تقنين مقياس تشخيص صعوبات التعلم الجامعي في البيئة السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقنين مقياس صمم لقياس صعوبات التعلم الجامعي في البيئة السعودية وذلك من خلال التوصل إلى دلالات الصدق والثبات ووصف مستويات الأداء لعينة الدارسة، ولتحقيق ذلك تم بناء المقياس في صورته الأولية على عينة الدراسة وتم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين من الأكاديميين والتربويين والبالغ عددهم (٧)، وتم التوصل إلى الصورة النهائية منه والتي تألفت من (١٣٣) عبارة أساسية، موزعة على (٩) مجالات رئيسية خاصة بصعوبات التعلم في: القراءة، الكتابة، اللغة الشفهية، الرياضيات، المهارات الاجتماعية، الذاكرة، الانتباه، التحكم التنفيذي، المعالجات الإدراكية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالباً وطالبةً من طلاب الجامعة، (١٠٠) طالب من كلية التربية جامعة أم القرى، و(١٤٠) طالبة من كلية التربية جامعة شقراء وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية باستخدام محك التباعد وهم الطلاب الحاصلون على معدل أكاديمي أقل من أو يساوي (٢,٥ من ٥). وكان معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام طريقة سبيرمان براون وجتمان هو (٠,٩٩٢، ٠,٩١٥، ٠,٩٥١) مما يؤكد تمتع المقياس ومكوناته الفرعية بدرجة مرتفعة من الثبات.

وتم التوصل أيضاً إلى صدق المقياس من خلال حساب صدق المحتوى حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين على الصياغة اللغوية للفقرات وارتباطها بمجالات المقياس (نسبة لا تقل عن٨٠%)، كما تم التوصل إلى دلالات عن صدق التمييز لواقع السلوك و دلالات عن الصدق العاملي للمقياس فقد أشارت النتائج على أن جميع مجالات المقياس كان لديها تشبع أكبر من٠,٣ ونتج عامل واحد تم تسميته صعوبات التعلم الجامعي. وقد تم التوصل إلى دلالات ثبات الاتساق الداخلي حيث أشارت النتائج إلى أن (١٣٣) عبارة من (١٣٨) من عبارات المقياس لها دلالة إحصائية من ناحية ارتباطها بالمجالات التي تنتمي إليها كما ترتبط هذه المجالات بالمقياس ككل.

وللتوصل إلى وصف مستويات أداء عينة الدراسة على المقياس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة لكل مجال من مجالات المقياس وللمجال الكلي للمقياس، ومن ثم تم تحويل الدرجات الخام إلى رتب مئينية، ومنها تم تحديد منطقة صعوبات التعلم على المقياس وفق تقسيم صعوبات التعلم إلى صعوبة (بسيطة و متوسطة و شديدة). كما أمكن التوصل إلى رسم البروفيل الشخصي لصعوبات التعلم للطالب الجامعي.

Abstract

The current study aims to standardize a scale to measure learning disabilities at college level through finding out indicators of validity and distributed to nine main domains regarding disabilities of (Reading ،Writing ،verbal language ، Math. ,Social Skills ،Memory ،Attention ،Executive control and cognitive treatment).

To achieve the objective of the study ،preliminary scale was constructed and distributed to the sample of the study.

The sample consists of (240) student ،(100) male student were from Education College at Umm al-Qura University ،and (140) female student were from Education College at Shaqra University. They were selected by using Discrepancy criterion. The validity of the scale was achieved with (80%) agreement by juries on the linguistic structure for the items and their relation to the scale's domains.

Moreover ،indicators about discriminant validity of behavior description and factor analysis validity were achieved.

In addition indicators of reliability at the scale have been achieved with various methods ،with high coefficient of reliability. The performance at the sample's level was described by Percentile ranks. The areas of learning disabilities were identified as (light- middle- strong). Also ،the researchers were able to illustrate the personal profile to the college students with learning disabilities.

١) مقدمة ومشكلة الدراسة:

أ) مقدمة:

يزخر ميدان صعوبات التعلم بالعديد من القضايا الجدلية، سواء علي المستوى النظري أو التطبيقي، بدءً من قضية تعريف المصطلح، ومروراً بالتشخيص اللازم لتلك الصعوبات، وانتهاءً بالطرق العلاجية المناسبة والفاعلة.

ويعد ميدان صعوبات التعلم مقارنة بغيره من ميادين التربية الخاصة الأخرى، من أكثر الميادين التي شغلت اهتمام الكثير من الباحثين نتيجة للاهتمام المتزايد من قبل الأهل والمربين بمشكلة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم، والذين يعانون من مشكلات سلوكية وتعليمية بالرغم من أنهم لا يعانون من أي إعاقة ظاهرة (كالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو الجسدية) ويبدون أسوياء من حيث قدراتهم العقلية، ويكون معدل ذكائهم حول المتوسط أو فوقه، إلاَّ أنهم يعانون من صعوبات مختلفة منها نمائية (كاضطرابات في الانتباه والإدراك والذاكرة) أو أكاديمية (كصعوبات القراءة والكتابة والحساب) (زحلوق وآخرون ٢٠٠٥: ٢٧٥).

وقد تعرضت صعوبات التعلم –نتيجة لهذا الاهتمام –لكم كبير من الجدل بين المختصين لتحديد طبيعة هذا الموضوع بدقة، وهذا بدوره أضفى إثارَة كبيرة إلى مهمة القيام بتعليم المتعلمين من ذوي صعوبات التعّلم، من خلال فهم تلك الأسباب التي تكمن خلف هذه الظاهرة، واختيار أفضل السبل للعلاج التربوي الخاص بها (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٧: ٢٧).

ومن منطلق هذه الأهمية تضافرت الجهود لتقديم يد العون والمساعدة لهذه الفئة من خلال معرفة نسبة انتشارها لتحديد حجم و نوع الخدمات التي ستقدم، وكذلك ابتكار الاستراتيجيات والأساليب التعليمية والتعلمية لمساعدة هذه الفئة، فقد أصبحت الأبحاث الحديثة تجنح نحو تعليم ذوي صعوبات التعلم المهارات التي تمكنهم من استيعاب المفاهيم وإتقان المادة الدراسية المناسبة لمجموعتهم العمرية والتفكير بمنهج أوسع وأغنى بشكل يدعم التفكير المركب ويسهل التعلم ويحسن التحصيل (الوقفي وآخرون، ٢٠٠٤: ٣).

وتعد صعوبات التعلم السبب المباشر في العديد من المشكلات الأكاديمية التي تختفي في المرحلة الثانوية، ثم تظهر خلال المرحلة الجامعية، وتعبر عن نفسها في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وتسبب العديد من المشكلات الناشئة عن الإحباط والتوتر، الذي تسببه الظروف التعليمية الصعبة.

ويكتسب العديد من طلاب المرحلة الجامعية أنماطًا متباينة من صعوبات التعلم الأكاديمية بالرغم من أن نسبة ذكائهم تزيد عن المتوسط، ومن ثم تواجه هذه الفئة من الشباب الجامعي تحديًا خطيرًا، مما يستوجب تحمل المجتمع بكافة هيئاته ومؤسساته التربوية هذه المسؤولية حتى لا تهدر طاقات شبابه.

وإيمانًا بخطورة صعوبات التعلم لدى البالغين نجد سيلا من التوجهات والدراسات في السنوات القليلة الأخيرة تضافرت جهودها واتفقت توجهاتها في محاولة التعرف على خصائص وحاجات البالغين ذوي صعوبات التعلم. والذي ارتبط بالخدمات التي تقدم، وقد توجت هذه التوجهات بإصدار القانون ٩٩/ ٤٥٧ للطلاب ذوي صعوبات التعلم في كافة الولايات المتحدة الأمريكية لتشمل الطلاب حتى ٢١ عامًا، في ذات الوقت الذي حدث فيه تحول آخر هو شمول البرامج التي تقدم بالكليات الجامعية، لمقررات تتناول صعوبات التعلم من منظور اتساع نطاق صعوبات التعلم ليشمل كل الأعمار (الزيات، ١٩٩٨: ٦٦١).

وفي الوقت الحاضر بدأ التسابق الواعد نحو المستقبل بين أمم العالم، فقد تميزت المنظومات التربوية في عدد من دول العالم، بالرهان على التربية المتسمة بالجودة، ولقد تنبهت الدول المتقدمة إلى ظاهرة شيوع صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية، ودأبت على إعادة النظر في المنظومة التربوية، وفي هذا السياق فقد اهتمت الولايات المتحدة الأمريكية بالدور الإيجابي الذي تلعبه البرامج التربوية في مواجهة الاحتياجات الخاصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية وإعادة تأهيلهم لمواصلة تعليمهم الجامعي بشكل ناجح، حيث عملت على إصدار التشريعات، والقوانين، والتنظيمات الإدارية التي تضمن حقوقهم والعمل على برامج إعادة تأهيل لذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية (الزيات، ٢٠٠٠).

ووفقا لنتائج المركز الوطني لصعوبات التعلم عام (٢٠١٤) فإن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلاب الجامعة بالولايات المتحدة وصلت إلى ٧,٧% في عام (٢٠١٢). (Cortiella & Horowitz,2014:29)

ولقد تناولت بعض الدراسات العربية والأجنبية نسب انتشار صعوبات التعلم لدى طلاب الجامعة والتي تراوحت بين ٢% إلى ٢٥% حسب الصعوبة المقاسة ومن هذه الدراسات: دراسة الديب (٢٠٠٠)، الزيات (٢٠٠٠)، (Henderson,2001، Faraone، (DuPal ،et al,2003، et al، 2009، الحارثي (٢٠٠٩)، shifrin)، et al، (2009 وأكدت هذه الدراسات على أن انتشار فئة ذوي صعوبات التعلم بالجامعة أدى إلى إعادة تشكيل الحكومات لصورة التعليم المتبع وتزايد الخدمات والمجهودات من أجل خدمة ذوي صعوبات التعلم، وبمصاحبة هذه التطورات فإن مؤسسات التعليم العالي

تبذل قصارى جهدها لتفادي الآثار السلبية الناتجة عن انتشار صعوبات التعلم لدى طلابها منطلقة من التعرف على تلك الصعوبات في هذه المرحلة ومنتهية إلى وضع أسس التشخيص والعلاج اللازمة.

ب) مشكلة الدراسة:

تعد تجربة إيجاد مقياس لتحديد فئة صعوبات التعلم في الجامعات السعودية محدودة جدًا، حيث هناك عدد ليس بالقليل من طلاب الجامعة لديهم صعوبات تعلم لم يتم اكتشافها بعد، ولا تجد الرعاية المناسبة، وكانت سبباً في رسوب الطلاب، ومن ثم التسرب من المرحلة الجامعية، ولا يمكن بلوغ الهدف المتمثل في النجاح والحصول على الدرجة الجامعية في غياب تشخيص تلك الفئة وتقديم البرامج الخاصة لهما لتساعدهم على بلوغ الهدف (الوابلي، ٢٠٠١).

ومن الدراسات التي بينت مدى انتشار صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية، وصعوبة التعرف على هذه النوعية من الطلاب وذلك لعدم توفر أدوات تشخيصية تخدم هذا المجال، أدرك الباحثان أهمية إجراء مثل هذا الدراسة لتحديد فئة صعوبات التعلم حيث هناك عدد ليس بالقليل من طلاب الجامعة لديهم صعوبات تعلم لم تكتشف بعد، ولا تجد الرعاية المناسبة لها، مما يسبب إخفاقها، ومن ثم التسرب من المرحلة الجامعية.

ولذلك تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي:

ما هي مكونات الأداة التشخيصية لصعوبات التعلم الجامعي، وكيف يمكن تقنينها لضمان صلاحيتها وموثوقيتها للتطبيق في البيئة السعودية؟ وكيف يمكن استخراج مستويات الأداء لعينة الدراسة على مقياس صعوبات التعلم؟

ج) أسئلة الدراسة:

ينبثق عن السؤال الرئيسي لمشكلة البحث الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما هي العناصر المكونة لمقياس تشخيص صعوبات التعلم الجامعي بالبيئة السعودية؟
٢. كيف يمكن التحقق من صلاحية (صدق) المقياس الجديد لتشخيص صعوبات التعلم الجامعي بالبيئة السعودية؟
٣. كيف يمكن التحقق من موثوقية (ثبات) المقياس الجديد لتشخيص صعوبات التعلم الجامعي بالبيئة السعودية؟
٤. ما هي مستويات أداء عينة الدراسة على مقياس صعوبات التعلم الجامعي؟

د) أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

١. تحديد العناصر السلوكية والمجالات المكونة لمقياس تشخيص صعوبات التعلم الجامعي.
٢. تأكيد صلاحية (صدق) المقياس الجديد لتشخيص صعوبات التعلم الجامعي بالبيئة السعودية.
٣. تأكيد موثوقية (ثبات) المقياس الجديد لتشخيص صعوبات التعلم الجامعي بالبيئة السعودية.
٤. تحديد مستويات أداء عينة الدراسة على مقياس صعوبات التعلم الجامعي.
٥. طرح الصيغة النهائية لمقياس تشخيص صعوبات التعلم الجامعي الجديد، مع التعليمات الاجرائية له في البيئة السعودية.
٦. تقديم توصيات علمية عملية بشأن تطبيق مقياس صعوبات التعلم الجامعي في البيئات العربية المختلفة.

هـ) أهمية الدراسة:

١. تكمن أهمية الدراسة في الفائدة التي سوف تعود على الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية من تحديد مستواهم ومعرفة نواحي القصور للتغلب عليها ومن ثم رفع مستواهم الاكاديمي.
٢. إن مجال الدراسة في صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية يعد حديثًا في المملكة العربية السعودية، وكذلك قلة البحوث والدراسات التي تناولت المقاييس التي تعمل على معرفة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، لذلك تعد هذه الدراسة إضافة جديدة، وإثراءً علميًا.
٣. تساعد نتائج هذه الدراسة أصحاب القرار والمسئولين في مجال التربية الخاصة في التعليم العالي على التعرف على جوانب الضعف والقصور لدى طلاب الجامعات.
٤. تُسهم نتائج هذه الدراسة في توفير مقياس لصعوبات التعلم، يساهم في تقديم أفضل الخدمات التربوية والتأهيلية والعلاجية للطلاب ذوي صعوبات التعلم الجامعي.

و) محددات الدراسة:

تقع الدراسة علمياً وتطبيقياً ضمن المحددات التالية:

محددات بشرية: تتمثل بالدرجة الأولى بعينة الدراسة من طلاب الجامعات بالبيئة السعودية من جامعتي أم القرى وشقراء الحاصلين على معدل تراكمي (٢,٥ من ٥) والمصنفين طبقا لمحك التباعد إلى طلاب ذو صعوبات تعلم وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية.

محددات نفسية: وهي صعوبات التعلم الجامعي المحددة في (٩) مجالات مختلفة والمحددة في أداة الدراسة.

محددات زمنية: تتمثل في العام الجامعي ١٤٣٥/ ١٤٣٦ هـ والتي تم خلالها تطبيق المقياس ميدانياً على عينة الدراسة وجمع البيانات ثم تحليلها وتفسيرها وصولاً إلى بناء المقياس والتحقق من صلاحيته وموثوقيته للاستخدام و تحديد مستويات الأداء.

مصطلحات الدراسة:

المقياس: تعيين صفات لبعض الخصائص أو الأشياء بناء علي قانون أو معيار محدد ويتضمن القياس في الاختبارات تعيين قيم رقمية أو تصنيفية لقدرات الفرد بتطبيق مقاييس مدرجة تتشكل عادة أدواتها في صور اختبارات ورقية (الدامغ، ٢٠١١: ٣٨).

المقياس المستخدم في الدراسة: مقياس معد من قبل الباحثين مقسم لعدة مجالات لصعوبات التعلم الجامعي في) القراءة، الكتابة، اللغة الشفهية، الرياضيات، المهارات الاجتماعية، الذاكرة، الانتباه، التحكم التنفيذي، المعالجات الإدراكية (بهدف الحكم على الطالب الجامعي لامتلاكه مثل هذه الصعوبات أم لا.

تقنين المقياس: يقصد به التأكد من صلاحية وموثوقية المقياس لقياس السمة المراد قياسها.

الصلاحية (الصدق): هي أن يقيس الاختبار بالفعل ما أعد لقياسه.

الموثوقية (الثبات): هي درجة الدقة التي يقيس بها الاختبار ما يراد قياسه.

التشخيص: يعرف بأنه تحديد طبيعة مهمة أو مشكلة تربوية من خلال أدوات مقننة أو غير مقننة يقوم بها المشخص (أبو الديار، ٢٠١٢:٢٠)، ويمثل في الدراسة بقدرة المقياس المستخدم في الحكم على امتلاك الطالب الجامعي لتلك الصعوبات المتمثلة في مجالات السلوك المستخدمة في أداة الدراسة.

صعوبات التعلم الجامعي: ويعرف في الدراسة الحالية بأنه" الاضطراب أو الصعوبة في المجالات التالية (القراءة، الكتابة، اللغة الشفوية، الرياضيات، المهارات الاجتماعية، الذاكرة، الانتباه، التحكم التنفيذي، المعالجات الإدراكية) للطالب الجامعي كما تقيسه أداة الدراسة".

ز) المعالجة الإحصائية للدراسة:

استخدم الباحثان الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس أداة الدراسة، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

أ- دلالات موثوقية (ثبات) المقياس وتمت من خلال حساب:
- **طريقة التجزئة النصفية Split – Half Method عن طريق معادلة ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان – براون وجتمان.**
- **طريقة الاتساق الداخلي.**

ب- دلالات صلاحية (صدق) المقياس تمت من خلال حساب:
- **صدق المحتوى) صدق المحكمين).**
- **الصدق التمييزي.**
- **الصدق العاملي.**

ج-مستويات أداء الطالب على المقياس وذلك من خلال حساب:

- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.**
- **حساب الرتب المئينية المناظرة للدرجات الخام على كل مجال من مجالات المقياس لكل صعوبة (شديدة، بسيطة، متوسطة).**

٢- الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري:

١-صعوبات التعلم:

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة، والتي نالت اهتماماً كبيراً من المهتمين علي اختلاف اختصاصاتهم كالأطباء وعلماء النفس وعلماء التربية وعلماء الاجتماع والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم، لتزايد أعدادها نتيجة، وبشكل رئيسي، للتطور الحاصل في عمليات الكشف والتشخيص و التقييم والوعي المتزايد لأولياء الأمور، الذين أصبحوا يقارنون أبناءهم

بأقرانهم، حتى في الأمور البسيطة، كما أن مظاهر صعوبات التعلم قد تشترك مع مظاهر فئات أخري، كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية واللغوية. .

وتعد هذه الفئة من الفئات الحديثة نسبيا، قياسا بالفئات التقليدية الأخرى، لكنها تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، وقد يمكن القول أن هذه الفئة شائكة لتعدد أسبابها ومظاهرها، فقد يكون لأحدهم صعوبة تعلميه لسبب ما، و قد يكون لسبب آخر مع فرد آخر نفس الصعوبة) أي أن الصعوبة نفسها قد تكون مع شخصين ولكن أسبابها مختلفة، وقد يكون الطالب متأخرا في جانب أو أكثر، لكنه قد يكون مبدعاً في جوانب أخرى. ويدل على ذلك مشاهير خدموا العالم مثل: اينشتاين وأديسون و دفنشي وأندرسون و رودن وبيل وغيرهم كثير (الظاهر، ٢٠٠٨: ٩)

تعريفات صعوبات التعلم

تطور تعريفات صعوبات التعلم عبر التاريخ لكننا سنتناول فقط التعريفات التي تخدم البحث:

تعريف كيرك (Kirk،1966):

من المعروف أن كيرك هو أول من نحت مصطلح صعوبات التعلم وان أول تعريف قدمه كان عام ١٩٦٢ والذي ينص علي "ترجع صعوبات التعلم إلي عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو الحساب نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو إعاقة حسية أو عوامل ثقافية أو تعليمية".

تعريف الحكومة الفدرالية لعام ١٩٧٧:

تعني الصعوبات التعلمية قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي قد تظهر في عدم القدرة علي الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة أو العمليات الحسابية.

تعريف اللجنة الائتلافية ICLD لعام ١٩٨٧:

يقصد بمصطلح الصعوبات التعلمية، مجموعة غير متجانسة (متباينة) من الاضطرابات تظهر علي شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام الكلام، أو الإصغاء، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية أو المهارات الاجتماعية. وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ ويفترض أنها تعود لقصور في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وعلي الرغم من أن صعوبات الاضطراب الانفعالي أو

الاجتماعي أو التأثيرات البيئية كالفروق الثقافية، والتعليم غير الملائم أو غير الكافي، أو العوامل النفسية و بخاصة اضطراب نقص الانتباه قد تؤدي إلي مشكلات تعلميه إلا أن الصعوبات التعلمية ليست ناتجة عن هذه الحالات أو المؤثرات (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥، ٣٠)

تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لعام ١٩٩٠:

صعوبات التعلم مصطلح شامل (عام) يرجع إلي مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، أو الاستدلال أو العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ والتي يفترض أن تكون راجعة إلي خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. و يمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات في الضبط الذاتي و مشكلات الإدراك و التفاعل الاجتماعي دون أن تؤدي هذه الأحوال إلي صعوبات تعليمية بحد ذاتها. و مع أن صعوبات التعلم قد تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى كالإعاقة الحسية والتخلف العقلي، و الاضطراب الانفعالي الشديد جدا أو علي مؤثرات خارجية (كالفروق الثقافية والتعليم غير الملائم أو غير الكافي إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الظروف و المؤثرات (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥: ٣٠).

ويري عواد (١٩٩٢) أن صعوبات التعلم النمائية تظهر في المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف تحصيل الموضوعات الأكاديمية، مثل الانتباه – الذاكرة – الإدراك –التفكير، وأخرى أكاديمية تظهر إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النمائية، أو عندما يكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي أو القراءة أو الحساب (عواد، ١٩٩٢: ١٨)

ويذكر "الشحات " أن صعوبات التعلم مفهوم يصف مجموعة من الأفراد يتميزون بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، إلا أنهم يظهرون تحصيلاً أدنى من المتوقع منهم في الاختبارات التحصيلية (الشحات، ١٩٩٩: ٢٧).

ويعرف ليتل (Little) صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات تظهر في شكل صعوبات دالة في اكتساب واستخدام الاستماع والتحدث والكتابة والتفكير والقدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات ذاتية في الفرد، ويفترض أنها ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وربما تحدث علي مدى حياة الفرد (Little، ٢٠٠١: ٣).

ومن خلال ما سبق نجد أن هذه التعريفات ركزت على الأمور الآتية:

١- الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية.
٢- وجود مشكلات نمائية مثل (النمو اللغوي، الإدراك، التفكير).
٣- وجود مشكلات في المهارات الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب).
٤- وجود خلل وظيفي دماغي.
٥- استبعا د حالات الإعاقة الأخرى (كالإعاقة السمعية أو البصرية أو العقلية)، وكذلك استبعاد أي أثر بيئي أو ثقافي أو اقتصادي كسبب محتمل لهذه الصعوبات.

٢- أنواع صعوبات التعلم:

نتيجة للدراسات المتواصلة في المجالات التربوية والنفسية و العصبية فقد تم تصنيف ذوي صعوبات التعلم في أصناف مختلفة يندرج تحت كل صنف منها عدد معين من أنواع صعوبات التعلم والتي جاءت علي النحو التالي:

أولا: الصعوبات النمائية:

يرى بعض الباحثين أن تلك الصعوبات تركز علي العمليات النفسية الأساسية التي يحتاجها الفرد عند التعلم وتشمل:

١. الانتباه.
٢. الذاكرة.
٣. الإدراك.
٤. التفكير.
٥. اللغة.

ثانيا: الصعوبات الأكاديمية:

يرى بعض الباحثين أن تلك الصعوبات تركز علي المشكلات التي تبرز لدى الأفراد أثناء عمليات التعلم وتشمل:

١. القراءة
٢. الكتابة
٣. التهجئة.
٤. التعبير الكتابي والشفوي.
٥. الرياضيات (الحساب ((البطاينة، وآخرون، ٢٠٠٥: ٨٥)

ثالثاً: صعوبات تعلم غير لفظية:

وتشمل الصعوبات التي غالبا ما تتزامن مع صعوبات التعلم الأكاديمية مثل صعوبات في الذاكرة، والمهارات الاجتماعية والوظائف التنفيذية (مثل المهارات التنظيمية وإدارة الوقتLerner ، (2000).

٣- صعوبات التعلم الجامعي:

نظرًا لأن صعوبات التعلم قد تحدث في جميع الأعمار، فإن قصر التعريف على الأطفال لم يعد ملائمًا وهذا ما أكده كل من (الزيات، ٢٠٠٠، الحارثي، ٢٠٠٩).

وصعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية وفقا لتعريف الجمعية الأمريكية للتعليم العالي والإعاقة Association on Higher Education and disability (1991) " اضطراب، أو قصور، أو صعوبة ما تؤثر على الطريقة التي يعالجها الأفراد ذوي مستوى الذكاء العادي أو العالي للمعلومات، من حيث تعلمها، وتجهيزها، ومعالجتها، والاحتفاظ بها، والتعبير عنها, وهذه الصعوبات تعبر عن نفسها من خلال واحد أو أكثر من الحالات التالية: التعبير الشفهي، والفهم السمعي، والمهارات الأساسية للقراءة، والفهم القرائي وفهم الحقائق والعمليات الرياضية، والقدرة على حل المشكلات، والتمثيل المعرفي، وتذكر المعلومات اللفظية، وتجهيز المعلومات المدخلة ومعالجتها، والانتباه الممتد أو بعيد المدى، وإدارة أو معالجة المهارات الاجتماعية. (الزيات، ٢٠٠٠)

لذا يجب ألاَّ يقتصر دور برامج علاج صعوبات التعلم في التعليم العام وتأثيرها، والتي يحددها فريق البرنامج التربوي على المراحل التي تسبق الجامعة فحسب، بل يجب أن تكون برامج ذات صفة مستمرة حتى في المرحلة الجامعية وما بعدها، بالشكل الذي يساعد على تنمية الطلاب ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة الجامعية، مما ينعكس إيجابياً على تقدم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتلبية احتياجاتهم من جهة، وعلي المستقبل الموعود باستقلاليتهم من جهة أخرى، ولا شك أن صعوبات التعلم في سنوات ما قبل الجامعة تؤثر على الفرد في المرحلة الجامعية، وهناك فرق كبير بين بيئة ما قبل الجامعة, والبيئة الجامعية، فالطالب ما قبل الجامعة يتلقى المعلومات من مصادرها بدون مشّقة أو مسؤولية، ولكن في المرحلة الجامعية يتحمل الطالب المسؤولية كاملة عن التعلم.

وتستخدم الدراسة الحالية (٩) مجالات لصعوبات التعلم فيما يلي عرض لأهم خصائصها:

١) صعوبة القراءة:

تشير الدراسات والبحوث إلي أن ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات معينة في المهارات الفونولوجية phonological الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة علي المزاوجة بين المنطوق للحروف وإدراكها كرموز، وبصورة أكثر تحديداً فإن ذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبات في تركيز الانتباه علي أصوات الحروف التي ينطقها الأفراد (الزيات، ١٩٩٨: ٤٢٠)، (Sheryl et.al,2011)

٢) صعوبة الكتابة:

تسمي صعوبة الكتابة أو سوء الكتابة بعسر أو اضطراب أو خلل الكتابة. ويعكس عسر أو اضطراب الكتابة اضطراباً في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى . ويرى البعض أن صعوبات الكتابة ترجع إلي صعوبة التحكم في العضلات الصغيرة أو الدقيقة وربما ترجع هذه الصعوبة إلي عدم القدرة علي نقل المدخلات البصرية إلي مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة أو ربما صعوبات في الأنشطة التي تتطلب الحركة والإدراك المكاني (الزيات، ١٩٩٨: ٥١٧).

٣) صعوبة اللغة الشفهية:

يواجه من يعانون عادة من صعوبات اللغة مشكلات في فهم حديث الآخرين لذلك يغلب عليهم كثرة الاستفسار وخاصة في مجال التعليمات أو قد يواجه مشكلة في إنتاج العبارات والتراكيب السليمة المعبرة عن أفكاره فلا يستطيع إيصالها إلي الآخرين وقد يواجه مشكلة في الاثنتين معا (البطاينة و آخرون، ٢٠٠٥: ١٢٦).

٤) صعوبة الرياضيات:

وتشير الدراسات و البحوث إلي أن العديد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات وصعوبات في تعلم الرياضيات ويرى الزيات (١٩٩٨: ٥٦٩) أنها مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في المجالات الآتية:

-الفهم الحسابي، والاستدلال العددي، والرياضي.

-استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية.

- إجراء ومعالجة العمليات الحسابية والرياضية.

٥) صعوبات في المهارات الاجتماعية:

هؤلاء يكون لديهم صعوبة في تكوين الصداقات أو الاحتفاظ بالأصدقاء، وعدم الإقبال على التفاعلات الاجتماعية، وتظهر لديهم مشكلات في الإدراك الاجتماعي، ويعانون من صعوبة في التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، لا يتفاعلون على نحو موجب ومقبول مع الآخرين، فهم آخر الطلاب الذين يختارون في الأدوار والمواقف التفاعلية الاجتماعية القائمة على تفاعل وتضافر جهود الأقران، ويجدون صعوبات ومشكلات متكررة في تكوين صداقاتهم وفي أعمالهم الوظيفية، ويلجأ هؤلاء المراهقون إلى ممارسة الأنشطة التي يكون فيها التفاعل الاجتماعي عند حده الأدنى (الزيات، ١٩٩٨: ٦٠٤ – ٦٠٨).

٦) صعوبات في الذاكرة

تتمثل صعوبات الذاكرة قصيرة المدى في صعوبة الاسترجاع للمعلومات بعد فترة وجيزة من سماعها أو رؤيتها مثل إعادة قائمة من الكلمات بعد سماعها مباشرة، أما مشكلات الذاكرة العاملة فتتضمن قدرة الفرد على تذكر المعلومات أو إبقائها في ذاكرته في الوقت الذي يقوم فيه بإجراء عمليات معرفية أخرى مثال: محاولة الفرد تذكر شيء ما، وفي الوقت ذاته يستمع للتعليمات اللفظية الصادرة عن المعلم، الذي يرشده للقيام بعمل ما، ويعزو الباحثون مشكلات الذاكرة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى فشلهم في استخدام الاستراتيجيات المعينة على الذاكرة، ويرى البعض أن ضعف الذاكرة العاملة ينعكس سلبا علي كفاءة الذاكرة طويلة المدى وخاصة في مجال معالجة المعلومات وتجهيزها واسترجاعها (البطاينة و آخرون، ٢٠٠٥: ١٠١).

٧) صعوبات في الانتباه (التشتت):

يعرف بأنه: نمط دائم لعجز أو قصور أو صعوبة في الانتباه و/ أو فرط النشاط–الاندفاعية، يوجد لدى بعض الأفراد، يكون أكثر تكراراً، وتواتراً، وهذا الاضطراب يشكل زمرة أعراض تعبر عن نفسها من خلال:

- العجز عن تركيز الانتباه ومواصلته وتنظيمه.
- العجز عن كف الاستجابات الاندفاعية و قد يكون مصحوباً بنوع من النشاط الزائد الذي يتصف بالعفوية، و العشوائية، و الافتقار للهدف والتنظيم. (الزيات، ٢٠٠٦: ٥).

٨) صعوبات في التحكم التنفيذي:

الوظائف التنفيذية (التحكم التنفيذي) هي مجموعة من القدرات المترابطة التي تسهم في الأفعال المقصودة الهادفة، وتتضمن التخطيط والتنظيم. وتحدث هذه الوظائف تناغمًا بين نواحي فكريّة وعمليّة عديدة.

ويمكن استعراض المجالات الوظيفية التنفيذية وتعريفاتها، والخلل السلوكي المرتبط بها كما يلي:

-مهارة: التخطيط.

التعريف: توقع أحداث مستقبلية، ووضع أهداف، وابتداع خطوات مناسبة مسبقًا لتنفيذ مهمة أو إجراء.

الخلل الوظيفي: البدء بالواجبات في الدقيقة الأخيرة، وعدم التفكير المسبق لما يحدث من مشكلات.

- مهارة: التوقّف

التعريف: عدم التصرف بدافعية، أو إيقاف نشاط أحدهم بصورة ملائمة، وفي الوقت المناسب.

الخلل الوظيفي: يعاني من مشكلات في كف سلوكه؛ ويتصرف دون تفكير.

- مهارة: مراقبة الذات.

التعريف: التحقق من الأعمال التي قام بها شخص ما في أثناء إنجاز المهمة، أو مباشرةً بعد إنهاء المهمة أو النشاط؛ للتأكد من أن بلوغ الهدف على النحو المطلوب.

الخلل الوظيفي: عدم التحقق من الأخطاء، مما يدل على عدم الوعي بالسلوك الذاتي وأثره على الآخرين.

- مهارة: التنظيم.

التعريف: إحداث، أو الإبقاء على ترتيب نشاط أو مكان؛ بمعنى تنفيذ المهمة بطريقة نظامية.

الخلل الوظيفي: اتباع منهج مشتت، وغير منظم في حل المشكلات، والارتباك السريع عند أداء المهمات، أو الواجبات الضخمة.

- مهارة: التحكم بالانفعالات.

التعريف: تعديل الاستجابة الانفعالية وضبطها بما يتناسب مع الوضع أو مصدر الانفعال.

الخلل الوظيفي: سرعة الغضب والثوران، مما يؤدي إلى أحداث صغيرة واستجابات انفعاليّة كبيرة.

- مهارة: ما وراء المعرفة

التعريف: وعي الفرد بالاستراتيجيات والخطوات المستخدمة لحل المشكلة.

الخلل الوظيفي: استخدام طرق و استراتيجيات واحدة لمعالجة الأمور المختلفة) Rubinstein et al 2001:764).

٩) صعوبات في المعالجات الإدراكية:

لاشك أن الاضطرابات التي تصيب الوظائف الإدراكية ينتج عنها بالضرورة صعوبات إدراكية ويعرف ربيع (٢٠٠٩: ١٦٤) الإدراك على أنه: "عملية تنظيم وتفسير للمعطيات الحسية الواردة إلى الكائن الحي عبر الحواس الخمس، ويكون هذا التفسير لهذه الإحساسات من خلال الخبرات السابقة التراكمية للكائن الحي بحيث يتعامل مع هذه المعطيات الإحساسية تعاملا ملائمًا لمقتضيات الموقف". ومن ابرز مظاهرها ما يلي:-

أ- صعوبات في المعالجة اللغوية: وهى عدم القدرة على فهم ما يسمع أو التعبير عن ما يريد أن يقول.

ب- صعوبات في المعالجة البصرية المكانية: ويعني صعوبة في عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات، وصعوبات التمييز البصري للأشكال والحروف والكلمات والمقاطع والأعداد، بالإضافة إلى عدم القدرة على إدراك وضع الأشياء في توجهها في المكان.

ج- صعوبات في المعالجة الصوتية: وهى عدم القدرة على تمييز الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام، والتمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة. وتتكون المعالجة الصوتية من التحليل والتوليف من الفونيمات (أصغر وحدة من الأصوات المعترف بها). والطالب مع اضطراب المعالجة الصوتية يظهر أخطاء في إنتاج الكلام (حذف صوت في كلمة واحدة، خطأ لفظي من الكلمات، أو صعوبة الكلمات القافية)، سوء فهم للكلمات المنطوقة (كلمات مربكة لتشابها في الصوت)، أو تحديات مع القراءة والكتابة مثل حذف حرف العلة أو غير ذلك.

د- صعوبات في المعالجة الحركية: وتتضمن مشكلات في التناسق الحركي في العضلات الكبيرة، تسبب ثقلاً في الحركة، وتؤدي إلى الطرق على الأشياء و الاصطدام بالآخرين وتؤدي إلى صعوبة في المشاركة في الأنشطة الرياضية، ومشكلات الحركة الدقيقة الكتابة، ومشكلات في التعامل مع الأشياء الصغيرة (ميرسر وميرسر، ٢٠٠٨).

٤-محكات التعرف على صعوبات التعلم:

المحكات التي تستخدم في تحديد صعوبات التعلم هي:

أ) محك التباعد (لتباين) (Discrepancy Criterion)

أشارت إلي ذلك تعريفات عديدة منها التباين بين القدرات الحقيقية للفرد و الأداء، أو التباين في الوظائف النفسية واللغوية، وقد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما ويتأخر في أخرى فمثلا قد ينمو بشكل طبيعي في اللغة، ولكنه يتأخر في الجانب الحركي، ويقصد به كذلك تباعد المستوى التحصيلي لطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته (الظاهر، ٢٠٠٨: ٢٥) وله مظهران: تباعد واضح في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه – التميز –اللغة –القدرة البصرية الحركية – الذاكرة –إدراك العلاقات)، تباعد بين النمو العقلي العام والخاص و التحصيل الأكاديمي (مصطفى، ٢٠٠٥: ٣٠).

ويرى الزيات (٢٠٠٦) أن انخفاض التحصيل الدراسي لطالب عن متوسط أقرانه المتساويين معه في العمر الزمني أو الصف الدراسي يعتبر مؤشراً تشخيصياً لصعوبات التعلم، أي أن صعوبات التعلم تظهر عندما يكون هناك انحراف بين التحصيل الأكاديمي الفعلي للطالب والتحصيل الأكاديمي المتوقع له.

ب) محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

وهو المحك الذي يعتمد علي التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم و الإعاقات الأخرى لان مظاهر صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية والانفعالية مشتركة (الظاهر،٢٠٠٨: ٢٧)

حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية: التخلف العقلي –الإعاقة الحسية – المكفوفين – ضعاف البصر– الصم– ضعاف السمع– ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد –حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي (مصطفى ٢٠٠٥:٣١).

ج) محك التربية الخاصة: Special Education

و يرتبط بالمحك السابق ومفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة (مصطفى، ٢٠٠٥: ٣١)، كما أن الطرق الخاصة بالإعاقات الأخرى والمستخدمة مع المعاقين سمعيا وبصريا وعقليا هي الأخرى قد لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم، وإنما يحتاجون إلي طرق خاصة. لذلك يكون محك التربية الخاصة هو المحك الذي يمكن استخدامه لتحديد هذه الفئة (الظاهر،٢٠٠٨:٢٧)

د) محك المشكلات المرتبطة بالنضوج: Maturation

تختلف معدلات النضج أو العمليات النمائية من طفل لآخر، لذلك وجه بعض الباحثين اهتمامهم إلى احتمال وجود حالة من عدم الانتظام، أي (الخلل) في عملية النضج كأحد الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم .فالأطفال ذوو صعوبات التعلم– عادة – ما يؤدون بطريقة عادية في بعض المجالات الأكاديمية أو المهام النمائية، غير أنهم يظهرون قصورًا حادًا في مجالات أو مهام أخرى، ومن ثم نشأ الافتراض بأن نمو العمليات المسئولة عن الأداء الجيد قد تم بمعدلات طبيعية، وهذا الأمر لم يحدث في نمو العمليات المسئولة عن الأداء القاصر، وهذا يعكس حالة عدم الانتظام في نمو الوظائف والعمليات العقلية المسئولة عن الأداء.

ه) محك العلامات النيرولوجية: Neurology

يمكن الاستدلال علي صعوبات التعلم من خلال ظهور تلف عضوي بسيط في المخ و يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات العقلية التي تؤدي لصعوبة الأداء الوظيفي ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلبيا علي العمليات العقلية مما يعوق اكتساب الطالب الخبرات التربوية وتطبيقها و الاستفادة منها بل يؤدي إلي قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية العامة له (القفاص، ٢٠٠٩: ١٦٨).

وفي ضوء هذه المحكات أجريت العديد من الدراسات العربية ومنها: سليمان (١٩٩٦)، عاشور(٢٠٠٢)، أنور (٢٠٠٢)، زكي (٢٠٠٥)، أحمد (٢٠٠٦)، وظلت هذه المحكات هي السائدة والمعتمدة في تشخيص ذوي صعوبات التعلم واكتشافها حتى الآن.

٥– المداخل والنظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

لقد تعددت المداخل والنظريات المفسرة لصعوبات التعلم تبعا لاختلاف المهتمين بهذا المجال من علماء النفس، والأطباء، والتربويين، وكان لاتساع وتنوع المداخل التي

اهتمت بهذا المجال أثره الواضح في وجود تفسيرات متباينة ومتعددة لصعوبات التعلم، بحيث أصبح من الطبيعي أن نجد تفسيرات مختلفة فيما بينها، وهو أمر فرض نفسه من منطلق الموضوع ذاته؛ فموضوع صعوبات التعلم ظل وسيظل لفترة من الزمن محل تجاذب واهتمام واختلاف العديد من التخصصات.

فليس هناك اتفاق بين علماء النفس والمشتغلين بالمجال على الأسباب الفعلية لصعوبات التعلم، حيث يرى البعض أن السبب الرئيسي في صعوبات التعلم " يرجع إلى وجود اضطراب نيورولوجي المنشأ في المجال الإدراكي ــ الحركي وأن هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطالب على التعلم، وهناك فئة ثانية من العلماء يفسرون صعوبات التعلم في ضوء الطرق غير الملائمة التي يستخدمها أصحاب صعوبات التعلم في تجهيز المعلومات في حين ترى فئة ثالثة أن الواجبات والمهام التعليمية التي يكلف الطلاب بأدائها تسهم في" صعوبات التعلم " لأنها تفرض عليهم مطالب تفوق مستويات نضجهم أو لا تتفق مع أساليب التعلم الخاصة بهم.

ويمكن تفسير صعوبات التعلم من خلال النماذج والنظريات التالية:

أ- النموذج الطبي: Medical Model

إن حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطالب ينعكس تمامًا على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغوية والدراسية والمهارات الحركية لدى الطالب، أي انه يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من التلف العضوي في المخ الذي يؤدي إلى قصور في كفاءته الوظيفية وهو ما يعبر عنه بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ تمييزًا لها عن الاضطرابات الحادة الناتجة عن الإصابة الشديدة للمخ أو قصور نموه الذي يؤدي إلى التخلف العقلي (حافظ، ٢٠٠٠).

ويعتبر نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات الذي يركز على كيفية استقبال المخ للمعلومات، ومن ثم تحليلها وتنظيمها، وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم – وفقا لهذا النموذج- إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات، فهو ينظر إلى المخ الإنساني على أنه أشبه بجهاز الحاسب الآلي، فكلاهما يستقبل المعلومات، ويجري عليها بعض العمليات، ثم يعطي بعض الاستجابات المناسبة، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات، ومن ثم تحليلها وأن أي خلل في الوظائف الإدراكية سيؤدي إلى صعوبات للتعلم.

ب- النموذج التشخيصي ــ العلاجي Diagnostic – Remedial Model

تتمثل الفكرة الأساسية في النموذج التشخيصي العلاجي لصعوبات التعلم في أن بعض سيكولوجية معنية (كالذاكرة البصرية مثلاً) أو مجالات التعلم (كالقراءة مثلاً) قد تتعرض لبعض المشكلات والأخطاء التي تبعدها عن مسارها الصحيح.

ج- النموذج السلوكي: Behavioral Model

يرى أنصار النظرية السلوكية أو المدخل السلوكي ان السبب في حدوث صعوبات التعلم لا يكون دائما نابعا من داخل الفرد، فقد تنجم تلك الصعوبات عن بعض المتغيرات الموقفية، أو بسبب عدم تعلم الفرد جوانــب هامة وأساسيه في نموه، أو بسبب عدم استمرار تحقيق تقدم المهارات الأكاديمية. وبالتالي فإن عــلاج مشكلات الفرد يمكن أن يتم بصوره صحيحة في إطار تعديل البيئة وشروط التعلم.

وينطلق التصور السلوكي لصعوبات التعلم من اعتبارها سلوكا مشكلا يظهر في صورة فشل التلميذ في الوصول إلى المستوى العادي للأداء في مجال دراسي معين، وهذا يعني وجود حالة من انخفاض في التحصيل Underachievement يتعين التغلب عليها، وذلك برفع مستوى تحصيل التلميذ إلى المستوى العادي المقبول والمتفق عليه تربويا. ومن ثم نكون بصدد صعوبات تعلم نوعية Specific Learning Disabilities لابد للتغلب عليها من صياغتها في صورة إجرائية ليسهل التعامل العلاجي معها.

والإطار المنهجي لهذا المدخل يقوم على عدة افتراضات مشتقة من قوانين المدرسة السلوكية؛ إذ يرى أن أي اضطراب أو خلل سلوكي هو نتاج مباشر لخلل في عملية التعلم (خطأ في عملية التعلم). كما يقوم هذا المدخل على التركيز المباشر على المشكلة أو السلوك المشكل، ومحاولة العلاج عن طريق إحلال أنماط سلوكية فعالة محل نمط السلوك غير الفعال. (مجاهد، ٢٠٠٥: ٧٢)

د- النموذج المعرفي: Cognitive Model

قد ظهر هذا المدخل متأثرا بالتيار المعرفي في تفسير الظواهر النفسية، والذي شهدته العقود الأخيرة من القرن العشرين ففي عام ١٩٧٦ نشر روسRoss مرجعا مهما في صعوبات التعلم تناول فيه المدخل المعرفي في علاج صعوبات التعلم.

ويري أصحاب الإطار المعرفي لصعوبات التعلم اعتبارها نتاج خلل في العمليات العقلية الخمس وهي (الانتباه ــ الإدراك ــ تكوين المفهوم ــ التذكر ــ حل المشكلة) وما يرتبط بها من أساليب تفكير ناقد وابتكاري.

وبدأ علماء علم النفس المعرفي يستخدمون الميتامعرفةMetacognition في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم؛ حيث تناول " مونتاجو وبوس (Montague,M & Bos، 1986)أثر التدريب على الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية في حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ثم توالت الكتابات والبحوث التي تهتم بالميتامعرفة في تفسير وعلاج صعوبات التعلم التي قدمها الباحثون، وقد أرجعت هذه النظرية صعوبات التعلم إلـــى واحدة أو أكثر مـــن العمليات النفسيـــة التالية: الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التخيل، التفكير، اللغة، الاستدلال، حل المشكلات، اتخاذ القرار. (الصاوي، ٢٠٠٩: ٥٩)

٥- النموذج البنائي: Constructivist Model

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن ثمة مراحل متتابعة أو متعاقبة للنمو لكل منها خصائصها من حيث البيئة، والوظيفة والمدة، ولا بد أن تراعي بمعرفة المربين حتى يسير النمو التحصيلي للطالب بشكل طبيعي وسوي، ولكن لابد من الأخذ في اعتبار خضوع عملية النمو لمبدأ الفروق الفردية.

ومن الملاحظ أن هذه النظريات والمداخل قد حاولت أن تفسر أسباب هذه الصعوبات كل من ناحية معينة، بحيث يمكن أن يكون مجموع تلك النظريات – من وجهة نظر الباحثان – تفسيرا متكاملا لصعوبات التعلم، فليست تلك المفاهيم متباينة أو متعارضة، وإنما هي متكاملة؛ فالصعوبات قد ترجع إلى مشكلات إدراكية، وإلى مشكلات نيورولوجية، وإلى مشكلات معرفية، أو إلى مشكلات إدراكية، أو إلى مشكلات في تشغيل وتجهيز المعلومات، أو إلى بعض المشكلات المرتبطة بالاضطراب الإدراكي – الحركي، أو إلى وجود حد أدنى من الخلل الوظيفي.

٥- أدوات تشخيص صعوبات التعلم:

يري البعض انه عند تشخيص صعوبات التعلم يجب ان نأخذ في الحسبان:

- القدرات العقلية كما يقيسها اختبار الذكاء.

- مستوى التحصيل الأكاديمي، ويقاس بوساطة اختبارات التحصيل المقننة، وفي حال عدم توافرها نلجأ إلى الاختبارات الدراسية.

- رصد السمات السلوكية أو تحديدها بوساطة قوائم الرصد أو مقاييس التقدير.

شرح الأدوات والأساليب التي يمكن أن تستخدم في تشخيص صعوبات التعلم ومن هذه الأدوات.

أ) مقاييس التقدير:

وتتطلب مقاييس التقدير من المقدر التعبير عن رأيه واتجاهه، حول عبارات مختلفة عن طريق التقدير بنعم أو لا، أو غير موافق بشدة، غير موافق، حيادي، موافق، موافق بشدة، أو لا تنطبق، تنطبق على تقريباً، تنطبق على أحياناً، تنطبق على كثيراً، تنطبق على تماماً، كما هو الحال في المقياس الحالي.

ب) دراسة الحالة:

وتزود دراسة الحالة أخصائي التشخيص بمعلومات عديدة عن نمو الطلاب، من خلال جمع معلومات عن الطالب، وأسرته للتعرف علي المشكلات النمائية التي مر بها، وذلك عن طريق طرح أسئلة متعلقة بالحالة الصحية للطالب، والأحداث التي مر بها، ومظاهر النمو الحركية، وطرح أسئلة متعلقة بالنمو الاجتماعي والشخصي والتربوي للطالب.

ج) المقابلة:

وتعد المقابلة مهمة وضرورية، للكشف عن الاستراتيجيات التي يتبعها الطلاب ذوي صعوبات التعلم، أثناء حلهم لموقف مشكل، كما تتيح المقابلة الفرصة لأخصائي التشخيص لجمع مزيد من المعلومات، وفهم الأسباب الكامنة وراء الاستجابات.

د) الملاحظة:

وتتم عن طريق ملاحظة الطالب في المواقف الاختبارية والمواقف التعليمية أو المواقف الحرة، مما يتيح الفرصة للملاحظ مراقبة التفصيلات الدقيقة، حول مظهر الطالب وسلوكه الحركي والانفعالي والاجتماعي والمعرفي.

هـ) الاختبارات:

وتقدم الاختبارات المقننة تقييماً لمستوى الأداء الحالي لمظاهر صعوبات التعلم، كما تحدد تلك الاختبارات البرنامج العلاجي المناسب لجوانب الضعف في التعلم المدرسي، ومن هذه الاختبارات: اختبارات التحصيل المقننة، اختبارات القدرات العقلية، واختبارات التكيف الاجتماعي، بالإضافة إلى الاختبارات الخاصة بقياس صعوبات التعلم. (سليمان، ٢٠١٠)

وبناء على ما تناولناه في الإطار النظري من مفاهيم ولعدم توفر مقاييس للتقدير لتشخيص صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية ومن خلال تجربة الباحثين في الحقل الجامعي يرى الباحثان أن هناك فئة من الطلاب في

المرحلة الجامعية من ذوي صعوبات التعلم في حاجة إلى إيجاد مقياس لتحديد المجالات السلوكية عندهم وهذه الدراسة سوف تساعد على إلقاء الضوء على تلك المجالات، وتكشف عن مدى توفرها للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية.

ثانياً: دراسات السابقة:

في الوقت الذي عزفت فيه الدراسات العربية عن الخوض في دراسة صعوبات التعلم الجامعي، نجد اهتمامًا بالغًا من الدراسات والبحوث الأجنبية التي تعكس تفهمهم لطبيعة وخطورة الصعوبة في هذه المرحلة حين تنعكس آثارها على الحياة العملية والنمو والتوافق المهني والاجتماعي، ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت صعوبات تعلم أكاديمية ونمائية بالمرحلة الجامعية دراسة كل من:

(Ruban,2000)،(Smitely,2000)،(Henderson,2001)، (Flynn,et.al.2002)، (Trainin & Swanson,2005)، (Putney,2005)، (Vickers,2010)، (Schmidt&Kane,2009) (Kane، et al,2011)، (Manfredi,et al,2012)، (Kane، et al، 2013)، Stamp,et al، (2014).

فقد أعد هندرسون () Henderson,2001تقريرًا يهدف إلى تقديم صورة عن الطلاب ذوي الصعوبات في السنوات الأولى في الكليات العامة والخاصة لليوم الكامل في كاليفورنيا، والهدف هو إعطاء صورة كاملة عن الطلاب الجدد في بداية خبراتهم الجامعية .وكان عدد الطلاب ذوي صعوبات التعلم في العام الدراسي ١٩٩٨ هو ١٤٥٥٢٠ طالبًا بنسبة (٩ %)، وقام بهذا المسح الشامل برنامج بحوث المؤسسات التعاونية، وشمل هذا التقرير ٢٧٥٨١١ طالبًا في ٤١٩ جامعة الدراسة بها سنتان وأربع سنوات، و انتهى التقرير إلى أن نسبة الطلاب ذوي الصعوبات ظلت كما هي (٩ %) في المدة من عام ١٩٩١ م إلى عام ١٩٩٨م، وظلت هذه الفئة من الطلاب في زيادة مستمرة حتى وصلت إلى ٤١% من مجموع الطلاب ذوي الفئات الخاصة في عام ١٩٩٩ م، وأن نسبة الطلاب ذوي الصعوبات الملتحقين بالكليات التي مدة الدراسة بها ٤ سنوات زادت.

ومن الدراسات التي تناولت الاضطرابات النفسية التي يعانى منها ذوو صعوبات التعلم: دراسة فلاينن وآخرون (Flynn,et.al.2002) بعنوان صدق التشخيص لاضطرابات الشخصية لدى البالغين ذوى صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية الحادة، وهدفت إلى اكتشاف مدى انتشار اضطرابات الشخصية لدى البالغين ذوى صعوبات التعلم ممن يعانون من اضطرابات سلوكية لدى" 36 " شخص يعانون من صعوبات التعلم، وأظهرت الدراسة أن ٩٢ % من العينة لديهم اضطراب حاد في الشخصية (الاعتمادية – التجنب – اضطراب انفعالي)، وخلصت الدراسة إلى صدق المقاييس التي قاست اضطرابات شخصية ذوى صعوبات التعلم.

وذكر ميرسر وميرسر (Mercer&Mercer، 2008) أن الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في المرحلة الجامعية يعانون من المشكلات التالية:

- مشكلات في الإدراك البصري.
- مشكلات في الإدراك السمعي.
- مشكلات في الإدراك المكاني.
- مشكلات في الذاكرة..
- مشكلات في التناسق الحركي .
- مشكلات التناسق البصري
- مشكلات التناسق السمعي الحركي (ترجمة الزريقات والجمال، ٢٠٠٨)

ومن الدراسات العربية دراسة الديب (٢٠٠٠) التي هدفت إلى التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وعلى الخصائص النفسية التي يتسم بها هؤلاء الطلاب من الجنسين بالمملكة العربية السعودية، والتي أجريت على عينة بلغ عدد أفرادها ٥٠٠ طالبًا وطالبة من جامعة الملك فيصل، خلصت الدراسة إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى الذكور والإناث ١٢,٨٢% ، ولم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في جميع أبعاد صعوبات التعلم، ووجدت فروق دالة بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في صعوبات التعلم لصالح منخفضي التحصيل.

كما قام الزيات (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى معرفة شيوع صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية وانتشارها لدى عينة بلغت (٣٧٨) من طلبة وطالبات الدبلوم العام في جامعة مصرية في كليات الآداب، والعلوم، والتجارة، والخدمة الاجتماعية، ودار العلوم، وتوصلت النتائج إلى أن صعوبات التعلم تشيع لدى طلاب المرحلة الجامعية على اختلاف تخصصاتهم بنسبة لا تقل عن ٢٥% وهي صعوبات عامة ونوعية، وترتبط صعوبات التعلم الأكثر شيوعًا لدى طلاب المرحلة الجامعية ارتباطًا ذا دالة موجبة، وكذلك تختلف الصعوبات باختلاف التخصصات الأكاديمية العلمية والأدبية، ولا تختلف صعوبات التعلم باختلاف الجنس، ويرتبط التحصيل الدراسي بأنماط صعوبات التعلم ارتباطًا سالباً والبنية العاملية لصعوبات التعلم تجمع ما بين العمومية والنوعية.

وفي دراسة الحارثي (٢٠٠٩) التي هدفت إلى معرفة نسبة شيوع صعوبات التعلم في كلية المعلمين بجامعة الطائف، وإعداد مقياس لصعوبات التعلم الأكاديمي، وتطبيقه على طلاب العينة ككل؛ لتحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

بالمرحلة الجامعية في كلية المعلمين بجامعة الطائف، وتم تقسيمها عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث تصميمًا شبه تجريبي بقياس قبلي وآخر بعدي ودلت نتائج الدراسة إلى وجود نسبة ٣ %من انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية بين طلاب كلية المعلمين بجامعة الطائف.

ومن الدراسات السابقة يتضح:

- أن هناك دراسات عديدة تناولت تشخيص صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، القليل منها دراسات عربية.
- معظم الأدوات التي استخدمت للتشخيص اتجهت نحو جانب أو أكثر من المجالات الأكاديمية وجوانب محددة من الجوانب النفسية والاجتماعية لذوى صعوبات التعلم، ولم تلقي الضوء على جميع الجوانب–على حد علم الباحثين – لذا تعتبر الدراسة الحالية هي الدراسة الأولى التي جمعت بين المجالات المختلفة لصعوبات التعلم الجامعي.
- انتشار واضح لصعوبات التعلم الجامعي كما في دراسة كل من (الديب ٢٠٠٠، الزيات ٢٠٠٠، Henderson، ٢٠٠١، Flynn,et.al، ٢٠٠٢، الحارثي ٢٠٠٩) مما يؤكد ضرورة محاولة دراسة هذه الظاهرة من خلال مقاييس تشخيصية جديدة.
- في كل من دراسة الديب (٢٠٠٠) ودراسة الزيات (٢٠٠٠) لم توجد فروق دالة بين الذكور والاناث في صعوبات التعلم الجامعي.

ومما سبق يتضح لنا الحاجة إلى تشخيص صعوبات التعلم الجامعي، بعد تحديد تلك الصعوبات.

٣– منهج وعينة وأداة الدراسة وتقنينها:

أ) منهج الدراسة:

تتطلب طبيعة الدراسة وأهدافها استخدام المنهج الوصفي لجمع البيانات الميدانية ومن ثم معالجتها إحصائياً، وتمكن الباحثان باستخدام هذا المنهج من استخلاص العناصر النفس سلوكية المكونة لمقياس تشخيص صعوبات التعلم الجامعي في البيئة السعودية.

ب) عينة الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة الأصلي على (٢٤٠) طالباً وطالبة من طلاب جامعتي أم القرى وجامعة شقراء وتم اختيارهم من خلال المعدل التراكمي للطالب أو الطالبة بحيث يكون أقل من أو يساوي ٢,٥ من ٥ والجدول التالي يحدد أعداد عينة الدراسة:

جدول (١) عينة الدراسة

الجامعة/ الكلية	أعداد العينة / الجنس
أم القرى/ كلية التربية	١٠٠ طالب
شقراء/ كلية التربية بالمزاحمية	١٤٠ طالبة

ج) أداة الدراسة:

تم الحصول علي المقياس بعد ترجمة مقاييس عدة لصعوبات التعلم تم الحصول عليها من مركز صعوبات التعلم بكندا وقد تم اختيار تسعة مجالات من تلك الصعوبات مكونه من ١٣٨ مفردة، وأمام كل مفردة خمس استجابات هي لا تنطبق على إطلاقاً، تنطبق على قليلاً، تنطبق على أحياناً،، تنطبق على كثيراً، تنطبق على تماماً والدرجات المقاسة لها هي (٠، ١، ٢، ٣، ٤) وقد تم بناء هذه القائمة من مقياسين أطلع عليهما الباحثان. (Carol,، Queen's University Health 2004، 2012)

ويوضح الجدول التالي توزيع المفردات في مقياس صعوبات التعلم الجامعي في صورته المبدئية.

جدول (٢) توزيع مفردات مقياس صعوبات التعلم

مجالات المقياس/ الصعوبات في مجال	أرقام العبارات		عدد العبارات
	من	إلى	
القراءة	١	١٣	١٣
الكتابة	١٤	٢٩	١٦
اللغة الشفهية	٣٠	٣٨	٩
الرياضيات	٣٩	٥١	١٣
المهارات الاجتماعية	٥٢	٥٩	٨
الذاكرة	٦٠	٧٥	١٦
الانتباه / التشتت	٧٦	٩٣	١٨
التحكم التنفيذي	٩٤	١١٣	٢٠
المعالجات الإدراكية	١١٤	١٣٨	٢٥
المجموع	١٣٨		

وقام الباحثان بتعريب المقاييس ومراجعة الترجمة مع أحد أعضاء هيئة التدريس المختص في مجال اللغة الإنجليزية ومراجعتها باللغة العربية مع أحد أعضاء هيئة التدريس المختص في مجال اللغة العربية، وقد تم تعديل صياغة بعض العبارات وفقاً للمراجعة ويوجد بالملحق رقم (١) أسماء وتخصصات المراجعين، وللتحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة السعودية، تم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: الصدق، وذلك من خلال:

أ) صدق المحتوى:

تم عرض الصورة الأولية من المقياس(للتحقق من دلالات صدق المحتوى) على مجموعة من السادة المحكمين عددهم (٧) من ذوي الاختصاص الأكاديمي والتربوي لتحكيم فقرات المقياس بصورته الأولية من ناحية:

- الصياغة اللغوية لكل فقرة (مناسبة، تعدل، تحذف)
- مدى ارتباط الفقرة بالمجال (مرتبطة، غير مرتبطة، تنقل لمجال آخر)

وتم اعتماد معامل الاتفاق بين المحكمين لا يقل عن ٨٠%، وقد اقترح هؤلاء المحكمون إجراء بعض التعديلات على محتوى المقياس ترتبط بالصياغة اللغوية للفقرات، والملحق رقم (١) يوضح أسماء السادة المحكمين.

وتم بعد ذلك الخروج بالصورة النهائية للمقياس الذي يتكون من(١٣٣) عبارة تشكل (٩) مجالات والجدول رقم (٣) يبين مجالات الصورة النهائية لأداة الدراسة وتوزيع الفقرات والبنود الفرعية على كل مجال:

جدول (٣) توزيع مفردات مقياس صعوبات التعلم

أبعاد المقياس/ الصعوبات في مجالات	أرقام العبارات		عدد العبارات
	من	إلى	
القراءة	١	١٣	١٣
الكتابة	١٤	٢٧	١٤
اللغة الشفهية	٢٨	٣٦	٩
الرياضيات	٣٧	٤٩	١٣
المهارات الاجتماعية	٥٠	٥٧	٨
الذاكرة	٥٨	٧١	١٤
الانتباه / التشتت	٧٢	٨٩	١٨
التحكم التنفيذي	٩٠	١٠٩	٢٠
المعالجات الإدراكية	١١٠	١٣٣	٢٤
المجموع	١٣٣		

ب) الصدق التمييزى للمفردات:

أخذت الدرجة الكلية لكل مكون فرعى من مكونات صعوبات التعلم محكاً للحكم على صدق مفرداته، كما أخذ أعلى وأدنى ٢٧ % من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧ %الطلاب المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧ % من الدرجات الطلاب المنخفضين، وباستخدام اختبار" ت "في المقارنة بين المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالي:

(جدول٤) نتائج اختبار" ت "لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية الإرباعي الأعلى، والإرباعى الأدنى) في المجالات الفرعية والدرجة الكلية لقائمة صعوبات التعلم)

مجال الصعوبات	مجموعة الإرباعي الأدنى			مجموعة الإرباعي الأعلى			قيمة ت ودلالتها
	ن	م	ع	ن	م	ع	
القراءة	٦٥	٩,٠٦	٢,٥٤	٦٥	٤٧,٢٩	٤,٣٦	٦١،١٣**
الكتابة	٦٥	١٣,٦٣	٣,٩٦	٦٥	٤٩,٣١	٥,٠٠	٤٥,١٢**
اللغة الشفهية	٦٥	٥,٤٢	٢,٩٦	٦٥	٣٣,١٧	٢,٨٨	٥٤,١٥**
الرياضيات	٦٥	١١,١٥	٤,٧٢	٦٥	٤٧,٧١	٣,٥٠	٥٠,١٣**
المهارات الاجتماعية	٦٥	٣,٦٥	١,٩٠	٦٥	٣٠,٤٥	١,٧١	٨٤,٤٥**
الذاكرة	٦٥	١٨,٦٢	٣,٥٦	٦٥	٥٠,٢٥	٣,٩١	٤٨,٢٦**
الانتباه / التشتت	٦٥	١٥,٣٤	٥,٠٤	٦٥	٦٤,٧٥	٥,٦٣	٥٢,٦٨**
التحكم التنفيذي	٦٥	١٣,٧٧	٥,٥٥	٦٥	٧١,٣٥	٦,٩٠	٥٢,٤٢**
المعالجات الادراكية	٦٥	١٠,٥٢	٥,٢٠	٦٥	٨٩,٣٢	٦,٩٥	٧٣,٢٢**
الدرجة الكلية	٦٥	١٢٦,٨٢	٢٧,٣١	٦٥	٤٧١,٥٤	٤٠,٢١	٥٧,١٨**

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطات مجموعة الإرباعى الأعلى ومتوسطات مجموعة الإرباعى الأدنى في جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لقائمة صعوبات التعلم، مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس.

ج) الصدق العاملي للمقياس:

اختبار صلاحية البنية السلوكية للمقياس وهو ما يتعلق بصلاحية البناء، حيث يعمل التحليل العاملي الاستكشافي على تكثيف أعداد كبيرة من المتغيرات بحسب علاقتها

الارتباطية فيما بينها، أي حساب مقادير واتجاهات العلاقات الارتباطية بين المتغيرات لاشتقاق عدد أقل من التراكيب الخطية (الذي يضم مجموعة من المتغيرات (والتي تفسر أكبر نسبة من المتغيرات الأصلية.

وقد استخدم الباحثان هذه الطريقة من أجل استنتاج العوامل التي تفسر التباين في الأداء على مجالات المقياس، وقد تم اعتماد تشبعات مجال المقياس بعد التدوير المتعامد، وسيتم اعتماد المتغيرات التي لديها تشبع أكبر من ٠,٣، والجدول (٨) يوضح معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية للمقياس.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية للمقياس

المجال	القراءة	الكتابة	اللغة الشفهية	الرياضيات	المهارات الاجتماعية	الذاكرة	الانتباه / التشتت	التحكم التنفيذي	المعالجات
القراءة	١	٠,٨٨١**	٠,٨٧٤**	٠,٥٦٠**	٠,٧٦٦**	٠,٧١٨**	٠,٨١٢**	٠,٧٤٦**	٠,٨٥٦**
الكتابة	٠,٨٨١**	١	٠,٨٤٢**	٠,٥٩٤**	٠,٧٢٥**	٠,٦٩٠**	٠,٧٥٥**	٠,٧٢٥**	٠,٨٢٣**
اللغة الشفهية	٠,٨٧٤**	٠,٨٤٢**	١	٠,٦٠٦**	٠,٨٤٤**	٠,٧٠٦**	٠,٨٣٦**	٠,٧٥٤**	٠,٨٣٩**
الرياضيات	٠,٥٦٠**	٠,٥٩٤**	٠,٦٠٦**	١	٠,٥٦٥**	٠,٦٥٢**	٠,٦١٣**	٠,٦٢٢**	٠,٦٢٦**
المهارات الاجتماعية	٠,٧٦٦**	٠,٧٢٥**	٠,٨٤٤**	٠,٥٦٥**	١	٠,٧٧٢**	٠,٨٢٧**	٠,٧٥١**	٠,٨٠٢**
الذاكرة	٠,٧١٨**	٠,٦٩٠**	٠,٧٠٦**	٠,٦٥٢**	٠,٧٧٢**	١	٠,٨٢٤**	٠,٨٥٥**	٠,٨١٢**
الانتباه / التشتت	٠,٨١٢**	٠,٧٥٥**	٠,٨٣٦**	٠,٦١٣**	٠,٨٢٧**	٠,٨٢٤**	١	٠,٨٧١**	٠,٨٩١**
التحكم التنفيذي	٠,٧٤٦**	٠,٧٢٥**	٠,٧٥٤**	٠,٦٢٢**	٠,٧٥١**	٠,٨٥٥**	٠,٨٧١**	١	٠,٨٧٦**
المعالجات الإدراكية	٠,٨٥٦**	٠,٨٢٣**	٠,٨٣٩**	٠,٦٢٦**	٠,٨٠٢**	٠,٨١٢**	٠,٨٧١**	٠,٨٧٦**	١

وبحساب التحليل العاملي للمكونات الفرعية للمقياس باستخدام Principal Components أسفرت النتائج بعد التدوير وأخذ التشبعات أعلى من أو يساوي ٠,٣على الجدول التالي:

جدول (٦) التحليل العاملي للمكونات الفرعية للمقياس

البعد	التشبع –العامل
القراءة	٠,٩٠٨
الكتابة	٠,٨٨٤
اللغة الشفهية	٠,٩١٨
الرياضيات	٠,٧٢٠
المهارات الاجتماعية	٠,٨٨٠
الذاكرة	٠,٨٧٤
الانتباه / التشتت	٠,٩٣٤
التحكم التنفيذي	٠,٩٠٤
المعالجات	٠,٩٤٧
الجذر الكامن	٩.،٧
التباين	٧٨,٨

ومن الجدول السابق يتضح أن جميع فقرات مجالات المقياس كان لديها تشبع أكبر٠،٣، وهذا يدل على صلاحية المقياس للتطبيق، ويوجد مكون واحد أسهم في التباين الكلي بجذر كامن (٧،٠٩) ويفسر (٧٨،٨%) من التباين الكلي لدى العينة وسيطلق عليه صعوبات التعلم الجامعي.

ثانياً: الثبات: وتم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:

(أ) الاتساق الداخلي للمقياس، وتم التحقق من ذلك بحساب:

معامل الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمكون الفرعي الذي تنتمي إليه على عينة الدراسة.

جدول (٧) معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمجالات الفرعية لمقياس صعوبات التعلم الجامعي

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٤١٩**	٢١	٠,٤٥٣**	٤١	٠,٧٤٢**	٦١	٠,٧٥٣**	٨١	٠,٧٨٧**	١٠١	٠,٧٨٤**	١٢١	٠,٤٠٨**
٢	٠,٣٣٥**	٢٢	٠,٢٣١**	٤٢	٠,٧٦٣**	٦٢	٠,٥٦١**	٨٢	٠,٤٥٨**	١٠٢	٠,٦٢٩**	١٢٢	٠,٠٠٤
٣	٠,٤٦٩**	٢٣	٠,٥٨١**	٤٣	٠,٦٧٣**	٦٣	٠,٤٠٣**	٨٣	٠,٧١٠**	١٠٣	٠,٧٨٤**	١٢٣	٠,٥١٩**
٤	٠,٤٨٤**	٢٤	٠,٥١٧**	٤٤	٠,٢٩٨**	٦٤	٠,٣٩٠**	٨٤	٠,٧٠٠**	١٠٤	٠,٦٧٩**	١٢٤	٠,٦١١**
٥	٠,٤١٥**	٢٥	٠,١١٧	٤٥	٠,٦٠٣**	٦٥	٠,٥٢٢**	٨٥	٠,٦٠٥**	١٠٥	٠,٤٨٠**	١٢٥	٠,٧١٤**
٦	٠,٤٥٢**	٢٦	٠,٤١٠**	٤٦	٠,٥٩٩**	٦٦	٠,١٨٥*	٨٦	٠,٥٩٥**	١٠٦	٠,٣٦٠**	١٢٦	٠,٦٣٣**
٧	٠,٥٦٠**	٢٧	٠,٣٧٥**	٤٧	٠,٣٤٥**	٦٧	٠,٤٥٥**	٨٧	٠,٦٨٣**	١٠٧	٠,٦٤٧**	١٢٧	٠,٧٠٥**
٨	٠,٦٤٩**	٢٨	٠,١٦	٤٨	٠,٦٥٠**	٦٨	٠,٥٦٦**	٨٨	٠,٥١٣**	١٠٨	٠,٧٨١**	١٢٨	٠,٣٨٢**
٩	٠,٦٤٤**	٢٩	٠,٣٤٧**	٤٩	٠,٤٥٩**	٦٩	٠,١٣١	٨٩	٠,٦٩٢**	١٠٩	٠,٥٧٠**	١٢٩	٠,٥٤١**
١٠	٠,٦٦٥**	٣٠	٠,٤٣٧**	٥٠	٠,٤٦٩**	٧٠	٠,٦٧٠**	٩٠	٠,٥٣٣**	١١٠	٠,٦٤٣**	١٣٠	٠,٦٥٩**
١١	٠,٦٢٧**	٣١	٠,٦٢٥**	٥١	٠,٥٦٢**	٧١	٠,٧٨٥**	٩١	٠,٢٤٤**	١١١	٠,٦٥٧**	١٣١	٠,٧٧٥**
١٢	٠,٥٦٤**	٣٢	٠,٧٨٥**	٥٢	٠,٧٩١**	٧٢	٠,٧٥٨**	٩٢	٠,١٩٠*	١١٢	٠,٧٦٤**	١٣٢	٠,٦٩٩**
١٣	٠,٢٢٠**	٣٣	٠,٣٤١**	٥٣	٠,٧٧٩**	٧٣	٠,٧٢٩**	٩٣	٠,٤١٣**	١١٣	٠,٦١٤**	١٣٣	٠,٧٢٧**
١٤	٠,٦٤٧**	٣٤	٠,٧٤٤**	٥٤	٠,٨٢٧**	٧٤	٠,٦٣٣**	٩٤	٠,٦١٢**	١١٤	٠,٧٥١**	١٣٤	٠,٧٩٩**
١٥	٠,٦٢٢**	٣٥	٠,٦٨٥**	٥٥	٠,٨٨٢**	٧٥	٠,٤٣٢**	٩٥	٠,٦٦٣**	١١٥	٠,٥٢١**	١٣٥	٠,٥٧٤**
١٦	٠,٤١١**	٣٦	٠,٧٣٢**	٥٦	٠,٧٨٣**	٧٦	٠,٧٢٣**	٩٦	٠,٦٦٢**	١١٦	٠,٤٣١**	١٣٦	٠,٧١٥**
١٧	٠,٥٣٧**	٣٧	٠,٥٥١**	٥٧	٠,٦٩٤**	٧٧	٠,٦٨٣**	٩٧	٠,٧٢٤**	١١٧	٠,٥٥٢**	١٣٧	٠,٧٤٥**
١٨	٠,٥٣٣**	٣٨	٠,٣٥٦**	٥٨	٠,١٨٦*	٧٨	٠,٣٠٥**	٩٨	٠,٧٢٦**	١١٨	٠,٥٨٦**	١٣٨	٠,٦٨٥**
١٩	٠,٦٣٢**	٣٩	٠,٤١٨**	٥٩	٠,٦٩٦**	٧٩	٠,٤٧٠**	٩٩	٠,٤٥٥**	١١٩	٠,٣١٧**		
٢٠	٠,٣٨٢**	٤٠	٠,٦٥٢**	٦٠	٠,١٥٤	٨٠	٠,٤٩٩**	١٠٠	٠,٥١٥**	١٢٠	٠,٤٨٨**		

يتضح من الجدول السابق أن أغلب معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ماعدا المفردات أرقام (٥٨، ٦٦، ٩٢) دالة عند (٠,٠٥) والمفردات (٢٥، ٢٨، ٦٠، ٦٩، ١٢٢) غير دالة.

وقد تم حذف العبارات الغير دالة وحساب معاملات الارتباط للمجالات الفرعية للقائمة بالدرجة الكلية لقائمة صعوبات التعلم ويوضح الجدول (٤) ذلك.

جدول (٨) معاملات الارتباط للمجالات الفرعية للقائمة بالدرجة الكلية

مجال الصعوبات	القراءة	الكتابة	اللغة الشفهية	الرياضيات	المهارات الاجتماعية	الذاكرة	الانتباه / التشتت	التحكم التنفيذي	المعالجات الادراكية
معامل الارتباط	٠,٩٠٠**	٠,٨٧٥**	٠,٩٠٢**	٠,٧٩١**	٠,٨٦٤**	٠,٨٦٧**	٠,٩٣٨**	٠,٩١٨**	٠,٩٦٠**

ويتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات التسعة المختلفة مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة ٠،٠١.

(ب) معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات باستخدام الفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام سبيرمان براون وجتمان للمجالات الفرعية للقائمة والقائمة ككل والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) معامل الثبات للمجالات الفرعية للقائمة والقائمة ككل

مجال الصعوبة	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية سبيرمان براون	التجزئة النصفية جتمان
القراءة	٠,٩٥٨	٠,٩٥٣	٠,٩٥٢
الكتابة	٠,٩١٩	٠,٨٥٠	٠,٨٣٨
اللغة الشفهية	٠,٩٢٦	٠,٨٩٣	٠,٨٥٦
الرياضيات	٠,٩٤١	٠,٨٧٨	٠,٨٧٢
المهارات الاجتماعية	٠,٩٤٠	٠,٩٢٩	٠,٩٢٧
الذاكرة	٠,٩٠٧	٠,٨٦٥	٠,٨٦١
الانتباه / التشتت	٠,٩٥٠	٠,٩٢٠	٠,٩١٢
التحكم التنفيذي	٠,٩٦٠	٠,٩٣٥	٠,٩٢٦
المعالجات الإدراكية	٠,٩٨٢	٠,٩٧٧	٠,٩٧٤
المقياس ككل	٠,٩٩٢	٠,٩١٥	٠,٩٥١

ومن الجدول نلاحظ أن قيم معاملات الثبات تتراوح بين(٠،٨٣٨، ٠،٩٨٢) وذلك للمكونات الفرعية، وكان معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية

للقائمة باستخدام طريقة سبيرمان براون و جتمان ككل هي (٠،٩٩٢، ٠،٩١٥، ٠،٩٥١) مما يؤكد تمتع القائمة ومكوناتها الفرعية بدرجة مرتفعة من الثبات ٠

٢) تحليل النتائج وتفسيرها:

لتحليل وتفسير النتائج لغرض تقنين أداة الدراسة تم الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول وينص على:

ما هي العناصر المكونة لمقياس تشخيص صعوبات التعلم الجامعي بالبيئة السعودية؟

وتمت الإجابة على هذا السؤال من خلال الصورة النهائية لمجالات المقياس كما هو مذكور بالجدول رقم (٣)، حيث تألف المقياس من (٩) مجالات رئيسية هي (القراءة، الكتابة، اللغة الشفهية، الرياضيات، المهارات الاجتماعية، الذاكرة، الانتباه، التحكم التنفيذي، المعالجات الإدراكية) ويوجد المقياس بشكله الكامل بالملحق رقم (٢)

السؤال الثاني والثالث والذي ينص على:

- كيف يمكن التحقق من صلاحية (صدق) المقياس الجديد لتشخيص صعوبات التعلم الجامعي بالبيئة السعودية؟
- كيف يمكن التحقق من موثوقية (ثبات) المقياس ا الجديد لتشخيص صعوبات التعلم الجامعي بالبيئة السعودية؟ وقد تمت الإجابة عليهما في الجزء الخاص باختبار موثوقية وصلاحية أداة الدارسة.

السؤال الرابع والذي ينص على:

ما هي مستويات أداء صعوبات التعلم على مقياس صعوبات التعلم الجامعي؟

للتوصل لمستويات أداء العينة (طلاب وطالبات) على مقياس تشخيص صعوبات التعلم الجامعي تم حساب دلالة الفروق بين الجنسين في مجالات صعوبات التعلم والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) يوضح قيمة اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات للجنسين

مجال الصعوبات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار"ت"
القراءة	أنثى	١٤٠	٢٦،٦١	١٦،١٤	١،٢٣
	ذكر	١٠٠	٢٥،١٤	١٥،١٨	
الكتابة	أنثى	١٤٠	٣٠،١٦	١٥،٠٦	١،٢٣
	ذكر	١٠٠	٢٩،٧٠	١٣،٦٤	
اللغة الشفهية	أنثى	١٤٠	١٨،٥٧	١١،٥٧	٠،٦٣
	ذكر	١٠٠	١٨،٩٩	١٠،٧١	
الرياضيات	أنثى	١٤٠	٣٠،٩٧	١٥،٠٨	٠،٤٠
	ذكر	١٠٠	٣٠،٦٤	١٣،٢٦	
المهارات الاجتماعية	أنثى	١٤٠	١٧،٢٨	١١،١٨	٠،٧٧
	ذكر	١٠٠	١٦،٥٨	١٠،٤٥	
الذاكرة	أنثى	١٤٠	٣٤،١٤	١٣،٤٩	٠،٣١
	ذكر	١٠٠	٣٣،٦٤	١١،٧٢	
الانتباه / التشتت	أنثى	١٤٠	٣٨،٩٣	٢٠،٥٤	٠،٧٧
	ذكر	١٠٠	٣٩،٠٦	١٨،١١	
التحكم التنفيذي	أنثى	١٤٠	٤٣،٥٤	٢٤،١٠	-٠،٢٧
	ذكر	١٠٠	٤١،٤٩	٢١،٤١	
المعالجة الإدراكية	أنثى	١٤٠	٤٦،٠٩	٣٤،٠١	٠،٦٨
	ذكر	١٠٠	٤٦،٧٥	٣٠،٤٥	

ومن نتائج الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مجالات صعوبات التعلم التسعة. ويتفق ذلك مع دراسة كل من (الديب، ٢٠٠٠) ودراسة (الزيات، ٢٠٠٠).

لذلك تم حساب مستويات أداء عينه الدراسة ككل على مقياس صعوبات التعلم وذلك من خلال تطبيق إجرائيين:

الإجراء الأول: حساب الرتب المئينية المناظرة للدرجات الخام لجميع أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (ن= ٢٤٠ طالب وطالبة جامعية (وقد أعدت جداول للدرجات الخام والرتب المئينية المناظرة لها لكل مجال من مجالات المقياس تبعا لدرجات العينة.

وبإعداد جدول لأداء المفحوص الذي يشك بأن لديه صعوبة على المقياس وذلك بناءً على رتبه المئينية المناظرة لدرجاته الخام على مجالات المقياس والدرجة الكلية، حيث يتم من خلاله تحديد منطقة أداء المفحوص مقارنةً مع مناطق الأداء المتوقعة من المقياس (عاديون، صعوبات خفيفة، صعوبات متوسطة، صعوبات شديدة)، وبالتالي يتم الحكم على الطالب الجامعي بأن لديه صعوبة أم لا.

والجدول رقم (١١) يوضح دليل التقدير والتشخيص للدرجات الخام والمئينيات لكل من العاديين وذوي صعوبات التعلم الجامعي لعينة الدراسة.

جدول (١١) دليل التقدير والتشخيص للدرجات الخام والمئينيات لعينة الدراسة

الصعوبة	المعيار	مدى التقدير			
		عاديون	صعوبات	صعوبات	صعوبات
القراءة	الدرجة الخام	٤-≤	١٣-≤١٩	٢٠-≤٤١	٤٢ فأكثر
	المقابل المئيني	١-≤	٢٥-≤٤٩	٥٠-≤٧٥	٧٦-٩٩
الكتابة	الدرجة الخام	٤-≤	١٩-≤٢٧	٢٨-≤٤٣	٤٤ فأكثر
	المقابل المئيني	١-≤	٢٧-≤٤٨	٤٩-≤٧٥	٧٦-٩٩
اللغة الشفهية	الدرجة الخام	٣-≤٩	١٠-≤١٧	١٨-≤٢٩	٣٠ فأكثر
	المقابل المئيني	٤-≤	٢٥-≤٥٠	٥١-≤٧٧	٧٨-٩٩
الرياضيات	الدرجة الخام	٣-≤	٢٠-≤٣٣	٣٤-≤٤٣	٤٤ فأكثر
	المقابل المئيني	١-	٢٦-≤٥٢	٥٣-≤٧٥	٧٦ فأكثر
المهارات الاجتماعية	الدرجة الخام	١-≤ ٦	٧ -≤١٧	١٨-≤٢٨	٢٩ فأكثر
	المقابل المئيني	٢-	٢٨-≤٥١	٥٢-≤٧٦	٧٧-٩٩
الذاكرة	الدرجة الخام	٨-≤	٢٣-≤	٣٥-≤ ٤٦	٤٧ فأكثر
	المقابل المئيني	١-	٢٥-≤	٤٩-≤٧٧	٧٨-٩٩
الانتباه /	الدرجة الخام	٥-≤	٢٤-≤٣٥	٣٦-≤٥٨	٥٩ فأكثر

الصعوبة	المعيار	مدى التقدير			
		عاديون	صعوبات	صعوبات	صعوبات
	المقابل المئيني	١-	٢٥-≤٤٨	٤٩-≤٧٦	٧٧-٩٩
التحكم التنفيذي	الدرجة الخام	٤-≤	٢٣-≤٤٥	٤٦-≤٦٢	٦٣ فأكثر
	المقابل المئيني	١-	٢٥-≤٥١	٥٢-≤٧٦	٧٧-٩٩
المعالجات الادراكية	الدرجة الخام	٣-≤	١٧-≤٤١	٤٣-≤٨٠	٨١ فأكثر
	المقابل المئيني	٣-	٢٧-≤٥٢	٥٣-≤٧٦	٧٧-٩٩

<u>مثال لحالة طالب</u>: حصل على الدرجات التالية في مقياس تشخيص صعوبات التعلم الجامعي كما هو مبين بالجدول (١٢).

جدول (١٢) درجة طالب على مقياس صعوبات التعلم الجامعي

مجال الصعوبات	القراءة	اللغة الكتابية	اللغة الشفهية	الرياضيات	المهارات الاجتماعية	الذاكرة	الانتباه / التشتت	التحكم التنفيذي	المعالجات الادراكية
الدرجة	١٥	١٩	١٦	٣٤	٢٩	٣٦	٤٩	٦٧	٤٠

بتحليل درجات الطالب بالرجوع إلى جدول رقم (١١) يمكن تحديد درجة الصعوبات لدي الطالب الجامعي في ضوء عينة الدراسة من خلال الدرجات الخام للطالب وتحديد الدرجة المئينية المقابلة ومدى الصعوبة كما يلي بالجدول (١٣):

جدول (١٣) مستوى الصعوبات للطالب في المجالات المختلفة

المجال	القراءة	اللغة الكتابية	اللغة الشفهية	الرياضيات	المهارات الاجتماعية	الذاكرة	الانتباه / التشتت	التحكم التنفيذي	المعالجات الادراكية
الدرجة	١٥	١٩	١٦	٣٤	٢٩	٣٦	٤٩	٦٧	٤٠
الصعوبة	خفيفة	خفيفة	خفيفة	متوسطة	شديدة	متوسطة	متوسطة	شديدة	خفيفة

وتفسر درجة الطالب في ضوء النتائج السابقة من أن الطالب لدية صعوبات شديدة في مجالي (المهارات الاجتماعية والتحكم التنفيذي) وصعوبة متوسطة في مجالات (الرياضيات والذاكرة والانتباه) ولديه صعوبات خفيفة في مجالات (القراءة والكتابة واللغة الشفهية والمعالجة الإدراكية)، ويمكن الاستفادة من نتائج الطالب في توجيه وتقديم البرامج العلاجية والارشادية.

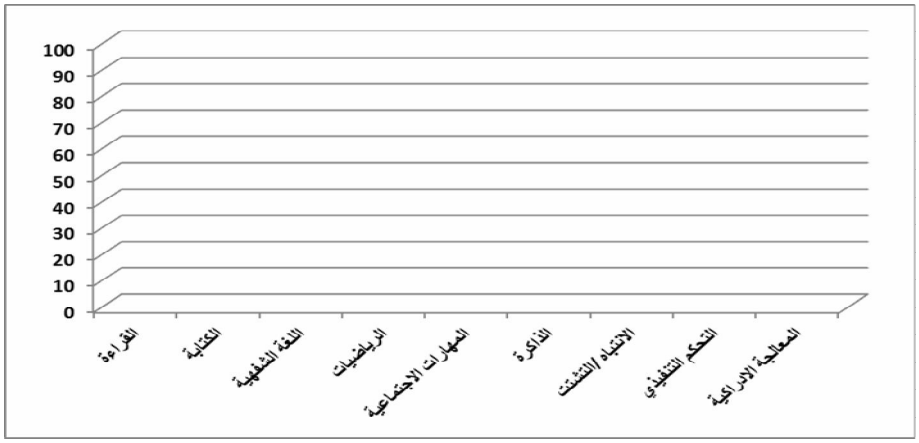
الإجراء الثاني:

تحديد البروفيل الشخصي للطالب من خلال تزويد الفرد بتغذية راجعة من خلال عرض نتائجه على شكل (بروفيل)، يتم استخدامه لوضع الخطط الفردية التي تركز على قدراته الكامنة ونقاط القوة لديه الأمر الذي يكون له الأثر الكبير في زيادة دافعية الشخص وتوجيه جهوده، وتصميم المناهج الأكثر فاعلية له، وهو ما أتبع في تصحيح وتقدير درجات المفحوص على النسخة الأجنبية. ويتم ذلك من خلال الخطوات التالية:
١- تصحيح المقياس وتفريغ الدرجات في الجدول التالي.

جدول (١٤) تفريغ درجات الطالب الجامعي على قائمة صعوبات التعلم

مجال الصعوبات	عدد العبارات	الدرجة القصوى	س=١٠٠÷ الدرجة القصوى للمجال	درجة الطالب بالمجال	النسبة المئوية للصعوبة= س × درجة الطالب بالمجال %	الصعوبة
القراءة	١٣	٥٢	١،٩٢			
الكتابة	١٤	٥٦	١،٧٩			
اللغة الشفهية	٩	٣٦	٢،٧٨			
الرياضيات	١٣	٥٢	١،٩٢			
المهارات الاجتماعية	٨	٣٢	٣،١٣			
الذاكرة	١٤	٥٦	١،٧٩			
الانتباه/التشتت	١٨	٧٢	١،٣٩			
التحكم التنفيذي	٢٠	٨٠	١،٢٥			
المعالجة الادراكية	٢٤	٩٦	١،٠٤			

٢- وبعد وضع الدرجات للطالب الجامعي يمكنه رسم البروفيل الشخصي له على المحور



ولتفسير الدرجات التي يحصل عليها الطالب:

تفسر النسبة المئوية لصعوبات التعلم في كل مجال يحدد مستوى الصعوبة كما يلي:

- ألا يكون لدى الطالب صعوبة: هذا التشخيص يقوم على أساس أن النسبة المئوية للصعوبة في اي مجال تقل عن أو تساوي النسبة المئوية (٢٥%).
- احتمال أن يكون لدى الطالب/ الطالبة صعوبة تتراوح بين الخفيفة والشديدة على النحو التالي:

١-صعوبة خفيفة: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من النسبة المئوية للصعوبة في اي مجال عن (٢٥%) وأقل من أو يساوي (٥٠%).

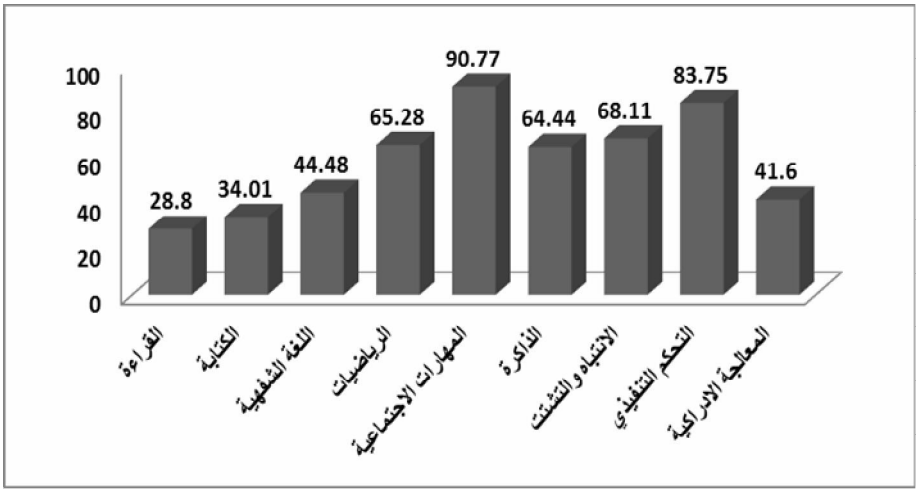
٢-صعوبة متوسطة: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من النسبة المئوية للصعوبة في أي مجال عن أكثر من (٥٠%) وأقل من (٧٥%).

٣-صعوبة شديدة: هذا التشخيص يقوم على أساس زيادة واحدة أو أكثر من النسبة المئوية للصعوبة في أي مجال عن أكثر من (٧٥%). وبأخذ مثال الطالب بالجدول رقم (١٢) لتحديد البروفيل الشخصي له نقوم بتفريغ درجة الطالب في جدول (١٤) فيتنج عنه الجدول (١٥):

جدول (١٥) درجات الطالب على المقياس وحساب مستوى الصعوبة

مجال الصعوبات	عدد العبارات	الدرجة القصوى	س=١٠٠÷ الدرجة القصوى للمجال	درجة الطالب بالمجال	النسبة المئوية للصعوبة= س × درجة الطالب بالمجال %	الصعوبة
القراءة	١٣	٥٢	١،٩٢	١٥	٢٨،٨	خفيفة
الكتابة	١٤	٥٦	١،٧٩	١٩	٣٤،٠١	خفيفة
اللغة الشفهية	٩	٣٦	٢،٧٨	١٦	٤٤،٤٨	خفيفة
الرياضيات	١٣	٥٢	١،٩٢	٣٤	٦٥،٢٨	متوسطة
المهارات الاجتماعية	٨	٣٢	٣،١٣	٢٩	٩٠،٧٧	شديدة
الذاكرة	١٤	٥٦	١،٧٩	٣٦	٦٤،٤٤	متوسطة
الانتباه والتشتت	١٨	٧٢	١،٣٩	٤٩	٦٨،١١	متوسطة
التحكم التنفيذي	٢٠	٨٠	١،٢٥	٦٧	٨٣،٧٥	شديدة
المعالجة الإدراكية	٢٤	٩٦	١،٠٤	٤٠	٤١،٦	خفيفة

وبرسم البروفيل الشخصي للطالب ينتج الشكل التالي:



وتفسر درجة الطالب في ضوء النتائج السابقة من خلال أن الطالب لدية صعوبات شديدة في مجالي (المهارات الاجتماعية والتحكم التنفيذي) وصعوبة متوسطة في مجالات (الرياضيات والذاكرة والانتباه) ولديه صعوبات خفيفة في مجالات (القراءة والكتابة واللغة الشفهية والمعالجة الإدراكية). ويمكن الاستفادة من خلال نتائج الطالب في توجيه وتقديم البرامج العلاجية والارشادية.

وبذلك أمكن تفسير درجة الطالب الجامعي بطريقتين:

-الاولي: باستخدام درجة الطالب والرجوع الى معايير الدرجة المئينية لعينة التقنين.
-الثانية: باستخدام البروفايل الشخصي لمقارنة درجات الطالب الجامعي ومعرفة مستوى الصعوبة لدية في ضوء امتلاكه لتلك الصعوبات.

توصيات ودراسات مقترحة:

توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- توعية الطلاب بالجامعات بوجود أنواع مختلفة من صعوبات التعلم يمكنهم التعرف عليها من خلال تطبيق مقياس صعوبات التعلم الجامعي وتحديدها لمعالجتها والتغلب عليها.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بهدف تدريبهم على استخدام مقياس صعوبات التعلم في الارشاد الاكاديمي والنفسي و كيفية استخدام استراتيجيات تدريسية تقابل تلك الصعوبات.
- زيادة الاهتمام بدور الطالب ونشاطاته، والعمل على تعددها وتنوعها بحيث يمكن التغلب على صعوبات التعلم الجامعي عنده.
- تزويد مراكز الإرشاد والتوجيه بالجامعة بمقياس صعوبات التعلم وتدريب العاملين به على استخدامه في الارشاد والتوجيه.
- أنشاء وحدة لتشخيص وعلاج صعوبات التعلم بالجامعات لتساعد الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التقدم بالدراسة الجامعية.
- عقد المزيد من المؤتمرات والندوات في مجال صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية.
- في ضوء المنظور التوسعي لدراسة صعوبات التعلم يمكن تناول بعض الدراسات التي قد تثرى ميدان البحث في مجال صعوبات التعلم كالتالي:

١. دراسة شكل ودرجة ونوعية صعوبة التعلم ومدى انتشارها بين طلاب الجامعة بالبيئة السعودية.

٢. دراسة الفروق بين الذكور والإناث ذوى صعوبات التعلم الجامعي في جامعات وتخصصات مختلفة.
٣. دراسة للعلاقة بين صعوبات التعلم الجامعي وبعض المتغيرات النفسية.
٤. دراسة الاستراتيجيات التعويضية لتعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم الجامعي.
٥. دراسة مقارنة بين صعوبات التعلم الجامعي في جامعات عربية مختلفة.
٦. دراسة مشابهة لبيئات جامعية مختلفة وتخصصات مختلفة.

المصادر والمراجع:

١. أبو الديار، مسعد نجاح (٢٠١٢): القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم، ط١، الكويت، مركز تقويم وتعليم الطفل.

٢. أحمد، سليمان رجب (٢٠٠٦). فاعلية السيكودراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.

٣. أنور، هويدا محمد (٢٠٠٢). مدى فاعلية استخدام نمط التعلم والتفكير المسيطر كمدخل لتشخيص وعلاج بعض صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٤. البطاينة، أسامة محمد. الرشدان، مالك أحمد. السبايلة، عبيد عبد الكريم. الخطاطبة، عبد المجيد سلمان (٢٠٠٥). صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٥. الحارثي، صبحي سعيد (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتحسين دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالمرحلة الجامعية دراسة شبه تجريبية على عينة من طلاب كلية المعلمين بجامعة الطائف، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٦. حافظ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠) .صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٧. الدامغ، خالد عبد العزيز (٢٠١١): مواصفات الاختبار، ط١، الرياض: دار الوطن للنشر.

٨. الديب، محمد مصطفى (٢٠٠٠). الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٣٤)، ١٧٣-٢٢٨.

٩. ربيع، محمد شحاتة (٢٠٠٩): المرجع في علم النفس التجريبي، عمان، الأردن: دار المسيرة.

١٠. زحلوق، مها و أبو فخر، غسان و مللي، سهاد (٢٠٠٥). التربية الخاصة بالطفل، دمشق: منشورات جامعة دمشق .

١١. زكي، أمل عبد المحسن (٢٠٠٥). دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات التعبير الشفهي لدى عينة من التلاميذ في صعوبات التعلم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.

١٢. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). صعوبات التعلّم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٣. الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٠). صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية "القاهرة، المؤتمر الدولي السابع، مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس ٥-٧ نوفمبر.
١٤. الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٦). آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، (ورشة عمل) المملكة العربية السعودية، الرياض، وزارة التربية والتعليم، الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٩-٢٢ نوفمبر.
١٥. سليمان، السيد عبد الحميد (١٩٩٦). تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى التلاميذ ذي صعوبات التعلم بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
١٦. سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٠). تشخيص صعوبات التعلم "الإجراءات والأدوات". ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.
١٧. الشحات، مجدي محمد (١٩٩٩). "تشخيص وعلاج القصور في حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
١٨. الصاوي، إسماعيل إسماعيل (٢٠٠٩). صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية (مفاهيم نظرية وتشخيص وبرامج علاجية)، القاهرة: دار الفكر العربي.
١٩. الظاهر، قحطان أحمد(٢٠٠٨). صعوبات التعلم، الطبعة الثانية الأردن، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
٢٠. عاشور، أحمد حسن (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج تدريبي في علاج بعض صعوبات التعلم النمائية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
٢١. عواد، أحمد أحمد (١٩٩٢). تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
٢٢. القفاص، وليد كمال عفيفي (٢٠٠٩). صعوبات التعلم وعلم النفس المعرفي، القاهرة: المكتبة العصرية
٢٣. مجاهد، سالم محمد عبد القادر (٢٠٠٥). الاضطرابات الإدراكية وعلاقتها بنوعية صعوبات التعلم لدي عينة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة.
٢٤. مصطفى، رياض بدري (٢٠٠٥). صعوبات التعلم، ط١، الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٢٥.ميرسر وميرسر (٢٠٠٨). تعليم الطلبة ذوي المشكلات التعلميـــة، ترجمـــة الزريقـــات والجمال، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
٢٦.هالاهان، دانيال و كوفمان، جيمس و لويد، جون وويس، مارغريت و مارينتز، إليزابيث (٢٠٠٧). صعوبات التعلم- مفهومها - طبيعتها - التعلم العلاجي، ترجمـــة: عادل عبد الله محمد، عمان، الأردن: دار الفكر.
٢٧.الوابلي، عبدالله محمد (٢٠٠١). طبيعة التسهيلات، والخدمات المساندة، والـــبرامج الخاصة التي ينبغي توفرها في مؤسسات التعليم العالي الأهلي لطلاب الفئات الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصة، ندوة التعليم العالي الأهلي، الرياض، كلية التربية، جامعـــة الملك سعود.
٢٨.الوقفي، راضي و حسن، محمد و الخطيب، أحمد و فارع، شـــحادة (٢٠٠٤): الاستراتيجيات التعليمية في الصعوبات التعلمية، مختارات معربة، ط٢، عمان، الأردن: منشورات كلية الأميرة ثروت.
29. Carol ،H. (2004). Screening Checklist for Suspected Learning Disabilities – Profile Sheet ،Copyright © Carol Herriot ،University of Guelph ،Guelph ،Ontario ،Canada.
30. Cortiella ،C. and Horowitz ،S. H. (2014): The State of Learning Disabilities: Facts ،Trends and Emerging Issues. New York: National Center for Learning Disabilities.
31. DuPaul ،G. ،Weyandt ،L. ،O'Dell ،S. ،Varejao ،M ،(2009). College students with ADHD: Current status and future directions. Journal of Attention Disorders ،13(3) ،234-250.
32. Faraone ،S. V. ،Sergeant J. ،Gillberg ،C. ،& Biederman J. (2003). The worldwide prevalence of ADHD: Is it an American condition? ،Western Psychiatry ،2 ،104-113.
33. Flynn. A ،Matthews ،H. and hollins,S.(2002). Validity of the Diagnosis of personality disorder in adults with learning disability and severe behavioral problems. British Journal of psychiatry ،180 ،P.P. 543: 546.
34. Henderson ،C. ،(2001). College Freshman With Disabilities ، ERIC Digest No. 189-ED 512573.

35. Kane ،S. T. ،Walker ،J. ،& Schmidt ،G. R. (2011). Assessing college-level learning difficulties and "at-riskness" for learning disabilities and ADHD: Development and validation of the Learning Difficulties Assessment. Journal of Learning Disabilities ،44(6): 533-542
36. Kane ،S.T. ،Roy ،S. & Medina ،S. (2013). Identifying college students at-risk for learning disabilities: Evidence for use of the Learning Difficulties Assessment in post-secondary settings. Journal of Postsecondary Education and Disability. 26(1) ،21-33.
37. Lerner ،J. (2000). Learning disabilities: theories ،diagnosis ، and teaching strategies. Boston: Houghton Mifflin. ISBN 0-395-96114-9.
38. Little ،C. (2001). A closer look at Gifted Children with Disabilities ،Giften child Today Magazine ،summer. 53.
39. Manfredi ،M. ،Crotti ،N. ،Zain ،A. ،& Proverbio ،A. (2012). shooting the basketbrain: Electrophysiological evidence for a similar semantic processing involved in language action visual perception. International Journal of Psychophysiology ، *85* (3) ،386-394
40. Putney ،L. (2005). Factors related to the success of college students with learning disabilities ،ADHD ،and ADD ،DAI-A 66 (5) ،1717.
41. Queen's University Health ،Counselling and Disability Services LDQ-S (2012). Learning Disabilities Questionnaire Screener ،Queen's University Health ،Counselling and Disability ،Services Queen's University Regional Assessment and Resource Centre (RARC).
42. Ruban ،L. (2000). Patterns of self-regulated learning and academic achievement among university students with and without learning disabilities. Doctoral dissertation ،University of Connecticut ،DAI-A ،61(4) ،1296.

43. Rubinstein ،J. ،Meyer ،D. ،& Evans ،J. (2001). Executive control of cognitive processes in task switching. Journal of Experimental Psychology ،Human Perception & Performance,27. 763-797.
44. Schmidt ،G. & Kane ،S. (2009). The learning difficulties assessment: College version. Self-published assessment instrument ،www.ldacv.com.
45. Sheryl M. Handler ،M، Walter M. Fierson ،M.(2011). "Learning disabilities ،dyslexia ،and vision.". Section on ، Ophthalmology; Council on Children with ،Disabilities; American Academy of ،Ophthalmology. http://pediatrics.aappublications.org/content/127/3/e818.
46. Shifrin ،J. G. ،Proctor ،B. E. ،& Prevatt ،F. (2009). Work performance differences between college students with and without ADHD. Journal of Attention Disorders ،13 ،489–496.
47. Smitely ،B. (2001). Factors predicting academic adjustment among college students with learning disabilities. doctoral dissertation ،University of Miami ،DAI-A ،61 (10) ،3922.
48. Stamp ،L.; Banerjee ،M. ; Brown ،F. (2014). Self-Advocacy and Perceptions of College Readiness among Students with ADHD ،Journal of Postsecondary Education and Disability ، 27(2). 139-160
49. Trainin ،G. & Swanson ،H. (2005). Cognition ،metacognition ، and achievement of college students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly ،28(4) ،261-272.
50. Vickers ،M. Z. (2010). Accommodating college students with learning disabilities: ADD ،ADHD ،and Dyslexia. Raleigh ،NC: Pope Center for Higher Education Policy. http://www.popecenter.org/acrobat/vickers-mar2010.pdf.