ISSN 2410-3152

IUGJEPS
Vol 25, No 1, 2017, pp 231 -247

تاريخ الإرسال (2016-10-08)، تاريخ قبول النشر (2016-11-23)

دراسة مسحية للكشف عن صعوبات التعلم لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة مكة المكرمة باستخدام مقياس تقييم صعوبات التعلم (LDES-R2)

د. عواطف محمود الشديفات[1],*

1 قسم التربية الخاصة- جامعة أم القرى - السعودية

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

e-mail address: ahshdyfat@uqu.edu.sa

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن نسبة انتشار صعوبات التعلم وأعراضها بين طالبات الصف الأول متوسط في مدارس التعليم العام للبنات، في مدينة مكة المكرمة باستخدام مقياس تقييم صعوبات التعلم LDES-R2. تكونت عينة الدراسة من (532) طالبة، وهو ما يعادل(10%) من مجتمع الدراسة الذي يشتمل (5325) طالبة في الصف الأول متوسط. جمعت بيانات الدراسة بواسطة تطبيق اختبار رافن للمصفوفات المتتالية غير اللفظي لقياس القدرة العقلية لدى الطالبات، ومقياس تقييم صعوبات التعلم(LDES-R2) بعد التحقق من معاملات الصدق والثبات للمقياسين، ودرجات الطالبات في مادتي اللغة العربية والرياضيات. وأظهرت نتائج الدراسة:

- احتل مجالي (الاستماع، والتهجئة والإملاء) المرتبة الأولى في مظاهر الصعوبات المنتشرة بين طالبات الصف الأول متوسط في مدارس مكة المكرمة العامة النهارية، ثم جاءت (العمليات الحسابية) لتحتل المرتبة الثانية من مظاهر الصعوبات المنتشرة بين الطالبات، و جاءت (القراءة والتفكير) ليحتلا المرتبة الثالثة في مظاهر الصعوبات المنتشرة، ثم (التعبير اللفظي)، واخيرا كانت مظاهر صعوبات (الكتابة) هي الأقل انتشارا بين أفراد العينة.
- استطاع مقياس تقييم صعوبات التعلم التمييز بين أفراد العينة، من خلال ابراز مظاهر الضعف التي يعانون منها بشكل واضح.
- كانت نسبة انتشار صعوبات التعلم بين أفراد مجتمع الدراسة كبير في جميع مجالات مقياس تقييم صعوبات التعلم السبعة.

كلمات مفتاحية:

صعوبات تعلم، مقياس تقييم صعوبات التعلم، مقياس رافن، الصف الأول متوسط.

A survey to detect Learning Disability among the first grade average in general education schools for girls in Makka using "The learning Disability Evaluation Scale - RENORMED Second Edition (LDES-R2)"

Abstract

This study aims to determine the prevalence of symptoms of learning Disabilities among students of the first grade average in general education schools for girls, in the holy city of Makka using the learning disability evaluation scale - RENORMED Second Edition(LDES-scale R2). The study sample consisted of 532 students, which is equivalent to 10% of the study population (5325) students in the first grade average. The study will gather data by the application of Raven matrices successive test to measure IQ among students, and use learning disability evaluation scale - RENORMED Second Edition (LDES-R2), and scores of students in the subjects of Arabic and mathematics. The results of a survey find The incidence of learning disabilities are high, (Listening, spelling) were the first manifestations of the spread between the LDS , then (calculations), then (reading and thinking) and (Speaking), and finally (writing). the Arabic translation of the Learning Disability Evaluation Scale (LDES) can be used in the identification of learning disabilities.

Keywords:

Learning Disabilities, LDES-scale R2, First grade average, Raven's progressive matrices scale.

مقدمة:

صعوبات التعلم أو الإعاقة الخفية، كما يحلو للمتخصصين في مجال التربية الخاصة أن يطلقوا عليها، تعد احدى الاضطرابات التي يكاد معظم التربويين في قطاع التعليم أن يلمسوا وجودها سوا كانوا متخصصين أم لا. وهي على الرغم من حداثة ظهورها على الصعيد التربوي، إلا أنها كانت من أكثر المشـــكلات أهمية لدى العديد من المهتمين والمختصين في مجالات علوم التربية وعلم النفس والطب النفسي وحتى أولياء الأمـــور، إذ حتى منتصف الستينيات من القرن الماضي لم يكن ثمة تفسير مقنع لأولئك التلاميذ الذين يعانون مشكلات جســـمية أو سلوكية أو إعاقات عقلية أو حرمان بيئي، ولكنهم في الوقت نفسه لا يحسنون القراءة والكتابة والحساب، وكان هـــؤلاء يوصفون بالمتخلفين عقليا أو سمعيا أو بصريا، وظلت الأمور على هذه الشاكلة إلى أن نحت مصطلح صعوبات الـــتعلم ووجد فيه الكثيرون مخرجا من حيرتهم السابقة حيال هذه الفئة من التلاميذ (الوقفي،2004م).

و تعد فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً، وأكثرها استقطاباً لأنظار العديد من العلماء والباحثين في مجالات مختلفة (كالطب، وعلم النفس والتربية، وعلم الاجتماع،...) ويعد هذا الاهتمام انعكاساً لخطورة هذه الفئة، حيث تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة بالإضافة إلى الايقاع السريع في عمليات الكشف والتشخيص والتدخلات العلاجية المرتبطة بها (سالم،2007م). كما يلاحظون وجود تباين كبير قي وصفها وتشخيصها وذلك نظراً لتباين المنطلقات النظرية التي تؤكد كل منها على خصائص أو أبعاد أو جوانب معينة لمفهوم صعوبات التعلم (السعيد،2009م).

إن مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هى مشكلة ذات طابع عالمى . ففى الولايات المتحدة الأمريكية والتى تعتبر أكبر حقول التربية الخاصة من حيث عدد التلاميذ الذين يتلقون هذه الخدمات ، أشار مكتب التربية الأمريكى أن حـــوالى ٥١,١% مـــن مجمـــوع مستحقى خدمات التربية الخاصة هم من فئة ذوى صعوبات التعلم ، (Lerner, 2000). ومع ذلك فإنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين في موضوع صعوبات التعلم فيما يتعلق بأعداد أو نسب التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، ولعل ذلك يعود إلى عدم الاتفاق على المفهوم من جهة، ومن جهة ثانية اختلاف أساليب التشخيص وأدواتها، ومن جهة ثالثة عدم توافر اختبارات تشخيصية متفق عليها، أي أن الاختلاف يعود إلى اختلاف المعايير والمحكات المستخدمة في التشخيص، لذا رأى بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم تتراوح ما بين 7 إلى 10% وذلك بسبب التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية (كوافحة، 2005).

إن وجود هذه الفئة من ذوي صعوبات التعلم يترتب عليه العديد من المشكلات المدرسية والنفسية والسلوكية والتي من شأنها أن تؤثر سلباً على الفرد وأقرانه داخل غرفة الصف، فضلاً عن أن صعوبات التعلم بالإضافة إلى أنها تؤدي إلى ضعف في التحصيل فهي تقدم للمجتمع فرداً مشكلاً يبدي تصور سالباً عن ذاته، وعن خصائص شخصيته بجوانبها المختلفة وبالتالي يكون أكثر عرضة للمشكلات النفسية والأكاديمية داخل المجتمع. ولأن الفرد ذوي صعوبات التعلم هو إنسان له إمكاناته وقدراته، فإن مهمتنا العلمية هي اكتشاف تلك الامكانات والقدرات ورعايتها، وحصادها في مصلحة المجتمع بأسلوب علمي وحضاري وإنساني (سالم، 2007).

وانطلاقا من هذا المنحى تأتي هذه الدراسة كمحاولة جادة وهادفة لمعرفة نسبة انتشار صعوبات التعلم، وأهم مظاهر تلك الصعوبات المنتشرة بين طالبات الصف الأول متوسط في مدارس التعليم العام النهاري للبنات في مكة المكرمة، وذلك باستخدام "مقياس تقييم صعوبات التعلم LDES-R2" للحصول على بيانات دقيقة من الواقع التعليمي بهدف مساعدة أصحاب القرار في اتخاذ الإجراءات اللازمة للحد من ظاهرة انتشار صعوبات التعلم، وتقديم يد العون للطالبات اللواتي تظهر لديهن علامات فارقة تدل على وجود صعوبة تعلمية لديهن.

مشكلة الدراسة

استناداً على إحصائيات وزارة التربية والتعليم السعودية لعام 2010 م، فإن عدد الطلبة في المدارس السعودية يفوق (5) مليون طالب وطالبة. وبناءً على الدراسات العالمية التي تقدر نسبة انتشار صعوبات التعلم في أي مجتمع ب (5%-10%)، فإنه يمكن تقدير

عدد الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم ما بين ربع مليون إلى نصف مليون طالباً في مدارس المملكة. ولكن الإحصائيات المتوفرة تدل على أن عدداً قليلاً جداً من هؤلاء الطلبة تم التعرف عليهم وتقديم البرامج والخدمات اللازمة لهم في مدارسهم. وعلى الرغم من تواجد ما يزيد عن (28,000) مدرسة في المملكة، فإن أقل من 5٪ من المدارس تقدم البرامج والخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم بتواجد 1,600 معلم مختص فقط. إن العديد من الأطفال والبالغين الذين يعانون من صعوبات في التعلم لم يتم تشخيصهم لهذا تابعوا حياتهم وهم يعانون من هذه الاعاقة الخفية التي تسبب لهم العديد من المشكلات ابرزها ضعف الثقة بالنفس، والتوقف عن متابعة الدراسة، وخلق مشكلات لا حصر لها في بيئة العمل. إن الكشف والتدخل المبكر يمكن الوالدين والتربويين على مساعدة هؤلاء الافراد ومد يد العون لهم للتعامل والتعويض عن العجز الحاصل في التعلم، لقد اثبتت الدراسات أن 67 % من الطلاب الشباب الذين تم تشيخصهم بأنهم في مرحلة الخطر لصعوبات القراءة مثلا تمكنوا من تحقيق مستوى متوسط أو فوق المتوسط في القدرة على القراءة عندما تلقوا مساعدة في وقت مبكر (Coordinated Campaign for Learning Disabilities، 1997)، ومن هنا انطلقت فكرة هذه الدراسة، والتي تتمثل بمحاولة الاجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

اسئلة الدراسة:

1- ما مظاهر صعوبات التعلم المنتشرة بين طالبات الصف الاول متوسط في مدينة مكة المكرمة ؟

2- ما نسبة شيوع صعوبات (الاستماع \ التفكير \ التعبير اللفظي \ القراءة \ الكتابة \ التهجئة \ الحساب) بين طالبات الصف الاول متوسط في مدينة مكة المكرمة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف إلى مظاهر صعوبات التعلم المنتشرة بين طالبات الصف الأول متوسط في مدارس التعليم العام في مدينة مكة المكرمة.
- التعرف إلى الصعوبات الأكثر إنتشاراً بين الطالبات والتي يتضمنها مقياس تقييم صعوبات التعلم في مجالاته السبعة
- اختبار أداة حديثة لتشخيص وتقييم صعوبات التعلم، يعد استخدامها سهل وميسر للوالدين والمعلمين، ومعرفة مدى قدرة هذا المقياس على التشخيص والتقييم لدى عينة الدراسة.
- اختبار مدى موثوقية وصدق مقياس تقييم صعوبات التعلم في اكتشاف حالات ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية البحث من كونها تركز الاهتمام على صعوبات التعلم بشقيها الأكاديمي والنمائي لدى طالبات الصف الاول متوسط في مدارس التعليم العام النهاري في مدينة مكة المكرمة، ونظراً لندرة الدراسات السابقة في الميدان على هذه الفئة من الطالبات حسب حدود علم الباحثة، فإنها ستوفر بيانات دقيقة عن الواقع التعليمي كون الدراسة مسحية، وسوف تظهر نسبة انتشار صعوبات التعلم في احدى أكبر مدن المملكة العربية السعودية، الامر الذي قد يساعد أصحاب القرار في اتخاذ اجراءات لازمة للحد من هذه الظاهرة. كما تبرز أهمية الدارسة من الناحيتين:

1- **الأهمية النظرية:** ستثري نتائج هذه الدراسة الجانب المعرفي عن صعوبات التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مكة المكرمة وخاصة ما يرتبط بصعوبات (الاستماع \ التفكير \ التعبير اللفظي \ القراءة \ الكتابة \ التهجئة \ الحساب) .

2- **الأهمية التطبيقية:** تكمن في توفير أداة جديدة للكشف تتمثل بـــ (مقياس تقييم صعوبات التعلم LDES-R2)، الذي يمكن الافادة منه في دراسات مستقبلية، كما ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في اجراءات التشخيص لطلبة صعوبات التعلم، وتسهيل تقديم برامج التدخل لهم.

محددات الدراسة:

تتلخص حدود الدراسة بأن عينة هذه الدراسة اقتصرت على طالبات الصف الأول متوسط في المدارس العامة النهارية في مدينة مكة المكرمة والبالغ قوامها (532) طالبة. والحدود الزمانية طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 1435-1436هـــ.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم: يعرف قانون الافراد ذوي الاعاقات التعلمية (IDEA) صعوبات التعلم بأنها: "اضطراب في واحدة أو اكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة لفهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتظهر على شكل قصور في الاصغاء، أو التفكير، أو النطق، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية. ويتضمن هذا المصطلح أيضا حالات التلف الدماغي، والاضطرابات في الادراك، والخلل الوظيفي في الدماغ وعسر القراءة أو حبسة الكلام. ويستثنى من ذلك الاطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يمكن أن تعزى للتخلف العقلي أو لتدني المستوى الثقافي الاجتماعي أو للصعوبات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الانفعالية.

أما اجرائياً فتعرف صعوبات التعلم في هذه الدراسة بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس تقييم صعوبات التعلم (LDES-R2)

الصف الأول متوسط: هو السنة الأولى في المرحلة المتوسطة والتي تمتد لثلاث سنوات بعد الانتقال مباشرة من المرحلة الابتدائية.

مقياس تقييم صعوبات التعلم disability evaluation scale- RENORMED Second Edition (LDES-R2، قام باعداد هذا المقياس كل من ستيفن مكارثي و تمارا ارثود في عام 2004 (McCarney & Arthaud,2007). وطورت الصورة الثانية منه في عام 2007م، تم تصميم المقياس ليستخدم من قبل العاملين في قطاع التعليم والتربويين والأهل لرصد وتوثيق السلوكات والمظاهر التي تميز الأطفال والشباب الذين يعانون من صعوبات في التعلم. وقد بني هذا المقياس بالاعتماد على تعريف صعوبات التعلم الذي اقرته (IDEA,2004).

الدراسات السابقة:

من خلال البحث في قواعد المعلومات المحلية والعالمية، والمراجع، اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات التي تحدثت عن صعوبات التعلم ونسبة انتشارها وأهم طرق تشخيص مظاهرها عند الأفراد بكافة المراحل العمرية، ومدى صدق وموثوقية الأدوات المستخدمة في ذلك التشخيص. وتالياً أهمها:

في دراسة Murphy, Harrold, Carey, and Mulrooney, 2000)) والتي هدفت لاستقصاء مستوى صعوبات التعلم لدى السجناء في السجون الايرلندية بتكليف من وزارة العدل، تمثلت عينة الدراسة ب 264 سجيناً بما يمثل 10% من مجموع السجناء الكلي في ايرلندا في وقت الدراسة. استخدم الباحثون اختبار كوفمان بريف للذكاء(KBIT)، واختبار التحصيل وايد رانج(WRAT)، واختبار المفردات الفرعي من اختبار وكسلر للذكاء(WAIS-R)، ومسح الوطني للسجناء الكبار(NAPS). وقد اظهرت نتيجة الدراسة ان ما يقارب 28.8% من أفراد العينة لديهم مستوى ذكاء دون 70 IQ حسب مقياس KBIT مما يعطي اشارة واضحة أنهم يعانون من إعاقة ذهنية تعلمية . و دعمت هذه النتيجة نتائج الاختبارات الاخرى التي طبقت في الدراسة.

وفي دراسة قام بها حسين (2005م) هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية في دولة قطر، تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الرابع الابتدائي في مدرسة البدع النموذجية البالغ عددهم 100 طالب موزعين على أربعة فصول دراسية. أظهرت نتائج الدراسة أن الأخطاء في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي بنسب متفاوتة حسب المجال، وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين صعوبات تعلم الرياضيات وانخفاض التحصيل لدى عينة الدراسة بشكل عام، كما أظهرت النتائج أن نسب انتشار صعوبات التعلم من مجال لآخر لدى عينة الدراسة مختلف، وكانت أكثر وضوحا في مجال الكسور الاعتيادية والعشرية والمسائل اللفظية، وأن تلك الصعوبة كانت نسبة انتشارها أوضح ما تكون في المسائل اللفظية التي تحتوي على أكثر من عملية رياضية.

وفي دراسة قامت بها بخش (2006م) هدفت إلى تحديد نسب انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلة الروضة بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مؤشرات صعوبات التعلم. وبحث العلاقة بين وجود مؤشرات صعوبات التعلم لدى الطفل وبين مفهومه لذاته. تكونت عينة الدراسة من (٥١٤) طفلا وطفلة بالسنة الثانية بمرحلة

الروضة بمكة المكرمة. أظهرت نتائج الدراسة انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لـــدى الأطفـــال بمرحلـــة الروضة، كما لم توجد فروق بين الذكور والإناث في هذه المؤشرات، و أشـــارت نتـــائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ممن لـــديهم مؤشـــرات صـــعوبات التعلم وبين الأطفال الذين ليس لديهم مثل هذه المؤشرات في مفهوم الذات لصالح الأطفال الذي لا يعانون من مؤشرات صعوبات التعلم.

وفي دراسة يونانية قام بها كل من (Souroulla, 2009 Panayiotou, Kokkinos,) وهدفت الدراسة إلى اختبار دور المعلم في تقييم صعوبات التعلم باستخدام مقياس تقييم صعوبات التعلم (LDES) على كشف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البيئة اليونانية ومدى مناسبته لها، تم توزيع المقياس على 165 معلما تتراوح اعمار طلابهم بين (5-14) عاماً. اظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباط دالة ايجابيا بين مقياس تقييم صعوبات التعلم وبين اختبار الرياضيات واللغة اليونانية واختبار القدرة القرائية. و أظهرت النتائج أن الدرجات المسجلة على مقياس تقييم صعوبات التعلم على العينة المختارة عشوائياً للتلاميذ العاديين اظهرت فروقا ذات دلالة بينهم وبين 47 طالبا شخصوا انهم من ذوي صعوبات التعلم حسب مقياس تقييم صعوبات التعلم، وهذا يمنح المقياس درجة عالية في الصدق والموثوقية.

في دراسة قام بها العجمي والدوخي (2010م) هدفت إلى تحديد نسب انتشار صعوبات التعلم في مادتي اللغة العربية والرياضيات لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية، و هدفت إلى تحديد معدل اختلاف تلك النسب تبعاً لمستوى التفوق العقلي، والمنطقة التعليمية، والصف الدراسي، والجنس، وكان إجمالي عينة الدراسة (972) طالباً (373) من البنين، و(599) من البنات تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بلغت في اللغة العربية (21.4%)، ونسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات (13.7%)، واختلفت تلك النسب باختلاف المتغيرات الديمغرافية للدراسة، في حين بلغت نسبة صعوبات التعلم عند التلاميذ المتفوقين عقلياً في مادة اللغة العربية (6.5%)، وفي مادة الرياضيات (5.4%) من إجمالي عدد المتفوقين عقلياً في العينة .

وفي دراسة (Mihandoost, 2011) والتي هدفت الى التعرف على نسبة انتشار صعوبات التعلم واسبابها بين طلاب المرحلة الابتدائية في مدينة إيلام \ ايران. طبقت الدراسة على عينة عنقودية تم اختيارها عشوائيا من مجتمع الدراسة المكون من طلاب الصف الثالث والرابع والخامس في المدارس الابتدائية في مدينة إيلام، والذي كان عددهم يقارب 600 طالب. اعتمدت الدراسة بشكل اساسي على قائمة الشطب التي يستخدمها معلمي الصفوف لتحديد الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن 11.40% من الطلاب في الصف الثالث والرابع والخامس في المدارس الابتدائية في إيلام لديهم صعوبات تعلم، وأشارت النتائج إلى أهم الاسباب المرتبطة بالصعوبات هي ضعف الذاكرة، وحدة البصر، والسمع، وعدم القدرة على الاحتفاظ.

وفي دراسة مسحية قامت بها ابو دقة (2012) هدفت إلى الكشف عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع من المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، تكونت عينة الدراسة من 1385 طالباً وطالبة أي ما يعادل 10% من مجتمع الدراسة البالغ 13385 طالبا وطالبة. استخدمت الباحثة ثلاث أدوات لجمع بيانات الدراسة هي: مقياس تحصيلي للكشف عن مهارات اللغة العربية "المهارات القرائية للمرحلة الاساسية"، استخدام مقياس غير لفظي لقياس القدرة العقلية، بغض النظر عن الخلفية الثقافية، واستخدمت قائمة المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم على معلمي الصفوف الأساسية للتأكد من صدق اختيار عينة صعوبات القراءة، وقد تم تحديد طلب ة صعوبات التعلم من خلال تطبيق محكات التشخيص لصعوبات التعلم. استخدمت بعد ذلك التحليلات الاحصائية للبيانات والتي اظهرت أن صعوبات القراءة هي الصعوبة الأكثر انتشاراً بين طلبة الصفوف الثلاثة محل البحث.

وفي دراسة قام بها برو (2014) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة صعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ في المدارس

الابتدائية، بلغ عدد التلاميذ في مرحلة التعليم 105، تم سحب عينة الدراسة بطريقة عشوائية حيث تكونت مـــن 60 تلميذا وتلميذة، استخدم الباحث اختبار تشخيصي قام بتطويره ياسر سالم،1986 ، و أظهرت نتائج الدراسة:أن الذكور أكثر عرضة لصعوبات التعلم من الإناث ، وأن العوامل الأسرية والمدرسية والذاتية والعقلية تتسبب في نشوء صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

يلاحظ أن مجمل الدراسات السابقة التي ذكرت في هذه الدراسة أو التي لم تذكر، قد قامت بتقديم نتائج ذات أهمية خاصة في تحديد ومعالجة مشكلة انتشار صعوبات التعلم، هذه المشكلة التي تدعو إلى عناية خاصة بالأفراد الذين يعانون من الصعوبات سواء كانت أكاديمية أو نمائية كونها سبب مباشر في التعثر الدراسي والمهني فيما بعد.

هذا ومما يؤخذ على هذه الدراسات أنها لم تعط إجابات حاسمة عن نسب انتشار صعوبات التعلم بين طلبة مدارس التعليم العام وخصوصاً في المرحلة المتوسطة وهو ما تفردت به هذه الدراسة، حيث تعد المرحلة المتوسطة في التعليم هي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية مباشرة، و من المفترض أن الطلبة قد اتقنوا بشكل تام أهم المهارات المتعلقة بالكتابة والقراءة والتهجئة والحساب.

هذا و اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في اعتماد محك التباين كعلامة أساسية للتعرف على ذوي صعوبات التعلم (Murphy et al, 2000)، ابو دقة، (2012)، ولكنها اختلفت في الأداة (المقياس) المستخدم للحكم على مدى وجود مؤشرات صعوبات التعلم عند الطلبة، ما عدا دراسة واحدة استخدمت نفس المقياس (Souroulla, et al, 2009) .

ومع هذا فإن الدراسة الحالية قد استفادت منها في استجلاء المشكلة وضبط الأهداف وإبراز الأهمية وتحديد الوسائل الإحصائية من أجل الوصول إلى النتائج المقبولة والمنطقية، ومن ثم فهي تعتبر جزء من الجهد البحثي الذي يتضافر مع جهود بحثية سابقة لسبر غور هذه المشكلة امام المختصين من معلمين وأولياء أمور ومسؤولين تربويين، ثم محاولة تقديم حلول ممكنة وقابلة للتطبيق بأقل جهد وتكلفة.

وحسب علم الباحثة فإن دراسة مسحية مثل هذه ولهذه المرحلة الدراسية لم تجرى سابقاً في منطقة مكة المكرمة . كما أن مقياس الدراسة وهو من المقاييس الحديثة في تقييم صعوبات التعلم لم يستخدم سابقاً في البيئات العربية.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول متوسط في مدارس التعليم النهاري للبنات في مدينة مكة المكرمة، للعام الدراسي (1435-1436هـ)، حيث بلغ عدد الطالبات ب (5325)، وأجريت هذه الدراسة على عينة من الطالبات تكونت من (532) طالبة في سبعة مدارس متوسطة عامة نهارية للبنات، وبذلك تكون العينة قد تم اختيارها عشوائياً وتمثل (10%) من مجتمع الدراسة الكلي.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس تقييم صعوبات التعلم:(Disability Evaluation Scale- RENORMED Second Edition (LDES-R2

لقد تم تصميم مقياس تقييم صعوبات التعلم من أجل تمكين الأفراد العاملين في قطاع التعليم والوالدين من توثيق ورصد أكثر السلوكات الدالة على خصائص و سمات ذوي صعوبات التعلم لدى الأطفال والشباب، يتكون المقياس من سبعة فروع أساسية تغطي أهم مجالات صعوبات والتعلم وهي: (الاستماع، التفكير، التعبير الشفوي، القراءة، الكتابة، التهجئة، والحساب)، تم تطبيقه في نسخته الأصلية على عينة مكونة من (4,473) من الطلاب، تتراوح اعمارهم من (6-18 عاماً) في الصفوف الدراسية من الاول إلى الثاني عشر.

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته الأصلية:

أ. صدق مقياس تقييم صعوبات التعلم (LDES-R2):

- استخدم في مقياس تقييم صعوبات التعلم (LDES-R2) صدق المحتوى Content Validity.

- ولإجراء الصدق التلازمي قام الباحثان بمقارنة نتيجة هذا المقياس مع نتائج (قائمة تشخيص صعوبات التعلم the Learning Disabilities Diagnostic Inventory (LDDI))، ووجدا درجة صدق تلازمي مرتفعة بين المقياسيين.

ب. ثبات مقياس تقييم صعوبات التعلم (LDES-R2):

- الاتساق الداخلي: اظهرت نتائج الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار أنها أقل أو أكثر من(41 ,)

- طريقة الاختبار واعادة الاختبار: أسفرت معاملات الارتباط عن موثوقية كبيرة لكل من السبعة مستويات الفرعية، حيث تراوحت بين (0.70 – 0.60) .

- وتراوحت قيمة معامل الثقة لمستويات الفروع لجميع الفئات العمرية (0،68–0،83) .

طريقة التصحيح:

- يتألف المقياس من سبعة مجالات اساسية هي:

(الاستماع \ التفكير \ التعبير اللفظي \ القراءة \ الكتابة \ التهجئة \ العمليات الحسابية)، جميع العبارات اختيار من متعدد تتألف من أربعة مستويات للاستجابة بدرجات (0–1–2–3):

(لم ينضج (غير ملائم لهذا العمر) (0)، نادراً (إبداً) (1)، أحياناً (2)، دائماً (معظم الوقت) (3).

إجراءات تعريب وتقنين مقياس تقييم صعوبات التعلم (LDES-R2)

جرت عملية تعريب وتقنين المقياس وفق الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: ترجم مقياس تقييم صعوبات التعلم بأبعاده السبعة، ثم عرضت الترجمة على ثلاثة من المختصين باللغة الإنجليزية لإجراء ترجمة عكسية، للتأكد من ملاءمة الترجمة لفقرات المقياس، ثم قامت الباحثة بعرض المقياس على سبعة معلمات وخمس من الأمهات للتأكد من أنهن قادرات على فهم محتويات وأبعاد المقياس، حيث أشارت جميع المعلمات والأمهات إلى أن فقرات المقياس واضحة، وأنهن قادرات على فهمه، مع إجراء اعادة صياغة لبعض الفقرات لغوياً بناءاً على ملاحظات العينة.

الخطوة الثانية: لاستخراج دلالات صدق مقياس تقييم صعوبات التعلم(LDES-R2) تم تقديم نوعين من الصدق، صدق المحتوى، وصدق الفقرة.

1- صدق المحتوى: للتأكد من صدق محتوى مقياس تقييم صعوبات التعلم تم عرضه على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في كلية التربية في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز، ومعلمات صعوبات التعلم في مدارس مكة المكرمة لتحديد مدى قياس الفقرات لما يقيسه كل بعد من الأبعاد التي تنتمي إليها الفقرات، بالإضافة إلى تحديد ملائمة الصياغة اللغوية للفقرات، واعتمد معيار(70%)، نسبة الاتفاق بين المحكمين على الفقرة الواحدة، وفي ضوء هذا المعيار تم تعديل الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.

2- صدق الفقرة: لقياس مدى ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية على البعد الفرعي فقد تم حساب صدق الفقرة للمقياس بأبعاده السبعة: (الاستماع \ التفكير \ التعبير اللفظي \ القراءة \ الكتابة \ التهجئة \ العمليات الحسابية). قامت الباحثة بحساب صدق الفقرة لكل بعد فرعي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تكونت العينة من خمسة معلمات، كل معلمة قامت بتعبئة 10 نماذج من مقياس تقييم صعوبات التعلم، حيث اظهرت النتائج ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لبعد الاستماع تراوحت بين (0.511)، أما بعد التفكير فقد كان الارتباط يقع بين (0.502)، كما أن ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد التعبير اللفظي كان بين (0.684)، وارتباط فقرات بعد القراءة تراوح بين (0.567)، كما ظهر أن بعد الكتابة كان ارتباط فقراته تتراوح بين (0.601)، وبعد التهجئة جاء بين (0.575)، أما بعد العمليات الحسابية فقد كان ارتباط فقراته بالدرجة الكلية يقع بين (0.543)، وجميع هذه الارتباطات ارتباطات ذات دلالة عند مستوى(0.01) مما يؤكد أن الفقرات تتسق في قياس ما تقيسه تلك الأبعاد السبعة.

الخطوة الثالثة: دلالات ثبات مقياس تقييم صعوبات التعلم (LDES-R2):

للتوصل إلى دلالات ثبات مقياس تقييم صعوبات التعلم قامت الباحثة بحساب الإتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا حيث بلغت قيمة ألفا (0.79) مما يدل أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية ومقبولة لغايات هذه الدراسة. ولاستخراج دلالات ثبات أبعاد المقياس الفرعية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا كانت النتائج كما يلي: بعد الاستماع (0.762)، بعد التفكير (0.892)، بعد التعبير الشفوي

(0.895)، بعد القراءة (0.862)، بعد الكتابة (0.876)، بعد التهجئة (0.801)، بعد العمليات الحسابية (0.892).

ثانياً: اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة Raven's Progressive Matrix tests

لقياس مستوى ذكاء أفراد العينة قامت الباحثة باستخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الذي أعده رافن (1938)، وهو يعد أحد اختبارات الذكاء الجمعية غير اللفظية، والدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص تشير إلى قدرته العقلية (جابر، 1997). هذا وقد قام العطوي بتقنينه على البيئة السعودية (العطوي، 2006). يتمتع هذا الاختبار بثبات وصدق جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامـــت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.91 -0.62).

ثالثاً: النتائج المدرسية التحصيلية للطالبات في مادتي اللغة العربية والرياضيات

منهج البحث واجراءاته:

مرحلة الفرز الأولى (محك الاستبعاد+ محك التباين):

تمت على مدار6 أسابيع حيث تم من خلالها عملية مسح أولى لجميع الطالبات ذوات التحصيل المنخفض فى اللغة العربية والرياضيات من طالبات الصف الأول متوسط في 7 مدارس. وفي هذه المرحلة تم القيام بالخطوات التالية:

- تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، وذلك لفرز ذوات الذكاء المتوسط و مّن تقل نسبة ذكائهم عن المتوسط .
- فحص ملفات أفراد العينة لاستبعاد فئات ذوى الاضطرابات الانفعالية والسلوكية الشديدة ، كذلك ذوى الاعاقات الحسية بمساعدة المرشدة الاجتماعية في كل مدرسة ، وذلك لتحقيق محك الاستبعاد.

وبذلك فإن خصائص العينة التى تم اختيارها بعد مرحلة الفرز الأول و المؤهلة لتطبيق مرحلة التشخيص الدقيق:

أ ــ ذوات نسبة الذكاء المتوسطة أو الأعلى من المتوسطة.

ب ــ عدم وجود إعاقات حسية أو اضطرابات انفعالية وسلوكية شديدة لدى الطالبة.

ج ــ الأداء التحصيلي في اللغة العربية والرياضيات منخفض مقارنة مع تلميذات الصف الاخريات.

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما مظاهر صعوبات التعلم المنتشرة بين طالبات الصف الاول متوسط في مدينة مكة المكرمة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مقياس تقييم صعوبات التعلم الذي تم توزيعه على معلمات الطالبات اللواتي تم تشخيصهن بأنهن يعانين من صعوبات تعلم (حسب محكي الاستبعاد، والتباين)، والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

جدول رقم (1)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لبعد الاستماع في مقياس تقييم صعوبات التعلم لطالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة.

	الإستماع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	لا يسمع كل ما يقال، (يفقد نهاية الكلمة ، يفقد مفاتيح الكلمات مثل "لا" ، وغيرها)	2	0.912871
.2	لا ينتبه أو لا يستطيع تركيز انتباهه على الأصوات المهمة داخل الصف (تعليمات المعلم، العناوين الرئيسية)	2	0.91287
.3	يجد صعوبة في التفريق بين أصوات الكلمات والحروف التي يسمعها (مثل:سار،اصار)	1.6	0.745355
.4	هل ينجح في الأنشطة التي تحتاج لإصغاء (الألعاب ، اتباع الارشادات من المعلم)	2.1	0.759202
.5	يحتاج لتكرار الاسئلة الشفوية والتعليمات (يقول: لم أفهم ، يحتاج لتذكير دائم..)	2.3	0.849836
.6	يظهر فهماً أكبر حين يكون قريبا من مصدر الصوت (حين يجلس قرب المعلم)	2.1	0.759202
.7	يحتاج للإتصال البصري ليستمع بشكل أفضل	2	0.912871
	المتوسط الحسابي الكلي لبعد الاستماع : 2.02381		0.858795

يتضح من الجدول (1) أن معظم فقرات مجال الاستماع قد احتلت مستوى مرتفع في الصعوبة لدى الطالبات، ولكن كانت فقرة

احتياج الطالبة لتكرار الاسئلة الشفوية والتعليمات قد احتلت المرتبة الأعلى في هذا المجال حيث بلغ متوسط الفقرة (2.3)، مقابل صعوبة التفريق بين أصوات الكلمات والحروف والتي احتلت المرتبة الأدنى حيث بلغ متوسط الفقرة (1.6). وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لهذا البعد بشكل عام يقدر بـــ (2).

جدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لبعد التفكير في مقياس تقييم صعوبات التعلم لطالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة.

	بعد التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	قصور في الذاكرة قصيرة المدى (لا يتذكر ترتيب مجموعة من الأعداد، لا يحفظ سورة قصيرة من القران)	1.	0.829156
.2	يفشل في ترتيب تسلسل الاحداث (أيام الاسبوع ، أشهر السنة ، احداث الروتين اليومي)	1.3	0.623609
.3	يفشل في فهم العلاقات المكانية (فوق \ تحت، قريب\ بعيد ..)	1	0.912871
.4	يعاني صعوبة في الذاكرة البصرية (لا يتذكر المعلومات التي يحصل عليها عن طريق البصر	1.8	1.067187
.5	يعاني صعوبة في الذاكرة السمعية (لا يتذكر المعلومات التي يحصل عليها عن طريق السمع	1.8	0.986013
.6	لا يستطيع التمييز بين الاتجاهات (يسار \ يمين ، شرق، غرب ..)	1.5	1.114924
.7	يجد صعوبة في التركيز (لا يستطيع اكمال مهمة موكلة له، أو متابعة حديث إلى النهاية)	2.2	0.687184
.8	نمطي ، يكرر العمل نفسه مرات ومرات (لديه صعوبة في تغيير الأنشطة)	1.8	0.912870
.9	يفشل في عملية التنظيم (تنظيم الوقت ، الأشياء ، المهام ..)	2.1	1.142609
.10	غير قادر على القيام بعمليات التفكير المنطقي (اتخاذ القرارات، حل المشكلات ، القيام باستدلالات	2.25	0.862006
.11	يجد صعوبة في استرجاع وتذكر الأسماء	1.8	0.924211
.12	لديه مشاكل في الذاكرة البصرية (ضعف الإغلاق البصري، ضعف الذاكرة البصرية، عدم تمييز الشكل عن الأرضية)	1.25	0.897527
.13	يواجه صعوبة في التصنيف (لا يفرق بين الأشياء المتشابهه أو المختلفة)	1.8	0.829156
.14	ضعف في القدرة على التعميم (كأن يعرف أن 8+4=12، لكنه لا يدرك أن 12-8=4)	1.75	0.799305
.15	يعاني من التباس وخلط في الأمور (لا يميز بين الفصول المدرسية، يذهب إلى صف غير صفه)	1	0.924211
.16	يتذكر المعلومات مرة واحدة، ولكنه ينسى نفس المعلومات في مرات لاحقة	2.25	0.595119
.17	يعاني من بطء شديد وعدم قدرة على إدراك المفاهيم	2.5	0.645497
	المتوسط الحسابي لبعد التفكير : 1.759804		0.994367

يتضح من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التفكير قد تراوحت بين (1- 2.5)، حيث ظهر أن أكثر مظاهر الصعوبات انتشارا في مجال التفكير لدى الطالبات كانت القدرة على ادراك المفاهيم، أما الصعوبة الاقل انتشارا في هذا المجال فقد كانت فهم العلاقات المكانية، وعدم التمييز والخلط بين الأمور. كما يلاحظ أن عمل الذاكرة بعيدة المدى والقدرة على التفكير المنطقي واتخاذ القرار وحل المشكلات احتلا موقع بارزا بين مظاهر الصعوبات لدى عينة الدراسة في مجال (التفكير) حيث كان المتوسط الحسابي لهما (2.25)، تلتهما في الصعوبة مهارة التركيز وعدم القدرة على اتمام المهمات الموكولة له، أو إتمام حديث قد بدأ به. وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لهذا البعد بشكل عام يقدر بـــ (1.8).

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لبعد التعبير اللفظي في مقياس تقييم صعوبات التعلم لطالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة.

	بعد التعبير اللفظي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	يجد صعوبة في تقليد أصوات الحيوانات .	1.4	0.862006
.2	يحذف أو يضيف أصوات حين يعيد بعض أصوات الكلمات المطلوبة منه.	1.9	0.759202
.3	يشوه الكلمات أو يلفظها بشكل سيء عندما يتحدث .	1.8	0.986013

.4	لا يستخدم أفعال تتفق مع الموضوع الذي يتحدث عنه	1.25	1.089724
.5	لا يرغب بالحديث مع أقرانهم أو الأكبر منهم سناً	1.9	1.037491
.6	يمتلك مفردات محدودة لاستخدامها في الحديث	1.7	1.105541
.7	يفشل في استخدام أفعال الأزمنة بشكل صحيح (يستبدل الماضي بالمضارع أو بالمستقبل)	1.9	0.953793
.8	لا يتحدث بطلاقة (يخلط الكلمات بالجمل ، يتحدث بسرعة أو ببطء ، يتوقف في أماكن لا يجب التوقف بها)	1.9	1.114924
.9	لا يكمل الجملة أو الفكرة عندما يتحدث (جمل غير مكتملة، يفشل في اختيار الكلمات الصحيحة للتعبير عن الأفكار)	1.9	1.037491
المتوسط الحسابي لبعد التعبير اللفظي: 1.75			1.028528

يتضح من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لفقرات حذف واضافة أصوات للكلمات، وعدم الرغبة في محادثة الاكبر سناً، والخلط في أفعال الأزمنة، وصعوبة التحدث بطلاقة، وعدم اتمام الجمل أو الأفكار أحتلت المرتبة الأولى في الصعوبات الأكثر انتشاراً في مجال التعبير اللفظي لدى عينة الدراسة قدرت ب (1.9). في حين احتلت الفقرة المتعلقة بتقليد أصوات الحيوانات أقل متوسط حسابي بين فقرات البعد الثالث من أبعاد المقياس (1.4). وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لهذا البعد بشكل عام يقدر بـــ (1.75).

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لبعد القراءة في مقياس تقييم صعوبات التعلم لطالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة.

	بعد القراءة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	يفتقر لمهارة ذكر الكلمة والكلمة المضادة لها.	1.7	1.027402
.2	يفشل في تمييز وقراءة كلمات في مستواه التعليمي .	1.75	0.721687
.3	يفشل في إيجاد الإجابة الصحيحة وفهم السؤال الذي يطرح بعد نشاط القراءة .	2.3	0.623609
.4	يفقد الصفحة أو الجملة أو السطر أو الكلمة ألتي يقرأ فيها.	1.7	0.745355
.5	لا يستطيع الربط بين رمز الحرف وصوته .	1.3	1.027402
.6	لديه صعوبة في المهارات الصوتية أثناء القراءة. (يفشل في إعطاء مزيج أصوات الكلمة بشكل صحيح)	1.75	1.089724
.7	يبدل أو يحذف أو يضيف أو يعكس حروف أو كلمات أثناء القراءة .	2.25	0.721687
.8	يفشل في فهم الكلمات (لا يعرف معاني الكلمات أثناء القراءة).	1.75	0.721687
.9	يقرأ الكلمة بشكل صحيح حين تكون مستقلة، لكنه يفشل في قراءتها في جملة.	1.75	0.924211
.10	لا يستطيع القراءة وحده بدون مساعدة.	1.7	0.942809
.11	لا يميز بين الحروف المتشابهة أو الكلمات المتشابهة.	1	0.707106
.12	لا يعرف كل حروف الهجاء .	2.2	0.799305
.13	يفهم ما يُقرأ له ، ولكنه لا يفهم ما يقرأ هو في القراءة الصامتة.	1.9	0.862006
.14	يفشل في إنهاء الواجبات لوجود صعوبة في القراءة لديه (يقرأ ببطء شديد جداً)	**المتوسط الحسابي لبعد القراءة :** 1.767857	0.919195

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت بين (1-2.3)، حيث كانت فقرة فهم الفكرة أو السؤال المطروح بعد نشاط القراءة يحتل المرتبة الأولى بين مظاهر صعوبات القراءة، تلتها الفشل في فهم الكلمات ومعانيها بمتوسط حسابي (2.25)، وعدم فهم ما يقرأ أثناء القراءة الصامتة بمتوسط حسابي (2.2)، وكانت أدنى مظاهر صعوبات التعلم بروزا في هذا مجال هي معرفة حروف الهجاء (1). وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لهذا البعد بشكل عاما يقدر ب (1.8).

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لبعد الكتابة في مقياس تقييم صعوبات التعلم لطالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة.

	بعد الكتابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	يفشل في نسخ الحروف أو الكلمات أو الجمل أو الأرقام من نموذج على مقربة منه كالكتاب	0.9	0.493006
.2	يفشل في نسخ الحروف أو الكلمات أو الجمل أو الأرقام من نموذج عن بعد كالسبورة	1.25	0.829156
.3	يفشل في استخدام الحروف الكبيرة أثناء الكتابة.	1.25	0.829156
.4	التباعد بين الكلمات والجمل عند كتابته غير صحيح .	1.5	0.866025
.5	يعكس الأرقام أو الحروف عند الكتابة.	1.3	1.027402
.6	يفشل في الكتابة داخل مساحة محددة أو على السطر، أو	1.75	1.089724

	في الجانب المناسب من الصفحة.	
.7	يفشل في وضع النقاط بشكل صحيح عند الكتابة .	1.2	0.986013
.8	لا يستخدم الأفعال المناسبة عند الكتابة.	1.6	0.900204
.9	لا يكمل كتابة جملة أو فكرة عند الكتابة.	1.7	0.745355
.10	يفشل في تنظيم عملية الكتابة (تسلسل الأحداث، توزيع الفقرات، استخدام الكلمات الصحيحة	1.8	0.897527
.11	يحذف أو يضيف أو يستبدل الكلمات عند الكتابة.	2.2	0.799305
.12	لا يميز أشكال الحروف الصحيحة عند الكتابة .	1.25	0.924211
.13	يفشل في استخدام الأفعال الزمانية بشكل صحيح عند الكتابة (لا يفرق بين أفعال الماضي ، والمضارع والمستقبل)	2	0.816496
.14	اظهار الحروف بشكل كبير جدا او صغير جدا عند الكتابة .	1.4	0.759202
	المتوسط الحسابي لبعد الكتابة: 1.50974		0.927738

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت بين (0.9- 2.2)، حيث كانت أكثر مظاهر صعوبات التعلم في مجال الكتابة " يحذف أو يضيف أو يستبدل الكلمات عند الكتابة" بمتوسط حسابي (2.2)، يليه "فشل الطالبات في استخدام الأفعال الزمانية بشكل صحيح" بمتوسط (2)، أما الصعوبة الأدنى في هذا المجال فقد كانت "فشل الطالبات في نسخ الحروف والكلمات والجمل والأرقام من نموذج" (0.9).

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لبعد التهجئة والإملاء في مقياس صعوبات التعلم لطالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة.

	بعد التهجئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	يفشل في استخدام قواعد الإملاء (كأن يضع صيغة الجمع للمفرد).	1.9	0.953793
.2	يجد صعوبة في تهجئة الكلمات لكتابتها.	2.1	0.862006
.3	يحذف أو يضيف أو يضع بدأئل للحروف ولوحدات الصوت عند املاء الكلمات.	2	0.816496
.4	يعجز عن تهجئة الكلمات التي لا تتبع قواعد التهجئة والإملاء .(حروف مكتوبة غير منطوقة أو العكس)	2.4	0.640095
.5	لا يستخدم نهايات الكلمات بشكل صحيح عند تهجئتها أو يقوم بحذفها .	1.9	1.187317
.6	يهجي بعض الكلمات بشكل صحيح في نص لكنه يفشل في تهجئتها في نص آخر	1.8	0.897527
.7	يحتاج لتدريب وممارسة مستمرة لتعلم إملاء الكلمة (يحتاج وقت أطول في تعلم تهجئة الكلمة بعكس الطلاب العاديين	22.	0.799305
	المتوسط الحسابي لبعد التهجئة والاملاء: 2.047619		0.911628

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت بين (1.9-2.4)، حيث كان مظهر الصعوبات الأكثر بروزا في مجال التهجئة والإملاء هو "العجز عن تهجئة الكلمات التي لا تتبع قواعد التهجئة والإملاء بمتوسط حسابي (2.4)، تلاه الاحتياج للتدريب والممارسة المستمرة والوقت لتهجئة وإملاء الكلمة بشكل صحيح بمتوسط (2.2)، وكان المظهر الأقل انتشاراً بين أفراد العينة هو " تفشل في تهجئة الكلمة في نص ثم تفشل في تهجئة نفس الكلمة في مكان آخر" بمتوسط (1.8).

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لبعد العمليات الحسابية في مقياس صعوبات التعلم لطالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة.

	بعد العمليات الحسابية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	يجد صعوبة في حل المشكلات الرياضية .	62.	0.493006
.2	يفشل في الانتقال من عملية حسابية إلى أخرى (الانتقال من الجمع إلى الطرح مثلا)	1.9	0.759202
.3	لا يدرك المفاهيم الرياضية المجردة دون أمثلة محسوسة.	22.	0.897527
.4	يفشل في انجاز المسائل التي تحتاج إلى اقتراض أو حمل أو تجميع .	22.	0.986013
.5	القيام بحل المسائل الحسابية من اليسار إلى اليمين بدل حلها من اليمين إلى اليسار .	71.	0.849836
.6	يفشل في اتباع الخطوات اللازمة لحل المسألة الحسابية (يضيف أو يحذف خطوة)	1.9	0.759202
.7	يفشل في ايجاد الحل الصحيح للمسائل التي تحتوي كسور عشرية .	2.25	0.829156

.8	يفشل في معرفة القيمة العددية لعدد حسب مكانه.	2	8829150.
.9	يخلط بين الرموز الحسابية أثناء الحل (لا يميز = ، + ، – ، ..)	1.4	0.953793
.10	يجد صعوبة في ادراك المفاهيم المجردة (الأبعاد ، الأحجام ، الشكل، الفراغ)	1.75	0.829156
.11	يفشل في حل المشكلات المتعلقة بالمال (حساب النقود، تبديل النقود)	2	0.912870
.12	يفشل في استخدام المقاييس بشكل صحيح (الطول ، الحجم ، الوزن)	1.75	1.010362
.13	يفشل في اجراء العمليات الحسابية التي تحتاج إلى قسمة.	12.	0.953793
.14	لا يدرك مفهوم الوقت (لا يعرف كيف يخبر عن الوقت ، ولا يستطيع حساب الوقت، لا يستطيع استخدام التقويم)	1.5	0.645497
.15	يفشل في اجراء عمليات الجمع .	61.	0.953793
.16	يفشل في اجراء عمليات الطرح.	21.	0.687184
.17	يفشل في اجراء عمليات الضرب .	1.5	0.763762
.18	لا يدرك معنى العد بالتوالي ــ اضافة 5 كل مرة مثلا .	1.75	0.924211
.19	لا يتذكر الحقائق الرياضية .	12.	0.953793
.20	لا يستطيع استخدام المنزلة للعدد بشكل صحيح .	12.	0.759202
	المتوسط الحسابي لبعد العمليات الحسابية : 1.866667		0.918449

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت بين (1.2–2.6)، حيث شكلت صعوبة ايجاد حلول للمشكلات الرياضية المظهر الأكثر بروزا في مجال العمليات الحسابية لدى عينة الدراسة بمتوسط حسابي (2.6)، تلاه القدرة على ايجاد الحل الصحيح للمسائل التي تحتوي كسور عشرية بمتوسط حسابي (2.25)، واحتلت المهارات الرياضية: ادراك المفاهيم الرياضية المجردة دون أمثلة محسوسة، و القدرة على انجاز المسائل التي تحتاج إلى اقتراض أو حمل أو تجميع ، مظهر الصعوبة التالي بمتوسط حسابي (2.2)، وكانت مهارة إجراء عمليات الطرح، هي المهارة الأقل شيوعاً بين عينة الدراسة بمتوسط (1.2).

وباستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس السبعة نجد أن مظاهر صعوبات التعلم ظهرت مرتبة بشكل تنازلي كما في الجدول (8) التالي:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس السبعة مرتبة تنازلياً

الرقم	أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	التهجئة والاملاء	2.0	0.911628
.2	الاستماع	2.0	0.858795
.3	العمليات الحسابية	91.	0.918449
.4	التفكير	81.	0.994367
.5	القراءة	81.	0.919195
.6	التعبير اللفظي	1.75	1.028528
.7	الكتابة	1.5	0.927738

يتضح من الجدول (8) أن أكثر المظاهر انتشارا من مظاهر صعوبات التعلم حسب مقياس تقييم صعوبات التعلم لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدينة مكة المكرمة، كانت على النحو التالي: (الاستماع، والتهجئة الإملاء) احتلا المرتبة الأولى في مظاهر الصعوبات المنتشرة بين الطالبات حيث بلغت المتوسطات الحسابية في هذين البعدين (2.0)، ثم جاء بعد (العمليات الحسابية) ليحتل المرتبة الثانية من مظاهر الصعوبات المنتشرة بين الطالبات بمتوسط حسابي مقداره (1.9)، و جاء بعد (القراءة والتفكير) ليحتلا المرتبة الثالثة في مظاهر الصعوبات المنتشرة بمتوسط حسابي مقداره (1.8)، تلاه بعد (التعبير اللفظي) بمتوسط حسابي مقداره (1.75)، واخيرا كانت مظاهر صعوبات (الكتابة) هي الأقل انتشارا بين مظاهر الصعوبات المختلفة حيث بلغ المتوسط الحسابي للبعد (1.5). وأظهرت هذه النتيجة توافقا مع دراسة (سوراليا وزملاؤه، 2009)، بقدرة مقياس تقييم صعوبات التعلم على التمييز بين عينة الطلاب وابراز أكثر مظاهر صعوبات التعلم انتشاراً لدى المفحوصين.

السؤال الثاني: ما نسبة شيوع صعوبات (الاستماع \ التفكير \ التعبير اللفظي \ القراءة \ الكتابة \ التهجئة \ الحساب) بين طالبات الصف الاول متوسط في مدينة مكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب نسبة الطالبات اللواتي يعانين من صعوبة في كل مجال من مجالات المقياس بقسمة عدد هؤلاء الطالبات على العدد الكلي للصف الأول متوسط في كل مدرسة من

المدارس التي تمت فيها الدراسة، ويوضح الجدول نسبة الانتشار لمظاهر صعوبات التعلم السبعة لدى عينة الدراسة

جدول (9)

نسبة انتشار صعوبات التعلم عند طالبات الصف الأول متوسط في مدارس التعليم العام النهارية في مدينة مكة المكرمة

الرقم	المدرسة	عدد الطالبات من ذوي الصعوبات	عدد طالبات الصف الاول متوسط الكلي	النسبة المئوية لصعوبات التعلم
.1	الاربعون 40	11	67	%16
.2	التاسعة والخمسون 59	18	81	%22.2
.3	الحادية والستون 61	18	94	%19
.4	الخامسة والستون 65	26	85	%30
.5	الثامنة والخمسون 58	10	65	%15
.6	الثالثة والخمسون 53	22	85	%25.9
.7	الرابعة والخمسون 54	7	55	%12.7

يتضح من الجدول (9) ان نسبة انتشار صعوبات التعلم تعد كبيرة في بعض المدارس مقارنة بمدارس أخرى، حيث كانت أعلى نسبة انتشار للصعوبات في مدرسة الخامسة والستون حيث وصلت إلى 30% من عدد طالبات الصف الأول متوسط في المدرسة المذكورة (85)، تلتها مدرسة الثالثة والخمسون بنسبة انتشار 25.9% من عدد الطالبات (85)، وكانت أقل نسبة انتشار في مدرسة الرابعة والخمسون حيث وصلت إلى 12.7% مقارنة بعدد طالبات الأول متوسط فيها (55).

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى تحديد مظاهر صعوبات التعلم المنتشرة بين طالبات الصف الاول متوسط في مدينة مكة المكرمة، و نسبة شيوع تلك الصعوبات بمجالاتها السبعة (الاستماع \ التفكير \ التعبير اللفظي \ القراءة \ الكتابة \ التهجئة \ الحساب) حسب مقياس تقييم صعوبات التعلم. وقد اظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى طالبات تتراوح بين (12.7%- 30%)، حيث تعتبر هذه النسبة مرتفعة مقارنة بالنسب العالمية لانتشار مظاهر صعوبات التعلم، حيث أظهرت العديد من الدراسات أن تقدير تلك النسبة يصل إلى 30%(Mihandoost, 2011).

ففي المجال الأول من الدراسة (الاستماع) والذي احتل المرتبة الأولى بين مظاهر صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة حسب مقياس تقييم صعوبات التعلم، كانت الطالبات يحتجن لتكرار الاسئلة الشفوية والتعليمات عدة مرات. وتعتقد الباحثة أن هذا يعود إلى إكتظاظ الصف الواحد بعدد الطالبات الأمر الذي يجعل البيئة الصفية تزيد من نسبة تشتت الطالبة وتخفض من درجة الانتباه لديها. كما أن مستوى الادراك السمعي لدى هذا الفئة يكون عادة منخفض، وهي إحدى السمات البارزة لدى ذوي الصعوبات. ومما يعزز هذا الرأي أن الفقرة التي احتلت المستوى الثاني هي أن الطالبة تظهر فهما أكبر كلما كانت اقرب من مصدر الصوت. فظاهرة شرود الذهن، والعجز عن الانتباه، والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية، من أكثر الصفات البارزة لذوي الصعوبات، إذ أنّهم لا يميّزون بين المثير الرئيس والمثير الثانوي (Mayes et al, 2000). كما أن التعليمات التي تعطى لفظياً ولمرة واحدة من قبل المعلم تشكل عقبة أمام هؤلاء الطلاب، بسبب مشاكل التركيز والذاكرة. لذلك نجدهم يسألون المعلم تكراراً عن المهمات أو الأسئلة التي يوجهها للطلاب، كما أن البعض من هؤلاء الطلاب لا يستطيع فهم التعليمات حين تكون مكتوبة، لذا نجده يتوقف عن التنفيذ حتى يتوجه له المعلم ويكرر له المطلوب شفوياً وبشكل فردي مباشر (Levine and Reed, 1999). أما قدرة الطالبة على التمييز بين اصوات الكلمات والحروف فقد كانت منخفضة وهذا شيء منطقي لأن الطالبة في الصف الأول متوسط تكون قد تجوزت مرحلة تمييز الحروف، والقدرة على ربط كل رمز بصوته.

إن نتائج الدراسة تظهر أن بعد (الاستماع) هو المظهر الأكثر انتشارا من مظاهر صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة، وهذا لا يتفق

مع دراسة الزراد (١٩٩١م)، التي أظهرت نتائجها أن القدرة على الاستماع والانتباه جاء بعد صعوبة اللغة والكلام ثم صعوبات المدركات الحسية والحركية. ولكنها تتفق مع دراسة قام بها (Mihandoost, 2011) والتي أظهرت أن من مظاهر الصعوبات الأكثر انتشاراً هي الصعوبات المتعلقة بالسمع والادراك السمعي، والانتباه. كما تتفق مع دراسة برو (2014م)، في أن عوامل البيئة المدرسية قد تظهر صعوبات تعلم لدى الطلبة. كما أن هذه النتيجة لا تتفق مع دراسة ابو دقة (2012م) والتي اظهرت ان صعوبة القراءة هي الأكثر انتشارا لدى عينة الدراسة.

وفي المجال الثاني (التفكير) أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مظاهر الصعوبات انتشارا في مجال التفكير هي القدرة على ادراك المفاهيم، و القدرة على التذكر واستراجاع المعلومات، والقدرة على التفكير المنطقي، والقدرة على اتخاذ القرارات، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على التركيز وانجاز المطلوب جميعها كانت مظاهر صعوبات بارزة لدى عينة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Mihandoost,2011). وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة منطقية ومتوافقة مع نتائج الدراسات العالمية التي أثبتت أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة. ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات الى افتقار عمليات التنظيم. فلكي يتمكن الانسان من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب، فهو بحاجة الى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات بطريقة ناجحة، تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة.(Lerner,2000))، كما أن هؤلاء الطلاب يجدون صعوبة جمة في ادراك المفاهيم الأساسية مثل: الشكل والاتجاهات والزمان والمكان، والمفاهيم المتجانسة والمتقاربة والأشكال الهندسية الأساسية وأيام الأسبوع..الخ (Levine and Reed, 1999).

وفي مجال (التعبير اللفظي) الذي يتعلق بحذف أو إضافة أو تبديل حروف أو كلمات أثناء الحديث، أو صعوبة التحدث بسلاسة وطلاقة، وصعوبة إتمام الجمل المعبرة عن الأفكار، والخلط بين أفعال الأزمنة وغيرها. فقد اظهرت نتائج الدراسة أن نسبة إنتشار هذه المظاهر المتعلقة بالتعبير اللفظي متوسطة بين عينة الدراسة، وهذا يتوافق مع دراسة حسين (2005م) التي اظهرت ان نسب انتشار صعوبات التعلم أوضح ما تكون في المسائل اللفظية التي تحتوي على أكثر من عملية رياضية.

إن صعوبات التعبير اللفظي (الشفوي)، تعد من المظاهر الدالة بوضوح على فئة ذوي صعوبات التعلم، فالطالب الذي يتحدث بجمل غير مفهومة، أو مبنية بطريقة خاطئة يجد صعوبة بالغة في التعبير الشفوي. إذ نجده يتعثر في اختيار الكلمات المناسبة، ويكرر الكثير من الكلمات، ويستخدم جملاً متقطعة، أو دون معنى؛ عندما يطلب منه استرجاع أحداث قصة سمعها سابقا. ان العديد منهم يعانون من ظاهرة يطلق عليها بعجز التسمية(Dysnomia) ، أي صعوبة في استخراج الكلمات أو إعطاء الأسماء أو الاصطلاحات الصحيحة للمعاني المطلوبة. فالأمر الذي يحصل لنا عدة مرات في اليوم، عندما نعجز عن تذكر بعض الأسماء أو الأحداث، نلاحظه يحدث مئات المرات لذوي الصعوبات التعلم (gulfkids.com).

أما فيما يتعلق ببعد (القراءة) فقد اظهرت نتائج الدراسة أن الصعوبة الأكثر وضوحاً هي عدم القدرة على فهم الفكرة أو السؤال بعد نشاط القراءة، والفشل في فهم الكلمات ومعانيها، وعدم فهم المقروء. وقد كان واضحاً أن عينة الدراسة لا تعاني من العسر القرائي من النوع الأول والذي يتمثل بالعيوب الصوتية، بحيث يظهر عدم التكامل بين أصوات الحروف، أو صعوبة في قراءة الكلمات. ولا من العسر القرائي من النوع الثاني المتمثل في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، ولكن أفراد العينة كنّ يعانين من النوع الثالث من العسر القرائي والمتمثل بالقدرة على القراءة مع فهم للمادة المقرؤة. وتعتقد الباحثة أن الجزء المتعلق بوعي النص المقروء هو المظهر الأكثر بروزا في هذه المرحلة، مقارنة بمعرفة أحرف الهجاء مثلاً، وهذا ما دلت عليه الكثير من الأبحاث التي تناولت فهم ووعي المقروء لدى الطلاب العاديين وغير العاديين، فهدف القراءة النهائي هو أن يفهم الطالب ويعي محتوى النص وغايته. وهذا يتفق مع ما جاءت به ابو دقة (2012)، والتي أكدت على أن صعوبات القراءة

والفهم القرائي احتلت المرتبة الأولى بين مظاهر الصعوبات عند عينة الدراسة.

وفي بعد (الكتابة)، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الحذف أو الإضافة أو استبدال الكلمات أثناء الكتابة، والفشل في استخدام الأفعال الزمانية كانا من أبرز مظاهر صعوبات التعلم لدى عينة الدراسة. وتعد الكتابة المهارة الموازية لمهارتي القراءة والتهجئة، فالطالب الذي يجد صعوبة في تهجئة الكلمة، ومعرفة تسلسل الحروف اثناء استرجاع اصواتها، فإنه سوف يكتبها بشكل خاطئ لا محالة. وبما أن معرفة الحروف واصواتها، وتركيب وتحليل الكلمات تعد متطلبات أساسية لتخطي المراحل الدراسية السابقة والنجاح فيها، فهذا يعني من وجهة نظر الباحثة أن الطالبات اللواتي ظهر لديهن هذا الخلل عانين من الإهمال الدراسي ولم يتم التركيز في تعليمهن لإتقان هذه المهارات بشكل كافٍ. وهذا يتوافق مع دراسة قام بها الزراد (١٩٩١) أبرزت أن مظاهر صعوبات الكتابة واضحة ويمكن تمييزها عند ذوي صعوبات التعلم، ودراسة العجمي والدوخي (2010) التي أظهرت أن نسبة انتشار ضعف القراءة والكتابة لدى عينة الدراسة يقدر بـــ 21%.

وفي بعد (التهجئة والإملاء) أظهرت نتائج الدراسة أن هذا البعد يحتوي المظاهر الأكثر إنتشاراً بين عينة الدراسة، حيث كان "العجز عن تهجئة الكلمات التي لا تتبع قواعد التهجئة والإملاء" هو الأكثر بروزاً بين تلك المظاهر. والإملاء هي القدرة على تحويل الأصوات إلى رموز مكتوبة وفق قواعد متعارف عليها، تؤدي إلى الفهم والإفهام أبو منديل (2006م). وبما أن تلك القدرة ترتبط بالذاكرة البصرية، والإدراك البصري والسمعي، فقدرة الطالب على تصور وتخيل تسلسل الحروف في الكلمة أساسي لإتقان كتابتها واسترجاعها من الذاكرة بشكل سليم، وتعد مهارة تحديد الحروف التي تنطق ولا تكتب أو العكس هي مهارة متعلمة، ويقع ضعف إتقان مثل هذه المهارات في المرتبة الأولى على المعلم، وطرائق التدريس التي يستخدمها. وهذه النتيجة تعزز ما توصلت إليه العديد من الدراسات مثل: الجوجو (2004م)، حيث وجدت أن الأخطاء الإملائية تعزى إلى: المعلم، وعدم اهتمامـــه بالمـــادة الإملائية، والمنهاج والمتعلم وطرائق التدريس المستخدمة، وعدم التركيز على الأنشطة التقويميـــة، وضعف الاهتمام بالوسائل التعليمية وعدم توفير بيئة صفية حيوية.

وفي بعد (العمليات الحسابية) الذي احتل المرتبة الثانية في نسبة الانتشار بين أفراد عينة الدراسة، أظهرت النتائج أن ايجاد حلول للمشكلات الرياضية تعد المظهر الأكثر بروزا في مجال العمليات الحسابية عند عينة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزراد (١٩٩١م) التي وجدت أنه في مقدمة الصعوبات الاكاديمية عند الطلاب هي صعوبة الحساب، ودراسة حسين (2005م) حيث وجد أن الصعوبة في العمليات الحسابية كانت نسبة انتشارها أوضح ما تكون في المسائل اللفظية التي تحتوي على أكثر من عملية رياضية. وترى الباحثة أن هذا الخلل يعزى إلى وجود ضعف في القراءة، والفهم القرائي لدى عينة الدراسة، فحل المسائل الرياضية يتطلب قراءة المسألة وفهم محتواها حتى يستطيع الطالب إدراك المطلوب وحل المسألة رياضياً.

كما أن العمليات الحسابية المتعلقة بالكسور، والمفاهيم الرياضية المختلفة هي عبارة عن مهارات تراكمية يكتسبها الطالب خلال مراحل الدراسة المتتابعة، ويعزى الضعف في هذه المهارات إلى القوانين التربوية وأسس النجاح والترفيع التلقائي للطالب دون اتقان ما تعلمه في السابق، وتزايد عدد الطلبة داخل الصف مما يصعب على المعلم أن يركز على كل طالب لممارسة المهارات الحسابية وبالتالي عدم اتقانها بالشكل الكافي.

وبشكل عام ترى الباحثة أن سبب في ارتفاع نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طالبات الصف الأول متوسط في مدينة مكة المكرمة هو غياب التشخيص الشامل لجميع طالبات المرحلة الابتدائية. أو عدم اهتمام المعلمون و الوالدين بانخفاض مستوى التحصيل لدى الطالبة وعدم متابعة أسباب ذلك الانخفاض الأمر الذي يقود إلى الانتقال التلقائي للطالبة من صف إلى آخر دون معالجة مشكلاتها الاكاديمية التي تعاني منها. كما أن تأخر التدخل المبكر قد يفاقم المشكلة التي قد تكون بسيطة وسهلة الحل في المرحلة الابتدائية ولكنها تصبح عصية على الحل حين تتقدم الطالبة في المرحلة

الدراسية، وتبدأ متطلبات الدراسة تزداد صعوبة، ويترافق ذلك مع شعور بعدم الثقة بالنفس وانخفاض مستوى تقدير الذات، والكثير من الاضطرابات النفسية التي تترافق مع بدء مرحلة المراهقة لدى الطالبة.

التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التربوية أهمها:

- التشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم من قبل المعلمين المختصين ذوي الخبرة بالتنسيق مع الادارات الاشرافية، وأولياء الأمور وباستخدام أدوات فعالة في تحديد نقاط الضعف، وكشف نوعية الصعوبة، والأعراض والمؤشرات المرتبطة بها.
- التعريف بوسائل التقييم المستحدثة التي تهتم بفئة ذوي صعوبات التعلم، ضمن إطار التعرف على مستجدات هذا المجال للاستفادة والتزود بالمعرفة والتجارب التطبيقية الحديثة في المجتمعات الأخرى.
- العمل على تطوير الإدارات المتخصصة في مديرات الاشراف التربوي بهدف تطوير وسائل وأساليب الكشف عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائية وبقية المراحل التعليم.
- تشجيع الجامعات والمراكز البحثية من اجل تقنين اختبارات تشخيصية لفئة ذوي صعوبات التعلم تتلائم مع البيئة السعودية والعربية.

ثانياً: الدراسات المقترحة:

- القيام بدراسات مسحية مماثلة في جميع المراحل التعليمية في المدارس العامة والخاصة في منطقة مكة المكرمة وبقية مناطق المملكة العربية السعودية.
- دراسة حول محتوى المناهج وخصوصا مناهج اللغة العربية والرياضيات بما يتماشى مع الخصائص السلوكية والادراكية والاكاديمية لذوي صعوبات التعلم .
- دراسات تقوم على تطوير مقاييس لصعوبات التعلم بشكليها الأكاديمية و النمائية.

المراجع

- أبو دقة، نادية. (2012). صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين –مسحية دراسة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، م26* ، ع (7) ، ص 1584-1558.

أبو منديل، أيمن. (2006). *فاعلية استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية: غزة.

إدارة صعوبات التعلم بالأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة المعارف.(1419). *دليل برنامج صعوبات التعلم*، الرياض، المملكة العربية السعودية .

بخش، أميرة طه. (2006). *بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية*،استرجعت من الشبكة العالمية تاريخ الاطلاع: 15/11/2011، الموقع:
https://old.uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4102829/2-2.pdf

حسين ، سعيد أحمد حسين أحمد (2005). *مدى انتشار صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في دولة قطر.* (رسالة دكتوراة) ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم: السودان.

الجوجو، ألفت (2004). *أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية: الجامعة الإسلامية: غزة.

الزراد، فيصل محمد. (1991). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية – تربوية – نفسية). *مجلة رسالة الخليج العربي، م 11*، ع(38)، ص 127-121.

سالم، محمود عوض الله. (2007). *صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول.* تاريخ الاطلاع: 15/11/2011 الموقع: (http://www.dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads/3/21k.pdf)

الفرا ، إسماعيل صالح. (2005م، 26-27 أبريل). *التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة.*

دراسة مقدمة لمــؤتمر التربية الخاصة العربي، الواقع والمأمول، المملكة الأردنية الهاشمية: الجامعة الأردنية.

السعيد، حمزة خالد. (2009). *صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وعلاجها*. الكويت: مكتبة الفلاح.

العطوي، فريج محمد.(2006). *تقنين اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة – المستوى العادي – للفئة العمرية 16–18 سنة في السعودية*. (رسالة ماجستير "غير منشورة). جامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية.

كوافحة، تيسير مفلح.(2005). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة*. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الوقفي، راضي. (2004). *أساسيات التربية الخاصة*. عمّان: جهينة للنشر والتوزيع.

العجمي، حمد بليه حمد و الدوخي، فوزي عبداللطيف. (2010). نسب انتشار صعوبات تعلم اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *المجلة التربوية*، م *24*، ع (95)، ص 185–193.

لجنة تطوير برامج صعوبات التعلم بالأمانة العامة للتربية الخاصة بوزارة المعارف. (1420). *القواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم*. الرياض

محمد، برو.(2014). صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، ع (15). ص 95–110.

References:

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., Text Rev.). Washington, DC: Author

Coordinated Campaign for Learning Disabilities. (1997). *Early Warning Signs of Learning Disabilities*. found at www.readingrockets.org/article/226

Levine, M., & Reed, M. (1999). *Developmental variation and learning disorders* (2nd ed.). Cambridge, MA: Educators Publishing Service.

Mayes, S., D., Calhoun, S., L., & Crowell, E., W. (2000). Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*. *33*(5), p.417-424.

McCarney,Stephen & Arthaud,Tamara. (2007). *LEARNING DISABILITY EVALUATION SCALE - RENORMED Second Edition* (LDES-R2). Retrieved from: http://ebukumu.bugs3.com/pdf/What_is_a_Learning_Disability/LEARNING_DISABILITY_EVALUATION_SCALE__RENORMED_Second__/22_pdf

Mihandoost, Zeinab.(2011) The Survey of Correlate Causes of Learning Disabilities Prevalence among Elementary Students. *Asian Social Science, Vol. 7*, No. 7

Murphy, M., Harrold, M., Carey, S., & Mulrooney, M. (2000). A Survey of the Level of Learning Disability among the Prison Population in Ireland. *Dublin: Department of Justice, Equality and Law Reform*. Retrieved from: http://www.iprt.ie/files/learning_disability_report.pdf

Ofsted. (1999). *Pupils with specific learning difficulties in mainstream schools: A survey of the provision in mainstream primary and secondary schools for pupils with a Statement of Special Educational Needs relating to specific learning difficulties*. London: Ofsted Publications Centre.

Souroulla AV, Panayiotou G, Kokkinos CM.(2009). The role of the teacher in identifying learning disabilities: A study using the McCarney Learning Disability Evaluation Scale (LDES). *J Learn Disabil.* 42:483–93.

WETA. (2015). *Understanding Processing Deficits*. available at www.ldonline.org/article/6376

Zahra, Javaria , Jamil, Farhat &Khalid, Ruhi. (2014). Development and Preliminary Validation of an Indigenous Scale for Assessment of Learning Disabilities. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology, Vol. 12*, No.2, pp 27-37.