المجلة التربوية

جامعة سوهاج
كلية التربية

تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم

إعداد

د/ وداد بنت عبدالرحمن أباحسين
استاذ مشارك بقسم التربية الخاصة
كلية التربية– جامعة الملك سعود– المملكة العربية السعودية

تاريخ الاستلام : ١ نوفمبر ٢٠٢٠م – تاريخ القبول : ١٧ نوفمبر ٢٠٢٠م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص جمع المعلومات ومصادرها، وآلية تطبيق عملية القياس والتشخيص، وتحديد الأهلية لبرامج صعوبات التعلم. كما هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم وقياس مدى مساهمته في تحقيق ما بني لأجله. واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات وهي من اعداد الباحثة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣) من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض؛ منهم (٢٥ معلم، و٥٨ معلمة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق عينة الدراسة للإجراءات المدرجة في الدراسة كان متفاوت بين المتوسط والمرتفع. كما تكّون التصور المقترح من عدد من الإجراءات وهي: تفعيل الكراسي البحثية، وتفعيل القوانين والتشريعات، وتوفير أدوات التقييم الرسمية وغير الرسمية، وتدريب معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم ورفع كفاءاتهم الفنية، وإشراك أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وإعداد معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم قبل الخدمة، وتفعيل الفريق متعدد التخصصات.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، جودة، تقييم وتشخيص، صعوبات التعلم

A Suggested proposal to raise the quality of assessment and diagnosis processes in learning disabilities programs

Abstract:

The aim of the research is to reveal the level of application of learning disabilities teachers to the rules and principles of assessment and diagnosis stipulated in the organizational rules regarding information collection and its sources, the mechanism for applying the measurement and diagnosis process, and determining eligibility for learning disabilities programs. The research also aimed this research to present a proposed vision to raise the quality of evaluation and diagnosis processes in learning disabilities programs and measure the extent of its contribution to achieving what was built for it. The questionnaire was used to collect data by (83) of learning disabilities teachers in Riyadh city, and the study concluded that the level of application of the research sample to the procedures included in the research was variable between medium and high. The proposed scenario consists of several measures, namely: activating research chairs, activating laws and legislations, providing formal and informal evaluation tools, training teachers, and raising their technical competencies, involving families, preparing teachers before service. Activating the multidisciplinary team, and the perception reviewed the most important obstacles that hinder its implementation and the reason for facing it.

Key words: a suggested proposal, quality, assessment, and diagnosis, learning disabilities

المقدمة:

يعج الحقل التربوي بالعديد من مبادرات القياس والتشخيص؛ والتي من شأنها مساعدة المعلمين في التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتقييمهم واختيار الإجراءات التدريسية الملائمة لهم، كما أنها تعتبر القضية التي حظيت باهتمام العديد من المختصين بالدول المتقدمة، وذلك لما لتقييمهم وتشخيصهم من أهمية في تقديم الخدمات بعد إحالتهم لبرامج التربية الخاصة. ويعتمد المعلمون عادة على نتائج التقييم في اتخاذ العديد من القرارات التربوية ذات الأغراض المتباينة والمختلفة خلال العام الدراسي. كما تكمن أهمية قياس الصعوبات التي يعاني منها الطلاب وتشخيصهم في كونها الخطوة الأولى التي من خلالها يمكن التعرف على فئات الطلاب ذوي الاعاقة، ومن ثم تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة لهم، أو تحويلهم إلى الجهات المختصة لتلقي هذه الخدمات (كمال، ٢٠٠٨).

وباعتبار أن فئة صعوبات التعلم من أكثر الفئات التي تتلقى خدمات التربية الخاصة منذ صدور قانون تعليم الأفراد المعاقين، فقد أفاد التقرير (٤١) للكونجرس الأمريكي بشأن تنفيذ قانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقة والصادر من وزارة التعليم الأمريكية بأن نسبة صعوبات التعلم تبلغ حوالي ٤٠% من طلاب التربية الخاصة، من عمر (٦–٢١) سنة (U.S. Department of Education ,2019). وبناءً على دراسة أبو نيان (٢٠١٤) فقد أشار إلى أن تلك النسبة قد تصل إلى ٧% من طلاب المدارس في المملكة العربية السعودية، وأن هذه النسبة قد تتزايد كلما تأخر الكشف عنها، وبالتالي يتأخر كذلك تقديم البرامج العلاجية الفعالة بالنسبة لهم. تكشف هذه الإحصاءات عن أنّ هناك نقص في تغطية احتياجات الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، ولا تصف بدقة الطريقة التي تم اعتمادها لتشخيص هؤلاء الطلاب المستفيدون على أنهم من ذوي صعوبات التعلم. كما يشير أبو نيان (٢٠٢٠) إلى المشكلات المُتعلّقة بغياب المعلومات الدقيقة والموثوقة حول نسب انتشار الإعاقات في الوطن العربي عموماً، وصعوبات التعلم على وجه التحديد، ذلك أنّ مسألة تقييم وتشخيص ذوي صعوبات التعلم هي مسألة شائكة وجدليّة على مستوى العالم ككل. وقد اعترف مركز الإعاقة الوطنية منذ فترة طويلة بأن ممارسات التقييم والتقييم غير الملائمة قد تؤدي إلى معدلات مشكوك فيها في حالات الإصابة بصعوبات التعلم (National

Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD),2001). كما أشارت دراسة جيلمور وآخرون (Gilmore et, al., 2015) إلى انتشار ظاهرة وجود عدد من الطلاب الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة وهم لا يحتاجون إلى هذه الخدمات، أو الطلاب الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة لكنهم لا يتأهلون لها.

لذلك دعت اللجان التربوية والمنظمات الدولية والجمعيات العلمية، مثل: اللجنة الوطنية المشتركة الخاصة بصعوبات التعلم (NJCLD , 2011) إلى ضرورة التقييم الشامل من قبل فريق متعدد التخصصات، مستخدمين بيانات متنوعة مثل الاختبارات الرسمية وغير الرسمية، وتقارير الوالدين، والتقارير الذاتية للطلاب، بالإضافة للملاحظة. كما تؤكد الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام في لائحة الخاصة بالمساواة في التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة على إتاحة فرص التعلم المتكافئة ونظم الدعم لجميع الطلاب، من خلال السياسات التالية: تطوير السياسات المتعلقة بتحديد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتصنيفهم، وتطوير أدوات علمية تحدد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتقومهم. (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). وقد نتج عن ذلك الاهتمام تحولات جذرية وجوهرية هدفت إلى الإصلاح التربوي والتوسع في مجال تقييم وتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك نتيجة لما واجهته طرق التقييم التقليدية مثل أسلوب التباين لانتقادات أدّت إلى الدراسة عن بدائل حديثة تكون فعّالة بشكل أكبر في التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وقد ذكر الشعيل (٢٠٠٩) بأنه من أكبر التحديات التي تواجه معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم هي عدم تطوير الاختبارات التشخيصية وتقنينها، حيث إنها غير كافية وغير مقننة وتؤدي إلى تشخيص خاطئ. وتبعاً لما نص عليه الدليل التنظيمي للتربية الخاصة " أن تكون أدوات التقييم صادقة وممثلة لما يتوقع من الطالب تعلمه من مهارات ومعارف وفق المنهج الدراسي" إلا أن معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الواقع يعتمدون على اختبارات غير رسمية التي تكون بالعادة من اعداد المعلمين وفي كثير من الأحيان تفقد دلالات الصدق والثبات المناسبة، وهنا تلميح لاستخدام القياس المبني على المنهج كأحد الممارسات المبنية على الأدلة كما نصَّ عليه الدليل التنظيمي في عبارة "وفق المنهج الدراسي"(وزارة التعليم،١٤٣٧). وتأكيداً على ما سبق يشير الشهري والحسيني (٢٠١٩) بأن التحدي الحقيقي الذي يواجه الممارسين التربويين في ميدان صعوبات التعلم هو اثبات أن الأدوات

المستخدمة للتعرف ذات جودة عالية سواءً كانت اختبارات ذكاء، أو تحصيل، أو قدرات معرفية.

وقد أشار البتال (٢٠٠١) إلا أن بعض أساليب حساب التفاوت بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي كأداة للتعرف على صعوبات التعلم على سبيل المثال قد تؤدي إلى نتائج غير صحيحة وتشخيص خاطئ في التعرف على صعوبات التعلم. وأشارت الورقة البيضاء للجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم المتعلقة بمعايير التقويم (LDAA, 2010) إلى أن تحليلات التباين في القدرة على الانجاز كمؤشر تشخيصي غير كافي لتحديد الأهلية. كما أشارت الدراسات إلى أن استخدام محك التباين كمعيار يجعل من الصعب تحديد التلاميذ في الصفوف الأولى على أن لديهم صعوبات تعلم وذلك لأنهم لم يصلوا بعد إلى ذلك السن الذي يكون بوسعهم فيه إظهار هذا التفاوت. ويطلق على هذه الظاهرة (نموذج انتظار الفشل). وفي ضوء ذلك أوصت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD, 2011) بأنه يتم تحديد الأهلية للطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال اجراء اختبارات شاملة للذكاء والأداء المدرسي بالإضافة إلى بيانات الاستجابة للتدخل. ومن هنا اتجه الممارسين بتطبيق محكات مختلفة لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك بناءً على إعادة إقرار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات حيث ألغى الكونجرس إثبات محك التباين بوصفه معياراً، وأعطى المناطق المدرسية الإذن لتحديد التلاميذ بوصفهم من ذوي صعوبات التعلم عندما يخفقون في الاستجابة للممارسات القائمة على الأدلة. وقد تم إلغاء معيار التفاوت بوصفه شرطاً لأنه لا يمكن للممارسين الاتفاق على حجم الاختلاف المتوقع والانجاز الفعلي اللازم للكشف عن هوية التلميذ لتحديد إن كان يعاني من صعوبة تعلم محددة أم لا (Whittaker, & Burns, 2019).

وقد تباينت الدراسات التي تناولت مستوى وعي وتطبيق التربويين للقواعد التنظيمية والألة التنظيمية والاجرائية؛ حيث قاست دراسة القحطاني (٢٠١٩) مستوى المعرفة والالتزام لدى معلمي التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والاجرائي ومدى تطبيقهم لها، ووجدت الدراسة بأن مستوى المعرفة والتطبيق يعتبر مرتفع، في حين أجرى المالكي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والاجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وفقاً لعدد من المتغيرات، وجاء محور التقييم والتشخيص بدرجة أعلى معيق بين المحاور

الأخرى في الدراسة. وأجرت السلامة (٢٠١٦) دراسة في هدفت إلى التعرف على واقع التزام بالقواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية فيما يخص عدداً من المحاور، ومنها التقييم والتشخيص وفق عدداً من المتغيرات. وجاءت النتائج بأن الالتزام بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالتقييم والتشخيص جاءت في المرتبة الأولى من حيث الالتزام. في حين أشارت دراسة النهدي (٢٠٠٧) التي هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق قواعد وأسس التقييم والتشخيص الواردة في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في معاهد وبرامج التربية الفكرية، وأشارت النتائج إلى أن هناك قصور في الالتزام بقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. أما دراسة أبونيان والعمار (٢٠١٥) فقد هدفت إلى التعرف على وعي مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن لها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم لديهن وعي بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم، ويطبقنها بشكل دائم.

أما فيما يخص العمل في فريق ومستوى المشاركة بين الأعضاء فقد جاءت دراسة الحنو (Alhano, 2006) لترصد معرفة مدى إدراك أعضاء فريق صعوبات التعلم لعملية تعليم وتشخيص وتحديد خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك اعتماد كبير على معلم ذوي صعوبات التعلم، وبالرغم من وجود فريق صعوبات تعلم في المدرسة، إلا أن دور أعضاءه لم يفعّل بالشكل المطلوب حيث إنه هو من يقوم بالتشخيص، والتدريس، ووضع البرنامج التربوي الفردي. في حين هدفت دراسة البستنجي (٢٠٠٧) إلى التعرف على واقع التقييم في التربية الخاصة في الأردن، والمشكلات التي تواجه القائمين على عملية التقييم. وأظهرت النتائج أن معلم التربية الخاصة يتواجد كعضو في فريق التقييم بنسبة عالية، وأن نسبة مرتفعة من المراكز والمدارس التي تمت تغطيتها في الدراسة لا يوجد فيها فريق تقييم، حيث يقوم بالتقييم فيها أخصائي واحد فقط، إضافة إلى عدم توافر أدوات مناسبة للتقييم. أما فيما يخص طبيعة العمل بين أعضاء فريق العمل فقد قام البتال (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام في المدارس الابتدائية،

فتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الممارسة لعملية الاستشارة كان متوسطاً، بينما مستوى الممارسة لأسلوب العمل الجماعي كان ضعيفاً. وذكرت دراسة السلمان والشيحة (٢٠١٩) بأن دور القيادات في عملية التشخيص كان ضعيف؛ وهذا يدل على محدودية الخدمات للتلميذات ذوات صعوبات التعلم.

أما من حيث الدراسات التربوية التي تناولت معوقات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم فهي متعددة، ومن تلك الدراسات دراسة أبو الرب (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف على مشكلات تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة، وأشارت النتائج إلى وجود مشكلات في تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في جميع محاور الاستبانة الأربعة (بيئة التعلم، المقاييس، الإجراءات قبل التشخيص، الطالب). أما دراسة جيلمور وآخرون (Gilmore et, al., 2015) فقد أشارت إلى أن هناك معوقات تحول دون جودة التشخيص منها: ندرة أدوات التشخيص ذات الصفات السيكو مترية الجيدة، ضعف مهارات القائمين على التشخيص لضعف تدريبهم العائد إلى قلة أو عدم توفر الخبراء الذين يدربون طلاب الجامعات في هذا المجال، واللجوء إلى ترجمة الأدوات الأجنبية مع ما في ذلك من سلبيات ومنها عدم مناسبتها للعمر الزمني والبيئة المدرسية، وأخيراً عدم وجود نظام يعزز أخلاقيات التشخيص ويوجه استخدام الاختبارات. في حين أجرت أباحسين (Abahusain, 2015) دراسة هدفت إلى تسليط الضوء على الأسباب الكامنة وراء تباين مستوى رضا الوالدين عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن خدمات التقييم والتشخيص حصلت على مستوى متوسط.

كما أن مشكلة الاعتماد على الاجتهادات الشخصية فقط في تطوير مقاييس غير رسمية، وعدم توفر مقاييس مقننة على البيئة السعودية للمرحلة الثانوية، يشكل مشكلة من المشاكل الجادة التي يواجهها برنامج صعوبات التعلم، كما أن المقاييس المقننة على البيئة السعودية، وإن وجدت على المرحلة الابتدائية بشكل خاص إلا أن الأدلة محدودة حول خصائصها السيكو مترية ودقتها حسب ما أوردته دراسة (المبدل، ٢٠١٨)، التي ذكرت أيضاً أن هذه الأدلة المحدودة حول الخصائص السيكو مترية للمقاييس المقننة تقلل من صحة الاستنتاجات حول الثقة في خصائصها ونتائجها التشخيصية. وقد أشار كمال (٢٠٠٨) إلى

أنه يوجد عدد من المعوقات التي قد تواجه عملية التشخيص منها: عدم وجود أماكن مناسبة للتطبيق، وعدم وجود متخصصين ومدربين تدريب نظري وعملي، وقلة استخدامها بين المختصين.

ويعّد قصور فعالية الدورات التدريبية المقدمة فيما يتعلق بتقييم وتشخيص الطالبات ذوات صعوبات التعلم من أبرز نقاط الضعف والتي أكدت عليه نتائج دراسة أبا حسين والرزيحي (٢٠١٦) والتي أشارت إلى ارتفاع احتياج معلمات صعوبات التعلم للتدريب على الاختبارات التشخيصية؛ حيث احتلت المرتبة الأولى، في حين جاءت درجة أهمية الاحتياجات التدريبية للمعلمات في مجال التقييم والتشخيص حسب دراسة السبيعي (٢٠١٤) بدرجة متوسطة، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية لوضع تصور مقترح يساهم في رفع جودة عمليات التقييم والتشخيص بعد تحديد مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية.

مشكلة الدراسة:

نصّت رؤية المملكة ٢٠٣٠ في بند "تتعلّم لنعمل" على ما يلي "سنُواصل الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد أبنائنا بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وسيكون هدفنا أن يحصل كل طفل سعودي– أينما كان– على فرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة، وسيكون تركيزنا أكبر على مراحل التعليم المبكر، وعلى تأهيل المدرسين والقيادات التربوية وتدريبهم وتطوير المناهج الدراسية" (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦). يركز هذا البند من الرؤية على التعليم والتدريب كاستثمار، ويشترط حصول كل طفل على حقه في التعليم المناسب وفق خيارات متنوعة مع التركيز على المراحل المبكرة، إن هذه الرؤية تتطلب تحسين آلية التقييم والتشخيص للوصول إلى معرفة القدرات الحقيقية للطلاب ومن بينهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتقديم التدخلات المناسبة مبكّرا مما يساهم في ردم أو تقليل الفجوة في الأداء والتي قد تحدث لاحقاً فيما لو تم التأخر في اكتشاف الحالات وتقديم الخدمات التربوية الخاصة. وقد ذكر أبونيان (٢٠١٤) بأن هناك علاقة قوية بين دقة وتفاصيل القانون في جودة خدمات التربية الخاصة. أما على الصعيد الدولي فقد أكدت القوانين والتشريعات على أهمية التقييم الملائم للطلاب ذوي الاعاقة حيث أورد ريبكا وآخرون (Rebecca et ,al., 2014) أحد أهم مكونات القانون الفيدرالي في تعديلاته للعام ١٩٩٧م وهو التقييم الملائم لذوي الإعاقة

ومنهم ذوي صعوبات التعلم ويتضمن: اشتراطات متعددة في عملية التقييم ومنها: التقييم الأولي الشامل والفردي، وموافقة الوالدين على التقييم الأولي، والتقييم من جانب فريق متعدد التخصصات، والتقييم بلغة الطالب الأصلية أو نمط التواصل الذي يستخدمه، واستخدام مقاييس متعددة بدلاً من الاعتماد على أداة واحدة لتقرير استحقاق الطالب للخدمات، واشتراط إعادة التقييم، بالإضافة إلى أنه ينبغي أن تتضمن أنشطة التقييم جمع المعلومات وبيانات وثيقة الصلة بمشاركة الطالب وتقدمه في منهج التعليم العام الأساسي، وألا تكون إجراءات التقييم تمييزية.

وبالاطلاع على أسس القياس والتشخيص وفقًا للدليل التنظيمي في التربية الخاصة نجد عددًا من الاعتبارات التي يجب أن تتوفر عند القيام بعملية التشخيص ومنها: أن تتم عملية القياس والتشخيص من قبل فريق متعدد التخصصات يتم تشكيله في المدرسة وفقًا للحاجة التي تشير إليها نتائج المسح الأولية، وأن تكون المقاييس المستخدمة في عمليتي القياس والتشخيص معتمدة من وزارة التعليم بالمملكة، وإذا لم تتوفر فيجب أن تكون المقاييس والأدوات المستخدمة مناسبة وملائمة وواضحة للفاحص والمفحوص، وأن تكون متنوعة (رسمية، غير رسمية) وأن لا يكتفى بنتائج مقياس واحد عند تحديد أهلية الطالب لخدمات التربية الخاصة، وأن يوضع الطالب تحت الملاحظة –عند الحاجة– لمدة فصل دراسي كامل، وأن يعاد تشخيص الطالب بعد عملية التشخيص الأولي بما لا يقل عن ستة أشهر ولا يتجاوز ١٨ شهراً من نتيجة القياس(وزارة التعليم،١٤٣٧).

وبنظره على الواقع المحلي فيما يتعلق بالقوانين والتشريعات المهتمة بتقييم وتشخيص ذوي صعوبات التعلم في المملكة، يتضح لنا بأن تلك التشريعات هي عبارة عن أنظمة ولوائح وتعاميم، طبق بعضها، ومازال الكثير ينتظر التطبيق، وبعضها يطبق ولكن بطريقة عشوائية، أو خاطئة فيسيء بذلك للنظام واللوائح وللطلاب ذوي صعوبات التعلم تحديداً. وفي هذا الخصوص قامت الباحثة بدراسة استطلاعية حيث شملت (٩) من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية بأن هناك تدني في مستوى التطبيق للقواعد والأدلة التنظيمية والاجرائية، وتكرار التشخيص الخاطئ بسبب الاعتماد على الاختبارات غير الرسمية، وقلة الأدوات المستخدمة في عملية تقييم وتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية بالإضافة إلى ضعف فعاليتها،

ومحدودية معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بتطبيق الاختبارات التشخيصية بمهارة ومرونة، مع عدم توفر فريق المتعدد التخصصات لاتخاذ قرار الأهلية، إضافةً إلى عدم تكرار عملية التقييم للطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل دوري، وغياب دور الأسرة في عمليات التقييم والتشخيص. لذلك كان من الضروري الاهتمام برصد آراء معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم حول مستوى التطبيق لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية في مجال صعوبات التعلم، وذلك لمحاولة الخروج بتصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم. وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما التصور المقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم؟

أسئلة الدراسة:

ما التصور المقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم؟

<u>ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:</u>

١. **ما مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص جمع المعلومات ومصادرها؟**
٢. **ما مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص آلية تطبيق عملية القياس والتشخيص؟**
٣. **ما مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص تحديد الأهلية لبرامج صعوبات التعلم؟**
٤. **ما التصور المقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم؟**
٥. **هل يسهم التصور المقترح في رفع جودة عمليات التقييم والتشخص في برامج صعوبات التعلم؟**

أهداف الدراسة:

يهدف هذا الدراسة إلى:

١. الكشف عن مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص جمع المعلومات ومصادرها.
٢. الكشف عن مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص آلية تطبيق عملية القياس والتشخيص.
٣. الكشف عن مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص تحديد الأهلية لبرامج صعوبات التعلم.
٤. تقديم تصور مقترح يمكن أن يرفع من جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية هذا الدراسة في أنها من البحوث العربية الحديثة التي تسلط الضوء على استجابات معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومستوى تطبيقهم لقواعد واسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية.
- أنها تقدم تصور مقترح يساعد الجهات المعنية في وزارة التعليم والمختصين في الجامعات في توحيد جهودهم نحو تحسين جودة عمليات التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصر الدراسة الحالي على تحديد مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص: جمع المعلومات ومصادرها، وآلية تطبيق عملية القياس والتشخيص، وتحديد الأهلية لبرامج صعوبات التعلم.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذا الدراسة في برامج صعوبات التعلم.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٢هـ/ ٢٠٢٠م.

الحدود البشرية: تشمل هذا الدراسة جميع معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم (ذكور واناث) في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

التصور المقترح Paradigm: هو "تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه فئات الباحثين أو التربويين" (زين الدرين، ٢٠١٣، ص ٦). ويعرف التصور المقترح اجرائياً بأنه دليل مقترح يهدف إلى تحسين جودة عمليات التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم وذلك من خلال تقديم عدد من الخطوات والإجراءات، والذي يبنى في ضوء دراسة الأدبيات والواقع، ثم يتم تحكيمه من قبل خبراء التربية الخاصة.

جودة Quality: تعرّف الباحثة الجودة اجرائياً بأنها مجموعة المؤشرات التي يبغي أن تتوفر في جميع مراحل عمليات التقييم والتشخيص للطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتي تطابق في إجراءاتها مع المعايير العالمية.

التقييم Evaluation: هو "جمع المعلومات باستخدام الأدوات والإجراءات الرسمية وغير الرسمية من مصادر متنوعة للحصول على معلومات كمية ونوعية عن كل تلميذ تساعد الفريق المختص على صنع القرارات المتعلقة بالتلميذ كالتأهيل للخدمة ونوع وكثافة الخدمات التي يحتاجها وكذلك كثافة وطبيعة التدريس" (أبو نيان،٢٠٢٠، ص.٢٨). ويعرّف التقييم اجرائياً بأنه جمع المعلومات باستخدام الأدوات والإجراءات الرسمية وغير الرسمية من مصادر متنوعة للحصول على معلومات كمية ونوعية عن كل تلميذ تساعد الفريق المختص على

صنع القرارات المتعلقة بالتلميذ كالتأهيل للخدمة ونوع وكثافة الخدمات التي يحتاجها وكذلك كثافة وطبيعة التدريس.

التشخيصDiagnosis : هو "إجراء عميق يهدف إلى معرفة احتمالية وجود صعوبات تعلم لدى الطالب من خلال تطبيق أدوات القياس الخاصة بصعوبات التعلم، وفي حال وجود صعوبات التعلم فإنه يحدد طبيعتها واقتراح الإجراءات والتوصيات المناسبة للحد من آثارها. وبذلك فإن التشخيص يشمل (القياس، التقدير، والتقييم)" (وزارة التعليم، ٢٠١٥)، وتتبنى الباحثة تعريف وزارة التعليم (٢٠١٥) ليكون التعريف الاجرائي في الدراسة لمصطلح التشخيص.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

فرضت طبيعة الدراسة الحالي ومشكلته وأهدافه استخدام منهجية مركبة مكونة من شقين، فقد تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي)؛ باعتباره المنهج العلمي الأكثر مناسبة لطبيعة الدراسة الحالية في شقها الأول. وتم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي في شقة الثاني؛ حيث استخدم هذا المنهج في جميع البيانات والمعلومات عن مشكلة الدراسة وجمع الحقائق عنها والأفكار حول عمليات التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم. والتوصل إلى معرفة لها فائدتها العملية في حل المشكلة القائمة، وما قد يؤديه ذلك من اكتشاف حقائق علمية تؤدي إلى تصور لتطوير عمليات التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم.

مجتمع وعينة الدراسة:

بلغ مجتمع الدراسة فيما يخص الشق الأول للبحث تكونت عينة الدراسة من (٨٣) من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض، (٢٥ معلم، ٥٨ معلمة) خلال فترة إجراء الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٤٢هـ، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وفيما يخص الشق الثاني للبحث فقد تم اعتماد عينة قصدية من خبراء الجامعات الحكومية السعودية في مجال التربية الخاصة وتحديداً مجال صعوبات التعلم وعددهم (١٢) عضو هيئة تدريس من حملة الدكتوراة لتقييم التصور المقترح وإبداء مرئياتهم حول مدى إسهامه في رفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم.

أداة الدراسة:

استبانة لقياس مستوى تطبيق معلمي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص (من اعداد الباحثة):

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها قامت الباحثة بإعداد استبانة لقياس مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء، وهي كالتالي:

القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من أفراد عينة الدراسة، واخبارهم بسرية المعلومات وأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والمتمثلة في: النوع.

القسم الثالث: ويتكون من (١٩) عبارة، موزعة على محور أساسي واحد، والجدول (١) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها.

القسم الرابع: سؤال مفتوح حول المقترحات التي تساعد في رفع جودة عمليات التقييم والتشخيص.

جدول (١)

محاور استبانة تطبيق معلمي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص وعباراتها

المحور	البعد	عدد العبارات	المجموع
عمليات التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم	البعد الأول: جمع المعلومات ومصادرها	٦	١٩ عبارة
	البعد الثاني: آلية تطبيق عملية القياس والتشخيص	٥	
	البعد الثالث: تحديد الأهلية لبرامج صعوبات التعلم	٨	
الاستبانة			١٩ عبارة

تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (نعم – أحياناً – لا). ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: نعم (٣) درجات، أحياناً (٢) درجتان، لا (١) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الثلاثي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٣– ١ = ٢)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٢ ÷ ٣ = ٠.٦٧)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢)

تقسيم فئات مقياس ليكرت الثلاثي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	نعم	٢.٣٥	٣.٠٠
٢	أحياناً	١.٦٨	٢.٣٤
٣	لا	١.٠٠	١.٦٧

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

الخصائص السيكومترية لاستبانة تطبيق معلمي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص:

صدق أداة الدراسة: صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكِّمين): للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، فقد مرت الأداة بمرحلتين؛ مرحلة الأداة الأولية والتي تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة، حيث وصل عدد المحكمين إلى (٩) محكماً من الأساتذة المختصين في مجال التربية الخاصة بالجامعات الحكومية السعودية، وقد طُلب من السادة المحكمين تحكيم الأداة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، والمرحلة الثانية مرحلة الأداة النهائية.

حساب الاتساق الداخلي: للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

الجدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور مع الدرجة الكلية للمحور

(عمليات التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم)				
المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
البعد الأول: جمع المعلومات ومصادرها	١	٠.٦٣٠**	٤	٠.٧٩٥**
	٢	٠.٦٢٩**	٥	٠.٦٥٩**
	٣	٠.٧٦٣**	٦	٠.٥١٤**
البعد الثاني: آلية تطبيق عملية القياس والتشخيص	٧	٠.٦٥٥**	١٠	٠.٦٤٤**
	٨	٠.٧٤١**	١١	٠.٦٩٣**
	٩	٠.٦٩٥**	-	-
البعد الثالث: تحديد الأهلية لبرامج صعوبات التعلم	١٢	٠.٧٨٨**	١٦	٠.٧٨٧**
	١٣	٠.٦٩٣**	١٧	٠.٨٤٧**
	١٤	٠.٦٢٨**	١٨	٠.٦٢٤**
	١٥	٠.٧٥٩**	١٩	٠.٦٧٤**

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى ملائمة استخدام الاستبانة في الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (٤) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (٤)
معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	المحور	عدد العبارات	ثبات المحور
عمليات التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم	البعد الأول: جمع المعلومات ومصادرها	٦	٠.٧٤١
	البعد الثاني: آلية تطبيق عملية القياس والتشخيص	٥	٠.٨٢٩
	البعد الثالث: تحديد الأهلية لبرامج صعوبات التعلم	٨	٠.٨٣٣
الثبات العام		١٩	٠.٨٧١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠.٨٧١)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها بثقة في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

<u>ويعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية</u>:

- **التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة، وتحديد استجاباتهن تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.**
- **المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.**
- **المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.**
- **الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة**

الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.

إجراءات الدراسة الميدانية:

١. الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الملك سعود على تطبيق أداة الدراسة.
٢. التحقق من الخصائص السيكو مترية للأداة الدراسة على عينة من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
٣. الحصول على الموافقة الإدارية من الجهات المعنية بوزارة التعليم.
٤. توزيع الاستبانة على الفئة المستهدفة الكترونياً.
٥. جمع الاستبانات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها (٨٣) استبانة.
٦. تحليل البيانات ومناقشة النتائج وكتابة التوصيات.

نتائج الدراسة:

للإجابة على السؤال الأول الذي ينص على (ما مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص جمع المعلومات ومصادرها؟) يوضح الجدول رقم (٥) نتائج استجابات معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم حول مستوى تطبيقهم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص جمع المعلومات ومصادرها، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٥)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص جمع المعلومات ومصادرها مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	نعم	أحياناً	لا			
٣	يتم الاستعانة بمعلم الصف للطالب/ة المفحوص/ة في عملية جمع المعلومات	ك	٧٥	٥	٣	٢.٨٧	٠.٤٣٥	١
		%	٩٠.٤	٦.٠	٣.٦			
٦	يتم استخدام الاختبارات التحصيل غير الرسمية المعتمدة في الوزارة لتحديد مستوى الطالب/ة المفحوص/ة	ك	٧١	٧	٥	٢.٨٠	٠.٥٣٦	٢
		%	٨٥.٦	٨.٤	٦.٠			
٥	يتم استخدام المقابلة خلال عملية جمع المعلومات حول الطالب/ة المفحوص/ة	ك	٦٧	١٣	٣	٢.٧٧	٠.٥٠٢	٣
		%	٨٠.٧	١٥.٧	٣.٦			
٢	يتم الاستعانة بالمعلم السابق للطالب/ة المفحوص/ة (ان وجد) في عملية جمع المعلومات	ك	٦٥	١٣	٥	٢.٧٢	٠.٥٧٠	٤
		%	٧٨.٣	١٥.٧	٦.٠			
١	يتم جمع المعلومات حول الطالب/ة المفحوص/ة عن طريق عدة قنوات منها الأسرة لغرض التقييم والتشخيص	ك	٦٠	١٨	٥	٢.٦٦	٠.٥٩٠	٥
		%	٧٢.٣	٢١.٧	٦.٠			
٤	يتم استخدام الملاحظة خلال عملية جمع المعلومات حول الطالب/ة المفحوص/ة	ك	٦١	١٥	٧	٢.٦٥	٠.٦٣٣	٦
		%	٧٣.٥	١٨.١	٨.٤			
المتوسط العام						٢.٧٤	٠.٣٦٢	

من خلال الجدول السابق (٥) يتضح الآتي: أن جميع عبارات المحور المتعلق بمستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص جمع المعلومات ومصادرها، كانت تتراوح بين (٢.٨٧) كحد أعلى و (٢.٦٥) كحد أدنى، مما يعني قبولها بدرجة عالية من قبل معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك وفقاً للمتوسط الحساب الموزون المشار إليه سابقاً، والانحراف المعياري كان أقل من واحد الصحيح مما يدل على قلة التشتت بأن هناك توافق في العينة، والمتوسط العام للمحور كان (٢.٧٤) ودلالة على القبول العالي للمحور بشكل عام. وقد كانت أعلى العبارات استجابة العبارة رقم (٣):"يتم الاستعانة بمعلم الصف للطالب/ة

المفحوص/ة في عملية جمع المعلومات" بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٧ من ٣)، مما يعني قبول العبارة بدرجة عالية.

للإجابة السؤال الثاني والذي ينص على (ما مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص آلية تطبيق عملية القياس والتشخيص؟) يوضح الجدول رقم (٦) نتائج استجابات معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم حول مستوى تطبيقهم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص آلية تطبيق عملية القياس والتشخيص، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٦)
استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص آلية تطبيق عملية القياس والتشخيص مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار / النسبة %	درجة الموافقة: نعم	أحياناً	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٧	يتم الحصول على موافقة ولي الأمر خطياً قبل البدء في عملية التقييم والتشخيص	ك	٧٢	٦	٥	٢.٨١	٠.٥٢٩	١
		%	٨٦.٨	٧.٢	٦.٠			
٨	المقاييس المستخدمة مناسبة لثقافة الطالب/ة المفحوص/ة ومتناسبة مع ثقافة المجتمع السعودي	ك	٦٦	١٦	١	٢.٧٨	٠.٤٤٣	٢
		%	٧٩.٥	١٩.٣	١.٢			
١١	يتم المحافظة على سرية معلومات التقييم والتشخيص للطالب/ة المفحوص/ة	ك	٦٨	١٢	٣	٢.٧٨	٠.٤٩٥	٣
		%	٨١.٩	١٤.٥	٣.٦			
٩	يشارك معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في عملية تقييم وتشخيص الطلاب المحولين لغرفة المصادر	ك	٦٠	١٠	١٣	٢.٥٧	٠.٧٥٢	٤
		%	٧٢.٣	١٢.٠	١٥.٧			
١٠	يتم تطبيق أدوات القياس والتشخيص من قبل فريق متعدد التخصصات الذي شُكّل داخل البرنامج لهذه العملية	ك	٢٤	١٨	٤١	١.٨٠	٠.٨٦٦	٥
		%	٢٨.٩	٢١.٧	٤٩.٤			
المتوسط العام						٢.٥٥	٠.٣٥٢	

من خلال الجدول السابق (٦) يتضح الآتي: أن أغلب عبارات المحور المتعلق بمستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص آلية تطبيق عملية القياس والتشخيص، كانت تتراوح بين (٢.٨١) كحد أعلى و (٢.٥٧) كحد أدنى، مما يعني قبولها بدرجة عالية من قبل معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك وفقاً للمتوسط الحساب الموزون المشار إليه سابقاً، والانحراف المعياري كان أقل من واحد الصحيح مما يدل على قلة التشتت بأن هناك توافق في العينة، والمتوسط العام للمحور كان (٢.٥٥) دلالة على القبول العالي للمحور بشكل عام. في حين أشار الجدول (٩) على أن العبارة رقم (١٠):" يتم تطبيق أدوات القياس والتشخيص من قبل فريق متعدد التخصصات الذي شُكّل داخل البرنامج لهذه العملية " بمتوسط حسابي (١.٨٠) حيث حصلت على قبول بدرجة متوسطة. وأن أعلى العبارات استجابة كانت العبارة رقم (٧) " يتم الحصول على موافقة ولي الأمر خطياً قبل البدء في عملية التقييم والتشخيص " بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨١ من ٣)، مما يعني قبول العبارة بدرجة عالية.

للإجابة السؤال الثالث الذي ينص على (ما مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص تحديد الأهلية لبرامج صعوبات التعلم؟) يوضح الجدول رقم (٧) نتائج استجابات معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم حول مستوى تطبيقهم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص تحديد الأهلية لبرامج صعوبات التعلم، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٧)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص تحديد الأهلية لبرامج صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	نعم	أحياناً	لا			
١٣	يشارك معلم/ة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اتخاذ القرار حول أهلية الطالب/ة المفحوص/ة للبرنامج	ك	٧٠	١٠	٣	٢.٨١	٠.٤٨٠	١
		%	٨٤.٤	١٢.٠	٣.٦			
١٤	يشارك ولي الأمر في اتخاذ القرار حول أهلية الطالب/ة المفحوص/ة للبرنامج	ك	٤٦	٢٥	١٢	٢.٤١	٠.٧٣٣	٢
		%	٥٥.٤	٣٠.١	١٤.٥			
١٦	يقوم معلم/ة صعوبات التعلم بالتعاون مع (الفريق متعدد التخصصات) بتقديم تقرير نهائي عن وضع الطالب/ة المفحوص/ة وتحديد الاحتياجات التربوية والتوصيات المناسبة	ك	٤٥	١٥	٢٣	٢.٢٧	٠.٨٧١	٣
		%	٥٤.٢	١٨.١	٢٧.٧			
١٧	يقوم معلم/ة صعوبات التعلم بالتعاون مع (الفريق متعدد التخصصات) بتحديد الاحتياجات التربوية والتوصيات المناسبة الطالب/ة المفحوص/ة	ك	٤٢	٢٠	٢١	٢.٢٥	٠.٨٣٩	٤
		%	٥٠.٦	٢٤.١	٢٥.٣			
١٥	يتم اتخاذ القرار (بشكل جماعي) حول الطالب/ة المفحوص/ة لبرنامج صعوبات التعلم بناءً على نتائج مرحلة جمع المعلومات	ك	٣١	٣٠	٢٢	٢.١١	٠.٧٩٧	٥
		%	٣٧.٣	٣٦.٢	٢٦.٥			
١٩	إعادة تشخيص الطالب/ة المفحوص/ة خلال فترة تتراوح ما بين 6 أشهر و 18شهرًا للتحقق من نتائج التقييم	ك	٣٢	٢٧	٢٤	٢.١٠	٠.٨٢١	٦
		%	٣٨.٦	٣٢.٥	٢٨.٩			
١٢	يتم اتخاذ القرار حول أهلية الطالب/ة عن طريق فريق متعدد التخصصات داخل البرنامج	ك	٢٩	٢٤	٣٠	١.٩٩	٠.٨٤٨	٧
		%	٣٤.٩	٢٨.٩	٣٦.٢			
١٨	يتم وضع الطالب/ة المفحوص/ة تحت الملاحظة لمدة فصل دراسي للتأكد من صحة نتائج التشخيص والتقييم	ك	٢١	٢٥	٣٧	١.٨١	٠.٨١٨	٨
		%	٢٥.٣	٣٠.١	٤٤.٦			
المتوسط العام						٢.٢٢	٠.٥٣٣	

من خلال الجدول السابق (٧) يتضح الآتي: أن أغلب عبارات المحور المتعلق بمستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص

المنصوص عليها في القواعد التنظيمية فيما يخص تحديد الأهلية لبرامج صعوبات التعلم، كانت تتراوح بين (٢.٨١) كحد أعلى و (١.٨١) كحد أدنى، مما يعني قبولها بدرجة متوسطة من قبل معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك وفقاً للمتوسط الحساب الموزون المشار إليه سابقاً، والانحراف المعياري كان أقل من واحد الصحيح مما يدل على قلة التشتت بأن هناك توافق في العينة، والمتوسط العام للمحور كان (٢.٢٢) دلالة على القبول المتوسط للمحور بشكل عام. في حين أشار الجدول (٩) على أن العبارة رقم (١٨):" يتم وضع الطالب/ة المفحوص/ة تحت الملاحظة لمدة فصل دراسي للتأكد من صحة نتائج التقييم والتشخيص" بمتوسط حسابي (١.٨١) حيث حصلت على قبول بدرجة متوسطة. وأن أعلى العبارات استجابة كانت العبارة رقم (١٣) " يشارك معلم/ة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اتخاذ القرار حول أهلية الطالب/ة المفحوص/ة للبرنامج " بمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٢ من ٣)، مما يعني قبول العبارة بدرجة عالية.

القسم الرابع: وتناول السؤال المفتوح في الاستبانة والذي ينصّ على (اذكر عدد من المقترحات التي تزيد من جودة عمليات التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم)، ويتضح أن أبرز المقترحات تمثلت في الآتي:

- **"توفر فريق العمل المتكامل ومشاركته الجادة في عملية التشخيص".**
- **"أن يكون هناك اختبارات تشخصية معتمدة ورسمية لجميع مراحل التعليم"**
- **" أن يكون هناك وسائل تقييم مختلفة غير الاختبارات التشخيصية لكي تساعد المعلم على تأكيد التشخيص".**
- **"إنشاء مركز تشخيص وتقييم مستقل بعيداً عن المدارس يتبع للوزارة وتشرف عليه الجامعة".**

للإجابة على السؤال الرابع والذي ينص على (ما التصور المقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص لرفع جودة عمليات التشخيص التقييم في برامج صعوبات التعلم؟)

- **فلسفة التصور: تعتمد فلسفة التصور لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص على أساس أن التقييم والتشخيص من الركائز الأساسية في التربية الخاصة وخاصة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم التي يبنى عليها مجال صعوبات التعلم، وتعد الخطوة الأولى لحصولها على الأهلية لخدمات التربية الخاصة، وهذا يتطلب الاعتماد على أساليب قياس وتشخيص ملائمة ومتنوعة تساعد في التعرف على هؤلاء التلميذات، ومن ثم تقديم الخدمات العلاجية لهم. كما أوصى قانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقة (IDEA) على أهمية استخدام استراتيجيات متنوعة للتقييم، وأدوات متعددة لجمع البيانات والمعلومات، وعدم استخدام أي اختبار أو محك باعتباره الوحيد في تحديد مدى أهلية الطالب في الحصول على خدمات التربية الخاصة، وأن القانون يُلزم باختيار الأدوات المتصفة بالكفاءة العالية في التقييم والصالحة لهذا الغرض. كما أن العمل على تطوير واقع تقييم وتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم يسهم في تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠) من خلال تحسين الأداء المستمر وتحقيق التطوير المنشود، وتحقيق أفضل المراكز في التصنيفات العالمية فيما يخص جودة خدمات التقييم والتشخيص التي تضمن تقديم برامج ملائمة للطلاب ذوي الاعاقة.**
- **مصادر إعداد التصور المقترح: تم الاستناد في إعداد التصور المقترح إلى المصادر الآتية:**

١. **الأدب التربوي للدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمشكلات عمليات التقييم والتشخيص القائمة في ميدان صعوبات التعلم.**
٢. **نتائج الدراسات السابقة التي أجريت لتطوير أدوات التقييم ورفع جودة التشخيص في ميدان صعوبات التعلم.**
٣. **يقوم هذا التصور على واقع الممارسات الميدانية للتربويين لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية التي قامت الباحثة بتحليل محتواها بناءً على قائمة من الممارسات التي تم اعدادها لهذا الغرض.**

- **منطلقات التصور المقترح: ينطلق التصور المقترح من عدة منطلقات وهي على النحو التالي:**

١. **الأخطاء التشخيصية في التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وعدم توفر تدخلات تدريسية قبل الإحالة إلى غرفة المصادر ناتج عن تدني مستوى وعي معلمي الفصول العادية بأعراض ومظاهر صعوبات التعلم.**

٢. **وجود معوقات بدرجة كبيرة في تطبيق الدليلين الإجرائي والتنظيمي فيما يخص تقييم وتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث أثبتت الدراسات أن التقييم والتشخيص يحتل المرتبة الأولى في سلم معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة.**

٣. **تكمن أهمية التقييم والتشخيص في أن الحكم على الطالب بأنه من ذوي صعوبات التعلم يترتب عليه آثارًا خطيرة في توجيه حياته وتحديد مستقبله، لذا تظهر ضرورة تنوع وسائل القياس والتشخيص، وأن يتم على يد فريق متعدد التخصصات، وذلك لاتخاذ القرارات الصحيحة.**

٤. **الأخذ بزمام المبادرة في التفاعل الجدي بين مختلف المشكلات التي تواجه معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والقيام برصدها، ودراستها وتحليلها وتقييمها، ثم الاجتهاد في وضع حلول إيجابية لها.**

٥. **إقرار نظام التعليم الشامل في المملكة؛ مما يزيد الحاجة في توفير تدخلات تربوية معاصرة ومتناسبة مع هذا النظام مثل نظام الاستجابة للتدخل لتعزيز جودة عمليات التعرف على الطلاب ذوي الاعاقة.**

٦. **توجه الدولة نحو الخصخصة في التعليم بحسب رؤية المملكة ٢٠٣٠، والذي يهدف إلى رفع مستوى الكفاءة في العملية التعليمية.**

٧. **توسع وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في فتح مراكز تشخيص لتحديد أهلية الطلاب ذوي الإعاقة.**

- **أهداف التصور المقترح: يهدف هذا التصور لرفع جودة عمليات التشخيص التقييم المطبقة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في ضوء ممارساتهم وتطبيقهم لقواعد وأسس**

التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية. ويتحقق هذا الهدف من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

١. **الإفادة من مخرجات الدراسة العلمية في تطوير عمليات التقييم والتشخيص عن طريق الكراسي البحثية.**
٢. **تحديد الإجراءات والممارسات بشكل قانوني وملزم والتي يمكن من خلالها تحسين جودة عمليات التقييم والتشخيص.**
٣. **تنويع أدوات القياس والتقييم الرسمية وغير الرسمية لتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم.**
٤. **إشراك القطاع الخاص في بناء وتطوير أدوات القياس والتقييم.**
٥. **تفعيل أدوار الفريق المتعدد التخصصات لتنفيذ عمليات التقييم والتشخيص بشكل تعاوني.**
٦. **تحقيق رؤية ٢٠٣٠ والتي تنص على أن نصل بتعزيز مشاركة الأسر بنسبة ٨٠٪ بحلول عام ٢٠٢٠ من خلال تعزيز مشاركتهم في تطبيق إجراءات التقييم والتشخيص.**
٧. **تنمية كفاءة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مجال التقييم والتشخيص عن طريق التدريب أثناء الخدمة وفقاً للاحتياج.**
٨. **تطوير برامج إعداد معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمواكبة التوجهات العالمية في عمليات التقييم والتشخيص.**

- **إجراءات تنفيذ التصور المقترح: يتطلب تحقيق الأهداف السابقة مجموعة من الإجراءات التي تقع على عاتق المسؤولين في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية والمختصين في الجامعات وعدد من المؤسسات ذات العلاقة، هذه الإجراءات تتحدد في:**

أولاً: تفعيل الكراسي البحثية: إن كراسي البحث العليمة هي واحدة من أهم برامج البحث العلمي التي تحقق إنجازات علمية نوعية تساعد بشكل مباشر في دعم الشراكة بين الجامعات والقطاعات الأخرى وتحقيق التنمية المستدامة، وهي بالتالي تحقق ضماناً للمتبرع بأن أمواله تساهم في تحقيق أهداف سامية للوطن وللأفراد ذوي الإعاقة، وتكون عن طريق:

١. **عقد ورش علمية وحلقات نقاش للإفادة من مخرجات الكراسي البحثية بهدف تحويل نتائج البحوث على منتجات تسهم في تطوير عمليات التقييم والتشخيص.**

٢. تمويل أبحاث متخصصة بهدف اثراء المعرفة الإنسانية وتطوير الفكر ومواجهة التحديات لخدمة قضايا ذوي الإعاقة، مثل: تطبيق دراسات مسحية لحصر أعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية في جميع المراحل بدءًا من مرحلة التدخل المبكر وانتهاءً بالمرحلة الجامعية وذلك من خلال استخدام مقاييس مقننة ورسمية.

٣. دعم الأبحاث العلمية لإعداد وتطوير أدوات التقييم والتشخيص والتي تهتم بنقل وتعريب أدوات رسمية حديثة تتمتع بدلالات صدق وثبات وأثبتت نجاحها، ومن ثم تقنينها بحيث تراعي تلك المقاييس خصوصية اللغة العربية ومناسبتها للبيئة السعودية.

٤. دعم الأبحاث لبناء المقاييس المبنية على المنهج لقياس مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحديد الطلاب المعرضين للخطر.

٥. إجراء دراسات إجرائية لمعرفة مدى نجاح تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) والتحديات التي تواجه الممارسين في الميدان، والحلول المتاحة لتكييفه وتطبيقه في البيئة السعودية.

٦. دعم البحوث التي تساهم في استثمار وتفعيل التقنية في القياس والتشخيص؛ وذلك لإيجاد الحلول وتوفير الجهد والوقت واختصار المسافات وسد العجز واستغلال الإمكانات فيما يخص التقييم والتشخيص، مثال: تأسيس منصة الكترونية دورها تطبيق التقييم عن بعد وتقديم عمليات التقييم والتشخيص عن طريق فريق متعدد التخصصات، وبمساندة من الأهالي للحصول على تشخيص بجودة عالية، ومن قبل فريق عمل متكامل بطرق تقنية مبتكرة ومفيدة.

٧. تكوين لجان مهمتها حصر واستقصاء نتائج الدراسات الحديثة والممارسات الناجحة ذات الجودة العالية في مجال التقييم والتشخيص ومراجعتها وانتقاء المناسب منها للاستناد عليه في عمليات التخطيط والتنفيذ وصنع القرار.

ثانياً: تفعيل القوانين والتشريعات: تعتبر القوانين والتشريعات حجر الأساس لتطوير وبداية أي عمل، كما أن أهميتها تبرز عند الحديث عن ذوي الإعاقة أكثر، وفيما يخص سن القوانين والتشريعات لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم فستكون من خلال الاجراءات الآتية:

١. سن القوانين والتشريعات ومتابعة تنفيذها والتي تكفل حقوق جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في جميع المراحل في التقييم والتشخيص المناسب، وتكافؤ الفرص بالإضافة إلى السياسات التي تضمن تقديم خدمات الانتقال بين المراحل والتعاون بين الممارسين في الميدان.
٢. الاستفادة من القوانين والتشريعات الدولية الناجحة في مجال صعوبات التعلم، ونقلها وتكييفها على البيئة السعودية.
٣. اعتماد القرارات المبنية على البيانات والتي تحوي الكثير من المعلومات حول الحالات والبرامج والمناهج وأيضاً فعالية المقاييس المستخدمة، وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة.
٤. مراجعة وتطوير الدليل التنظيمي والإجرائي في مجال صعوبات التعلم، وتعديل ما يلزم لدعم عملية التقييم والتشخيص بشكل يواكب الاتجاهات العالمية في عملية التقييم والتشخيص.
٥. تفعيل نظام المساءلة لضمان جودة تقديم الخدمات والإجراءات التي تتعلق بعمليات التقييم والتشخيص، حيث لا بد أن يشتمل النظام على مساءلة جميع التربويين وإدارات التعليم في برنامج صعوبات التعلم في حال حصول تشخيص خاطئ أو تجاوز لإجراءات التقييم والتشخيص التي تضمنتها اللوائح.
٦. منح بعض الصلاحيات في المستويات المختلفة لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومشرفيهم في الميدان، والابتعاد عن المركزية في الإدارة، وذلك لفتح المجال للممارسات الناجحة في الميدان مثل تطبيق البحوث الإجرائية داخل الفصول وتعميم التجارب الناجحة.
٧. تفعيل نظام (نور) للملفات التي تتعلق بعملية التقييم والتشخيص واتاحته لجميع المستخدمين ذوو العلاقة والمسؤولين من المرحلة الابتدائية وتمتد للمرحلة الجامعية.

ثالثاً: توفير أدوات التقييم الرسمية وغير الرسمية: تعتبر المقاييس الرسمية وغير الرسمية أحد أهم أركان التربية الخاصة والتي من خلالها يتم ترشيح الطلاب لتلقي الخدمات؛ لذا لا بد من تنوعها والدقة في اختيارها بناءً على الحالة، ويتم تطوير المقاييس في مجال صعوبات التعلم عن طريق:

١. توفير المقاييس الرسمية وغير الرسمية لتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مع ضرورة التنوع في المقاييس وعدم الاكتفاء بمقاييس محدودة وذلك للمساهمة في تقليل أخطاء عملية التشخيص.
٢. بناء مقاييس (مقننة) بنوعيها (النمائية، الأكاديمية) لجميع المراحل التعليمية بدءًا بمرحلة رياض الأطفال وانتهاءً بالمرحلة الجامعية.
٣. زيادة فعالية مراكز القياس والتشخيص في التربية الخاصة الحكومية والخاصة وتزويدها بالأدوات المناسبة لقياس مستويات الطلاب ذوي صعوبات التعلم بكافة المراحل، وذلك لضمان جودة تقديم الخدمات من قبل المختصين.
٤. تعميم المسوح الأولية بكافة القطاعات التعليمية والمراكز الصحية بالتعاون مع الأهل لتوفير بيانات أكبر ولزيادة فرص الاكتشاف المبكر للأطفال المعرضين للخطر.
٥. تفعيل التطبيقات الذكية لإجراء عمليات المسح الأولي وذلك لضمان الوصول لكافة شرائح المجتمع وكافة المناطق.
٦. تطبيق الاختبارات الوطنية التحصيلية للمواد الأساسية (رياضيات، لغتي) لجميع المراحل بهدف الحصول على بيانات الطلاب المعرضين للخطر والتعامل مع البيانات بمهنية وبمنهجية علمية.
٧. بناء وتطبيق الاختبارات المبنية على المنهج كنوع من الاختبارات التحصيلية التي تساعد في مراقبة التقدم واكتشاف الطلاب المعرضين للخطر.
٨. تنشيط حركة بناء المقاييس وتقنينها وترجمتها عن طريق طرح الفرص أمام الشركات والمراكز المتخصصة، وذلك من باب إتاحة الاستثمار في إعداد الأدوات.

رابعاً: تدريب معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم ورفع كفاءاتهم الفنية: نجد أنه من الضروري تنظيم وتوجيه عمليات التدريب أثناء الخبرة لمعلمي التعليم العام ومعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، إضافةً إلى تدريب القيادات التي تعمل في برامج صعوبات التعلم، ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

١. الاهتمام بالتنمية المهنية المتخصصة والمستمرة لبناء وتطوير كفاءات معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومشرفيهم والتي تكون مبنية على احتياجاتهم الدقيقة.

٢. تدريب معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم على الكفايات التشخيصية ومنحهم (رخص تشخيص) للمعلمين المتميزين في عملية التقييم والتشخيص وفقاً لمعايير وضوابط محددة.

٣. ربط النمو المهني لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمشرفين بمزايا وظيفية وبالعلاوات السنوية.

٤. تقديم دورات معتمده مجانية لممارسة التشخيص وفقًا لأحدث المقاييس العالمية في مجال صعوبات التعلم، ومقاييس اختبارات الذكاء، بالإضافة إلى تدريبهم على المقاييس النمائية والأكاديمية لجميع المراحل.

٥. تدريب المعلمين على الاتجاهات الحديثة في التقييم والتشخيص مثل: نموذج الاستجابة للتدخل كنموذج مقترح لتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

خامساً: إشراك أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم: للأسر دور كبير في توفير المعلومات حول أبنائهم المفحوصين، ولكن يجب ألا يقف أدوارهم عند توفير المعلومات لذلك لابد من رفع مستوى اشراكهم في عمليات التقييم والتشخيص ليكونوا أعضاء فاعلين في الفريق المتعدد التخصصات، وذلك عن طريق:

١. إلزام مكاتب الإشراف بمتابعة المدارس في مدى التزامهم بتفعيل الشراكة الأسرية، وتفعيل نظام المحاسبة في حال عدم الالتزام بهذا الخصوص.

٢. تفعيل مبادرات برامج التحول الوطني لوزارة التعليم ومنها مبادرة (ارتقاء) والتي تعطي للأسرة دور أكبر في تعليم أبنائها بحيث تشارك أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التقييم والتشخيص بطريقة فعّالة للوصول إلى مخرجات مناسبة.

٣. تفعيل ملفات الإنجاز الالكترونية (E–portfolios) لإبقاء الوالدين على تواصل فيما يخص مستوى ابنهم بشكل مستمر ومستقل، كما أنه يبقي الأهالي على اطلاع بكل ما يجري في غرفة الصف ونوع الخدمات الخاصة المقدمة للابن.

٤. إعداد وتصميم البرامج التوعوية وتوزيعها للتوعية بماهية صعوبات التعلم من الطفولة إلى الرشد ودور الأسر في مواجهة تلك الصعوبات.

سادساً: إعداد معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم قبل الخدمة: نجد أن للجامعات دور فعّال في المشاركة في تطوير عمليات التقييم والتشخيص لذا كان من الضروري الالتفات إلى بعض الإجراءات التي تساعد في رفع جودة عمليات التقييم والتشخيص، وذلك عن طريق:

١. **فتح برامج على مستوى الدراسات العليا في مجال التقييم والتشخيص تحديدًا، والذي يمكّن خريجي تلك البرامج من العمل في جميع المراحل الدراسية ومن ضمنها مرحلة رياض الأطفال.**
٢. **ضرورة تخصيص برامج مناسبة لمعلمي التعليم العام في مختلف التخصصات لاكتشاف الحالات داخل الفصول، وذلك مواكبة لتطبيق التعليم الشامل في المدارس السعودية.**
٣. **تطوير برامج اعداد معلمات رياض الأطفال وتضمينه أحدث الأدوات للتدخل المبكر وذلك لدورهم الأساسي في عمليات الاكتشاف والاحالة لبرامج صعوبات التعلم.**
٤. **تطوير برامج الإعداد المهني لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمعايير عالمية مثل: معايير مجلس الأطفال غير العاديين CEC وذلك لأهميتها في عمليات التقييم والتشخيص.**

سابعاً: تفعيل الفريق المتعدد التخصصات: يعتبر الفريق المتعدد التخصصات من أهم أركان عمليات التقييم والتشخيص، ونظراً للاحتياج لتفعيل دوره وتطويره كان لا بد للجهات المعنية من القيام بما يلي:

١. **انشاء فريق متعدد التخصصات على شكل أعضاء أساسيين ومتجولين في كل مكتب إداري تكون مهمته تقديم خدمات التقييم والتشخيص للمدارس التابعة للمكتب وذلك لحل مشكلة ندرة المختصين في المدارس.**
٢. **ضرورة إلزام جميع أعضاء فريق العمل للانضمام للفريق ومتابعة الحالات المفحوصة وفي حال مخالفة ذلك يحاسب قائد الفريق.**
٣. **إنشاء قاعدة بيانات معلوماتية رسمية إلكترونية مشتركة تضم كافة أعضاء الفريق متعدد التخصصات، الهدف منه إبقاء عملية التواصل فيما بينهم وطرح الاستشارات والأسئلة على كل مختص وفقًا لاحتياجات الطلاب.**

٤. إبراز دور المراكز الصحية بالحي لتقديم الخدمات الطبية للطلاب المفحوصين مثل: خدمات العلاج الوظيفي، العلاج الطبيعي، اضطرابات النطق والتخاطب وغيرها من الخدمات الطبية التي يصعب توفيرها في كل مدرسة بشكل منفرد.

٥. التنمية المهنية المستمرة لأعضاء الفريق بحضور ورش عمل ودورات تدريبية لمواكبة الاتجاهات العالمية الحديثة في عمليات التقييم والتشخيص وتطوير أدواته.

- معوقات تنفيذ التصور المقترح: هناك مجموعة من المعوقات التي قد تعيق تنفيذ التصور المقترح، وهي تتمثل في الآتي:

١. عدم وجود قنوات تواصل بحثية بين الكادر التدريسي في مراحل التعليم العام ومراحل التعليم العالي، لتقنين المقاييس ولتطوير المجال عن طريق امداد الميدان بنتائج الدراسات الحديثة.

٢. عدم إحساس بعض القيادات بأهمية القيام بمثل هذا العمليات مما يترتب عليه ضعف في الدعم وإبطاء الإجراءات الإدارية.

٣. صعوبة تطبيق الآليات المنظمة والمحددة في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة؛ خاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٤. مقاومة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الميدان للتغيير والتطوير.

٥. عدم توافر جميع التخصصات في الفريق متعدد التخصصات، مثل: العلاج الوظيفي، العلاج الطبيعي، أخصائي التخاطب، والأخصائي النفسي.

خامساً: إجابة السؤال الخامس: هل يسهم التصور المقترح في رفع جودة عمليات التقييم والتشخص في برامج صعوبات التعلم؟

للإجابة على هذا السؤال تم بناء التصور المقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم – في صورته الأولية– وتم عرضه على (١٢) من الخبراء في التربية الخاصة، ومن خلال إبداء آرائهم في خطوات التصور المقترح، وحصلت الباحثة على تغذية راجعة أسهمت في الوصول إلى التصور النهائي المقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم. ووجدت الباحثة أن هناك نسبة موافقة للخبراء من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين التربويين على التصور المقترح الذي يمكن أن يساعد في تحسين عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم فيما يتعلق بالإجراءات، حيث

تراوحت نسبة الاتفاق ما بين (٩٨–١٠٠%) وهي نسب مرتفعة جداً، مما يدل على أن هناك اتفاقاً كبيراً بين الخبراء على هذا التصور والذي يسهم في رفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم.

مناقشة النتائج:

يتضح من العرض السابق وفيما يخص السؤال الأول بأن مستوى تطبيق معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية في برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين فيما يخص محاور الدراسة الثلاثة: جمع المعلومات ومصادرها، وآلية تطبيق عملية القياس والتشخيص، وتحديد الأهلية لبرامج صعوبات التعلم، كان هناك تفاوت بين المتوسط والمرتفع. حيث كان هناك قبول لبعض بنود المحاور المدرجة في الاستبانة بدرجة مرتفعة، في حين كان هناك قبول بدرجة متوسطة للإجراءات التي تناولتها الدراسة. وهذا يتفق مع الدراسات السابقة التي تم استعراضها مثل: دراسة القحطاني (٢٠١٩)، ودراسة السلامة (٢٠١٦)، ودراسة أبو نيان والعمار (٢٠١٥)، واختلفت نتائج هذا الدراسة مع دراسة النهدي (٢٠٠٧). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين يحاولون التقيد بما ورد في القواعد والأدلة التنظيمية رغم ما يوجد من قصور في الواقع، إلا أن هناك محاولات لتطوير العمل ولكن مازالت الجهود تحتاج إلى تكثيف في ظل ازدياد أعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتنوع احتياجاتهم، وتوسع الوزارة في افتتاح البرامج في مراحل التعليم العام.

ومن خلال الاطلاع على العبارات التي حصلت على قبول بدرجة متوسطة هي العبارة الخاصة بفريق العمل، وهي: " يتم تطبيق أدوات القياس والتشخيص من قبل فريق متعدد التخصصات الذي شُكّل داخل البرنامج لهذه العملية ". وتفسر هذه النتيجة بأن هناك حاجة لتقييم الطلاب بصورة شاملة ولذلك عادة ما يتم تطبيق أدوات القياس والتشخيص من قبل الفريق المتعدد التخصصات الذي شُكّل داخل البرنامج لهذه العملية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البتال (٢٠١٢)، ودراسة الحنو (Alhano, 2006)، ودراسة الشيحة والسلمان (٢٠١٩)، ودراسة البستنجي (٢٠٠٧)، ودراسة كمال (٢٠٠٨).

أما فيما يخص التدريب للعاملين مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم فقد اتفقت الدراسات على أهمية التدريب بناءً على الاحتياج خاصة في مجال التقييم والتشخيص وذلك

كنوع من التطوير المهني المبني على الاحتياج والذي تدعمه الوزارة ورؤية المملكة ٢٠٣٠ التي نصت على:" سنُواصل الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد أبنائنا بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل". وهذه البيانات تتفق مع ما جاءت به الدراسات مثل دراسة أبا حسين والرزيحي (٢٠١٦)، ودراسة السبيعي (٢٠١٤)، ودراسة جيلمر وآخرون (Gilmore, et, al , 2015). وتفسر الباحثة ذلك بأن التدريب أثناء الخدمة يعتبر ضرورة ملحة في ظل المستجدات العالمية والمحلية، فالتعليم الشامل أصبح واقع لا بد من مواكبته وتحقيق أهدافه المرسومة، كما أنه يستلزم تطبيق إصلاحات وتغييرات مهمة في الممارسات المدرسية.

أما فيما يخص العبارة" يتم وضع الطالب/ة المفحوص/ة تحت الملاحظة لمدة فصل دراسي للتأكد من صحة نتائج التقييم والتشخيص" فقد حصلت على مستوى متدني من الموافقة حيث أن الطلاب يخضعون لتقييم واحد سنوي عن طريق معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك بعد إحالته من قبل معلم الصف العادي، ويندر مشاركة الأعضاء في التقييم، كما تنحصر مشاركة الأسر على إعطاء الموافقة الخطية للبدء في التقييم بدون مشاركة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة أبا حسين (Abahusain, 2016)، رغم أن رؤية المملكة ٢٠٣٠ قد حثت على زيادة نسبة مشاركة الأسر بنسبة ٨٠ % بحلول عام ٢٠٢٠ ضمن مبادرة (ارتقاء)، والتي تسعى إلى تعزيز مشاركة الأسر في الأنشطة المدرسية، إلى جانب الارتقاء بالعملية التعليمية وبناء جسور التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور وتشجيعهم على المشاركة مع المدرسة، إضافةً إلى رفع مستوى الثقة بما يقدمه المعلم للأسرة أو للطالب. أضف إلى ذلك أن هناك إشارات في الدليل إلى المشاركة في اتخاذ القرار من جميع أعضاء الفريق "المتوفر" ولكن هذه الإشارات لا تجد ما يدعمها اجرائياً في القسم الأخير من الدليل، حيث لا يتضمن الوصف الوظيفي الخاص بالقائد أو معلم الصف العادي على تحديد دقيق لهذه المهام وبالتالي يقع التربويين في ممارسات ذات طابع فردي، وغير الزامي مما يجعلهم عُرضه أكثر للخطأ في اتخاذ القرارات المتعلقة بالطلاب.

وعلى هذا تشير الباحثة إلى أهمية رفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في مجال صعوبات التعلم لمواكبة ما جاء في توصيات قانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقة (IDEA) والذي أكد على أهمية استخدام استراتيجيات متنوعة للتقييم، وأدوات متعددة لجمع البيانات والمعلومات، وعدم استخدام أي اختبار أو محك باعتباره الوحيد في تحديد مدى أهلية الطالب

في الحصول على خدمات التربية الخاصة، وأن القانون يُلزم باختيار الأدوات المتصفة بالكفاءة العالية في التقييم والصالحة لهذا الغرض (LDAA, 2010). ومن خلال تدارس بعض ما ورد في القواعد والأدلة التنظيمية والاجرائية نجد أن هناك إما عدم وجود ما ينصّ على آلية التقييم والتشخيص بشكل علمي ومناسب، أو أنها نصّت بتلك الآلية ولكنها غير مفعلّة في الميدان. على سبيل المثال: نصّت الأدلة التنظيمية على أهمية أن يثبت أن الخدمات التربوية في التعليم العام غير ملائمة أو قليلة الفعالية، إلا أنه في الواقع نجد أن معلمي التعليم العام غالباً يقومون بتحويل الطلاب لبرامج صعوبات التعلم ما أن يلاحظوا أن هناك تدني في المستوى الأكاديمي دون محاولة لفهم الأسباب وراء ذلك، أو محاولة تنويع طرق التدريس واستخدام ممارسات أكثر فاعلية ومبنية على الأدلة. كما نصّ الدليل التنظيمي على "أن تكون أدوات التقييم صادقة وممثلة وأن تكون وفق المنهج الدراسي"، و"أن يتم اختيار الاختبارات والمقاييس الملائمة للتلاميذ وتطبيقها بواسطة المختصين في المجال"، ولكن الحقيقة عكس ذلك؛ حيث أن معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم من يقوموا بتطبيق الاختبارات التشخيصية مسبقة الاعداد والثابتة والتي تقيس الجانب الأكاديمي فقط، كما أنها تفتقد لخاصية الحساسية والمرونة؛ كما ذكرت دراسة المبدل (٢٠١٨) بأن الاختبارات الموجودة عبارة عن اجتهادات شخصية، إضافة إلى عدم توافر اختبارات للمرحلة الثانوية، وخصائص المقاييس السيكو مترية للاختبارات الموجودة للمرحلة الابتدائية تقلل من صحة الاستنتاجات، ولا يوثق في نتائجها التشخيصية. إضافة إلى ذلك نجد مشكلة عدم تحديث المقاييس من قبل وزارة التعليم؛ حيث نصّ الدليل على "أن تخضع عمليات التقييم والتشخيص واجراءاته لمراجعة مستمرة لتطويرها وتعديلها"، إلا أن الأدوات المستخدمة مازالت تحتاج تطوير ومراجعة مستمرة وتعتمد تلك المقاييس على اكتشاف التباين بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي، وقد أكدت دراسة أبو الرب (٢٠١٩) على أن أبرز مشكلات تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في السعودية هي عدم مواكبة المقاييس وتحديثها، ونقص التدريب عليها.

وترى الباحثة أنه لابد من إلى أهمية مواكبة الاتجاهات العالمية والبدء بتجريب تطبيق تجربة الاختبارات المبنية على المنهج كأحد الممارسات المبنية على الأدلة كما نصّ عليها الدليل التنظيمي "وفق المنهج الدراسي". فضلاً عن ذلك نجد أن القواعد والأدلة

التنظيمية والاجرائية تؤكد على استخدام محك التباين – رغم ضعف هذا المحك في الأبحاث العلمية – والذي يحتم تطبيق اختبارات الذكاء لغرض التحقق من الأهلية أو الاستبعاد، ولكن وكما ذكرت العينة الاستطلاعية بأنه لا يوجد تطبيق لاختبارات الذكاء مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ويتضح من خلال النظرة الفاحصة لتلك الأدلة وجود حاجة لإضافة إجراءات واضحة ودقيقة ومفصّلة لعملية التقييم والتشخيص مع الزامية التطبيق. على سبيل المثال: نجد أنه لا يوجد ممارسات واضحة في الميدان تدل على قياس مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال رغم تأكيد الدليل على ذلك بشكل واضح، وذلك يعود لعدة أسباب منها غياب المساءلة، وقد أشار القريني (Alqurani, 2013) بأن المشكلة الأساسية في تطبيق القواعد التنظيمية هو عدم وجود المساءلة، وقلة الوعي بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.

وتوصي الدراسة الحالية بأهمية التقييم المستمر والشفّاف للتجارب والخطط، والانفتاح على وسائل وأدوات القياس المتجددة والمصادر العلميّة المفتوحة في العالم أجمع، إضافة إلى الالتفات في هذا التصور إلى ما تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إليه ضمن برامجها لتحقيق رؤية ٢٠٣٠؛ والتي تستهدف تطوير السياسات المُتعلقة بالتقييم والتشخيص باستلهام النماذج العالميّة المُتقدّمة في المجال، كما يجب التنبّه إلى ضرورة اتساق هذه الرؤى التطويرية مع التحليل الدقيق للواقع، بحيث تكون الحلول ملائمة للسياق المحلّي، بالإضافة إلى إخضاع ما يتم استيراده إلى فحص ملائمته، وتكييفه أو تعديله.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أباحسين، وداد؛ والرزيحي، ريم (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، ٤(١٤).٣٧-٧١.
- البتال، زيد (٢٠١٣). مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل**،٣، (١٦)، ١-٣٧.
- البتال، زيد (٢٠٠١). استخدام أساليب التفاوت بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي في التعرف صعوبات التعلم لدى الأطفال. **المجلة التربوية**، ٨٥، (١٥)، ١٧٧-٢١٣.
- أبو الرب، محمد (٢٠١٦). مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. **مجلة الشمال للعلوم الانسانية**،١ (٢)، ١١-٣٩.
- أبو نيان، إبراهيم (٢٠١٤). دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة: أمريكا نموذجاً، وبعض الأمثلة العالمية. **مجلة التربية والخاصة والتأهيل**، ١، (٤)، ص ص: ١-٦٤.
- أبونيان، إبراهيم، والعمار، أريج (٢٠١٥). وعي مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن لها. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، ٢، (٨)، ١-٣١.
- أبو نيان، إبراهيم (٢٠٢٠). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض.
- البستنجي، مراد (٢٠٠٧). **واقع التقييم في التربية الخاصة في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠٣٠. (٢٠١٦). مسترجعة من /http://vision2030.gov.sa
- السبيعي، نهلة (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفات ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (٣٣)، ١٦٩-٢٢٦.
- السلامة، أنوار (٢٠١٦). واقع الالتزام بالقواعد التنظيمية في معاهد وبرامج التلاميذ الصم وضعاف

السمع في المرحلة الابتدائية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٥، (٩)، ١–٣٤.

- السلمان، أبرار، والشيحة، مها (٢٠١٩). دور قائدات المدارس في تطبيق أهداف برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٣ (١٥)، ١ – ٢٧.
- الشعيل، محمد (٢٠٠٩). **المعوقات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم**. مجلة المعرفة، ١٧٣.
- الشهري، رجاء، والحسيني، عبدالناصر (٢٠١٩). مؤشرات صدق وثبات مجالي المعالجة السمعية والبصرية من الصورة الرابعة لاختبارات وودكوك – جونسون لدى عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدينة جدة. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، (تحت النشر).
- القحطاني، نوضاء (٢٠١٩). مدى الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة. **المجلة السعودية للتربية الخاصة**، ١١، ١٩–٤٠.
- كمال، سعيد (٢٠٠٨). **التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة**. دار الوفاء للنشر والتوزيع الإسكندرية.
- المالكي، نبيل (٢٠١٧). معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، (٥) ١٧، ٤٩–٨١.
- المبدل، عبد المحسن (٢٠١٨). **تقويم البيانات السيكومترية والتشخيصية لمقاييس صعوبات التعلم في البحوث العربية باستخدام قائمتي كوزمين وكواداس وواقع استخدامها في مدارس التعليم العام. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة**. الملخص العلمي لبحوث المؤتمر الدولي الخامس للإعاقة، الرياض.
- النهدي، غالب (٢٠٠٧). **مدى تطبيق قواعد وأسس عملية التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في برامج ومعاهد التربية الفكرية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- وزارة التعليم (١٤٣٧). **الدليل التنظيمي للتربية الخاصة**. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.
- وزارة التعليم (٢٠٢٠). **المساواة في التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة. https://www.moe.gov.sa/ar/PublicEducation/Pages/Equality_in_edu_disabilities.aspx**

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Abahusain. W. (2015). The level of satisfaction of female learning disabilities' parents with kids' integration in regular school in Riyadh-Saudi Arabia. *International Education Studies*, 9, (6), 1-25.

Al-hano, I. (2006). *Representations of learning disabilities in Saudi Arabian elementary schools: A grounded theory study*. A dissertation submitted in fulfillment of requirement for the degree of Doctor of Philosophy، University of Wisconsin-Madison.

Alquraini, T. (2013). Legislative rules for students with disabilities in the United State and Saudi Arabia: A comparative study. *International interdisciplinary Journal of Education*, 2 (6), 601-614.

Gilmore, L. Islam, S., & Younesian, S. (2015). A Global Perspective on Psycho-Educational Assessment. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*. 25, (1), 66-741.

Learning Disabilities Association of America (LDAA) (2010) .The Learning Disabilities Association of America's White Paper on Evaluation, Identification, and Eligibility Criteria for Students with Specific Learning Disabilities. LDA White paper, 1-14.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). (2011). Comprehensive Assessment and Evaluation of Students with Learning Disabilities: A Paper Prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities. 34, 1. 3-16.

Rebecca, Z, Perry, Z, & Louis, D. (2014). Identifying Specific Learning Disabilities Legislation, Regulation, and Court Decisions. 34, 1. 8–24.

U.S. Department of Education (2019). 41st Annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education Act, 2019. Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education.

Whittaker, M. & Burns, M. (2019). Evaluation for special learning disabilities: allowable methods of identification & their implication. National Center for Disabilities.