمكّنون من استخدام اللغة، أو وضع الإشارة، أو وضع خط تحت الإجابة الصحيحة (آل عزيز، ٢٠١٣).

٤- محكّ الصعوبات المُرتبطة بالنُّضج.

يُشير هذا المحك إلى احتمال وجود خلل في عملية النُّضج، أو وجود تأخر في عملية النمو، ولا بد من الأخذ في الحُسبان أن عملية النمو تختلف من طالب/ة إلى طالب/ة، وإن وُجد تأخر في نمو الطلبة؛ فمن الصعب تهيئتهم لعملية التَّعلُّم. وقد تكشف أدوات التشخيص المستخدَمة مع الحالات في سن الخامسة أو السادسة عن وجود صعوبات إدراكية أو حسية أو حركية، ترتبط بوجود الخلل في عملية النُّضج، أكثر من ارتباطها بوجود اضطراب فعلي كامن لدى الطالب/ة (متولي، ٢٠١٥).

٥- محكّ العلامات النيورولوجية أو العصبية:

يقُوم هذا المحك على أساس أنه يمكن التعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم من خلال الخلل البسيط في المُخ، حيث يُفحص باستخدام رسام المُخ الكهربائي. وتجدُر الإشارة إلى أن الاضطراب في وظائف المُخ ينعكس سلبيًّا على العمليات المعرفية؛ مِمَّا يعُوق عملية اكتساب الخبرات التعليمية وتطبيقها والاستفادة منها، كما يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي، ونمو الشخصية العامة (عصفور ويوسف، ٢٠١٦).

٦- محكّ الاستجابة للتدخّل:

محك حديث ظهر في ٢٠٠٤، وتعتمد آلية تطبيقه على عدد من المراحل، وهي: (١) تقديم تدريس فعّال لجميع الطلبة في فصل التعليم العام؛ و(٢) رصد تقدّم الطلبة ومراقبتهم؛ و(٣) تقديم تدخّلات تربوية مُكثّفة للطلبة الذين لا يستجيبون، مع رصد تقدمهم ومراقبتهم مرةً أُخرى؛ و(٤) تقديم دروس فردية، فإن لم تكن هُناك استجابات واضحة؛ تتم إحالة الطلبة إلى غرفة المصادر لتلقي خدمات التربية الخاصة في صعوبات التَّعلُّم (العدل، ٢٠١٦).

٧- محكّات تشخيص صعوبات التَّعلُّم وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية (النسخة الخامسة) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.; DSM-5; American Psychiatric Association, 2013):

تناول هذا الدليل أربعة محكات أساسية لتشخيص صعوبات التَّعلُّم، وتتحقّق استنادًا على التلخيص الإكلينيكي لتاريخ الحالة للطلبة من الجوانب: المعرفية، والطبية، والأسرية، والتربوية، والتقارير المدرسية، والتقييم النفس تربوي. كما حدّد الدليل مظاهر الصعوبة في المهارات الأكاديمية الأساسية، بالإضافة إلى تحديد مُستويات شدة صعوبات التَّعلُّم. وفيما يأتي توضيح لذلك:

أ) وجود صعوبة في تعلّم المهارات الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) واستخدامها، حيث يتبيّن من وجود واحد على الأقل من الأعراض الآتية لدى الطلبة: (قراءة الكلمات ببطء، وبشكلٍ غير دقيق، وصعوبة في فهم ومعنى ما يقرؤونه، وصعوبة في التهجي، وصعوبة في إجادة مفهوم العدد، أو الحقائق التي تتعلّق بالأرقام، وأخيرًا صعوبة في الاستدلال الرياضي)، وتستمر لمدة ستة أشهر مُتتالية على الأقل؛ على الرغم من توفير البرامج التربوية التي تستهدف تلك الصعوبات.

ب) أن تكون المهارات الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب)، التي تتأثر بصعوبات التَّعلُّم في مستوى أقل بكثير من المتوقّع بالنسبة لمن هم في عمرهم الزمني، ويكون لها تأثير سلبيّ في الأداء الأكاديمي، أو المهني، أو أنشطة الحياة اليومية.

ج) صعوبات التَّعلُّم تبدأ خلال السنوات الأولى من المدرسة؛ لكنها لا تظهر بوضوح حتى يتجاوز الطلبة مُتطلّبات المهارات الأكاديمية التي تتأثر بتلك الصعوبات.

د) صعوبات التَّعلُّم لا تكون ناتجة عن الإعاقة الفكرية، والإعاقات الحسية، أو أي اضطرابات أخرى عصبية كانت أو نفسية، أو اضطرابات نفسية اجتماعية. وفي سياق متصل، تظهر صعوبات التَّعلُّم على مُستويات مُختلفة، فقد تكون صعوبات بسيطة تتمثّل في واحد أو اثنين من المجالات الأكاديمية، أو صعوبات متوسطة في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وأخيرًا صعوبات شديدة تظهر في العديد من المجالات الأكاديمية.

٨- محكّات تشخيص صعوبات التَّعلُّم وفقًا للتصنيف الإحصائي الدولي للأمراض والمشاكل الصحية (النسخة الحادية عشرة) International Sstatistical Classification of Diseases and Related Health Problems (11th Ed.; ICD-11; World Health Organization, 2023):

أولاً: صعوبات القراءة:

أ) تحقّق المحك (١ أو ٢).

١- حصول الطالب/ة على درجة في دقة القراءة أو الفهم، تُمثّل على الأقل انحرافين معياريين أقل من المستوى المتوقّع بناءً على العمر الزمني والذكاء للطالب/ة، وتُقاس مهارات القراءة ودرجة الذكاء في ضوء اختبار فردي مُقنن يتناسب مع الثقافة والنظام التعليمي للطلبة.

٢- وجود تاريخ من مشكلات القراءة الشديدة لدى الطلبة، أو الحصول على درجات في الاختبار تحقّق المعايير الواردة في النقطة السابقة، وذلك في سن مبكر، بالإضافة إلى درجة في اختبار الإملاء تُمثّل على الأقل انحرافين معيارين أقل من المستوى المتوقّع بناءً على العمر الزمني والذكاء للطالب/ة.

أ) ألا ترجع تلك الصعوبة بشكل مُباشر إلى خلل في حِدة البصر أو السمع أو اضطراب عصبي.

ب)تتداخل صعوبات القراءة بشكل كبير مع التحصيل الأكاديمي أو أنشطة الحياة اليومية التي تتطلّب مهارات القراءة.

ج) تكون الخبرات التعليمية ضمن المدى المتوسط المتوقّع (أي لا يوجد ضعف شديد في الخبرات المقدَّمة للطلبة).

د) استبعاد الطلبة الذين تصل معدلات ذكائهم إلى أقل من (٧٠) على أحد اختبارات الذكاء الفردية المقننة.

ثانيًا: صعوبات التهجئة:

١- حصول الطالب/ـة على درجة في أحد اختبارات التهجئة؛ تُمثّل على الأقل انحرافين معياريين أقل من المستوى المتوقّع بناءً على العمر الزمني والذكاء للطالب/ة.

٢- حصول الطالب/ـة على درجة في دقة القراءة والفهم والحساب، التي تقع ضمن المعدل الطبيعي (تُمثل انحرافين معياريين أعلى من المستوى).

٣- عدم وجود تاريخ من صعوبات القراءة الشديدة.

٤- تكون الخبرات التعليمية ضمن المدى المتوسط المتوقّع (أي لا يوجد ضعف شديد في الخبرات المقدَّمة للطلبة).

٥- وجود صعوبات في الإملاء مُنذ بداية المراحل المبكرة في تعلّم التهجئة.

٦- تتداخل صعوبات التهجئة بشكل كبير مع التحصيل الأكاديمي أو أنشطة الحياة اليومية التي تتطلّب مهارات التهجئة.

٧- استبعاد الطلبة الذين تصل معدلات ذكائهم إلى أقل من (٧٠) على أحد اختبارات الذكاء الفردية المقننة.

ثالثًا: صعوبات الحساب:

١- حصول الطالب/ة على درجة في أحد اختبارات الحساب المقنّنة؛ تُمثّل على الأقل انحرافين معياريين أقل من المستوى المتوقّع بناءً على العمر الزمني والذكاء للطالب/ة.

٢- حصول الطالب/ـة على درجة في دقة القراءة والفهم والتهجئة، التي تقع ضمن المعدل الطبيعي (تُمثّل انحرافين معياريين أعلى من المستوى).

٣- عدم وجود تاريخ من صعوبات القراءة الشديدة أو التهجئة.

٤- تكون الخبرات التعليمية ضمن المدى المتوسط المتوقّع (أي لا يوجد ضعف شديد في الخبرات المقدَّمة للطلبة).

٥- وجود صعوبات في الحساب مُنذ بداية المراحل المبكرة في تعلّم الحساب.

٦- تتداخل صعوبات الحساب بشكل كبير مع التحصيل الأكاديمي أو أنشطة الحياة اليومية التي تتطلّب مهارات رياضية.

٧- استبعاد الطلبة الذين تصل معدلات ذكائهم إلى أقل من (٧٠) على أحد اختبارات الذكاء الفردية المقنّنة.

الممارسات الخاطئة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم:

يُذكر جرار (٢٠٠٨) أن أي مُمارسة تشخيصية خاطئة تصدُر من القائمين على عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ ستنعكس سلبًا على الحاضر والمستقبل التعليمي لأولئك الطلبة، حيث تتم إحالتهم إلى بيئات تربوية لا تتناسب مع قدراتهم، أو قد تُوظّف إستراتيجيات تعليمية لا تتوافق مع الصعوبات التي يُعانون منها؛ لأن هذه الإستراتيجيات قد بُنيت في الأصل على تشخيص غير دقيق وغير صادق. ومن الممارسات التشخيصية الخاطئة ما يأتي:

١- **ضعف المعرفة النظرية:** أي أن القائمين على عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم لا يمتلكون المهارات الكافية للقيام بهذه العملية، مثل: القدرة على تحليل النتائج المُستقاة من الأدوات التشخيصية، والربط بين تلك النتائج وغيرها. وقد أشارت نتائج دراسة ساوهني وبانسال Sawhney and Bansa (2014) إلى أن المعلم/ين/ات لديهم معرفة ضئيلة بصعوبات التَّعلُّم وطرق تحديدها.

٢- **عدم أهلية القائمين على عملية التشخيص:** حيث يُشخّص بعضهم الطلبة الذين يشُك أنهم يُعانون من صعوبات تعليمية من غير أن يكونوا مؤهلين للقيام بذلك؛ فيطبّقون الأدوات التشخيصية ويستخرجون النتائج، ويقدّمون التوصيات للأسر.

٣- **تحيُّز الفاحص/ين/ات:** من العوامل الدالة على تحيُّز الفاحص/ين/ات عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم: استخدام اختبارات أو مقاييس ليس لها علاقة بِحالة الطالب/ـة، وافتراض الفاحص/ة أن درجات الاختبار أو المقياس صحيحة وغير قابلة للخطأ، والاعتماد على درجات اختبار واحد لاتخاذ قرارات مُهمة. وفي هذا الصدد، أثبتت نتائج دراسة الذياب والقريني (٢٠١٨) أنهُ يُعتمد على درجة اختبار الذكاء وحدها عند اتخاذ القرار التشخيصي.

٤- **عدم صلاحية الأدوات التشخيصية:** وذلك باستخدام أدوات تشخيصية تفتقر إلى الخصائص السَّيكو مِترية (الصدق والثبات).

٥- **تحيُّز الأدوات التشخيصية:** وهو أن تتضمّن الأداة التشخيصية مُصطلحات غير إجرائية يصعب فهمها وتفسيرها من قِبل القائمين على هذه العملية؛ مِمَّا يُساعد على تغلّب عنصر

الذاتية عند استنتاج النتائج وتفسيرها. وقد توصّل أبو الديار (٢٠١٢) إلى أن الأدوات التشخيصية تُعدّ مصدرًا للأخطاء، وعلى سبيل المثال: أن تحتمل مُفردات الاختبار أو المقياس التخمين، أو بها أخطاء في بِنائها، كأن تكون صياغتها غامضة أو مركبة، أو تكون تعليمات الإجابة عنها غير محددة.

٦- **إطلاق الأحكام الخاطئة.** الشكل (١) يُمثّل ملخصًا للممارسات آنفة الذكر.

الشكل (١)

الممارسات الخاطئة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم.

الدراسات السابقة:

أجرى ديفز وشيبرد Davis and Shepar (1983) دِراسة هدفت إلى: (أ) تحديد الاختبارات الأكثر استخدامًا في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، و(ب) مدى معرفة المختصين بالخصائص الفنية لهذه الاختبارات، و(جـ) مدى إلمام المختصين بتفسير الانحراف والتشتّت في درجات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، و(د) أخيرًا، معرفة الممارسات المستخدَمة للحصول على تشخيص صادق عندما تكون اختبارات القياس النفسي قد جرت في العيادة. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدِّراسة، وتكوّنت العينة من (٥٤٢) معلمًا لصعوبات التَّعلُّم، و(١٣٠) اختصاصيًّا في علم النفس المدرسي، و(١٧٩) معلمًا للغة والآداب من

كولورادو الأمريكية، وأعدّ الباحثان استبانة أداة للدراسة، وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أن الاختبارات التقليدية ما زالت تُستخدم بشكل متكرر؛ بالرغم من توافر اختبارات تتصف بثبات وصدق عاليين، ومبالغة المختصين في تقديرهم للاختبارات التي يستخدمونها، وأن أحكام غالبية المختصين في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم تتم باستخدام الدرجات على الاختبارات في العيادة النفسية، وأكدت الدِّراسة أن المختصين ما زالت تنقصهم المعرفة بالإجراءات الملائمة للتأكد من صدق هذه الأحكام، وأن ما بين الثلث والنصف من كل مجموعة من مجموعات المختصين؛ لم تستطع أن تفسّر على وجه الدِّقة انحرافات في القدرة على التحصيل.

وسعت دِراسة أبيبي وهايلي مريم Abebe and Hailemariam (2008) إلى تحديد العوامل المؤثرة في قرارات المعلم/ين/ات عند إحالة الطلبة إلى خدمات التربية الخاصة تبعًا للمنهج الوصفي، حيث بلغ عدد العينة (١٤٤) معلمًا ومعلمة، كما أعدّ الباحثان استبانة حول تصوّرات المعلم/ين/ات لأسباب صعوبات التَّعلُّم، تكوّنت من (٤) محاور رئيسة، وهي: (تعليم غير كافٍ، وعوامل النمو، وعوامل البيئة، ونقص الدعم الأسري)، وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أن تصوّرات المعلم/ين/ات بشأن صعوبات التَّعلُّم تتأثر بعدة عوامل؛ ومن ثم تؤثّر في المعايير التي يستخدمونها عند الإحالة، ففي تصوّر أن التعليم غير كافٍ سبب لصعوبات التَّعَلُّم؛ أثرت مجموعة من العوامل في اتخاذهم للقرار، وهي: معلمو التعليم العام ليس لديهم الوقت للتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في الصف العادي، ولا يمتلك معلمو التعليم العام الخبرة اللازمة لتعليم الطلبة، واعتمادهم على إخصائي علم النفس المدرسي للقيام بالتدخُّلات في مواجهة الصعوبات السلوكية. أما تصوّر أن عوامل النمو سبب في صعوبات التَّعلُّم؛ فقد أثرت (٣) عوامل في اتخاذهم للقرار، وهي: الإنجاز المنخفض، والحضور الضعيف، ومدى توافر الخدمات. بينما أثر عاملان من العوامل البيئية في اتخاذهم للقرار، وهما: الدعم الاجتماعي والاقتصادي، والمشاكل الأسرية. كما أثر عاملان من عوامل نقص الدعم الأسري في اتخاذهم للقرار، وهما: عدم الاستقرار العاطفي، وجنس الطالب/ة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل المؤثرة في قرار الإحالة تُعزى لمُتغيّر الجنس؛ لصالح المعلمات، ومُتغيّر المؤهل العلمي.

وأجرى الحلو وفحجان (٢٠١٣) دراسة سعت إلى الكشف عن مشكلات معلمي التربية الخاصة بكل من: (الإدارة المدرسية، والتجهيزات المكانية، والوسائل التعليمية، وتعاون معلم التعليم العام، والإشراف التربوي)، وتمت الدِّراسة وفقًا للمنهج الوصفي، تبعًا لمُتغيِّرات: الجنس، وعدد سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، حيث تكوّنت العينة من (٤٤) معلمًا ومعلمة، موزّعين على سبع مُديريات من مُديريات التربية والتعليم الحكومية في محافظات غزة. وأعدّ الباحثان مقياسًا للحكم على مشكلات المعلم/ين/ات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا حول المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة تُعزى لمُتغيِّر عدد سنوات الخدمة، وذلك في المجال الثاني (التجهيزات المكانية والوسائل التعليمية)، والمجال الثالث (تعاون معلم التعليم العام). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمُتغيِّري: الجنس والمؤهل العلمي.

وأعدّت ساوهني وبانسال Sawhney and Bansal (2014) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى معرفة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بصعوبات التَّعلُّم وفقًا للمنهج الوصفي، حيث بلغ عدد العينة (٥٠) معلمًا ومعلمة، وأعدّت الباحثتان اختبارًا لقياس مستوى المعرفة للمعلم/ين/ات. وتوصّلت النتائج إلى أن المعلم/ين/ات لديهم معرفة ضئيلة عن صعوبات التَّعلُّم وطرق تحديدها.

وفي البيئة السعودية، أجرت أبا حسين والرزيحي (٢٠١٦) دِراسة هدفت إلى التعرُّف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمات ومشرفات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في ضوء المُتغيّرات الآتية: (طبيعة العمل، والمؤهل التعليمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)، تبعًا للمنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من (٥٠) معلمة ومشرفة من معلمات ومشرفات صعوبات التَّعلُّم، كما أعدّت الباحثتان استبانة للتعرُّف على أهداف الدِّراسة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمات ومشرفات صعوبات التَّعلُّم، تُعزى لجميع مُتغيرات الدِّراسة، كما ظهرت حاجة معلمات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة إلى التدريب على الاختبارات التشخيصية المُقنّنة بالمرتبة الأولى.

وهدفت دِراسة أبو الرب (٢٠١٦) إلى التعرُّف على مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التَّعلُّم في

المملكة، وأُجريت الدِّراسة وفقًا للمنهج الوصفي تبعًا لمُتغيري: المؤهل وسنوات الخبرة، حيث بلغ عدد العينة (٦٣) اختصاصيًّا في صعوبات التَّعلُّم من العاملين في التعليم العام، كما أعدّ الباحث استبانة مشكلات التشخيص تكوّنت من (٥٢) عبارة، مُوزّعة على (٤) محاور خاصة بالمشكلات التي تتعلّق ببيئة التَّعلُّم، والمقاييس، والإجراءات ما قبل التشخيص، والطالب. وأشارت النتائج إلى وجود مشكلات في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم على جميع محاور الاستبانة، حيث احتلت المشكلات المُتَعَلِّقَة بالمقاييس المرتبة الأولى، ومن هذه المشكلات: الاعتماد بشكل كبير على المقاييس غير الرسمية، ونقص مهارة العمل ضمن الفريق، ونقص التدريب الواضح للاختصاصين على تطبيق المقاييس، بينما احتلت المشكلات المُتَعَلِّقَة بإجراءات ما قبل التشخيص المرتبة الثانية، ومن هذه المشكلات: ترشيح معلم التعليم العام للطلبة ممن لديهم مشكلات سلوكية وبطيئي التَّعَلُّم وغيرهم، وعدم وجود فروق إحصائية تُعزى لمُتغيري: سنوات الخبرة والمؤهل.

وهدفت دِراسة الذياب والقريني (٢٠١٨) إلى التعرُّف على مُعوّقات تقييم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وتشخيصهن من منظور فريق العمل مُتعدد التخصُّصات تبعًا للمنهج النوعي، وتكوّنت عينة الدِّراسة من (٧) مُشاركات من تخصّصات متعددة، وهن: (معلمة تربية فكرية، وإخصائية اجتماعية، وإخصائية نفسية، وإخصائية علاج اللغة والكلام، وإخصائية العلاج الطبيعي، وإخصائية العلاج الوظيفي، وولية أمر)، وقد طوّر الباحثان بطاقة المقابلة في ضوء الأدبيات السابقة، وأشارت النتائج إلى عدد من المعوّقات صُنّفت في أربع فئات خاصة بالمعوّقات: الفنية والإدارية والمادية والبشرية، وكانت المعوّقات الفنية الأكثر بروزًا، وتمثّلت في: قُصور الوقت المُحدد للقيام بعملية التقييم والتشخيص، والاعتماد على درجة اختبار الذكاء وحدها عند اتخاذ القرار التشخيصي، كما أشارت النتائج إلى مجموعة من الحلول التي اقترحها فريق العمل مُتعدد التخصُّصات.

أما الدِّراسة الوصفية التي قام بها المبدل (٢٠١٩)، فهدفت إلى تقويم جودة الخصائص السَّيكو مترية والدقة التشخيصية لمقاييس صعوبات التَّعلُّم المُستخدَمة في البحوث العربية، ومدى توظيفها لتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وفقًا لإجراءات المنهج الوصفي، حيث بلغ عدد العينة (٤١) معلمًا ومعلمة لصعوبات التَّعلُّم، واستخدم الباحث قائمة كوزمين (COSMIN) لجودة الخصائص السَّيكو مترية، وقائمة (QUAD) لتقييم جودة الدِّقة التشخيصية،

لـ(٢٠) دِراسة عربية، و(٧) أدوات تشخيصية، كما أعدّ الباحث استبانة تضمّنت (١٠) أسئلة يُجاب عنها بـ(نعم/ لا)، مُوجهة لمعلّمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم، و(٩) من هذه الأسئلة كانت عن مدى توظيف مقاييس صعوبات التَّعَلُّم المُستخدَمة في البحوث العربية لأغراض التشخيص، أما السؤال العاشر فعن مدى وجود مقياس أو أسلوب آخر يـ/تـ/ستخدمه المعلم/ة في التشخيص. وقد أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن هُناك أدلّة محدُودة على الخصائص السَّيكو مترية للمقاييس؛ مِمَّا يقلّل من صحة الاستنتاجات حول تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، وأوضحت النتائج أن هُناك نسبة ٨٦% من معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم لا يستخدمون مقاييس مختلفة في التشخيص؛ بل يُعتمد على الاختبارات التشخيصية التي أعدّتها الإدارة العامة للتربية الخاصة في وزارة التعليم.

وأجرت السبيعي وأبو جادو (٢٠٢٠) دِراسة هدفت إلى التعرُّف على واقع تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بمدارس المنطقة الشرقية في ضوء المُتغيّرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، تبعًا للمنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من (٢٣٠) معلمًا ومعلمة لصعوبات التَّعلُّم، وأعدّ الباحثان استبانة تكوّنت من (٢٤) عبارة، مُوزّعة على (٤) محاور؛ تتمثّل في: المحكات المُستخدَمة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، ومرحلة الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، ومرحلة التشخيص، والمقاييس المُستخدَمة في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، وأوضحت نتائج الدِّراسة أن أعلى المحكّات المُستخدَمة: محك التربية الخاصة للكشف عن الطلبة، وأدنى المحكات المُستخدَمة محك الاستجابة للتدخُّل للكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، واستخدام (٣) محكات – على الأقل– في الكشف عن أولئك الطلبة، وأشارت النتائج إلى أن عبارة (تُستخدم اختبارات مبنية على المنهاج، والاكتفاء بنتائج مقياس واحد – على الأقل– عند تحديد أهلية الطلبة لخدمات التربية الخاصة)؛ قد حصلت على أعلى درجة في محور المقاييس المُستخدَمة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا حول واقع تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم تُعزى لمُتغيِّر الجنس؛ لصالح المعلمات، والمؤهل، وعدد سنوات الخبرة في المحاور الأربعة لأداة قياس الدراسة.

في حين أجرى ملفين–ويليامز Melvin-Williams (٢٠٢١) دِراسة سعت إلى الكشف عن نقاط الضعف في عملية التربية الخاصة، التي تؤدي إلى الخطأ في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، وفقًا للمنهج النوعي (دراسة الحالة)، حيث بلغ عدد العينة (٧) من فريق مُتعدد

التخصُّصات، وتضمّنت: (مُديرًا، ومعلِّمين في التربية الخاصة، ومعلِّمين في التعليم العام، وإخصائي نطق، ومستشارًا في التربية الخاصة)، واستخدام الباحث المقابلة لجمع البيانات، وتوصّلت الدِّراسة إلى أن هُناك (٦) نقاط ضعف؛ تُؤدي إلى التشخيص الخاطئ في التربية الخاصة، وهي كالآتي: (أ) ضعف الخبرة المهنية والتدريب؛ و(ب) ضعف التعاون والتواصل بين أعضاء فريق مُتعدد التخصُّصات؛ و(جـ) ضعف المعرفة بالقوانين والتشريعات؛ و(د) ضعف التسمية والتصنيف للطلبة؛ و(هـ) ضعف تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخُّل؛ و(ز) ضعف في إجراءات التشخيص (ما قبل الإحالة، والإحالة، وتحديد الهوية، والأهلية لخدمات التربية الخاصة).

التعليق على الدِّراسات السابقة:

بعد استعراض الدِّراسات السابقة وتحليلها؛ يُمكن توضيح الفجوة البحثية التي تُغطيها الدِّراسة الحالية. وبالنظر إلى أهداف الدِّراسات السابقة؛ تبيّن أن جميعها ناقشت موضوع التشخيص من زوايا مختلفة؛ لكن بعضها تناول أهدافًا عامة مُشتركة، حيث اتفقت دِراستا أبو الرب (٢٠١٦)، والحلو وفحجان (٢٠١٣) على الكشف عن المشكلات التي تُواجه عملية التشخيص، في حين يختلف هدف الدِّراسة الحالية الذي تناول الأخطاء التشخيصية والكشف عنها عن جميع الدِّراسات السابقة. ومن جانب آخر، اتفقت الدِّراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث المنهج المُتبع، وهو المنهج الوصفي؛ بِاستثناء دراستي الذياب والقريني (٢٠١٨)، وملفين–ويليامز Melvin-Williams (٢٠٢١) في استخدامهما للمنهج النوعي. وفي السّياق ذاته، اتفقت الدِّراسة الحالية مع جميع الدِّراسات السابقة في الأداة المُستخدَمة وهي الاستبانة لجمع المعلومات، بِاستثناء دِراستي الذياب والقريني (2018)، وملفين–ويليامز Melvin-Williams (2021)، اللتين اتفقتا على استخدام أداة المقابلة، بينما أُستخدم المقياس في دِراسة الحلو وفحجان (٢٠١٣). ومن حيث العينة، فقد اختلفت الدِّراسة الحالية عن جميع الدِّراسات السابقة في اختيار معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم، عدا دِراستي: السبيعي وأبو جادو (٢٠٢٠)، والمبدل (٢٠١٩).

ومن خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدِّراسات السابقة؛ تُشير الباحثة إلى الجوانب التي تميّز الدِّراسة الحالية عن باقي الدِّراسات، فمن حيث الهدف يُلاحظ أن الدِّراسة الحالية لم تقتصر في البحث عن الجوانب المؤّثرة في عملية التشخيص؛ بل تبحث عن الأخطاء

التشخيصية الأكثر شُيوعًا في مجال صعوبات التَّعلُّم، التي تكون ناتجة عن مُمارسات خاطئة كما تراها الباحثة. كما أُجريت الدِّراسة في منطقة جازان التي- على حدّ علم الباحثة- لم يُبحث فيها عن هذا الموضوع من قبل، ويؤمل أن تكُون الدراسة الحالية من الدِّراسات المرجعية بهذه المنطقة الجغرافية في تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم. ولم تقتصر الدِّراسة الحالية على بيئة تعليمية مُعينة بالمنطقة؛ بل تميّزت بتنوُّع البيئات التعليمية في مختلف القطاعات العامة والخاصة، حيث اشتملت على: المدارس الحكومية، والأهلية، والمراكز التشخيصية، ومراكز الرعاية النهارية المُلحق بها برامج صعوبات التَّعلُّم؛ لأن عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم قد تُجرى في بيئات مُختلفة. كما بحثت الدِّراسة الحالية عن المشكلة وفق مُتغيّرات مختلفة بعضها لم يُبحث سابقًا، مثل، مُتغيّر الدورات التدريبية في مجال التشخيص، بالإضافة إلى البحث عن المشكلة في جميع مراحل عملية التشخيص، وهي: (قبل التشخيص، وفي أثنائه، وبعده)، ولم تقتصر الدِّراسة الحالية على مرحلة مُعينة؛ وهذا ما جعلها تتميّز عن الدِّراسات التي تطرّقت إلى هذه الجوانب.

ومما سبق؛ يتبيّن أن الباحثة استفادت كثيرًا من الدِّراسات العربية والأجنبية التي أجراها الباحثون، وقد حاولت الباحثة أن تُوظّف تلك الجُهود السابقة؛ للوصول إلى تحديد دقيق للمشكلة الحالية والبحث فيها بشكل أكبر. ومن جوانب الاستفادة العلمية من الدِّراسات السابقة ما يأتي: الوصول إلى المنهج المناسب للدِّراسة الحالية وهو المنهج الوصفي، وبناء أداة الدِّراسة (الاستبانة)، وإثراء الإطار النظري، بالإضافة إلى دعم مقدمة الدِّراسة ومشكلتها من خلال النتائج المختلفة التي توصّلت إليها تلك الدِّراسات، والتي ناقشت العوامل، والمشكلات، والمُعوّقات، والممارسات، والتحدّيات التي تُؤثّر في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ لتسليط الضوء عليها، فقد تكون هناك مُسبّبات تقف خلف الأخطاء التشخيصية، وهي ما تعلّقت بـ:المقاييس والاختبارات التشخيصية، والإجراءات التشخيصية، والبيئة التشخيصية، وكفاءة القائمين بعملية التشخيص.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

فرضت الدراسة الحالية في ضوء طبيعتها وأهدافها وتساؤلاتها استخدام المنهج الوصفي المسحي، الذي يعدّ من المناهج الرئيسة التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية،

ويعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، الذي يُعطي وصفًا دقيقًا للظاهرة موضوع الدراسة (درويش، ٢٠١٨). ويقوم هذا المنهج على جمع البيانات والمعلومات، وتحليلها، وتفسير بعض جوانبها؛ بهدف الكشف عن الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان، ومعرفة الفروق بين هذه الأخطاء الشائعة وفقًا لمُتغيّرات الدراسة. وتأسيسًا على ما سبق؛ ترى الباحثة أنه المنهج الأكثر ملاءمةً مع طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم في المدارس والمراكز المُلحق بها برامج صعوبات التعلّم في منطقة جازان. وبعد الرجوع إلى إحصائيات إدارة التربية الخاصة؛ اتَّضح أن عدد معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم بمنطقة جازان؛ بلغ (٨٩) معلمًا ومعلمة، حسب إحصائية إدارة التعليم بمنطقة جازان لعام ١٤٤٤هـ، بالإضافة إلى وزارة العمل والتنمية الاجتماعية لعام ١٤٤٤هـ. وقد راجعت الباحثة وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؛ للحصول على إحصائية بعدد معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم العاملين بمراكز الرعاية النهارية؛ ولكن لم تتوافر لديهم إحصائية بذلك، وقد زُوّدت الباحثة بقائمة لمراكز الرعاية النهارية لعام ١٤٤٤من قِبل وزارة العمل والتنمية الاجتماعية؛ وبناءً على ذلك تواصلت الباحثة مع المراكز؛ للحصول على عدد أفراد العينة. وقد بلغ مجتمع الدراسة (٦٢) من المعلمين والمعلمات بالقطاع الحكومي، و(٢٧) معلمًا ومعلمة من القطاع الخاص، للعام الدراسي (٢٠٢٣)، خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٤هـ/٢٠٢٣م.

عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أُختيرت عينة عشوائية بسيطة من معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان، وحسبت الباحثة حجم العينة بحيث تكون ممثّلة لمجتمع الدراسة الفعلي؛ حتى تُعمّم النتائج عليها بناءً على قانون حساب حجم العينة (Moore et al. , 2003)، ويعطي هذا القانون أقل عدد لحجم العينة يمكن من خلاله تعميم النتائج على مجتمع الدراسة؛ وبذلك كان الحد الأدنى

لعدد عينة الدراسة من المعلمين (٧٢) معلمًا ومعلمة، بواقع (٣٤) معلمًا و(٣٨) معلمة، وقد أُختيرت عينة مكوّنة من (٧٢) معلمًا ومعلمة ممثّلين لمجتمع الدراسة. ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيّرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، عدد الدورات المهنية في مجال التشخيص).

جـــدول (١)

توزيع أفراد العينة وفقًا لمُتغيّرات الدراسة

المُتغيّرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٣٤	٤٧،٢٪
	أنثى	٣٨	٥٢،٨٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٥٠	٦٩،٤٪
	دبلوم عالٍ	٧	٩،٧٪
	دراسات عليا	١٥	٢٠،٨٪
عدد سنوات الخبرة	أقلّ من ٥ سنوات	٢٤	٣٣،٣٪
	٥-١٠ سنوات	١٦	٢٢،٢٪
	أكثر من ١٠سنوات	٣٢	٤٤،٤٪
عدد الدورات المهنية في مجال التشخيص	١-٥ دورات	٣٣	٤٥،٨٪
	٦-١٠ دورات	١٥	٢٠،٨٪
	١١ دورة فأكثر	٢٤	٣٣،٣٪

أداة الـدراســـــة:

توافقًا مع ظروف هذه الدراسة، وطبيعة البيانات المُراد جمعها، والمنهج المُتبع، وأهداف الدراسة وتساؤلاتها؛ استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ كونها تتمتّع بدلالات صدق وثبات عالية، وتُعرّف بأنها: وسيلة من الوسائل المعنيّة بجمع البيانات والمعلومات من مصادرها، والتي يعتمد عليها الباحث في جمع استجابات العينة المستهدَفة بالبحث؛ للحصول على آرائهم وتطلّعاتهم، ويُعتمد عليها أيضًا في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها (عماد، ٢٠١٦).

وصف الأداة. بعد الاطلاع على عدد الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وبناءً على معطيات الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها؛ بُنيت أداة جمع البيانات،

وتكوّنت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يأتي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة للتحقّق من صدقها وثباتها:

- **القسم الأول**، يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تودّ الباحثة جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدَّمة، والتعهّد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
- **القسم الثاني**، يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي على النحو الآتي: (الجنس – المؤهّل العلميّ – عدد سنوات الخبرة – عدد الدورات المهنيّة في مجال التشخيص).
- **القسم الثالث**، تكوّن هذا القسم من (٣٨) عبارة، موزّعة على محور أساسي واحد مقسّم إلى أربعة أبعاد.

صدق الأداة وثباتها:

أولًا. صدق الأداة:

تُؤكّد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ) **الصدق الظاهري للأداة (Face Validity) (صدق المحكّمين).** للتّعرّف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وُضعت لقياسه، عُرضت في صورتها الأولية التي تكوّنت من (٤٣) عبارة، على عدد من المحكّمين المختصين في مجال التربية الخاصة، الذين البالغ عددهم (٩) محكّمين، وطلبت الباحثة منهم تقييم جودة الاستبانة، من حيث: قدرتها على قياس ما أُعدّت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، عبر تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباط كل عبارة ببُعدها، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل أو حذف أو إضافة عبارات للاستبانة. وعلى ضوء توجيهاتهم ومُقترحاتهم؛ أجرت الباحثة التعديلات حتى وصلت إلى صورتها النهائية؛ ومن ثمّ طُبّقت ميدانيًا على مجتمع الدراسة.

ب) **صدق الاتساق الداخلي للأداة.** للتحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، اُختيرت عينة استطلاعية مكوّنة من (١٥) معلمًا من معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان، ووفقًا للبيانات حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ بهدف التَّعَرُّف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

ج) **الصدق البنائي.** حُسب مُعَامِل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ بهدف التَّعَرُّف على درجة ارتباط كل بُعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

ثانيًا: ثبـــات الأداة:

قاست الباحثة ثبات أداة الدراسة على النحو الآتي:

أ) **استخراج معادلة ألفا كرو نباخ (Cronbach's Alpha).** حيث تُؤكِّد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام مُعَامِل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))، ويوضّح الجدول رقم (2) قيم مُعَامِلات الثبات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد الاستبانة.

جـــدول (٢)

مُعَامِل ألفا كرو نباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

المحـــور	البُعـــد	عدد العبارات	ثبات البُعد
الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان	البُعد الأول: الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس.	٧	٠.٧٧٧
	البُعد الثاني: الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص.	١٨	٠.٩٥٧
	البُعد الثالث: الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص	٧	٠.٩٢٥
	البُعد الرابع: الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص	٦	٠.٨٦٧
	الثبات العام	٣٨	٠.٩٦٩

يتبيّن من الجدول (٢)؛ أن مُعَامِل ثبات ألفا كرو نباخ العام عالٍ، حيث بلغ (٠,٩٦٩)، ويدلّ هذا على أن الاستبانة تتمتّع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن مُعَامِل الثبات عالٍ لكل بُعد من أبعاد الاستبانة.

أ) **طريقة التجزئة النصفية (Split-Half).** جُزّئت عبارات الاستبانة إلى جزأين: (العبارات ذات الأرقام الفردية، والعبارات ذات الأرقام الزوجية)، ثم حُسب مُعَامِل الارتباط بين درجات العبارات الفردية، ودرجات العبارات الزوجية، وبعد ذلك صُحّح مُعَامِل الارتباط بمعادلة جتمان؛ بسبب عدم تساوي جزئي الاستبانة، وفي حالة تساوي جزئي العبارات تُستخدم معادلة سبيرمان براون.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي جُمعت، فقد أُستخدم عدد من الأساليب الإحصائية، عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences)، الذي يُرمز إليه اختصارًا بالرمز (SPSS)، ومن ثمّ أُستخدمت المقاييس الإحصائية الآتية:

- **التكرارات والنسب المئوية**؛ بهدف التّعرُّف على خصائص أفراد عينة الدراسة، إضافةً إلى تحديد استجابات أفراد العينة على كل عبارة من العبارات التي تضمّنتها أداة الدراسة.
- **المتوسط الحسابي الموزون (Weighted Mean)**؛ للتّعرُّف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الأبعاد، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- **المتوسط الحسابي (Mean)**؛ لمعرفة مدى ارتفاع استجابات أفراد عينة الدراسة أو انخفاضها عن الأبعاد الرئيسة.
- **الانحراف المعياري (Standard Deviation)**؛ للتّعرّف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات مُتغيّرات الدراسة، ولكل بُعد من الأبعاد الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
- **معامل الارتباط بيرسون (person Correlation)**؛ لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة بالبُعد الذي تنتمي إليه كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة.
- **معادلة ألفا كرو نباخ (Cronbach's Alpha)، والتجزئة النصفية (Split-Half)**؛ للتحقّق من ثبات أداة الدراسة وصلاحيتها للتطبيق.
- **اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T Test)**؛ بهدف التَّعَرُّف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة، باختلاف متغيّراتهم التي تنقسم إلى فئتين.
- **اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)**؛ للتحقّق من الفروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف متغيرّاتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين؛ لبيانات تتبّع التوزيع الطبيعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

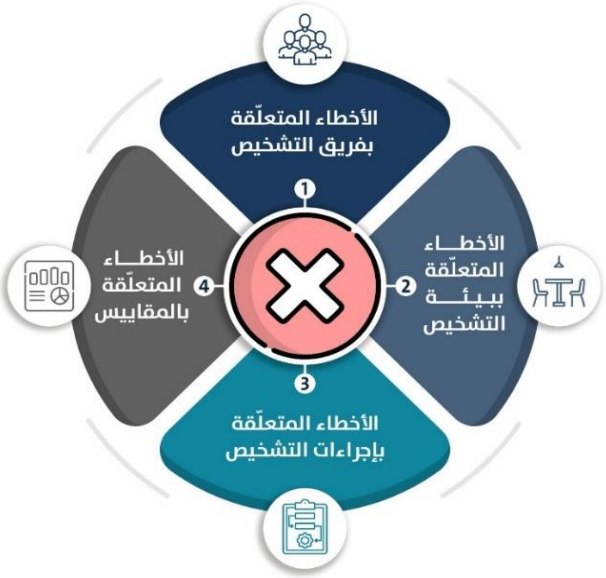
النتائج الخاصة بالسؤال الأول، الذي نصه: "ما الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز، من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان؟" للتّعرّف على الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان؛ حُسب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد، وصولًا إلى تحديد الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز، من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان، والجدول (٣) يوضّح النتائج العامة لهذا المحور.

جـــــدول (٣)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز، من وجهة نظر هم في منطقة جازان.

م.	أبعـــاد الاستبـــانـــــة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	البُعد الأول: الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس.	٣.٣٠٦	متوسطة	٠.٩٠٥	٤
٢	البُعد الثاني: الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص.	٣.٣٣١	متوسطة	٠.٨١٣	٣
٣	البُعد الثالث: الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص.	٣.٦٧٥	كبيرة	٠.٩٥٩	١
٤	البُعد الرابع: الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص.	٣.٣٧٥	متوسطة	٠.٩١٢	٢
	الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز، من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان.	٣.٣٩٧	متوسطة	٠.٧٩١	-

يتبيّن من النتائج أن عينة الدراسة ترى أن هناك أخطاء شائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في المدارس والمراكز، بمتوسط حسابي (٣,٣٩٧): أي بدرجة **متوسطة**، وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي، كما تبيّن أن بُعد (الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص) جاء في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (٣,٦٧٥)، وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية جاء بُعد (الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص)، بمتوسط (٣,٣٧٥)، وبدرجة متوسطة، يليها بُعد (الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص)، بمتوسط (٣,٣٣١)، وبدرجة متوسطة أيضًا، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء بُعد (الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس)، بمتوسط (٣,٣٠٦)، وبدرجة متوسطة. والشكل (٢) يُمثّل هذه النتيجة.



شكـــــل(٢)

الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز، من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان، مرتبة تنازليًّا من الأعلى إلى الأقل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخلل الذي يحدث عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في المدارس والمراكز؛ يعود إلى الأخطاء التشخيصية، نظرًا لشيوعها وارتباط ظهورها بعملية التشخيص. وإذا أردنا حصر تلك الأخطاء؛ فلا بد من تسليط الضوء على مجمل الأخطاء الشائعة في عملية التشخيص، وتتمثّل في: فريق التشخيص الذي قد يكون غير مؤهل أو مدرّب التدريب الكافي للقيام بعملية التشخيص، أو يكون غير مكتمل الأعضاء بحيث يقتصر العمل على شخص واحد، كما يمكن أن يؤدي ضعف الخبرة الشخصية والمهنية والمهارات التشخيصية للفريق إلى حدوث الأخطاء، هذا بالإضافة إلى الأخطاء المُتَعَلِّقَة بالبيئة التشخيصية غير المهيأة والمجهّزة بالأدوات المناسبة والتقنيات المساعدة في عملية التشخيص، والمليئة بالمشتتات السمعية والبصرية، وتدني جودة الخدمات المقدَّمة؛ مما ينتج عنه قرارات غير سليمة.

وبالإضافة إلى الإجراءات والآليات غير الدقيقة التي قد تُمارس من قِبل الفريق في المراحل الثلاث لعملية التشخيص (قبل وفي أثناء وبعد)؛ فإن أي خلل قد يحدث بالمرحلة الأولى قد ينتج عنه خلل في المراحل اللاحقة؛ ومن ثمّ يترتب عليه تشخيص خاطئ. وأخيرًا فإن استخدام مقاييس

واختبارات تفتقر إلى الخصائص السيكومترية، وتكون غير مناسبة لحالات صعوبات التَّعَلُّم، أو تُطبّق بطرق غير صحيحة؛ قد تُسهم في وقوع الأخطاء التشخيصية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ملفين–ويليامز Melvin-Williams (2021) ، التي أشارت إلى (6) نقاط ضعف تؤدي إلى التشخيص الخاطئ في التربية الخاصة؛ تتمثَّل في الآتي: (أ) ضعف الخبرة المهنية والتدريب، و(ب) ضعف التعاون والتواصل بين أعضاء فريق مُتعدد التخصُّصات، و(جـ) ضعف المعرفة بالقوانين والتشريعات، و(د) ضعف التسمية والتصنيف للطلبة، و(هـ) ضعف تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخّل، و(و) ضعف في إجراءات التشخيص (ما قبل الإحالة، والإحالة، وتحديد الهوية، والأهلية لخدمات التربية الخاصة). وفيما يتعلّق بمناقشة نتائج كل بُعد من أبعاد الدراسة الحالية، فهي مرتبة تنازليًا كما هو موضح أدناه:

البُعد الأول: الأخطاء المتعلّقة بفريق التشخيص:

للتَّعرُّف على أبرز الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص، وجاءت النتائج كما يأتي:

جـــدول (٤)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص

م.	العبـــــــارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	ضعف متابعة الفريق للطلبة بعد عمليّة المسح.	٣.٣٨	متوسطة	١.٢٣٨	٧
٢	غياب دور الأسرة في عمليّة التشخيص.	٣.٨٦	كبيرة	١.١٥٤	٢
٣	عدم التمييز بين مظاهر صعوبات التعلّم والاضطرابات الأخرى.	٣.٦٨	كبيرة	١.١٨٥	٤
٤	اتّخاذ القرار حول أهليّة الطلبة بصورة فرديّة.	٣.٦٥	كبيرة	١.١٤	٥
٥	نقص معرفة بعض أعضاء الفريق بالمقاييس المُستخدّمة في عمليّة تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.	٣.٨٦	كبيرة	١.١١٧	١
٦	نقص معرفة بعض أعضاء الفريق بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.	٣.٧٩	كبيرة	١.١٢٥	٣
٧	تدنّي كفاءة الفريق في مهارات القياس والتشخيص.	٣.٥٠	كبيرة	١.٢١	٦
	المتوسط العام	٣.٦٧٥	كبيرة	٠.٩٥٩	–

ملاحظة: رُمِزت عبارات بُعد الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص على النحو الآتي: (أوافق بشدة =٥، وأوافق =٤، ومحايد =٣، ولا أوافق =٢، ولا أوافق بشدة =١)؛ لذلك رُتِّبت عبارات البُعد بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتبيّن من الجدول (٤)؛ أن درجة تقدير عينة الدراسة للأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ كانت بمتوسط (٣,٦٧٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى خيار **أوافق (بدرجة كبيرة)** على أداة الدراسة. ويتضح أن أبرز الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– تتمثَّل في **نقص معرفة بعض أعضاء الفريق بالمقاييس المُستخدَمة في عمليّة تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم**، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلة الوعي والمعرفة لدى بعض أعضاء الفريق بالأعراض والمظاهر التي تظهر على الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، والخصائص المعرفية والنفسية والسلوكية والأكاديمية التي تميّز أولئك الطلبة، إضافة إلى افتقارهم للمهارات التشخيصية التي تُمكّنهم من تحديد الأداة المناسبة للصعوبة بدقة؛ وربما يعود هذا إلى ضعف حضور الورش والدورات المهنية التي تختص بكيفية تشخيص حالات صعوبات التَّعَلُّم، والأساليب التشخيصية التي يمكن استخدامها مع حالات صعوبات التَّعَلُّم؛ ومن ثمّ فقد يلجأ بعضهم إلى الخلط بين المقاييس واستخدام مقياس لا يتناسب مع الحالة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ساوهني وبانسال Sawhney and Bansal (2014)، التي أثبتت نتائجها أن المعلمين لديهم معرفة ضئيلة عن صعوبات التَّعَلُّم وطرق تحديدها. كما أشارت نتائج دراسة الأحمدي والكشكي **(٢٠١٩)** Alahmadi and El Keshkyإلى أن 35.48% من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية؛ لا يمتلكون المعرفة الكافية فيما يتعلّق بتحديد صعوبات التَّعَلُّم، ولا يعرفون ما يجب القيام به عند مواجهة مثل هذه المشكلات. ومن زاوية أخرى في تفسير تلك النتيجة، تُشير الباحثة إلى أن صعوبات التَّعَلُّم فئة غير متجانسة، وبطبيعة الحال تختلف طبيعة الصعوبة وشدتها من طالب/ة إلى طالب/ة؛ الأمر الذي يفرض استخدام أدوات مختلفة مع كل صعوبة.

البُعد الثاني: الأخطاء المتعلّقة ببيئة التشخيص:

للتَّعرُّف على أبرز الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص، وجاءت النتائج كما يأتي:

جـــدول (٥)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص

م	العبـــــارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	نقص الأدوات والتقنيّات الحديثة المُساعِدة في عمليّة التشخيص.	٤.٠١	كبيرة	١.١٢	١
٢	وجود مشتِّتات سمعيّة وبصريّة	٣.٤٢	كبيرة	١.١٨٤	٣
٣	عدم توافر الظروف المُلائمة، مثل: الموقع، والإضاءة المناسبة، والتهوية.	٣.٣١	متوسطة	١.١٨٢	٤
٤	تدنّي جودة الخدمات والدعم المُقدَّم لبرامج التشخيص.	٣.٦٣	كبيرة	١.٢٢٧	٢
٥	تغيير بيئة التشخيص أكثر من مرّة.	٣.١	متوسطة	١.١٦٥	٥
٦	وجود أفراد ليس لهم علاقة.	٢.٧٩	متوسطة	١.١٩٨	٦
	المتوسط العام	٣.٣٧٥	متوسطة	٠.٩١٢	-

***ملاحظة:** رُمِزت عبارات بُعد الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص على النحو الآتي: (أوافق بشدة =٥، وأوافق =٤، ومحايد =٣، ولا أوافق =٢، ولا أوافق بشدة =١)؛ لذلك رُتِّبت عبارات البُعد بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتبيّن من الجدول (٥)؛ أن درجة تقدير عينة الدراسة للأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ كانت بمتوسط (٣,٣٧٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى خيار **محايد (بدرجة متوسطة)** على أداة الدراسة. ويتضح أن أبرز الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة

جازان- تتمثَّل في "**نقص الأدوات والتقنيّات الحديثة المُساعِدة في عمليّة التشخيص**". وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف تعاون إدارة المدرسة أو المركز وعملها ضمن الفريق، وربما إهمالها لمُتطلّبات فريق التشخيص من تقنيات ووسائل معينة على إجراء عملية التشخيص؛ ويعود هذا إلى عدم وجود متابعة فعلية من قِبل المديرين لغرفة التشخيص، ومعرفة المستلزمات الضرورية والعمل على توفيرها. ومن جانب آخر، فقد تكون تلك الأدوات متوافرة؛ ولكنها بشكل محدود أو ذات جودة متدنية، بحيث لا تلبي الاحتياجات المختلفة للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبيبي وهايلي مريم Abebe and Hailemariam(2008) ، التي أظهرت أن نقص الدعم الاقتصادي والاجتماعي؛ يؤثر في قرارات المعلم/ين/ات عند إحالة الطلبة. كما تتفق مع نتيجة دراسة الحلو وفحجان (2013)، التي أشارت إلى وُجُود مُشكلات تُواجه مُعلمي ومعلِّمات التربية الخاصة تتعلّق بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية.

البُعد الثالث: الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص:

لتحديد الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز – من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان- حُسب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد؛ وصولًا إلى تحديد الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص، والجدول (٦) يبيّن النتائج العامة لهذا البُعد.

جـــــدول (٦)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص

م	الإجراءات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	قبل التشخيص.	٣.٥٣١	كبيرة	٠.٩١١	١
٢	في أثناء التشخيص.	٣.٤٣٥	كبيرة	٠.٨٢٢	٢
٣	بعد التشخيص.	٣.٠٩٩	متوسطة	٠.٩٤٢	٣
الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص		٣.٣٣١	متوسطة	٠.٨١٣	-

يتضح من النتائج أن الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز – من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان- كانت بمتوسط (٣,٣٣١): أي بدرجة **متوسطة** وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي،

وتبيّن أن إجراءات (قبل التشخيص) جاءت في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (٣,٥٣١)، وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية جاءت إجراءات (في أثناء التشخيص) بمتوسط (٣,٤٣٥)، بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثالثة الأخيرة جاءت إجراءات (بعد التشخيص)، بمتوسط (٣,٠٩٩)، بدرجة متوسطة. وفيما يأتي النتائج التفصيلية لجميع الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص:

أولًا: إجـراءات قبـل التشخـيص:

للتَّعرُّف على أبرز الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **قبل** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **قبل** التشخيص، وجاءت النتائج كما يأتي:

جـــدول (٧)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات قبل التشخيص

م	العبـــــارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	قصور في إجراءات التعرّف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.	٣.٨٢	كبيرة	١.٠٢٥	١
٢	الاكتفاء بجمع المعلومات من مصدر واحد.	٣.٥٦	كبيرة	١.٢٤٣	٣
٣	عدم معرفة المشكلات التي أدّت إلى إحالة الطلبة إلّا بعد قبولهم.	٣.٦٣	كبيرة	١.١٨	٢
٤	التحيُّز في اختيار أدوات القياس.	٣.٢٤	متوسطة	١.١٦٩	٥
٥	عدم الدراية الكاملة بفقرات المقياس والأدوات اللازمة لها، وكيفيّة تطبيقها وتصحيحها.	٣.٤٢	كبيرة	١.١٦	٤
المتوسط العام		٣.٥٣١	كبيرة	٠.٩١١	–

***ملاحظة:** رُمِّزت عبارات عُنصر الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات قبل التشخيص على النحو الآتي: (أوافق بشدة =٥، وأوافق =٤، ومحايد =٣، ولا أوافق =٢، ولا أوافق بشدة =١)؛ لذلك رُتِّبت عبارات العُنصر بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتبيّن من الجدول (٧)، أن درجة تقدير عينة الدراسة للأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **قبل** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ كانت بمتوسط (٣,٥٣١)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى خيار **أوافق (بدرجة كبيرة)** على أداة الدراسة. ويتضح أن أبرز الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **قبل** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– تتمثّل في "**قصور في إجراءات التعرّف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم**"، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف المعرفة بالأساليب المُتَعَلِّقَة بإجراءات الكشف والإحالة والتصنيف، وافتقار بعض أعضاء الفريق إلى المهارات التشخيصية الكافية التي تمكّنهم من التَّعَرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وتدني مستوى الوعي بمظاهر صعوبات التَّعَلُّم وأعراضه، أو عدم الالتزام بالقواعد والأسس المُتَعَلِّقَة بالقياس والتشخيص والمنصوص عليها في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. وربما جرت عملية الكشف من قِبل شخص واحد، حيث لم يتمكّن من التَّعَرُّف الدقيق على الجوانب المختلفة للطالب؛ نظرًا لعدم وجود فريق مكتمل الأعضاء؛ مما قد يترتب عليه إحالة طلبة ليسوا بحاجة إلى خدمات. وتتفق هذه النتيجة إلى حدٍّ ما مع نتائج دراسة أبو الرب (٢٠١٦)، التي أشارت إلى وجود مشكلات في إجراءات ما قبل التشخيص، منها: قيام معلم التعليم العام بترشيح الطلبة ممن لديهم مشكلات سلوكية وبطيئي التَّعَلُّم وغيرهم. كما تتفق مع نتائج دراسة الغرير (٢٠١١)، التي كشفت عن أخطاء بنسبة ٤٠% من قِبل الأخصائيين النفسين في إجراء عملية التشخيص؛ وهذا ما يتطلّب أن يكون هناك تدريب لجميع القائمين بالتشخيص على مهارات التَّعَرُّف، وتحديد الأهلية والاحتياجات؛ حتى ترتفع مهاراتهم وتقلّ الأخطاء في التشخيص.

ثانيًا: إجـراءات في أثنـاء التشخـيص:

للتَّعرُّف على أبرز الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات في **أثناء** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات في **أثناء** التشخيص، وجاءت النتائج كما يأتي:

جـــــدول (٨)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات أثناء التشخيص

م	العبـــــــارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	القصور في تنظيم جلسات التشخيص.	٣.٤٤	كبيرة	١.١٤٩	٣
٢	طول الفترة الزمنيِّة للتشخيص أو قصرها.	٣.٧٨	كبيرة	١.١١٦	١
٣	تطبيق جميع المقاييس في يوم واحد.	٣.٢٩	متوسطة	١.٢٣٨	٥
٤	التركيز على الجانب الأكاديميّ وإهمال بقيّة الجوانب.	٣.٦٤	كبيرة	١.٣٣٥	٢
٥	الإيحاء بالإجابة للطلبة.	٣.٣٣	متوسطة	١.١٩٩	٤
٦	كثرة المقاطعة من أفراد آخرين.	٣.١٣	متوسطة	١.١٣٨	٦
	المتوسط العام	٣.٤٣٥	كبيرة	٠.٨٢٢	-

***ملاحظة:** رُمِزت عبارات عُنصر الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات أثناء التشخيص على النحو الآتي: (أوافق بشدة =5، وأوافق =4، ومحايد =3، ولا أوافق =2، ولا أوافق بشدة =1)؛ لذلك رُتِّبت عبارات العُنصر بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتبيّن من الجدول (٨)؛ أن درجة تقدير عينة الدراسة للأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **في أثناء** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ كانت بمتوسط (٣,٤٣٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى خيار **أوافق (بدرجة كبيرة)** على أداة الدراسة. ويتضح أن أبرز الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات في **أثناء** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– تتمثّل في "**طول الفترة الزمنيّة للتشخيص أو قِصرها**". ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عملية التشخيص مركبة تشتمل على: الملاحظات، والمقابلات، وتطبيق الاختبارات والمقاييس، وغيرها من أساليب التشخيص، وبطبيعة الحال فإنها تتطلّب وقتًا كافيًا لإجرائها بشكل دقيق وصحيح، ويُبنى عليها حكم مصير للطالب. وتعزو الباحثة قِصر الفترة الزمنية للتشخيص إلى كثرة عدد الحالات المُشخّصة في ذلك الوقت، حيث لا يُعطى كل طالب حقّه من التشخيص الكافي لتحديد الصعوبة بدقة، أما طول الفترة الزمنية للتشخيص، فربما تعود إلى طول الاختبارات التشخيصية؛ مما يجلب للطالب الملل والتعب؛ ومن ثمّ فقد يتوقّف عن الإجابة، ويُبدي

عدم الرغبة في إكمال الاختبار. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الذياب والقريني (٢٠١٨)، التي أشارت إلى أن قصور الوقت المحدد للقيام بعملية القياس والتشخيص؛ تعدّ من أكثر المعوّقات الفنية في عملية التشخيص.

ثالثًا: إجراءات بعد التشخيص:

للتَّعرُّف على أبرز الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **بعد** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **بعد** التشخيص، وجاءت النتائج كما يأتي:

جـــــدول (٩)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات بعد التشخيص

م	العبـــــارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	غلَبة عنصر الذاتيّة عند تصحيح المقاييس.	٢.٩٦	متوسطة	١.٠٦٧	٥
٢	الاعتماد على الذاكرة ووضع درجات عشوائيّة.	٢.٧٤	متوسطة	١.١٧٥	٧
٣	التحيُّز في تفسير نتائج المقاييس.	٢.٧٨	متوسطة	١.١٦٥	٦
٤	غياب الدقّة في تقدير النتائج.	٣.١٩	متوسطة	١.١٣٤	٤
٥	الاعتماد على درجات مقياس واحد لاتّخاذ قرارات مهمّة.	٣.٢٩	متوسطة	١.٢٦١	٣
٦	ضعف المهارة في كتابة التقارير التشخيصيّة.	٣.٣٣	متوسطة	١.١٣٨	٢
٧	التسرُّع في إصدار الحكم قبل وضع الطلبة تحت الملاحظة؛ للتأكّد من نتيجة التشخيص.	٣.٤٠	متوسطة	١.٣١٨	١
	المتوسط العام	٣.٠٩٩	متوسطة	٠.٩٤٢	-

***ملاحظة:** رُمَزت عبارات عُنصر الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات بعد التشخيص على النحو الآتي: (أوافق بشدة =٥، وأوافق =٤، ومحايد =٣، ولا أوافق =٢، ولا أوافق بشدة =١)؛ لذلك رُتّبت عبارات العُنصر بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتضح من الجدول (٩)؛ أن درجة تقدير عينة الدراسة للأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **بعد** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ كانت بمتوسط (٣,٠٩٩)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى خيار **محايد (بدرجة متوسطة)** على أداة الدراسة. ويتبيّن أن أبرز الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **بعد** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– تتمثَّل في "**التسرّع في إصدار الحكم قبل وضع الطلبة تحت الملاحظة؛ للتأكد من نتيجة التشخيص**"، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى اعتماد بعضهم على التقارير الطبية الصادرة عن المراكز الصحية والتشخيصية دون التأكد من دقتها، كما يمكن تفسيرها بأن بعضهم يتسرّع في إطلاق أحكام غير واقعية وبصورة فردية، وهذه الأحكام قد بُنيت في الأصل على خصائص الطالب، بدلًا من التشخيص المعتمد على البيانات، وربما يعود ذلك إلى ضعف الإعداد المعرفي لعملية التشخيص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ديفز وشيبرد Davis and Shepar (1983) ، التي أكّدت نتائجها أن أحكام غالبية المختصين عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم تتم باستخدام الدرجات على الاختبارات في العيادة النفسية، كما أن المختصين ما زالت تنقصهم المعرفة بالإجراءات الملائمة؛ للتأكد من صدق الأحكام التي يتخذونها، ويتنافى هذا الأمر مع ما ذُكر في الدليل التنظيمي (**٢٠١٥**)، الذي أشار إلى أن يُوضع الطلبة تحت الملاحظة – عند الحاجة– لمدة فصل دراسي كامل؛ للتحقّق من صحة نتائج القياس والتشخيص لوضع الطالب/ـة في المكان التربوي المناسب. كما أشار دليل معلم صعوبات التَّعَلُّم (**٢٠٢٠**) إلى الدقة وعدم التسرّع في إصدار الحكم على الطالب/ـة، وأن يكون القرار صادرًا من الفريق المتعدّد التخصّصات؛ للتأكد من صحة الحكم النهائي وصدقه وموضوعيته.

البُعد الرابع: الأخطاء المتعلّقة بالمقاييس:

للتّعرّف على أبرز الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس، وجاءت النتائج كما يأتي:

جـــدول (١٠)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس

م	العبـــارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	تطبيق الأدوات والمقاييس بطريقة غير صحيحة.	٣.٣٦	متوسطة	١.١١٧	٣
٢	الاكتفاء بمقياس واحد في التشخيص.	٣.٤٧	كبيرة	١.١٩٨	١
٣	الاعتماد على التقارير الطبيّة الصادرة عن المراكز الصحيّة والتشخيصيّة دون التأكّد من دقّتها.	٣.٢٤	متوسطة	١.٢٣٩	٥
٤	الخلط بين المقاييس الخاصّة بكلّ إعاقة.	٣.١٤	متوسطة	١.١٥٤	٧
٥	تطبيق مقياس لا يتناسب مع الحالة.	٣.١٥	متوسطة	١.٢٤١	٦
٦	الاعتماد بشكل أساسيّ على المقاييس التقليديّة، ورفض مواكبة الجديد من المقاييس الحديثة، مثل: نموذج الاستجابة للتدخّل، الذي أثبت فعاليّته في التعرّف على صعوبات التعلّم.	٣.٤٤	كبيرة	١.٢٧٧	٢
٧	تطبيق مقاييس تفتقر إلى الخصائص السيكومتريّة، مثل: عدم وجود دلالات صدق وثبات مناسبة.	٣.٣٣	متوسطة	١.٠٨٨	٤
	المتوسط العام	٣.٣٠٦	متوسطة	٠.٩٠٥	-

ملاحظة: رُمَزت عبارات بُعد الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس على النحو الآتي: (أوافق بشدة =5، وأوافق =٤، ومحايد =٣، ولا أوافق =٢، ولا أوافق بشدة =١)؛ لذلك رُتّبت عبارات البُعد بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتبيّن من الجدول (١٠)؛ أن تقدير عينة الدراسة للأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم كانت بمتوسط (٣,٣٠٦)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)؛ وهي الفئة التي تُشير إلى خيار **محايد (بدرجة متوسطة)** على أداة الدراسة. كما يتبيّن أن أبرز الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– تتمثّل في "**الاكتفاء بمقياس واحد في التشخيص**". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المبدل (**٢٠١٩**)، التي كشفت عن أن هناك نسبة **٨٦%** من معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم لا يستخدمون مقاييس مختلفة في التشخيص؛ بل يُعتمد على الاختبارات التشخيصية التي أعدّتها الإدارة العامة للتربية الخاصة في وزارة التعليم. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بعضهم قد يكتفي بالمقاييس الصادرة من

الوزارة ويلتزمون بها، وربما يعود هذا إلى أن المشرفين على برامج صعوبات التَّعَلُّم يلزمون العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمقاييس المُعدّة وزاريًّا؛ نظرًا لتخوّفهم أو عدم رغبتهم في استخدام مقاييس مختلفة، والتي في اعتقادهم أنها تفتقر إلى الخصائص السيكومترية، ويتنافى هذا مع ما ذُكر في دليل معلم/ة صعوبات التَّعَلُّم (٢٠١٥)، الذي أشار إلى استخدام (٣) محكّات على الأقل عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني، الذي نصه: "إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيّر الجنس (ذكور وإناث)؟"

للتَّعرُّف على مدى اختلاف استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيّر الجنس (ذكور وإناث)؛ استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T Test)، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول الآتي:

جـــــدول (١١)

نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتغيِّر الجنس

البُعـــد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس.	ذكر	٣٤	٣.٥٣٣٦	.٧٤٩٦١	٢.١٠٠	.٠٣٩	دالة
	أنثى	٣٨	٣.١٠١٥	.٩٩٠٢٥			
الأخطـــاء المُتعلّقـــة بـــإجراءات التشخيص.	ذكر	٣٤	٣.٥٣٤٣	.٧٧١٨٦	٢.٠٥١	.٠٤٤	دالة
	أنثى	٣٨	٣.١٤٩١	.٨١٦٢٠			
الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص.	ذكر	٣٤	٣.٩٣٢٨	.٨٢٨٧٠	٢.٢٢١	.٠٣٠	دالة
	أنثى	٣٨	٣.٤٤٣٦	١.٠١٧١١			
الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص.	ذكر	٣٤	٣.٦٦١٨	.٧٦٢٦٤	٢.٦٢٥	.٠١١	دالة
	أنثى	٣٨	٣.١١٨٤	.٩٦٧١١			
الدرجة الكلية	ذكر	٣٤	٣.٦٢٧٧	.٦٩٩٣٥	٢.٤٢٤	.٠١٨	دالة
	أنثى	٣٨	٣.١٨٩٨	.٨١٩٩٥			

يتبيّن من النتائج الموضحة في الجدول رقم (١١)؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تُعزى لمُتغيِّر الجنس (ذكور وإناث)؛ لصالح الذكور. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اختلاف الخلفية المعرفية والمهنية لدى المعلمين حول تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، إضافة إلى اختلاف اللوائح والأنظمة التي تسير عليها برامج صعوبات التَّعَلُّم في منطقة جازان لدى مدارس المعلمين ومراكزهم. وفي المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة أبيبي وهايلي مريم (2008) Abebe and Hailemariam، والسبيعي وأبو جادو (٢٠٢٠)، التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لمُتغيِّر الجنس؛ لصالح الإناث، بينما لم تتفق الدراسات السابقة مع هذه النتيجة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث، الذي نصه: "إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيِّر المؤهّل العلميّ (بكالوريوس- دبلوم عالٍ- دراسات عليا)؟"

أجرت الباحثة اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في فئتي (دبلوم عالٍ ودراسات عليا) بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، ولأن عدد العينة في هاتين الفئتين كان صغيرًا نسبيًّا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًّا، وكان توزيع البيانات اعتداليًّا بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد جميعًا. وللتّعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتغيِّر المؤهّل العلميّ؛ استخدمت الباحثة الاختبار المعلمي "تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يبيّنها الجدول الآتي:

جـــــدول (١٢)

نتائج اختبار " (تحليل التباين الأحادي) : One Way Anova" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتغيِّر المؤهل العلمي

البُعـــــد	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
الأخطـــاء المُتعلّقـــة بالمقاييس	بين المجموعات	.٦٣٨	٢	.٣١٩	.٣٨٣	.٦٨٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٧.٥٣٧	٦٩	.٨٣٤			
	المجموع	٥٨.١٧٦	٧١				
الأخطاء المُتعلّقة	بين المجموعات	.٣٧٦	٢	.١٨٨	.٢٧٨	.٧٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦.٥٩٦	٦٩	.٦٧٥			
بإجراءات التشخيص	المجموع	٤٦.٩٧٢	٧١				
بإجراءات التشخيص	المجموع	٤٦.٩٧٢	٧١				
الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص	بين المجموعات	٢.٨٠٥	٢	١.٤٠٣	١.٥٥٠	.٢٢٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٢.٤٢٨	٦٩	.٩٠٥			
	المجموع	٦٥.٢٣٤	٧١				
الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص	بين المجموعات	١.٤٧٩	٢	.٧٣٩	.٨٨٥	.٤١٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٧.٦١٩	٦٩	.٨٣٨			
	المجموع	٥٩.٠٩٧	٧١				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.٧٧٣	٢	.٣٨٧	.٦١١	.٥٤٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣.٦٨٤	٦٩	.٦٣٣			
	المجموع	٤٤.٤٥٨	٧١				

يتبيّن من النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٢)؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تُعزى لمُتغيِّر المؤهّل العلميّ (بكالوريوس– دبلوم عالٍ– دراسات عليا). وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بتقارب المؤهل العلمي للغالبية العظمى لعينة الدراسة، حيث كان العدد الأكبر لحملة درجة البكالوريوس، الذين بلغ عددهم (٥٠) من أصل (٧٢) مشاركًا؛ الأمر الذي فرض نوعًا من التقارب في وجهات النظر حول تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان. وفي المقابل، تتفق هذه النتيجة مع دراسات: الحلو وفحجان (٢٠١٣)، وأبا حسين والرزيحي (٢٠١٦)، وأبو الرب (٢٠١٦)؛ بينما تختلف مع دراسات: أبيبي وهايلي مريم Abebe (2008) and Hailemariam، والسبيعي وأبو جادو (٢٠٢٠).

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع، الذي نصه: "إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيِّر عدد سنوات الخبرة (أقلّ من ٥ سنوات، و٥ – ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات)؟"

أجرت الباحثة اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في فئتي " أقل من ٥ سنوات، و٥ – ١٠ سنوات" بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة في هاتين الفئتين كان صغيرًا نسبيًّا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًّا. وكان توزيع البيانات اعتداليًّا بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد جميعًا، وللتّعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتغيِّر عدد سنوات الخبرة؛ فقد استخدمت الباحثة الاختبار المعلمي (تحليل التباين الأحادي: One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

جـــــدول (١٣)

نتائج اختبار " (تحليل التباين الأحادي) : One Way ANOVA" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتغيِّر عدد سنوات الخبرة

البُعـد	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس	بين المجموعات	.٣٦٠	٢	.١٨٠	.٢١٥	.٨٠٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٧.٨١٦	٦٩	.٨٣٨			
	المجموع	٥٨.١٧٦	٧١				
الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص	بين المجموعات	.٠٥٨	٢	.٠٢٩	.٠٤٣	.٩٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦.٩١٣	٦٩	.٦٨٠			
	المجموع	٤٦.٩٧٢	٧١				
الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص	بين المجموعات	.٢٠٠	٢	.١٠٠	.١٠٦	.٩٠٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥.٠٣٤	٦٩	.٩٤٣			
	المجموع	٦٥.٢٣٤	٧١				
الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص	بين المجموعات	.٤٧٩	٢	.٢٤٠	.٢٨٢	.٧٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٨.٦١٨	٦٩	.٨٥٠			
	المجموع	٥٩.٠٩٧	٧١				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.٠٧٢	٢	.٠٣٦	.٠٥٦	.٩٤٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤.٣٨٥	٦٩	.٦٤٣			
	المجموع	٤٤.٤٥٨	٧١				

يتبيّن من النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٣)؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تُعزى إلى مُتغيِّر عدد سنوات الخبرة (أقلّ من ٥ سنوات– من ٥ إلى ١٠ سنوات– أكثر من ١٠ سنوات). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبا حسين والرزيحي (٢٠١٦)، وأبو الرب (٢٠١٦). وتختلف مع دراسات: الحلو وفحجان (٢٠١٣)، والسبيعي وأبو جادو (٢٠٢٠). وتعزو هذه النتيجة إلى أن مشكلة الأخطاء التشخيصية تعدّ مشكلة عامة يشعر بها الجميع، فلا يختلف عنها ذوو الخبرة الطويلة أو حديثو العمل في مجال صعوبات التَّعَلُّم.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس، الذي نصه: "إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيِّر عدد الدورات المهنية في مجال التشخيص التي حُصل عليها (من ١إلى ٥ دورات– من ٦ إلى ١٠ دورات– من ١١ دورة فأكثر)؟"

أجرت الباحثة اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في فئتي " ٦ – ١٠ دورات، و١١ دورة فأكثر" بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، ولأن عدد العينة في هاتين الفئتين كان صغيرًا نسبيًّا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًّا. وكان توزيع البيانات اعتداليًّا بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد جميعًا. وللتّعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتغيِّر عدد الدورات المهنية التي حُصل عليها في مجال التشخيص؛ استخدمت الباحثة الاختبار المعلمي (تحليل التباين الأحادي: One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يبيّنها الجدول الآتي:

جـــدول (١٤)

نتائج اختبار "(تحليل التباين الأحادي) : One Way ANOVA" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتغيِّر عدد الدورات المهنية التي حُصل عليها في مجال التشخيص

البُعـــد	المجمـوعـات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
الأخطـاء المُتعلّقـة بالمقاييس	بين المجموعات	٤.٤٠٠	٢	٢.٢٠٠	٢.٨٢٣	.٠٦٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٣.٧٧٦	٦٩	.٧٧٩			
	المجموع	٥٨.١٧٦	٧١				
الأخطـاء المُتعلّقـة بإجراءات التشخيص	بين المجموعات	٢.٨٧١	٢	١.٤٣٦	٢.٢٤٦	.١١٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤.١٠٠	٦٩	.٦٣٩			
	المجموع	٤٦.٩٧٢	٧١				
الأخطـاء المُتعلّقـة بفريق التشخيص	بين المجموعات	١.٤٣٥	٢	.٧١٧	.٧٧٦	.٤٦٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٣.٧٩٩	٦٩	.٩٢٥			
	المجموع	٦٥.٢٣٤	٧١				
الأخطـاء المُتعلّقـة ببيئة التشخيص	بين المجموعات	.٧١٨	٢	.٣٥٩	.٤٢٤	.٦٥٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٨.٣٧٩	٦٩	.٨٤٦			
	المجموع	٥٩.٠٩٧	٧١				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢.٣١٢	٢	١.١٥٦	١.٨٩٢	.١٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٢.١٤٦	٦٩	.٦١١			
	المجموع	٤٤.٤٥٨	٧١				

يتبيّن من النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٤)؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تُعزى لمُتغيِّر عدد الدورات المهنية التي حُصل عليها في مجال التشخيص (من ١ إلى ٥ دورات- من ٦ إلى ١٠ دورات- من ١١ دورة فأكثر). وتدلّ هذه النتيجة على أن جميع عينة الدراسة حاصلون على درجة متخصّصين في التربية الخاصة بمسار صعوبات التَّعَلُّم، سواء في مرحلة البكالوريوس، أو الدبلوم العالي، أو دراسات عليا؛

مما يجعل تقديرهم للأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم لا ترتبط بعدد الدورات المهنية في مجال التشخيص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبا حسين والرزيحي (٢٠١٦)، وتختلف مع باقي الدراسات السابقة؛ حيث إنها لم تتطرّق إلى مُتغيّر عدد الدورات المهنية التي حُصل عليها في مجال التشخيص.

التـــوصيـــــات:

وفقًا للنتائج التي تُوصّل إليها؛ تُوصي الباحثة بالآتي:

- تفعيل نظام المُساءلة؛ لضمان جودة التشخيص ودقته، حيث يجب أن يشتمل النظام على مُساءلة جميع العاملين في برنامج صعوبات التَّعَلُّم في حال حصول تشخيص خاطئ.
- توصي الباحثة الجهات المختصة بتفعيل فريق متعدد التخصّصات في كل مدرسة ومركز ملحق به برنامج صعوبات التَّعَلُّم، مع ضرورة أن يكون الفريق مؤهلًا ويتمتّع بمستوى عالٍ من الخبرة والكفاءة؛ لتنفيذ عملية التشخيص بشكل دقيق وصحيح.
- إلزام مكاتب الإشراف بمتابعة المدارس والمراكز في مدى التزامها بتفعيل الشراكة الأسرية، وتفعيل نظام المحاسبة في حال عدم الالتزام بهذا الخصوص.
- توفير البيئة المناسبة لعملية التشخيص، التي تشتمل على الوسائل والأجهزة الحديثة التي تلبي احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في كافة الجوانب.
- تقديم برامج تدريبية مكثّفة تُعرّف أعضاء فريق التشخيص بإجراءات الكشف والإحالة الصحيحة؛ لأنها المرتكز الأساسي الذي تقوم عليها عملية التشخيص.
- توفير المزيد من المقاييس الرسمية وغير الرسمية في كافة المؤسسات التعليمية الملحق بها برامج صعوبات التَّعَلُّم، مع ضرورة التنوّع في المقاييس وعدم الاكتفاء بمقاييس محدودة؛ للمساهمة في تقليل أخطاء عملية التشخيص.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبا حسين، وداد؛ الرزيحى، ريم عبد الرحمن (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤* (١٤)، ٧١-٣٦. استرجعت من https://cutt.us/8Mi9c

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). *المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو الديار، مسعد نجاح (٢٠١٢). *القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم*. مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو الرب، محمد عمر محمد (٢٠١٦). مشكلات تشخيص الطلبة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية،١* (٢)، ٢٥-١. استرجعت من https://cutt.us/yMyS0

أبو نيان، إبراهيم سعد (٢٠١٥). *صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، أبراهيم سعد (٢٠٢٠). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبو نيان، إبراهيم سعد (٢٠٢١). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

أحمد، دعاء عوض سيد؛ وأحمد، نرمين عوني محمد (٢٠٢٠). قضايا تشخيص صعوبات التعلم "ما بين الاختبارات التشخيصية والاختبارات التحصيلية". *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (٤)، ٦٤٨-٦٣١. استرجعت من https://cutt.us/HidAA

أخرس، نائل محمد عبد الرحمن؛ وناصر، محمود أمين محمود (٢٠١١). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. مكتبة الرشد.

آل عزيز، محسن عبد الله (٢٠١٣). *دمج برنامج (TRIZ) في تدريس ذوي صعوبات التعلم*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

آل ماطر، محمد (٢٠١١، أكتوبر ٢٩). التشخيص الخاطئ يزج بطلاب "أسوياء" مع "معاقين" لسنوات. *صحيفة الوطن السعودية*. https://www.alwatan.com.sa/artcle/112748

بت، منيره حسن؛ وسحاب، لمى عبد الحكيم (٢٠٢٣) *الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جدة.

بركات، أحمد سعيد أحمد (٢٠١٦). واقع قياس وتشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم لدى القائمين على التشخيص في مدينة عرعر: دراسة مسحية. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، 5، ٢٨٦-٢٦١. استرجعت من https://cutt.us/tm0Ii

البطاينة، أسامة محمد؛ الرشدان، مالك أحمد؛ السبايلة، عبيد عبد الكريم؛ والخطاطبة عبد المجيد محمد (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة* (ط.٣). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البطش، محمد (٢٠٠٥). *الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاتها في ميدان التربية الخاصة*. مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول بالجامعة الأردنية، عمان، الأردن. https://cutt.us/pOfzC

جرار، عبد الرحمن محمود (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم قضايا حديثة*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الحاج، محمود أحمد (٢٠١٩). *الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية) -المفهوم- التشخيص- العلاج*. مجموعة اليازوري للنشر والتوزيع. استرجعت من https://cutt.us/TSpdx

الحسيني، مسعودة مفتاح أحمد (٢٠١٢). الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية خصائص وتشخيص. *مجلة كلية الآداب*، (٢١)، ٩٤-٧٥.

الحلو، محمد وفائي؛ وفحجان، سامي خليل (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢١ (٣)، ٣٩-١. استرجعت من https://cutt.us/R5r6Z

الحوامدة، أحمد محمود (٢٠١٩). *استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم*. دار ابن النفيس.

الخشرمي، سحر أحمد (٢٠٢٠). تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية برامج التوحد نموذجًا، *المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة*، (٢٨)، ٩٧-٨٤. استرجعت من https://cutt.us/mTZxq

درويش، محمود أحمد (٢٠١٨). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

الذياب، مشاعل ضيف الله؛ والقريني، تركي عبد الله (٢٠١٨). مُعوِّقات تقييم وتشخيص التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من منظور فريق العمل. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٢ (٣)،١٤٢-٨٩. استرجعت من https://cutt.us/AnHdD

رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية (٢٠١٦). *في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠*. https://cutt.us/owFRi

الزارع، أحمد؛ والحسيني، عبد الناصر (٢٠٢٠). مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (١٣)، ٥٠-١٩. استرجعت من https://cutt.us/5zKOb

السبيعي، نورة؛ وأبو جادو، محمود محمد علي (٢٠٢٠). *واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية*[رسالة ماجستير، جامعة فلسطين]. استرجعت من https://cutt.us/wjPbC

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٠). *تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات*. دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٥). *فقه صعوبات التعلم*. دار الفكر العربي.

شريف، السيد عبد القادر (٢٠١٤). *مدخل إلى التربية الخاصة*. دار الجوهرة للنشر والتوزيع. مكتبة نور.

طاهر، إيمان (٢٠١٦). *صعوبات التعلم الأسس النظرية التشخيص والعلاج*. وكالة الصحافة العربية. استرجعت من https://cutt.us/RURr6

الظاهر، قحطان أحمد (٢٠١٠). *صعوبات التعلم* (ط.٣). دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد الرؤوف، طارق؛ وعامر، ربيع (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم (مفهومه- تشخيصه- علاجه)*. المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

العبد اللطيف، سليمان عبد العزيز (٢٠١٦). *المُرشد في صعوبات التعلم*. الإدارة العامة للتعليم بالرياض.

عبد الوهاب، عبد الناصر (٢٠٠٣). *الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية*. دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر.

العدل، عادل محمد (٢٠١٣). *صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الكتاب الحديث.

العدل، عادل محمد (٢٠١٦). *تشخيص وتقييم صعوبات التعلم*. عالم الكتب.

عصفور، قيس نعيم؛ ويوسف، خالد عبد القادر (٢٠١٦). *دراسة حالة في مجال صعوبات التعلم*. مكتبة المتنبي.

علوطي، عاشور؛ وعريوة، مريم (٢٠١٧). واقع تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي بين النظرية والتطبيق (دراسة تحليلية). *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (٦)، ٢٠٠-٢١٠. استرجعت من https://cutt.us/HUxqg

عماد، عبد الغني (٢٠١٦). *علم الاجتماع والبحث العلمي " الإشكالية، المنهج، المقاربات"*. دار الطليعة للطباعة والنشر.

الغرير، أحمد نايل (٢٠١١). واقع تقييم قياس وتشخيص الأطفال المعوقين ذهنيًّا في الأردن: دراسة مسحية. *المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي وإرادة التغيير*،٢ ، ٨٩٨-874. استرجعت من https://cutt.us/XdsIv

الغزالي، سعيد كمال (٢٠١١). *تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الفيل، حلمي؛ والسيد، حنان سمير (٢٠١٦). *سيكولوجية الفئات الخاصة*. مكتبة بستان المعرفة.

القمش، مصطفى نوري؛ والمعايطة، خليل عبد الرحمن (٢٠١٤). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة – مقدمة في التربية الخاصة* (ط.٦). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قنديل، شاكر عطية (٢٠٠١). مشكلات التشخيص في التربية الخاصة وأساليب تطويره: نموذج مقترح. *المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي- الأسرة في القرن ٢١*، ١، ١٨٦-١٦٣. استرجعت من https://cutt.us/lZL8M

كيرك، صامويل؛ وكالفانت، جميس (٢٠١٢). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية* (زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، مترجم). دار الكتاب الجامعي (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٨).

الكيلاني، عبد الله زيد؛ والروسان، فاروق (٢٠١٤). *التقويم في التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المبدل، عبد المحسن رشيد (٢٠١٩). تقويم الخصائص السيكو مترية والدقة التشخيصية لمقاييس صعوبات التعلم المستخدمة في البحوث العربية ومدى توظيفها للتشخيص في مدارس التعليم العام. *رسالة الخليج العربي*، ٤٠ (١٥٣)، ٥٥-٧٧. استرجعت من https://cutt.us/xlOWq

متولي، فكري لطيف (٢٠١٥). *مشكلات التعلم النمائية – الأكاديمية*. مكتبة الرشد.

معمار، صهيب صالح (٢٠١٩). *المدخل إلى صعوبات التعلم "الفئة المحيرة والخفية" من التعريف إلى التدخل*. استرجعت من https://cutt.us/t4Czi

المنصور، وسام مصطفى (٢٠١٢). *تقييم واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية). استرجعت من https://cutt.us/0XXOI

النقيثان، سديم إبراهيم (٢٠٢٢). القياس، والتقويم، والتشخيص في ميدان التربية الخاصة. في عبد الناصر الحسيني، آلاء خوجه، خلود الفارسي، سميه فلاته، أسيل الشنقيطي، نوره الزهراني، روان العمري/ ناصر العجمي (محررين/ مُراجع)، *توجُّهات حديثة وموضوعات ساخنة وقضايا معاصرة في التربية الخاصة* (ص. ١٠١-١١٦). مكتبة الملك فهد الوطنية.

هاني، وليد عبد بني (٢٠١٧). *أنشطة وتطبيقات في صعوبات التعلم*. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع. استرجعت من https://cutt.us/STXY4

الهيئة العامة للإحصاء (د. ت.). الهيئة العامة للإحصاء: (٢,٩ %) نسبة انتشار الإعاقة ذات الصعوبة (البالغة) بين السكان السعوديين. مسترجع ١٩ مايو ٢٠٢٢ https://cutt.us/gGroq

وزارة التعليم (٢٠١٥أ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (٢٠١٥ب). *دليل معلمة صعوبات التعلم*. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (٢٠١٧ب). *دليل عمل برامج صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية*. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (٢٠٢٠أ). *المساواة في التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة* https://cutt.us/hIx6d

وزارة التعليم (٢٠٢٠ب). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. المملكة العربية السعودية.

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Abebe, S., & Hailemariam, A. (2008). Factors Influencing Teachers' Decisions to Refer Students for Special Education Evaluation. *Online submission*. Retrieved from https://cutt.us/nwGh2

Al Momani, R. M., Al Raggad, M. M., Al Remawi, S. A. K., & Inshasi, L. A. (2013). The Reality of Measurement Procedures and Diagnosis of Learning Disabilities in Resources Rooms in Irbid 2 nd Directorate of Education. *European Journal of Social Sciences*, *39*(4), 640-651. Retrieved from https://cutt.us/oehS4

Alahmadi, N. A., & El Keshky, M. E. S. (2019). Assessing primary school teachers's knowledge of specific learning disabilities in the kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *9*(1), 9-22. Retrieved from https://cutt.us/A7uSd

American institutes for research. (2002). *Specific learning disabilities: finding common ground. A report developed by the ten organizations participating in the learning disabilities roundtable*. Retrieved from https://cutt.us/PvuA7

American Psychiatric Association, D., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.

Davis, W. A., & Shepard, L. A. (1983). Specialists' Use of Tests and Clinical Judgment in the Diagnosis of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *6*(2), 128–138. Retrieved from https://cutt.us/ePKbG

Gilmore, L., Islam, S., Su, H., & Younesian, S. (2015). A global perspective on psycho-educational assessment. *Journal of psychologists and counsellors in schools*, *25*(1), 66-74. Retrieved from https://eprints.qut.edu.au/91307/

Learning Disabilities Association of America. (n.d). Types of Learning Disabilities. Retrieved September 23, 2022, from https://cutt.us/D3JpR

Lovett, B. & Kilpatrick, D. (2018). *Differential diagnosis of Sld versus other difficulties*. Retrieved from https://cutt.us/N4ovD

Mellard, D. F., Deshler, D. D., & Barth, A. (2004). LD identification: It's not simply a matter of building a better mousetrap. *Learning Disability Quarterly*, *27*(4), 229-242. Retrieved from https://cutt.us/79Tzt

Melvin-Williams, T. L. (2021). A Qualitative Study Identifying the Vulnerabilities of the Special Education Process that Leads to Misidentification of Students. University of Louisiana at Lafayette. Retrieved from https://cutt.us/GO1jk

Moor, K.L. & Lagoni, I.M. (2003). "Learning Disabilities. Colorado state University Cooperative Extension". Retrieved from http://www.estcolostate.edual

Moore, D., McCabe, G., Duckworth, W, Sclove, S. (2003). *The Practice of Business Statistics*, Retrieved April 15, 2018, from http://www.surveysystem.com/sscalc

National Association of Special Education Teachers. (n.d). *Characteristics of Children with Learning Disabilities*. Retrieved October 23, 2022, from https://cutt.us/hSEtd

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2011). Comprehensive Assessment and Evaluation of Students with Learning Disabilities: A Paper Prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities. *34*, (1). 3-16. Retrieved from https://cutt.us/Ic7D0

Raza, M. M., & Begum, S. (2021) Specific Learning Disability. Retrieved from https://cutt.us/94gNp

Sawhney, N., & Bansal, S. (2014). Study of awareness of learning disabilities among elementary school teachers. In *Conference: International Education Confer 'Education as a Right across the Levels: Challenges, Opportunities and Strategies, New Delhi*. Retrieved from https://cutt.us/N2nDM

U.S. Department of Education. (n.d.). IDEA Regulations identification of specific learning disabilities. Retrieved September 22, 2022, from https://sites.ed.gov/idea/files/Identification_of_SLD_10-4-06.pdf

US Department of Education. (2021). *43rd Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2021*. Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education. Retrieved from https://sites.ed.gov/idea/files/43rd-arc-for-idea.pdf

World health organization. (2023). International statistical classification of diseases and related health problems (11th ed.). Retrieved from https://icd.who.int/

Zumeta, r.o., zirkel, p.a. & danielson, l. (2014). Identifying specific learning disabilities. topics in learning disabilities, 34(1), 8-24. Retrieved from https://cutt.us/k7blb