الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قســـــم: علم النفس

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل:

صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) في المدارس الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

–دراسة ميدانية في بعض ابتدائيات مدينة المسيلة–

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية

تخصص: ارشاد وتوجيه

من إعداد الطالبتين:

- عريوة هجيرة
- موساوي فيروز

إشراف الأستاذ:

أ/د/ جعلاب نور الدين

السنة الجامعية 2024/2025م

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مؤشرات صعوبات التعلم النمائية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة) في المدارس الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي–دراسة ميدانية في بعض ابتدائيات مدينة المسيلة–، وقد وُظِفَ المنهج الوصفي التحليلي في مجريات الدراسة، حيث تم اختيار عينة عشوائية قدرت ب (70) أستاذا وأستاذة، وطبق عليهم مقياس جاهز من إعداد عادل عبد الله محمد(2006) بغرض جمع البيانات لاستخدامها في التحقق من صحة الفرضيات مستخدمين الاساليب الإحصائية التالية: (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية ، التكرارات) وتوصلت الدراسة إلى نتيجة عامة مفادها أن:

– مستوى مؤشرات صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي "مرتفع" من وجهة نظر أستاذة التعليم الإبتدائي.

كما توصلت الدراسة إلى نتائج جزئية جاءت كما يلي:

– مستوى مؤشرات صعوبات الانتباه لدى تلاميذ التعليم الابتدائي "مرتفع" من وجهة نظر أستاذة التعليم الإبتدائي.

– مستوى مؤشرات صعوبات الإدراك لدى تلاميذ التعليم الابتدائي "مرتفع" من وجهة نظر أستاذة التعليم الإبتدائي.

– مستوى مؤشرات صعوبات الذاكرة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي "مرتفع"من وجهة نظر أستاذة التعليم الإبتدائي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم النمائية، صعوبات الانتباه، صعوبات الإدراك، صعوبات الذاكرة

Abstract

The study aimed to explore the indicators of learning difficulties (attention, perception, and memory) in primary schools from the perspective of elementary school teachers – a field study conducted in selected primary schools in the city of M'sila.

The descriptive-analytical method was employed in the course of the study. A random sample of 70 male and female teachers was selected, and data were collected using a standardized scale developed by Adel Abdallah Mohamed (2006). The data were used to test the research hypotheses using the following statistical methods: means, standard deviations, and frequencies.

The general finding of the study indicated that:

- The level of developmental learning difficulty indicators among primary school pupils is considered **"high"** from the perspective of elementary school teachers.

The study also revealed the following specific results:

- The level of attention difficulty indicators among primary school pupils is **"high"** from the perspective of elementary school teachers.
- The level of perception difficulty indicators among primary school pupils is **"high"** from the perspective of elementary school teachers.
- The level of memory difficulty indicators among primary school pupils is **"high"** from the perspective of elementary school teachers.

Keywords: developmental learning difficulties, attention difficulties, perception difficulties, memory difficulties.

شكـــر وعرفان

نحمد الله ونشكره الذي وفقنا في انجاز هذا العمل العلمي

الذي يمثل ثمرة مشوارنا الدراسي، وعرفانا منا بالجميل نتقدم بجزيل الشكر

إلى كل من قدم لنا يد العون والمساعدة سواء بالقليل أو بالكثير، ونخص

بالذكر أستاذنا المشرف البروفيسور "جعلاب نور الدين"الذي نشكره كثيرا

على توجيهاته "القيمة ومساندته الدائمة

كما لا ننسى كل أساتذة قسم علم النفس

وكلزملاء في الدفعة

الإهداء:

إلى من زرع في القلب يقينًا، وفي الدرب نورًا...
إلى أبي، سندي الأول، ووجه الحكمة في حياتي، جزيل الشكر وعظيم الدعاء.

إلى من كانت دعواتها زادي، وحنانها سقفي...
إلى أمي، جنة القلب وريحانة العمر، طِبتِ وطاب بك العالم.

إلى من يسيرون اليوم على خُطاي، ويكملون غدي...
إلى أبنائي، أنتم أملي الممتد وامتداد روحي، فلتنبت في قلوبكم الأحلام كزهور الربيع.

وإلى شريك الرحلة، الذي كان في التعب سندًا، وفي الصمت فهمًا، وفي النجاح فرحًا...
إلى زوجي ، شكرًا لأنك كنت الأمان حين خفت، والنور حين أظلمت دروبي.

لكم جميعًا، أهدي هذا الجهد المتواضع، فهو ثمرة حبكم، ودعائكم، ووجودكم في حياتي.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	الصفحة
المحتوى	
الملخص	
الشكر	أ
الاهداء	ب
فهرس الجداول	د–هـ
مقدمة	ط–ك
الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	13
2. فرضيات الدراسة	15
3. أهداف الدراسة	15
4. أهمية الدراسة	16
5. مصطلحات الدراسة	16
6. الدراسات السابقة	18
7. الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة	26
1.7 تعريف صعوبات التعلم	26
2.7 تعريف صعوبات التعلم النمائية	28
3.7 النظريات المفسرة لمفهوم صعوبات التعلم النمائية	29
4.7 مؤشرات صعوبات التعلم النمائية	32
5.7 أساليب التكفل بالتلاميذ ذوي الصعوبات التعلم النمائية	33
خلاصة	37
الفصل الثاني: الإطار المنهجي للدراسة	
تمهيد	39
1. منهج الدراسة	39

2. الدراسة الأساسية	39
3. مجتمع وعينة الدراسة	41
4. أدوات جمع البيانات	42
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة	49
خلاصة	50
الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
تمهيد	52
1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الفرضيات والتراث النظري	52
2. إستنتاج عام	58
الخاتمة	58
قائمة المراجع	61
قائمة الملاحق	65

فهرس الجداول والملاحق

الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	تبين توزيع مجتمع الدراسة	41
2	صدق الاتساق الداخلي بين درجات بنود الانتباه ودرجة المقياس الفرعي	45
3	صدق الاتساق الداخلي بين درجات بنود الادراك ودرجة المقياس الفرعي	46
4	صدق الاتساق الداخلي بين درجات بنود الذاكرة ودرجة المقياس الفرعي	47
5	الاتساق الداخلي بين درجات المقايس الفرعية ودرجة المقياس صعبوات التعلم المعرفية	48
6	معامل الثبات للمقاييس الفرعية والمقياس ككل	49
7	البيانات الوصفية لدرجات أفراد العينة على مقياسصعوبات التعلم النمائية	52
8	البيانات الوصفية لدرجات أفراد العينة على مقياس صعوبات الانتباه	54
9	البيانات الوصفية لدرجات أفراد العينة على مقياس صعوبات الادراك	55
10	البيانات الوصفية لدرجات أفراد العينة على مقياس صعوبات الذاكرة	56

الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	بيانات وصفية خاصة بالفرضية العامة (صعوبات التعلم النمائية المعرفية)	65
2	بيانات وصفية خاصة بالفرضية الفرعية الأولى (صعوبة الانتباه)	65
3	بيانات وصفية خاصة بالفرضية الفرعية الثانية (صعوبة الادراك)	65
4	بيانات وصفية خاصة بالفرضية الفرعية الثالثة (صعوبة الذاكرة)	65
5	أداة الدراسة	65

مقدمة:

صُنفت صعوبات التعلم النمائية من صعوبات التعلم، وهي من بين أهم العوامل التي يمكن أن تكون مسؤله عن انخفاض التحصيل الدراسي للطفل أو قد تؤدي إليه مباشرة. إذْ أنها تتشكل من اضطرابات في الانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة. الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلي تراجع خطير في تعلم الطفل رغم ما يتمتع به من درجة ذكاء عادية على الأقل.

يعود الفضل إلى صموئيل كيرك (kirk) في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم (learning difficulties) كمفهوم تربوي جديد، حيث طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو أبريل عام 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية. ويعرف صموئيل كيرك (1962) صعوبات التعلم على أنها "مفهوم يشير إلى التأخر والاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة القراءة الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية. (يوسف، 2011، ص.20)

إن التشخيص المبكر لهذه الصعوبات، يُعدّ أمرًا أساسيا في مساعدة الأطفال على تجاوز آثار هذه الاضطرابات وتحقيق التوافق النفسي والتفوق المدرسي، ، وذلك من خلال تحديد العمليات المعرفية التي تكمن خلف الأداء الضعيف للطفل في آلية التعلم ومن ثم توضيح سبب الصعوبة، وتتمثل هذه العمليات في الانتباه الإدراك والتذكر وتعتبر من أهم العمليات التي تدخل في إطار صعوبات التعلم، وقد يكون لها دور أساسي في تلك الصعوبات، وعندما تكون مثل هذه العمليات المعرفية من الصعوبات التي يتعرض لها الطفل فإنها تدخل في الواقع في إطار ما أطلق عليه الصعوبات المعرفية. لذلك توجهت أنظار العديد من الباحثين في التسعينات إلى النمو المعرفي فاهتموا بدراسة التغيرات التي تطرأ على النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد لمعرفة الأحداث التي تقع حوله، واشتمل هذا المنحى على نظرية معالجة المعلومات التي لعبت دورا هاما في تفسير صعوبات التعلم، ومن هنا تبرز أهمية دراسة صعوبات التعلم النمائية بوصفها ظاهرة متعددة الأبعاد، تتطلب فهماً دقيقاً للعوامل النمائية والمعرفية المرتبطة بها.

ومن هذا المنطلق سنحاول من خلال هذه الدراسة الكشف عن مؤشرات صعوبات التعلم (الانتباه، الإدراك، التذكر) في المدراس الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي
حيث تتضمن هذه الدراسة ثلاث فصول تتمثل فيما يلي:

– الفصل الأول: الإطار العام للدراسة، والذي يشتمل على ما يلي: إشكالية الدراسة، والتساؤلات والفرضيات، ثمَّ تحدثنا عن أهداف الدراسة وأهميتها، وعن المفاهيم الإجرائية لها، والدراسات السابقة. توظيف الجانب النظري لمتغيرات الدراسة.

– الفصل الثاني: الإطار المنهجي للدراسة الذي تناول العناصر التالية:

منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، أدوات الدراسة، مجتمع الدراسة الأساسية، الأساليب الإحصائية المستخدمة.

– الفصل الثالث: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها والذي يحوي العناصر التالية: عرض نتائج الدراسة، مناقشة نتائج الدراسة، لتنتهي الدراسة باستنتاج عام ومقترحات على ضوء النتائج.

الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة

1. الإشكالية

2. الفرضيات

3. أهمية الدراسة

4. أهداف الدراسة

5. تحديد مفاهيم الدراسة

6. الدراسات السابقة

7. الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة

خلاصة

1.إشكالية الدراسة:

يواجه بعض التلاميذ مشكلات في التعلم حيث ينخفض تحصيلهم الدراسي ويكون أقل من المتوقع مقارنة بأقرانهم، وبذلك يفشلون ويعيدون السنة الدراسية، وفي الغالب يتركون المدرسة على الرغم من قدراتهم العقلية التي تكون في حدود المتوسط أو فوق المتوسط ومع ذلك يواجهون صعوبات في التعلم،وتكمن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلم في كونها (صعوبات خفية " فالأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أطفال أسوياء لا يعانون من أية إعاقة ظاهرة " كالإعاقة السمعية و العقلية أو البصرية) ، ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة، ولا يجد الاساتذة ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف والغباء، وتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل والرسوب وبالتالي التسرب من المدرسة في نهاية المطاف. (النبهان، 2008) .

ويرجع "هايدر Haider" عوامل صعوبات التعلم إلى أسباب داخلية تخص التلميذ وأسباب خارجية ترجع إلى البيئة، بينما يرى كيلي Kelly الذي يُعيد هو الآخر عوامل صعوبات التعلم أو الفشل في الدراسة إلى عوامل شخصية تخص المتعلم وعوامل خارجية تخص البيئة. (عمراني، 2019)، وقد حظيت قضية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم باهتمام مطرد ممن الممارسين والآباء، وعلماء النفس والمشتغلين بالتربية الخاصة، والمنظمات والهيئات المهنية على حد سواء، ورغم تباين الأسس التي يقوم عليها هذا الاهتمام، إلا أن هناك إتفاقاً بين هذه الفئات على أهمية الكشف المبكر عنهم و تحديدهم وتصنيفهم إنطلاقاً من أن قابلية هذه الفئة لإحراز أي نجاحتربوي تتضاءل بإطراد مع تأخر الكشف عنهم، فضلاً عن التأثير الايجابي لذلك على فعالية البرامج و الأنشطة المعدة لعلاجهم. (الزيات، 2008).

ولقد وجه العديدون النقد للنظرة التي تقتصر على الكشف عن صعوبات التعلم المدرسية فقط، إن عناصر التعلم كالإدراك والانتباه والذاكرة واللغة تدخل كلها في عديد من الصعوبات الأكاديمية. (عدس، 2000). ويمكن تنصنيف هذه العناصر بالصعوبات النمائية التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها في التحصيل الأكاديمي، هذه الصعوبات تتعلق بالوظائف الدماغية،وبالعمليات

العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في أداء المهام الأكاديمية،فحتى يتعلم الطفل مثلا كتابة اسمه لابد له أن يطور كثيرا من العمليات،أوالمهارات الضرورية في الإدراك،والتناسب الحركي،وتناسق حركات العين واليد،والتتابع،والذاكرة البصرية وغيرها.وحتى يتعلم الطفل أيضا الكتابة،لابد له أن يطور تمييزا بصريا وسمعيا مناسبا،وذاكرة سمعية وبصرية،ولغة مناسبة وغيرها من العمليات،ولحسن الحظ فان هذه العمليات أو المهارات تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكنهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية،أما حين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى،فحينئذ تكون لديه صعوبة واضحة في تعلم الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية،أو العجز في تركيب الأصوات.

لذلك فإنّ هذه الوظائف تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية، ولذا يمكن التقرير أنّ الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيسي لها. (الزيات، 2008)

وعلى ضوء ما سبق، ونظرا لأهمية هذا الموضوع، وايمانا منا بتقديم مساهمة في مجال الكشف عن صعوبات التعلم النمائية من خلال اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي وادراكهم لهذه الصعوبات، حيث يعتبرون الأشخاص الأكثر التصاقا بالأطفال في مرحلة التمدرس الأولى، وأي تشخيص مبكر لهذه الصعوبات ستفيد في تقديم العلاج الملائم في الوقت المناسب، ونظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يُظهرها الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية باعتبارها مجموعة غير متجانسة من المؤشرات فسوف نحاول تصنيف أهمها ونبحث عن المدى الذي ينبغي لأساتذة التعليم الإبتدائي الالمام بها، ومن هذا المنطلق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي والتساؤلات الفرعية التالية:

- ✓ ما مستوى مؤشرات صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي؟

التساؤلات الفرعية:

- ✓ ما مستوى مؤشرات صعوبات الانتباه لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي؟
- ✓ ما مستوى مؤشرات صعوبات الإدراك لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي؟
- ✓ ما مستوى مؤشرات صعوبات الذاكرة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي؟

2. الفرضيات

– مستوى مؤشرات صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي مرتفعة.

الفرضيات الفرعية:

–مستوى مؤشرات صعوبات الانتباه لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي مرتفعة.

–مستوى مؤشرات صعوبات الإدراك لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي مرتفعة.

–مستوى مؤشرات صعوبات الذاكرة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي مرتفعة.

3.أهداف الدراسة: استهدفت الدراسة التعرف على مستوى مؤشرات صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي وذلك من خلال:

– التعرف على مستوى مؤشرات صعوبات الانتباه لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.

– التعرف على مستوى مؤشرات صعوبات الإدراك لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.

– التعرف على مستوى مؤشرات صعوبات الذاكرة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.

4. أهمية الدراسة:

كون الدراسة تدخل ضمن أهتماماتنا كمدرسات في التعليم الإبتدائي، ويدخل الموضوع ضمن محاور الارشاد النفسي والتربوي والشعور بالقيمة العلمية لتناول مثل هذه المواضيع لأثراء الدراسات التربوية.

كما دفعنا الفضول العلمي بتوسيع الفهم النظري للكيفية التي يعالج بها أساتذة التعليم الابتدائي مشكلة الصعوبات النمائية لبناء تصورات نظرية أكثر شمولا لفهم مؤشرات صعوبات التعلم االنمائية، وتطوير أدوات تشخيص صعوبات التعلم بصفة عامة والصعوبات النمائية بصفة خاصة للتدخل المبكر لحلها قبل تفاقمها بتقديم اقتراحات من خلال النتائج المتوصل إليها فيما يخص التشخيص والعلاج.

5. المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

التعريف الاجرائي للصعوبات النمائية: يعبر عنها من خلال استجابات أفراد العينة عند تطبيق مقياس الصعوبات النمائية لعادل عبد الله محمد(2006) في شقه المتعلق بصعوبات (الانتباه، الادراك والذاكرة).

التعريف الاجرائي للإنتباه: يعبر عنه من خلال استجابات أفراد العينة عند تطبيق المقياس الفرعي للصعوبات النمائية (الانتباه) لعادل عبد الله محمد(2006).

التعريف الاجرائي للإنتباه: يعبر عنه من خلال استجابات أفراد العينة عند تطبيق المقياس الفرعي للصعوبات النمائية (الإدراك) لعادل عبد الله محمد(2006).

التعريف الاجرائي للإنتباه: يعبر عنه من خلال استجابات أفراد العينة عند تطبيق المقياس الفرعي للصعوبات النمائية (الذاكرة) لعادل عبد الله محمد(2006).

6.الدراسات السابقة:

دراسة مالكي (2015): الموسومة ب "واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية و تمت هذه الدراسة ميدانيا في ولايتي البيض و وهران" هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على إتجاه المعلم نحو صعوبات التعلم، حيث اعتمد المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من 187 معلما ومعلمة يعملون في 23 إبتدائية، طبقت عليهم إستمارة تم التحقق من صدقها و ثباتها لجمع البيانات. واستخدمت النسب المؤيةلمعلاجة البيانات والتحقق من الفرضيات وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

1- ليس لافراد العينة فكرة علمية فيما يخص تعريف وتشخيص صعوبات التعلم.

2- لا يحيط المعلم بما سطر في التشريع التربوي لخدمة ذوي صعوبات التعلم.

3 -لا يعرف المعلم الاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم.

4-المعلم غير راضي عن ما تقدمه المدرسة للتكفل بذوي صعوبات التعلم.

دراسة علوطي وعريوة (2017): الموسومة ب"واقع تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي بين النظرية والتطبيق (دراسة تحليلية)، تسعى هذه الدراسة التحليلية للكشف عن طرق تشخيص ذوي صعوبات التعلم التي ينبغي اعتمادها أثناء التناول الأكاديمي لهذا الموضوع، وذلك بالانطلاق من الطرح النظري وعرض مجموعة من الدراسات السابقة التي سعت إلى تحديد وضبط أفراد عينة دراستها الذين كانوا من فئة ذوي صعوبات التعلم، تثمينا لجهود الباحثين الذين احتكموا إلى الدقة إزاء تناول هذه الفئة لتفردها عن بقية فئات ذوي الاحتياجات الخاصة أو ذوي المشكلات الدراسية .

ولقد تبين من خلال هذه الدراسة أن الباحث حينما يعمد لدراسة فئة ذوي صعوبات التعلم عليه أن يشكل بطارية بمعنى مجموعة من المقاييس تشتمل على اختبار مستوى تحصيل التلميذ، قياس الذكاء أو جانب القدرات العقلية، ثم تطبيق المقاييس التي تتضمن قياس الجوانب السلوكية والانفعالية ... إلخ. وقد يختلف تشكيل هذه البطارية من باحث لآخر ومن طرح لآخر في تناول ذوي صعوبات التعلم.

دراسة السعيدي(2018): الموسومة ب" مستوى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت كما هدفت أيضا إلى التعرف على الفروق بهذه الاتجاهات حسب متغير (الجنس الخبرة التدريسية المرحلة التعليمية) لدى (629) من المعلمين والمعلمات في منطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت والعاملين بالتعليم العام، حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعد مقياس لقياس الاتجاهات، كما استخدم الباحث عددا من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها من عينة الدارسة ، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية الخاص بالعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن بين الأساليب (النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولفحص الفروق استخدام Independent–t–test ، واختبار تحليل التباين الأحادي one–wayanalysis of varianc كما استخدمت معادلة (cronbach's Alpha). وقد أسفرت النتائج أن الاتجاهات لدى المعلمين والمعلمات في منطقة الجهراء التعليمية نحو طلبة صعوبات التعلم بدولة الكويت جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، كما أسفرت النتائج أيضا عن عدم وجود فروق في الاتجاهات لدى كل من المعلمين والمعلمات في منطقة الجهراء التعليمية تبعا المتغير الجنس، والخبرة التدريسية ، والمرحلة التعليمية.

دراسة صديقي (2018): الموسومة ب " صعوبات التعلم (النمائية والأكاديمية) لتلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة " دراسة ميدانية ببعض المدارسالابتدائية بولاية الجزائر العاصمة

التي هدفت إلى معرفة " أكثر صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية شيوعاً لدى تلاميذ الأقسام المدمجة في المدارس الابتدائية بالجزائر العاصمة "، وذلك من خلال البحث في أهم التساؤلات الآتية:

ماهي أكثر صعوبات التعلم النمائية الانتباه الإدراك الذاكرة شيوعًا لدى تلاميذ الأقسام المدمجة في المدارس الابتدائية بالجزائر العاصمة؟

ماهي أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية الحساب الكتابة القراءة شيوعًا لدى تلاميذ الأقسام المدمجة في المدارس الابتدائية بالجزائر العاصمة؟

هل توجد فروق بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية تبعا لمتغيري المستوى التعليمي ونوع الإعاقة لدى أفراد عينة الدراسة؟

أجريت الدراسة على عينة تتكون من (60) تلميذاً وتلميذة من بعض الأقسام المدمجة في المدارس الابتدائية بالجزائر العاصمة، واعتمدت الطالبة على المنهج الوصفي، مستخدمة في ذلك بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم بهدف تشخيص الصعوبات النمائية والأكاديمية وهذه البطارية من إعداد الأستاذ الدكتور فتحي مصطفى الزيات (2008)؛ وبعد اجراء الدراسة الميدانية وجمع البيانات والمعلومات وتبويبها ومعالجتها احصائياً، تم التوصل إلى أهم النتائج الآتي ذكرها:

تعتبر صعوبات الذاكرة من أكثر صعوبات التعلم النمائية شيوعا بينما صعوبات تعلم الرياضيات من أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة.

لا توجد فروق دالة احصائيا في صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري المستوى التعليمي، ونوع الإعاقة.

دراسة عبير (2018): الموسومة ب" فاعلية برنامج ألعاب تعليمية في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم النمائية في رياض الأطفال"،

هدف البحث إلى دراسة فاعلية برنامج ألعاب تعليمية في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم النمائية في رياض الأطفال" تكونت عينة البحث من عدد (8) أطفال في المرحلة العمرية من (5–6) سنوات، واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي لمناسبته لطبيعة البحث والذي يعتمد على المجموعة التجريبية الواحدة ومن خلال القياسين القبلي والبعدى لأطفال المجموعة التجريبية على أدوات البحث واستخدم البحث مجموعة من الأدوات : اختبار ذكاء الأطفال (اجلال سري – 1988)، مقياس المفاهيم العلمية التحصيلي لطفل الروضة(اعداد الباحثة)، بطارية الكشف عن ذوى صعوبات التعلم (إعداد سهير كامل و بطرس حافظ – 2010)، قائمة المفاهيم البيولوجية لطفل الروضة (اعداد الباحثة)، مقياس المفاهيم البيولوجية المصور للموهوبين ذوى صعوبات التعلم النمائية في رياض الأطفال(إعداد الباحثة) ، مقياس المفاهيم البيولوجية اللفظى / الأدائي للموهوبين ذوى صعوبات التعلم النمائية في رياض الأطفال (إعداد الباحثة)، برنامج ألعاب تعليمية لتنمية بعض المفاهيم البيولوجية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في رياض

الأطفال إعداد الباحثة، وتم حساب الفروق بين المجموعات في القياس القبلي والبعدي باختبار (ولكوكسن، Wilcoxon) وأشارت نتائج البحث إلى فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم النمائية في رياض الأطفال.

دراسة عمراني(2019): الموسومة ب "أسباب صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين" والتي هدفت إلى محاولة البحث عن الأسباب المساهمة في ظهور صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون واستخدم المنهج الوصفي للدراسة لأنه الأنسب لوصف وتحليل الظواهر التربوية وتحليل الأسباب المختلفة، ولاختبار فرضية الدراسة تم اختيار عينة مكونة من 39 معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة قصدية اعتمادا في ذلك على الاقدمية والخبرة المهنية، وقد تم استخدام استمارة مكونة من 18 فقرة موزعة على ثلاث محاور وتشمل المحور الأول : ويتعلق بالتلميذ والمحور الثاني يتعلق بالجانب الأسري والمحور الثالث والأخير متعلق بالجانب البيداغوجي طرق التدريس والمحتوى الدراسي والبيئة المدرسية بصفة عامة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أسباب صعوبات التعلم كما يدركها المعلمون ترجع بالدرجة الأولى إلى أسباب متعلقة بالتلميذ، ثم تلتها أسباب متعلقة بالجانب الأسري، وأخيراً أسباب متعلقة بالجانب البيداغوجي.

دراسة الحديبي وحسن الشريف (2021): الموسومة ب " ضعف اللغة النوعي لذوى صعوبات التعلم النمائيةالثانوية لمرحلة رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيراتالديموجرافية"

استهدفت الدراسة الحالية تحديد الفرق بين الأطفال(الذكور–الإناث)، وكذلك بين المراحل العمرية (Kg1) & (Kg2) على مقياس ضعف اللغة النوعي لذوى صعوبات التعلم النمائية الثانوية بمرحلة رياض الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلا من عدد من روضات مدارس أسيوط، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس (ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الخامسة إعداد : (2003) Gale Roid تقنين صفوت فرج(2011) ، وبطارية مقياس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية للدكتور فتحي مصطفى الزيات، ومقياس ضعف اللغة النوعي (SLI) (إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق بين عدد الأطفال طبقا للنوع (ذكور، إناث) على مقياس ضعف اللغة النوعي لصالح الإناث، وكذلك بين المراحل العمرية (2) & (1) لصالح Kg2 ، مع عدم وجود فرق بين (ذكور، إناث) وكذلك بين (Kg1، و Kg2) في نوع الضعف على أبعاد المقياس سواء في التعرف على المفردات، فهم الجملة، استخدام اللغة.

دراسة لغريب حليمة ولغريب حواء(2023): الموسومة ب" تصورات المعلمين لصعوبات التعلم النمائية –دراسة سيكوانثروبولوجية–

هدفت الدراسة بالتعرف على تصورات المعلمين نحو صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي في الوسط الشبه الحضري، إذ تعتبر صعوبات التعلم النمائية من أصعب المشاكل التي يواجهها التلميذ، خاصة في المرحلة الابتدائية والتي تؤثر على تحصيله الدراسي، والدراسة الراهنة سوف تبحث في ماهية تصورات المعلمين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية المحاولة تشخيص الواقع الفعلي لهذه الظاهرة استقصاء محتويات التفكير الاجتماعي لهذه الفئة، من معارف وآراء ومعتقدات يحملونها حول هذه المسألة. وتم اعتماد المنهج الوصفي، وتمثلت أداة جمع المعطيات في مقابلة أعدت لهذا الغرض تم استجواب عينة من المعلمين في المرحلة الابتدائة تكونت من (30) معلما ومعلمة، ومن خلال إجراء المقابلات وملاحظة الطرق تعاملهم مع تلاميذهم توصلنا إلى النتائج التالية:

–يعلم المعلمون أن بعض تلاميذهم يعانون من مشاكل دراسية لكنهم لا يعرفون تصنيفات تلك المشاكل إذا ما كانت صعوبات في التعلم أو تأخر مدرسي أو غيرها من الاضطرابات، في حين توجد مجموعة من المعلمين يجهلون تماما بوجود تلك المشاكل بصفة عامة وأن لديهم تلاميذ يعانون من صعوبات نمائية خاصة المعلمين حديثي التوظيف وهو الأمر الذي أدى إلى خلق تصورات سلبية في أداءاتهم التعليمية.

–عدم معرفة المعلمين بمصطلح صعوبات التعلم النمائية بمفهومه الدقيق وينظرون إليها على أنها جميع المشاكل التي تواجه العملية في مرحلة التعليم الابتدائي والتي قد تكون بدورها مشاكل عرضية تزول بمرور الوقت.

–عدم معرفة المعلمين للأسباب الحقيقية الكامنة وراء هذه الصعوبات وأغلب الإجابات حول الأسباب بالنسبة لهم هي عوامل اجتماعية بالدرجة الأولى وبسبب المناهج التربوية وطرق وأساليب المعلمين في التدريس.

–جهل شريحة كبيرة من المعلمين في هذا الطور حقيقة هذه المشكلة ساهم بشكل كبير في زيادة العديد من الظواهر مثل الرسوب والهدر المدرسي أو ما يعرف بالتخلي عن الدراسة في سنوات مبكرة.

-يمنح المعلمين هؤلاء عناية خاصة بعد اكتشاف هذه الصعوبات لكن باساليب غير علمية، بل تتنوع بين الحب والحنان والتحفيز المادي والمعنوي وغيرها.

1.6.التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف:

تتقارب الدراسات في هدفها لمعرفة واقع صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، إلا أن لكل دراسة **زاوية** خاصة تناولت بها الموضوع ومستهدفاتها، فقد سعت دراسة عمراني(2019) للكشف عن أسباب صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، مركزة على الأسباب التي تسهم في ظهور هذه الصعوبات. بينما ركزت مالكي(2015) على قياس مستوى معرفة معلمي التعليم الابتدائي على مؤشرات صعوبات التعلم، مما يمنحهاطابعا تقويميا لإدراكات المعلمين لهذه المشكلة. في حين تناولت لغريب(2023) اتجاهاتومواقف المعلمين نحو صعوبات التعلم الأكاديمية، في المقابل ركزت دراسة صديقي(2018) على التعرف على الصعوبات التعلم النمائية الأكثر شيوعا لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي. وجاءت دراسة علوطي وعريوة(2017) في طابع نظري تحليلي، هدفتإلى تحليل الأدوات المستخدمة في تشخيصها الصعوبات النمائية وأبرزت المفاهيم المرتبطة بصعوبات التعلم، وتقييم الدراسات السابقة في هذا المجال.

من حيث المنهج:

تقاطعت معظم الدراسات في اعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يناسب طبيعة الموضوع الذي ركزّ على استكشاف الظاهرة ميدانيا وواقعيا كما هيَ، حيثاعتمدت كل من دراسات لغريب، مالكي، عمراني، وصديقي، هذا المنهج في جمع وتحليل البيانات من الواقع الميداني. في المقابل، اختلفت دراسة علوطي وعريوة(2017) عن الدراسة الحالية والدراسات المعروضة اسخدامها المنهج النظري التحليلي من خلال مراجعة التراث النظري والبحث في الدراسات السابقة، دون تطبيق أداة في الميدان بطريقة مباشرة، مما يمنحها طابعاتأصليا من ناحية وتحليليا ونقديامن جهة ثانية.

من حيث العينة:

اعتمدت أغلبية الدراسات على شريحة أساتذة التعليم الابتدائي، باستثناء دراسة صديقي(2018) اختارت عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي، بينما دراسة علوطي وعريوة(2017) لم تكن بحاجة إلى عينة بل هي دراسة ذات طابع نظري قامت بتحليل أدبيات الموضوع والدراسات المنشورة.

من حيث الأداة:

تنوّعت الأدوات الاحصائية بين الدراسات بحسب الهدف ونوع العينة وطبيعة المتغيرات. حيث ذهبت كل من دراسات مالكي، عمراني، ولغريب إلى استخدام الاستبيان كأداة موجهة للمعلمين، لكنها اختلفت في درجة تقنينها، فقد استخدم كل من لغريب وعمراني استبيان من إعدادهما بينما اعتمدت دراسة مالكياستبيانا مقننا، في المقابل استخدمت دراسة صديقيبطارية مقاييس التقديرالتشخيصية لصعوبات التعلم النمائية، وعلوطي وعريوة اعتمدت على تحليل المحتوى النظري.

من حيث الأساليب الإحصائية:

اعتمدت أغلب الدراسات أساليب الإحصاء الوصفي، مثل: التكرارات، المتوسطات الحسابية الانحراف المعياري، والنسب المئوية، أما علوطيوعريوة(2017) لم تستعمل التحليل الاحصائي لكنها اقتصرت على الاساليب الكيفية.

2.6.أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

-ساعدت الدراسات السابقة في بلورة الإشكالية وصياغة الفرضيات العامة والجزئية، كما وفرت مفاهيم وتعريفات اصطلاحية واجرائية.

-أسهمت طبيعة الدراسات السابقة الملاءمة لدراستنا إلى اختيار المنهج الأنسب للظاهرة المدروسة حاليا.

-وفرت الدراسات السابقة مؤشرات تساعد على تحديد الشريحة المستهدفة بالبحث، سواء من حيث الخصائص، الحجم ومستوى المعرفي المجتمع الدراسي.

-أظهرت الدراسات السابقة صحة الاستخدام الأمثل لبعض الأساليب الإحصائية مثل التكرارات، المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، ما ساعدنا على تبنيها في الدراسة الحالية.

-ساعدتنا في مقارنة نتائجها مع النتائج التي توصلنا إليها، مما أثرى المناقشة وأسهم في التحقق من صحة الفرضيات.

7.الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة:

1.7. تعريف صعوبات التعلم:

قد حاول العديد من العلماء والباحثين وضع تعريف موحد، واضح ودقيق لمصطلح صعوبات التعلم، إلى أن تعريفات صعوبات التعلم تنوعت وتعددت، نذكر منها:

أ. **تعريف "باتمان" Batman 1965:** الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يظهرون تباعد دال تربويا بين إمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عملية التعلم، والتي قد تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ولا تكون راجعة لتأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي أو ثقافي، أو بسبب اضطرابات انفعالية حادة أو الفقدان الحسي. (إبراهيم، 2010، ص.27)

ب. **تعريف "فتحي الزيات" 1998:** صعوبات التعلم هي عبارة عن مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في الاكتساب، الاستماع، أو الحديث القراءة أو الكتابة أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية أي ذات منشأ داخلي قد تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، يمكن أن تكون صعوبات التعلم مرافقة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى كالتأخر العقلي أو قصور حاسي، أو اضطراب انفعالي جوهري أو مؤثرات خارجية أخرى مثل: الفروق الثقافية، تعليم غير كافي وغيرها، إلا أنها لا تكون ناتجة عن هذه الظروف والمؤثرات . (المياح، 2010، ص.18)

ت. **تعريف اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية:** الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلة في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة كل من الفهم، واستخدام اللغة المكتوبة واللغة

المنطوقة هذه المشكلات والاضطرابات قد تتضح في ضعف القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم، القراءة أو الكتابة، كذلك في التهجئة أو في الحساب. (القبالي، 2003، ص.25)

ث. **تعريف "كيرك" kirk:** هي تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة والكتابة، الحساب، أو المواد الدراسية الأخرى، والتي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ أو الاضطرابات السلوكية والوجدانية، كما أنها لا تعتبر نتيجة للتخلف العقلي أو غياب بعض الحواس، أو العوامل التعليمية أو الثقافية". (سالم، 2006، ص ص. 23-24)

ج. **تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم:** تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حدذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم (دانيال، 2008، ص.321)

ح. **تعريف جمعية الأطفال والكبار ذوي صعوبات التعليمية:** طفل صعوبات التعلم هو طفل يعاني من وجود خلل في واحدة أو أكثر من العمليات الذهنية المشتركة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أوال مكتوبة والتي يمكن أن تظهر كنقص في القدرة على الاستماع أو التفكير أو التكلم أو القراءة الكتابة التهجئة أو أداء العمليات الحسابية. (متولي، 2015، ص.37)

خ. صعوبات التعلم هو مصطلح أستخدم لتعبير عن الإعاقة غير الواضحة وغير الظاهرة، حيث يصف مجموعة تلاميذ لا يمتلكون القدرة على مواكبة أقرانهم في التقدم الأكاديمي، نظرا لقصور في التعبير اللفظي أو النشاط الزائد الشرود الذهني وغيرها من الظواهر التي تظهر على التلاميذ. (أبو سعد، 2015، ص.14)

2.7. تعريف صعوبات التعلم النمائية:

هذا النوع من الصعوبات له علاقة بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية المعرفية التي تساعد الطفل في تحصيله الأكاديمي، ويعود سبب حدوثها الى اضطرابات في وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي هذه الصعوبات تشمل العمليات ما قبل الأكاديمية وتتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك الذاكرة والتفكير وكذلك اللغة. (غني، 2010، ص ص. 154-155)

وتنقسم صعوبات التعلم النمائية إلى قسمين: صعوبات التعلم الأولية –صعوبات التعلم الثانوية.

أ. **صعوبات التعلم الأولية:** تشمل على صعوبات في عمليات الانتباه الإدراك والذاكرة

- **بالنسبة لصعوبات الانتباه:** نجد أن الطفل المصاب بهذه الصعوبة متشتت ويصعب عليه التعلم وتركيز الانتباه على المهمة الموكلة له.
- و**صعوبات الذاكرة:** تظهر على شكل اضطرابات في الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية. (خصاونة، 2013، ص.20)
- **أما بالنسبة لصعوبات الإدراك:** فتظهر في عدم قدرة الطفل على ربط الصور أو الحروف أو الكلمات، وكذلك عدم قدرته على تذكر الكلمات التي شاهدها من قبل (المياح، 2010، ص.26)

ب. **صعوبات التعلم الثانوية:** حسب ما توصل إليه "السرطاوي، 2006" فهذا النوع من الصعوبات يظهر في شكلين:

- **اضطرابات في التفكير:** تظهر على شكل مشكلات في العمليات العقلية مثل العمليات الحسابية، عملية المقارنة، الاستدلال، حل المشكلات، اتخاذ القرارات.
- **اضطرابات في اللغة الشفهية:** وتظهر في شكل صعوبة في الفهم الكامل لمعنى الكلمات والجمل، هذا ما يمنعهم من التعبير الصحيح رغم أنه على دراية بما يريدون قوله، غالبا ما يواجه الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب صعوبات في القراءة والكتابة. (landry, 2007, p.14)

3.7. النظريات المفسرة لمفهوم صعوبات التعلم النمائية:

أ. نظرية كيفارت (Kephart): ترتبط بفكرة أن صعوبات التعلم تنتج عن خلل في النمو الحسي الحركي، أو بعبارة أخرى: أن الأطفال الذين يعانون من تأخر أو اضطراب في التطور الحركي والإدراكي المبكر يواجهون مشكلات لاحقا في التعلم الأكاديمي مثل القراءة والكتابة.

وأهم أفكار نظرية كيفارت حول صعوبات التعلم:

– يرى كيفارت أن التعلم المعرفي (كالقراءة، والكتابة، والحساب) يعتمد على تطور متسلسل ومنظم للمهارات الحسية الحركية

– أي خلل أو اضطراب في المراحل الأولى من التطور الحسي الحركي يؤدي لاحقا إلى صعوبات تعلم نمائية.

– صعوبات التعلم النمائية، من منظور كيفارت، ناتجة عن تأخر أو خلل في نضج الجهاز العصبي المركزي، مما يسبب ضعفًا في قدرة الطفل على تنظيم الاستجابات الحسية والحركية.

– هذا الاضطراب يظهر في شكل صعوبة في التنسيق بين الحواس (كالسمع والرؤية) والحركة (كاليدين والعينين).

– من مظاهر الصعوبات الناتجة: صعوبات في إدراك العلاقات المكانية والزمانية (مثل الترتيب والتتابع)، ضعف التآزر البصري الحركي (مثل صعوبة تتبع الكلمات أثناء القراءة أو صعوبة نسخ الكتابة)، قصور في التوازن والحركة الدقيقة، مما يؤثر على أداء المهام المدرسية، اضطرابات في التمييز السمعي والبصري، مما يؤدي إلى أخطاء في القراءة والكتابة.

– بعض الأطفال يتخطون مراحل ضرورية للنمو الحسي الحركي أو يمرون بها بشكل غير مكتمل، مما يسبب فجوة تؤثر سلبًا على المهارات الأكاديمية والاجتماعية لاحقا.

– البرامج العلاجية حسب كيفارت: يجب إعادة بناء النمو الحسي الحركي من خلال تدريبات حسية حركية منظمة، لا ينبغي البدء بالتعليم الأكاديمي المكثف (كالقراءة والرياضيات) إلا بعد التأكد من

وجود أساس حسي حركي سليم، يركز العلاج على تنمية التوازن، التآزر الحركي، الإدراك الحسي، وتنظيم الاستجابات الحركية.

حسب كيفارت، صعوبات التعلم النمائية ليست مجرد فشل أكاديمي بل هي نتيجة قصور مبكر في النمو الحسي الحركيالمرتبط بتأخر النضج العصبي، مما يؤدي إلى مشكلات إدراكية حركية تضعف تعلم الطفل. (سليمان، 2008، ص.233)

ب. النظرية السلوكية:

النظريات السلوكية تفسر صعوبات التعلم النمائية باعتبارها نتيجة لأنماط تعلم خاطئة أو غير مكتملةحدثت بسبب ظروف بيئية وتعليمية معينة، وليس بسبب عجز داخلي دائم.

وتعتمد على المبادئ التالية: (سليمان، 2008، ص ص.235-255)

- **نظرية الاشتراط الكلاسيكي (بافلوف):** قد يطور الطفل مشاعر سلبية إتجاه مواقف التعلم (كالمدرسة أو القراءة) إذا اقترنت بتجارب فشل أو نقد متكرر (طفل يتعرض للسخرية عند القراءة في الفصل قد يربط القراءة بمشاعر القلق، مما يؤدي إلى صعوبات لاحقة)
- **نظرية الاشتراط الإجرائي (سكنر):** الطفل الذي لا يتلقى تعزيزا مناسبا للسلوك الصحيح، أو يعزز عن طريق الخطأ للسلوكيات السلبية، قد يطور أنماطًا خاطئة في التعلم والسلوك. (إذا تجاهل المعلم تحسن الطالب البسيط في الكتابة ولم يعززه، يفقد الطفل دافعية التطور).
- **نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا):** الأطفال قد يتعلمون سلوكيات خاطئة من خلال تقليد نماذج سلبية (زملاء، إخوة) بمعنى ضعف القدوة أو النموذج الإيجابي قد يؤدي إلى مشكلات في الضبط الذاتي والانتباه والسلوك الاجتماعي.

النظريات السلوكية ترى أن صعوبات التعلم مكتسبة وليست فطرية، ويمكن تعديلها من خلال تغيير بيئة التعلم وأنماط التعزيز والنمذجة، لذلك تركز الأساليب العلاجية السلوكية على:

- تعديل السلوك.
- برامج التعلم المنظم.
- استخدام التعزيز الإيجابي والملاحظة الموجهة.

ج. النظرية المعرفية:

النظريات المعرفية تركز على أن صعوبات التعلم النمائية ترجع إلى قصور أو اضطراب في العمليات العقلية الداخليةالمسؤولة عن الاستقبال والمعالجة والاستجابة للمعلومات .

أي أن المشكلة ليست في التحفيز أو في السلوك الظاهري كما ترى السلوكية، بل فيكيفية إدراك المعلومات وتنظيمها واستخدامها. (سليمان، 2008، ص ص.265-296)

- **نظرية جان بياجيه (النمو المعرفي):** تأخر الطفل أو توقفه في مرحلة معرفية معينة يؤدي إلى صعوبة في التعامل مع متطلبات التعلم الأعلى (طفل لا يتقن عمليات التصنيف أو التسلسل الزمني سيواجه صعوبة في القراءة والفهم الرياضي)، قصور في التفكير المنطقي، التجريد، التحليل، مما ينعكس سلبا على الأداء الأكاديمي والاجتماعي.
- **نظرية فيجوتسكي (النمو الاجتماعي المعرفي):** صعوبات التعلم تظهر عندما لا يتم توفير الدعم المناسب الذي يساعد الطفل على الانتقال من قدراته الحالية إلى إمكانياته الكامنة، وترجع صعوبات التعلم النمائية إلى: ضعف الدعم الاجتماعي والمعرفي (كالإرشاد والتعليم الموجه) يمنع الطفل من تحقيق تقدمه المتوقع معرفيا وقد لا يحصل الطفل على النماذج والوساطة المعرفية التي يحتاجها للتطور.
- **نظريات معالجة المعلومات (مثل أتكينسونوشيفرين):** وترجع صعوبات التعلم النمائية إلى خلل في أحد مكونات نظام معالجة المعلومات (مثل الانتباه، الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة طويلة المدى) يؤدي إلى ضعف التعلم (طفل يعاني من ضعف الانتباه الانتقائي قد لا يستطيع التركيز على التفاصيل المهمة أثناء القراءة)، ضعف التذكر، صعوبات في التنظيم المعرفي، بطء الاستجابة، أخطاء متكررة في العمليات العقلية المعقدة.

جميع هذه النظريات تتفق على أن التعلم عملية نشطةداخلية تعتمد على كيفية تعامل الطفل مع المواقف التعليميةوبالتالي، علاج صعوبات التعلم النمائية من منظور معرفي يشمل:

- تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات.
- تحسين استراتيجيات الانتباه والذاكرة.
- تزويد الطفل بدعم تدريجي (تعليم موجه)

4.7. مؤشرات صعوبات التعلم النمائية: (عوض وآخرون، 2006، ص.68-89)

أ. **الانتباه:** هو قدرة الفرد على تركيز حواسه ونشاطه العقلي على مثير معين لفترة زمنية مناسبة . أما صعوبة الانتباه فتشير إلى عدم قدرة الطفل على تركيز انتباهه بدرجة كافية لاستمرار التعلم ينقسم إلى:

- صعوبة في الانتباه الانتقائي (اختيار مثير واحد من بين عدة مثيرات)
- صعوبة في الانتباه المستمر (التركيز لفترة زمنية طويلة)
- صعوبة في الانتباه المقسم (التركيز على أكثر من مهمة في وقت واحد)

ومن مؤشراته:

- سهولة التشتت بأبسط المثيرات.
- صعوبة إكمال المهام المطلوبة.
- التنقل العشوائي بين الأنشطة دون إنهائها.
- النسيان المتكرر للتعليمات أو تفاصيل المهام.

ب. **الإدراك:** الإدراك هو تفسير الفرد للمثيرات الحسية التي يستقبلها من البيئة. وصعوبات الإدراك تشير إلى وجود خلل في تفسير هذه المثيرات أو فهمها بشكل صحيحينقسم إلى:

- صعوبة في الإدراك البصري (تمييز الأشكال والألوان والمسافات)
- صعوبة في الإدراك السمعي (تمييز الأصوات والكلمات المتقاربة)
- صعوبة في الإدراك المكاني والزماني (تمييز الاتجاهات والمواقع والتسلسل الزمني)

من مؤشراته:

- صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة (ب/ت/ث)
- خلط بين الكلمات المتقاربة في الصوت.
- صعوبة في إدراك العلاقات بين الأشياء في المكان.
- أخطاء في نسخ الأشكال أو رسمها.

ج. التذكر: هو القدرة على تخزين المعلومات واسترجاعها عند الحاجة. صعوبات التذكر تعني أن الطفل يواجه مشكلات في الاحتفاظ بالمعلومات أو استرجاعها بشكل صحيح ونجد:

- صعوبة في التذكر الفوري (تذكر المعلومات لفترة قصيرة)
- صعوبة في التذكر طويل الأمد (استدعاء المعلومات بعد فترة زمنية طويلة)
- صعوبة في التذكر التسلسلي (تذكر ترتيب الأحداث أو الخطوات)

من مؤشراته:

- نسيان التعليمات بمجرد إعطائها.
- صعوبة في استرجاع المفردات أو المعلومات الدراسية.
- تكرار أخطاء الحفظ رغم التكرار المستمر.
- صعوبة في تذكر تفاصيل القصص أو الأحداث.

5.7. أساليب التكفل بالتلاميذ ذوي الصعوبات التعلم النمائية:

أ. أسلوب تحليل المهمة: تعد هذه الإستراتيجية أداة مهمة للقائمين على التربيةالخاصة ويقصد بها تقسيم المهارات إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب، فقد وسع

بعض الباحثين مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة، كما أن آخرين قصروا المفهوم إلى تحليل المحتوى الذي سيدرس كما أنها تمكن الطالب من إتقان عناصر المهارة الجزئية.

لقد قدم كارتر وكيمب سنة 1996 مبررات لاستخدام هذه الاستراتيجة كالآتي:

- تتيح الفرصة لإعطاء تقدير ذي أداء مفصل عن مهارة معينة مما يساعد على إقامة البرامج التعليمية.
- تستخدم هذه الإستراتيجية لاستنباط منظومة من المهارات المطلوبة لأداء مهمة معينة.

كما قسما تحليل المهمة إلى:

- تحليل مكون المهمةهي: تقسيم المهارات إلى مهارات ثانوية.
- التحليل المعقد: هو نوع يشبه تحليل مكونات المهمة ويهتم بملاحظة الأفعال التي يتعين علىالمتعلم أن يقوم بها لإكمال مهمة معينة. (الخطيب والحديدي، 2009، ص.88)

ب. طريقة التعليم العلاجي: تقوم هذه الإستراتيجية أساسا على قيام المعلم بإجراء تشخيصوتحليل مشكلة ذي صعوبة التعلم لمعرفة مواطن القوة واحتياجاته التعليمية، كما تمتازهذه الإستراتيجية بالمرونة والاستمرارية والمحاولة من طرف المعلم ولا تحتاج إلى نظام تعليميمحدد.

ج. طريقة التعليم المختلفة: تعتمد هذه الطريقة على الاستراتيجيات الإرشادية وتقوم على أساس التعليم الجيد، كما أنها تعتمد على عدة مهام من بينها:

- مهمة تحليل الطالب من حيث الطريقة التي يعالج بها.
- تحليل بيئة المتعلم السلوكية والتي يمكن من خلالها تحديد الظروف البيئية المحيطة به غيرالملائمة
- تحليل الطريقة التعليمية، فالمعلم معيار هام في تعليم الطفل، فالمعلم الناجح هو المعلم اللطيف المتعاطف الذي له القدرة على تأسيس قدرات الطالب الإبداعية الدقيقة. (ثليثة، 2021، ص.241)

نلاحظ من خلال هذه الاستراتيجيات أنها تتفق على تحليل مواطن القوة والضعف للأفراد ذوي صعوبات التعلم، كما أن نجاح الاستراتيجيات تعود بالدرجة الأولى الى مهارة المعلم في التعامل مع الطفل وقدرته على مساعدته، من خلال حسن المعاملة والتعامل الجيد الذي يعتمد على العطف والحب والاستيعاب والمرونة حيث تركز جميع الاستراتيجيات على الحالة النفسية للطفل لجذبه للتعلم وتشجيعه على حب المعرفة بزرع الثقة في نفسه وفيمن حوله.

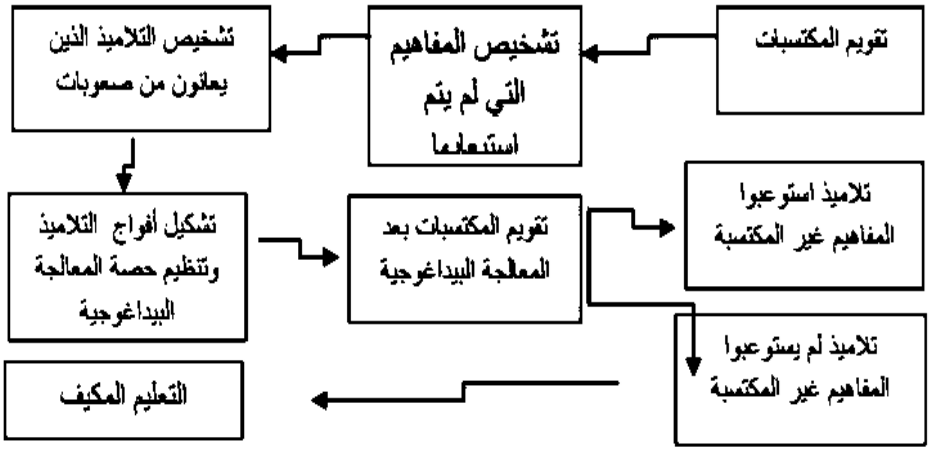
د. أسلوب اللعب: هو نشاط موجه أو غير موجه يمارسه الأطفال بشكل فردي أو جماعي لتحقيق المتعة والتسلية، ويستغله الكبار عادة ليساهم في تنمية سلوك ذوي صعوبات التعلم وشخصيتهم بإبعادها المختلفة العقلية المعرفية، المهارية، الجسمية، الوجدانية، وقد نبعتهذه الإستراتيجية من منطلق أن اللعب هو حياة الطفل ذوي الاحتياجات وعمله، ولغته وأداتهالقريبة

منه والمحببة إليه والباعثة للكثير من المرح والسرور في حياته، بكل ما يعنيه التعلم له ولشخصيته. (الباز، 2004، ص.21)

إن إستراتيجية اللعب للأطفال ذوي صعوبات التعلم من أهم وأنجع الاستراتيجيات المقدمة لهذه الفئة حيث تعمل على تجديد طاقتهم وإعطائهم فرصة للتعلم والتنفيس عنهم بتجنيبهم وتحقيق ذاتهم وفرض وجودهم مع اقرانهم بل ومنافستهم– أيضا –كما تمكنهم إستراتيجية اللعبمن اكتساب سلوكات ومهارات جيدة كالصبر والاحترام وتعزيز قدراتهم الذاتية وفنيات التعلم والحوار مع الآخر التي يفتقدها ذوي صعوبات التعلم مما يمكنهم من التعلم المستمر.

هـ. إستراتيجية تفريد التعليم:وذلك من خلال تطبيق مبدأ البيداغوجيا الفارقية، عن طريق تنويع مسارات التعليم والتعلم ومساعدة الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم على بناء تصور ايجابي حول ذاته في مناخ يسوده الثقة والأمان والذي يقوم على مراعاة حاجات التلميذ ووتيرة تعلمه ويعتمد على نتائج التقويم التشخيصي الذي يحدد المفاهيم غير المكتسبة ونوع صعوبات التعلم التي يعاني منها والتكفل بهذه الصعوبات يتطلب من المعلم برمجة وتوزيع المفاهيم المراد تعليمها بكل تلميذ حسب خصوصيته وتنظيم القسم بشكل مناسب، كوضع وترتيب المناضد على شكل حرف (U) مما يسمح بالعمل في أفواج صغيرة عندما يكون بعض التلاميذ يعانون من نفس الصعوبات.(وزارة التربية الوطنية، 2004، ص.62)

بالإضافة لكل هذه الاستراتيجيات الآنفة الذكر تجدر الإشارة إلى وجود نوعين من التكفل البيداغوجي في مؤسساتنا التربوية – الجزائر –والتي تتحدد بنتائج عمليتين اثنتين هما الاستكشاف والتشخيص والتي تعتمد أساسا على تقويم المكتسبات كما هو موضح في المخطط أدناه: (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص.20)



شكل يوضح: تقويم المكتسبات

- **تكفل بالمعالجة البيداغوجية:**

يتم التكفل البيداغوجي بالتلاميذ الذين يبدون صعوبات في التعلم من خلال المعالجة البيداغوجية التي تعد جزءا من الفعل التربوي وفي هذه الوضعية يجب على المعلم أن يعتمد على تشخيص المفاهيم غير المكتسبة بواسطة التقويم الذي يمكنه من التعرف على طبيعة الصعوبات وسببها، وعليه تشكل المعلومات والمعطيات التي يجمعها قاعدة للاستراتيجيات البيداغوجية سيطبقها معهم، في هذا النوع من التكفل يشترط في المعلم أن تكون لديه القدرة على القيام – في أي لحظة من الدروس بتقويم مكتسبات التلاميذ وتشخيص المفاهيم غير المكتسبة ليبرمج بناء على ذلك معالجة بيداغوجية لهم وفي حال عجزهم في هذه الحالة يوجهون إلىالتعليم المكيف وهو النوع الثاني من التكفل البيداغوجي.

- **التكفل بالتعليم المكيف:**

إن هذا النوع من التكفل يعتمد على جهاز وبيداغوجية خاصة وضعت من طرف وزارة التربية منذ سنة 1982م وهو يخص التلاميذ الذين لم يفض معهم النوع الأول من التكفل إلى نتائج مرضية ويتميزون بمستويات دراسية متباينة وبوتائر فردية للعمل، تستعمل معهم أساليب وطرق بيداغوجية

تخضع لنموهم السيكولوجي وحاجياتهم المعرفية العقلية، لإعادة إدماجهم في المسار الدراسي العادي في أقرب وقت ممكن. (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص.22)

خلاصة:

يعاني ذوي صعوبات التعلم في الغالب من طاقات سلبية تجاه أنفسهم ويفتقرون إلى الدافعية للتعلم بسبب تكرار الفشل وتجاربهم السابقة مع الرسوب وعدم القدرة على النجاح، لذا ولاستثارة الدافعية وزيادة احتمالات النجاح وجب مشاركتهم في تحديد الأهداف واستخدام تحليل المهارات ومراعاة خبراتهم السابقة وتعزيز جهودهم إيجابيا من خلال التشجيع وإظهار الحماس وتعزيز قدراتهم الذهنية وجعلهم أكثر سيطرة على انفعالاتهم وخلق علاقات مبنية على الثقة والتفاهم والعطف.

الفصل الثاني: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1. **منهج الدراسة**
2. **الدراسة الإستطلاعية**
3. **مجتمع وعينة الدراسة**
4. **أدوات جمع البيانات**
5. **الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة**

خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل مدخلا للدراسة الميدانية يتم فيه التطرق للدراسة الاستطلاعية بهدف التعرف على صعوبة الميدان، والتعرض لمشكلة البحث وفرضياته انطلاقا من تحديد المنهاج المتبع ووصف مجتمع الدراسة وتعريف مجال الدراسة، ثم تحديد مجتمع وعينة الدراسة، والادوات التي استعملت في جمع البيانات للتحقق من الفرضيات، والاساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وفيما يلي تبيان هذه الإجراءات:

1.منهج الدراسة:

يتوقف نوع المنهج المستخدم لمعالجة متغيرات الدراسة على الأهداف المراد التوصل إليها والنتائج التي نسعى لتحقيقها، وهذا البحث بجانبيه النظري والتطبيقي تطلب استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومن هنا تم اختيار هذا المنهج باعتباره يصف العلاقة، والجوانب المتعلقة بإشكالية البحث ونوعية البيانات، والتي يتم تحليلها على ضوء فرضياته، ومنه يتم الرفض أو القبول وتعميم النتائج.

2.الدراسة الاستطلاعية: هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- تقصي الصعوبات التي تظهر أثناء تطبيق الاستبيان لكي يتم تلافيها لاحقا في الدراسة الاساسية.
- معرفة قدرة الصياغة اللفظية لمفردات المقاييس الفرعية على توصيل المراد من الفقرات لأفراد العينة.
- ضبط التعليمات أو تعديلها إن دعت الضرورة لذلك.
- تحديد مجتمع الدراسة وحجمه
- تحديد حجم العينة وطريقة اختيارها.
- التأكد من وضوح المقياس.

1.2.نتائج الدراسة الاستطلاعية:

-حددنا مجتمع الدراسة والمتمثل في أساتذة التعليم الابتدائي الذين لهم خبرة في تدريس التعليم الابتدائي ولهم علاقة بموضوع الدراسة والمذكورين في الجدول رقم (1).

- حددنا حجم العينة حيث قدر عدد العينة الاستطلاعية (34) أستاذاوأستاذة و(70) فردا في الدراسة الأساسية.

- التأكد من صلاحية المقياس بحساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)

2.2.حدود الدراسة:

-**الحدودالبشرية:** والذي يمثل مفردات العينة والتي تم اختيارها من أساتذة التعليم الابتدائي، ووقع اختيارنا لهذه العينة لأنها أكثر معرفة بصعوبات التعلم النمائيةنهيك على أنهمالمسؤولين على تعليم هذه الشريحة وبالتالي يكونون أكثر انضباطا وأكثر اهتماما بهكذا موضوع، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الوقوف عليه من خلال الشواهد الامبريقية.

-**الحدود المكانية:** ويقصد به مكان اجراء الدراسة، وعليه فموضوع دراستنا يدور حول مؤشرات صعوبات التعلم (الانتباه، الإدراك، التذكر) في المدارس الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، فقد وقع اختيارنا لاختبار فرضيات الدراسة، وللتحقق من صحتها على بعض المدارس الإبتدائيةبمدينة المسيلة.

-**الحدود الزمانية:** وهي المدة التي تستغرقها الدراسة منذ اختيار الموضوع إلى غاية نهايته والوصول إلى النتائج وتقديم الاقتراحات وعليه فقد مرت الدراسة بالمراحل التالية:

المرحلة الأولى: والتي بدأت مع انطلاق السنة الجامعية 2025/2024 وتم من خلالها اختيار موضوع الدراسة بالتشاور مع المشرف على العمل بعد إعلان الإدارة على مجموعة من المواضيع للطلبة، لتشرع بعدها في مختلف القراءات النظرية وجمع المادة العلمية المتعلقة بالموضوع.

المرحلة الثانية: الدراسة الاستطلاعية وهي بداية العمل الميداني الذي امتد بين شهري مارس وأفريل من سنة الجارية 2025 والتي تمت فيها كل مجريات الدراسة الاستطلاعية من اختبار للمقياسوالتقرب من عينة الدراسة الاستطلاعية للتأكد من فهم بنوده.

المرحلة الثالثة: والتي تم فيها العمل التطبيقي على عينة أكبر (عينة الدراسة الأساسية) المستهدفة لجمع البيانات بواسطة الاستبيان ومن ثم ترتيبها وتنظيمها في جداول وتحليليها وتفسرها ومناقشتها، وقد تمت العملية من نهاية شهر أفريل وامتدت إلى إلى منتصف شهر ماي من سنة 2025.

3.مجتمع الدراسة: أجريت الدراسة على أستاذة التعليم الابتدائي ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة وبلغ عددهم(134) أستاذا واستاذة وتم توزيع المقياس على عينة عشوائية بسيطةفي المدارسالتي تم زيارتها وكان توزيع العينة على النحو التالي:

جدول (1) تبين توزيع مجتمع الدراسة

الرقم	اسم المؤسسة	مجتمع الدراسة	الذكور	الإناث	عينة الدراسة الاستطلاعية	عينة الدراسة الاساسية
1	سالمي المهدي	41	5	36	11	19
2	عريوة قانة	31	3	28	7	17
3	عميش لمبارك	32	2	30	8	18
4	بلقسامي مسعود	30	1	29	8	16
	المجموع	**134**	**11**	**123**	**34**	**70**

المصدر: من اعداد الباحثتان

1.3. عينة الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية متكونة من (34) أستاذا وأستاذة والمتواجدين في الابتدائيات المذكورة في الجدول رقم (01).

2.3.عينة الدراسة الأساسية: تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية بسيطة وهم الأساتذة المتواجدون في الابتدائيات المذكورة في الجدول (01). وذلك بعدما تم استبعاد عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (34) أستاذا وأستاذة لينتهي حجم العينة ب (70) فردا.

4.أداة الدراسة: من أجل تحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على مقياس جاهز من إعداد عادل عبد الله محمد(2006)، يهدف هذا المقياس في الأصل إلى تعرف على صعوبات التعلم النمائية التي يمكن أن يتعرض لها الأطفال في هذه السن الصغيرة أي خلال مرحلة الروضة وتحديدها وقياسها، ويحوي هذا المقياس قائمة بأهم صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة تم إعدادها في إطار ذلك التصنيف الذي قدمه كيرك وكالفت (kirk&chalfant) لصعوبات التعلم النمائية، وتتكون القائمة من (6) مقاييس فرعية وهي (صعوبة الانتباه، صعوبة الادراك، صعوبة الذاكرة، صعوبة التفكير ، صعوبة لغوية، صعوبات بصرية حركية) تم استخدام ثلاثة مقاييس وفقا لطبيعة الموضوع المطروح في الدراسة وتتمثل في صعوبات التعلم المعرفية، وتضم في مظاهرها ما يلي:

المقياس الفرعي الأول: صعوبة الانتباه يتكون من 11 بندا.

المقياس الفرعي الثاني: صعوبة الادراك يتكون من 15 بند.

المقايس الفرعي الثالث: صعوبة الذاكرة ويتكون من 13 بند.

تم وضع ثلاثة بدائل أمام المفحوص للإجابة عن البنود فاذا كانت تنطبق عليه تماما فالبديل يكون "نعم" بوزن (2) وإذا كانت تنطبق عليه جزئيا يكون البديل "أحيانا" بوزن (1) وإذا كانت لا تتفق مع سلوكه فنضع البديل "لا" بوزن (0).

1.4.مفتاح التصحيح: نظرا لاستخدامنا لثلاثة مقايس فرعية من أصل ستة فاننا سنلجأ إلى المتوسط الفرضي للابعاد لكي يتم تصنيف المفحوصين ويتم حسابه على النحو التالي:

3=0+1+2

المتوسط الفرضي للبند هو: 3/3=1

حساب المدى: 2−0=2

حساب المعامل: 3/2= 0,66

تصنيف المفحوص على البند الواحد

المجال الأول للبند (0+0,66) = 0,66 (0-0,66)

المجال الثاني للبند (0,66+0,66) =1,33 (0,66-1,33)

المجال الثالث للبند (0,66+1.33) =2 (1,33-2)

ترتيب المفحوص على المقياس الفرعي الأول (الانتباه):

المجال الأول للبعد (0-0,66)* 11=(0-7,26) طفل عادي

المجال الثاني للبعد (0,66-1,33)* 11=(7,26-14,63) طفل معرض لخطر الإصابة بصعوبة في الانتباه.

المجال الثالث للبعد (1,33-2)* 11= (14,63-22) يعانون فعلا من صعوبة في الانتباه.

ترتيب المفحوص على المقياس الفرعي الثاني (الادراك):

المجال الأول للبعد (0-0,66)* 15=(0-9,9) طفل عادي

المجال الثاني للبعد (0,66-1,33)* 15=(9,9-19,95) طفل معرض لخطر الإصابة بصعوبة في الادراك.

المجال الثالث للبعد (1,33-2)* 15= (19,95-30) طفل فعلا يعاني من صعوبة في الادراك.

ترتيب المفحوص على المقياس الفرعي الثالث (الذاكرة):

المجال الأول للبعد (0-0,66)* 13=(0-8,58) طفل عادي

المجال الثاني للبعد (0,66–1,33)* 13=(8,58–17,29) طفل معرض لخطر الإصابة بصعوبة في الذاكرة.

المجال الثالث للبعد (1,33–2)* 13= (17,29–26) طفل فعلا يعاني من صعوبة في الذاكرة.

ترتيب المفحوص على المقاييس الفرعية الثالثة "الصعوبات التعلم المعرفية":

المجال الأول للمقياس (0–0,66)* 39=(0–25,74) طفل عادي.

المجال الثاني للمقياس (0,66–1,33)* 39=(25,74–51,87) طفل معرض لخطر الإصابة بصعوبات التعلم النمائية.

المجال الثالث للمقياس (1,33–2)* 39= (51,87–78) طفل فعلا يعاني من صعوبات التعلم النمائية.

2.4.الخصائص السيكومترية للمقايس الفرعية:

1.2.4.صدق الاتساق الداخلي بين بنود (الانتباه) ودرجة المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه

جدول (2) صدق الاتساق الداخلي بين درجات بنود الانتباه ودرجة المقياس الفرعي

رقم البنود	معامل الارتباط	رقم البنود	معامل الارتباط
1	*0,341	7	**0.414
2	**0.398	8	*0.208
3	**0.423	9	**0.621
4	**0.422	10	**0.520
5	**0.410	11	*0,207
6	**0.377		

مستوى دلالة (*) = 0,05 مستوى دلالة (**) = 0.01

يتبين من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات ارتباط بين درجة بنود المقياس الفرعي (الانتباه) ودرجة المقياس الفرعي ككل جاءت في أغلبها دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) وتراوحت قيمها بين (0,377) كأدنى قيمة و(0,621) كأعلى قيمة، وجاءت البنود بقية البنود دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (0.05)، وتراوحت قيمها بين (0,207−0,341)، وبما أن كل بنود المقياس الفرعي جاءت دالة فهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي وهي قيم تشير إلى تجانس البنود مع مقياسها الفرعي التي تنتمي إليه.

2.2.4.صدق الاتساق الداخلي بين بنود (الادراك) ودرجة المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه

جدول (3) صدق الاتساق الداخلي بين درجات بنود الادراك ودرجة المقياس الفرعي

رقم البنود	معامل الارتباط	رقم البنود	معامل الارتباط
1	*0,322	9	**0.614
2	**0.388	10	*0.298
3	**0.499	11	**0.541
4	**0.412	12	**0.430
5	**0.365	13	**0,379
6	**0.417	14	**0.466
7	*0.310	15	**0.411
8	**0.510		

مستوى دلالة (*) = 0,05 مستوى دلالة (**) = 0.01

يتبين من الجدول رقم (3) أن قيم معاملات ارتباط بين درجة بنود المقياس الفرعي (الادراك) ودرجة المقياس الفرعي ككل جاءت في أغلبها دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) وتراوحت قيمها بين (0,365) كأدنى قيمة و(0,614) كأعلى قيمة، وجاءت البنود بقية البنود دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (0.05)، وتراوحت قيمها بين (0,298–0,322)، وبما أن كل بنود المقياس الفرعي جاءت دالة فهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي وهي قيم تشير إلى تجانس البنود مع مقياسها الفرعي التي تنتمي إليه.

3.2.4.صدق الاتساق الداخلي بين بنود (الذاكرة) ودرجة المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه

جدول (4) صدق الاتساق الداخلي بين درجات بنود الذاكرة ودرجة المقياس الفرعي

رقم البنود	معامل الارتباط	رقم البنود	معامل الارتباط
1	**0,442	8	**0.510
2	**0.482	9	**0.378
3	**0.429	10	**0.601
4	**0.512	11	*0.220
5	**0.505	12	**0,399
6	**0.397	13	**0.396
7	*0.217		

مستوى دلالة (*) = 0,05 مستوى دلالة (**) = 0.01

يتبين من الجدول رقم (4) أن قيم معاملات ارتباط بين درجة بنود المقياس الفرعي (الذاكرة) ودرجة المقياس الفرعي التي تنتمي إليه جاءت في جلها دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) وتراوحت قيمها بين (0,378) كأدنى قيمة و(0,601) كأعلى قيمة، وجاءت البنود بقية البنود دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وتراوحت قيمها بين (0,217–0,220)، وبما أن كل بنود المقياس الفرعي جاءت دالة فهذا يدل على صدق الاتساق الداخلي وهي قيم تشير إلى تجانس البنود مع مقياسها الفرعي التي تنتمي إليه.

4.2.4.صدق الاتساق الداخلي بين المقايس الفرعية ودرجة مقياس صعوبات التعلم المعرفية:

الجدول (5) الاتساق الداخلي بين درجات المقايس الفرعية ودرجة المقياس صعبوات التعلم المعرفية

المحاور الفرعية لمقياس صعوبات التعلم	معامل الارتباط بين درجات المحاور ودرجة المقياس الكلية
صعوبات الانتباه	**0,600**
صعوبات الادراك	**0,618**
صعوبات الذاكرة	**0,596**

مستوى دلالة (*) = 0,05 مستوى دلالة (**) = 0.01

يتبين من الجدول رقم (3) أن قيم معاملات ارتباط بين درجات المقاييس الفرعية ودرجة مقياس صعوبات التعلم المعرفية جاءتدالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) وتراوحت قيمها بين (0,596–0,618) مما يدل على صدق البناء وتجانس المقاييس الفرعية مع مقياس صعوبات التعلم المعرفية ككل.

5.2.4.ثبات المقاييس الفرعية: تم حساب معامل الثبات الفا كرونباخبواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (Spss-22) وجاءت النتائج كماهوموضح في الجدول التالي:

الجدول (6) معامل الثبات للمقاييس الفرعية والمقياس ككل

المقاييس الفرعية	معامل الثبات ألفا كرونباخ
صعوبات الانتباه	0.69
صعوبات الادراك	0,66
صعوبات الذاكرة	0,59
المقياس ككل	0,72

يتبين من الجدول (6) أنّ قيم معاملات الثبات تم حسابها بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss-22) وجاءت على التوالي (0,69صعوبات الانتباه، 0,66 صعوبات الادراك، 0,59 صعوبات الذاكرة، 0,72 المقياس ككل) وتبين أنّ قيم معاملات الثبات مقبولة نسبيا.

وعلى ضوء هذه النتائج يتبين أن المقاييس الفرعية للصعوبات النمائية المعرفية تتوفر على شروط جيدة وبالتالي فهي صالحة للاستخدام في الدراسة الأساسية لجمع البيانات.

5.الأساليب الإحصائية: استعانت الدراسة بمجموعة من الأساليب الإحصائية، معتمدة في ذلك على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss-23)وتمثلت هذه الأساليب فيما يلي:

-المتوسطات الحسابية

- الانحرافات المعيارية

- التكرارات

خلاصة:

تم خلال هذا الفصل عرض الخطوات المنهجية والإجراءات التقنية التي اتبعتها الطالبتان في دراستها الموسومة ب "مؤشرات صعوبات التعلم (الانتباه، الإدراك، التذكر) في المدراس الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي"، وقد حاولنا إتباع التسلسل المنهجي في خطوات الدراسة، بالإضافة الى التأكد من وضوح البنود وفهمها وحساب خصائصها السيكومترية، بعدما أن تم تحديد عينتا الدراسة الاستطلاعية والاساسية، والأساليب الإحصائية التي تستخدم في التحقق من صحة الفرضيات. وفي ضوء ما توصلنا إليه في هذا الفصل من ضبط الإطار المنهجي فإننا نمهد الطريق لإجراء الدراسة الأساسية لعرض ومناقشة الفرضيات.

تمهيد

إن عملية التحقق من صحة الفرضيات تتطلب الإثبات أو النفي، لهذا الغرضصيغتفرضيات تؤدي إلى تحقيق أهداف هذه الدراسة من خلال الإجابة عنها بإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، لذلك نقوم في هذه الدراسة بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها ومن ثَمَّ الخروج باستنتاج عام وتقديم مقترحات، وفيماييليعرضلنتائج وتحليلبيانات الدراسةحسبماجاءفي فرضيات الدراسة.

1.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1.1.**عرض وتحليل ومناقشة الفرضية العامة** التي نصت على ما يلي: مستوى مؤشرات صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من وجهة نظر أستاذة التعليم الإبتدائي مرتفعة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7) البيانات الوصفية لدرجات أفراد العينة على مقياسصعوبات التعلم النمائية

البيانات الوصفية	حجم العينة	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال الرابع للمتوسط الفرضي للمقياس
النتائج	**70**	**4207,00**	**60,10**	**8,5**	**(78-51,87)**

المصدر: جداول برنامج Spss-22

تبين نتائج جدول (7) أن مجموع تكرارات استجابة العينة بلغ **(4207)** والمتوسط الحسابي لاستجابات وجهات نظر أفراد العينة على مفردات مقياس صعوبات التعلم النمائية جاءت بمقدار (60,1) وانحراف معياري (8,5)، وهو متوسط يقع ضمن المجال الثالث لترتيب درجات المتوسط الفرضي الواقع بين **(78-51,87)** والذي يصنف هذا المجال على أن التلاميذ تظهر عليهم مؤشرات تتعلق بصعوبات تعلم نمائية، ويبدو من هذه النتيجة أن وجهات نظر عينة الدراسة

قصدت سلوك التلاميذ الذين يعانون فعلا من صعوبات التعلم النمائية وأن مؤشراتها تتوفر بشكل كبير لدى المتعلمين وقد ذهبت بعض الدراسات السابقة إلى اثبات ذلك من خلال المؤشرات التي يتضمنها مقياس صعوبات التعلم، فقد توصلت دراسة السعيدي(2018) أن الاتجاهات لدى المعلمين والمعلمات في منطقة الجهراء التعليمية نحو طلبة صعوبات التعلم بدولة الكويت جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، واعتبرت دراسة صديقي (2018) أنّ صعوبات الذاكرة من أكثر صعوبات التعلم النمائية شيوعا بينما صعوبات تعلم الرياضيات من أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة، بينما فسرت دراسة عمراني(2019) أن أسباب صعوبات التعلم كما يدركها المعلمون ترجع بالدرجة الأولى إلى أسباب متعلقة بالتلميذ، ثم تلتها أسباب متعلقة بالجانب الأسري، وأخيراً أسباب متعلقة بالجانب البيداغوجي وهي نتائج تشير أن اكثر مؤشرات صعوبات التعلم يكون سببها الطفل نفسه، حيث يعتقد بعض الخبراء أنّ إعاقات التعلم يمكن أن تعزى إلى نمو الدماغ، قبل الولادة أو بعدها، ولهذا السبب قد يكون لمشكلات مثل انخفاض الوزن عند الولادة أو نقص الأكسجين أو الولادة المبكرة علاقة باضطرابات التعلم. وقد يكون أيضاً الأطفال الصغار الذين قد تلقوا إصابات في الرأس عرضةً لخطر تطوير صعوبات التعلم وهو ما يسبب تباين واضح في مستوى نمو بعض الوظائف النفسية (المعرفية) لدى الطفل، مثل الانتباه والإدراك واللغة والذاكرة وهذا الذي اكدبته الفرضية الحالية القائلة بأن مستوى مؤشرات صعوبات التعلم النمائية مرتفة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من وجهة نظر أستاذة التعليم الابتدائي.

2.1.عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الفرعية الأولى التي نصت على ما يلي: مستوى مؤشرات صعوبات الانتباه لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من وجهة نظر أستاذة التعليم الإبتدائي مرتفعة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (8) البيانات الوصفية لدرجات أفراد العينة على مقياس صعوبات الانتباه

البيانات الوصفية	حجم العينة	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال الرابع للمتوسط الفرضيللمقياس
النتائج	70	1194	17	2,40	(22-14,63)

المصدر : جداول برنامج22-Spss

تبين نتائج جدول (8) أن مجموع تكرارات استجابة العينة على مقياس صعوبة الانتباه بلغ **(1194)** والمتوسط الحسابي لاستجابات وجهات نظر أفراد العينة على مفردات هذا المقايس الفرعي جاء بمقدار (17) وانحراف معياري (2,4)، وهو متوسط يقع ضمن المجال الثالث لترتيب درجات المتوسط الفرضي على مقياس الانتباه الواقع بين **(14,63-22)** والذي يصنف على أن التلاميذ تظهر عليهم مؤشرات تتعلق بصعوبات في الانتباه، ويبدو من هذه النتيجة أن وجهات نظر أستاذة التعليم الابتدائي متفقين على أن الافراد المصابين بصعوبات نمائية معرفية سيكونون ضحايا صعوبة الانتباه، هذه الصعوبة هي إحدى العلامات الشائعة لدى الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية، وهي صعوبة تحدث في التركيز والتمسك بالمهام لفترات زمنية معينة وتؤثر على قدرة الفرد على معالجة المعلومات، مما يجعل عملية التعلم أكثر صعوبة، ويرى المعرفيون مثل(أتكينسونوشيفرين) في نظريات معالجة المعلومات **أنّ** صعوبات التعلم النمائية ترجع إلى خلل في أحد مكونات نظام معالجة المعلومات (مثل الانتباه، الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة طويلة المدى) يؤدي إلى ضعف التعلم (طفل يعاني من ضعف الانتباه الانتقائي قد لا يستطيع التركيز على التفاصيل المهمة أثناء القراءة)، ضعف التذكر، صعوبات في التنظيم المعرفي، بطء الاستجابة، أخطاء متكررة في العمليات العقلية المعقدة وهذا الذي توصلت إليه هذه الفرضية بأن مستوى صعوبة الانتباه لدى التلاميذ مرتفع وهو يعانون فعلا من صعوبة في لانتباه من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

3.1.عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الفرعية الثانية التي نصت على ما يلي: مستوى مؤشرات صعوبات الادراك لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من وجهة نظر أستاذة التعليم الإبتدائي مرتفعة.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (9) البيانات الوصفية لدرجات أفراد العينة على مقياس صعوبات الادراك

البيانات الوصفية	حجم العينة	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال الرابع للمتوسط الفرضيللمقياس
النتائج	70	1629	23.30	4,53	(30-19,95)

المصدر : جداول برنامج22-Spss

تبيننتائج جدول (9) أن مجموع تكرارات استجابة العينة على مقياس صعوبة الإدراك بلغ **(1629)** والمتوسط الحسابي لاستجابات وجهات نظر أفراد العينة على مفردات هذا المقايس الفرعي جاء بمقدار **(23,30)** وانحراف معياري **(4,53)**، وهو متوسط يقع ضمن المجال الثالث لترتيب درجات المتوسط الفرضي على مقياس الادراك الواقع بين **(19,95-30)**والذي يصنف على أن التلاميذ تظهر عليهم مؤشرات تتعلق بصعوبات في الادراك وهي نتيجة تدل على توافق أساتذة التعليم الابتدائي في أن صعوبات التعلم النمائية تكون فيها صعوبة الادراك هي المؤشر الأكثر خطورة وهي حالة تؤثر على قدرة التلاميذ على التفكير والتذكر ومعالجة المعلومات بشكل فعال. ويمكن أن تكون الأسباب متنوعة، إصابات الدماغ، السكتات الدماغية، الالتهابات، نقص التغذية، والحالات النفسية. لقد ركزت النظرية المعرفية المتبناة في هذه الدراسة على أن صعوبات التعلم النمائية ترجع إلى قصور أو اضطراب في العمليات العقلية الداخليةالمسؤولة عن الاستقبال والمعالجة والاستجابة للمعلومات، أي أن المشكلة ليست في التحفيز أو في السلوك الظاهري كما ترى المقاربة السلوكية، بل فيكيفية إدراك المعلومات وتنظيمها واستخدامها، حيث يرى جانبياجيه بأنتأخر الطفل أو توقفه في مرحلة معرفية معينة يؤدي إلى صعوبة في التعامل مع متطلبات التعلم (قصور في التفكير المنطقي، التجريد، التحليل..إلخ) وهي عمليات عقلية بحتة يمثل فيها الادراك الوسيط بين المثيرات البيئية والاستجابات السلوكية والمعرفية للطفل، كما ان كل السلوكات تمر عبر أنواع العمليات الادراكية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بصعوبات التعلم النمائية والتي تنعكس

سلبا على الأداء الدراسي والاجتماعي على حد السواء. وقد اكدت دراسات عدة ان صعوبة الادراك لدى الطفل تؤترعلى اتقانه عمليات التصنيف أو التسلسل الزمني، كما سيواجه صعوبة في القراءة والفهم الرياضي، وهذا ما أكدته دراسة الحديبي وحسن الشريف (2021) أن صعوبة الادراك تشكل ضعفا في التعرف على المفردات، وفهم الجمل، واستخدام اللغة بصفة عامة. وهذا الذي اسفرت عليه نتيجة هذه الفرضية التي نصت بأن مستوى صعوبة الادراك عند تلاميذ الابتدائي المصابين بصعوبات في الادراك لديهم مؤشرات تعلم نمائية مرتفعة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي وقد تحققت.

4.1.عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الفرعية الثانية التي نصت على ما يلي: مستوى مؤشرات صعوبات الذاكرة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من وجهة نظر أستاذة التعليم الإبتدائي متوسطة. وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (10) البيانات الوصفية لدرجات أفراد العينة على مقياس صعوبات الذاكرة

البيانات الوصفية	حجم العينة	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال الرابع للمتوسط الفرضيللمقياس
النتائج	**70**	**1384,00**	**19,77**	**3,96**	(26-17,29)

المصدر : جداول برنامج22-Spss

تبيننتائج جدول (10) أن مجموع تكرارات استجابة العينة على مقياس صعوبة الذاكرة بلغ (1384) والمتوسط الحسابي لاستجابات وجهات نظر أفراد العينة على مفردات هذا المقايس الفرعي جاء بمقدار (19,77) وانحراف معياري (3,96)، وهو متوسط يقع ضمن المجال الثالث لترتيب درجات المتوسط الفرضي على مقياس صعوبة الذاكرة الواقع بين (17,29-26) والذي يصنف على أن التلاميذ تظهر عليهم مؤشرات تتعلق بصعوبات في الذاكرة وهي نتيجة تدل على اتفاق أساتذة التعليم الابتدائي في أن صعوبات الذاكرة هي أحد مؤشرات الصعوبات النمائية

المعرفية وأي صعوبة في تذكر المعلومات سيؤثر على تمكن التلميذ من تنظيم الخبرات المتعلمة وتخزينها ثم استدعائها أو التعرف عليها للاستفادة منها في موقف تعليمي أو موقف اختباري، ويعود سبب هذه الصعوبة في الغالب إلىاضطرابات في نمو الدماغ أو اضطراب في فرط الحركة وتشتت الانتباه (ADHD) أو قد يعود إلى قلة استخدام استراتيجيات التذكر أو صعوبات في الترميز والمعالجة. أو قد تكون هناك عوامل وراثية أو بيئية.

فهي إذن صعوبة تتصل باستراتيجيات التعلم واكتساب لخبرات المختلفة. وقد توصلت دراسة صديقي (2018) أنّ صعوبات الذاكرة تعتبر من أكثر صعوبات التعلم النمائية شيوعا، فهي تؤثرعلى القدرة على اكتساب المعلومات، وتذكرها، وتطبيقها في المواقف المختلفة، مما يؤثر على الأداء المدرسي والقدرة على التعامل مع المواقف اليومية. وتتفق نتيجة الفرضية مع ما ذهبت إليه المقاربة النظرية ودراسات تناولت الموضوع والتي ترى أن صعوبة الذاكرة تعد من صعوبات التعلم النمائية المعرفية التيتعتبر من أبرز العمليات التي قد تظهر فيها صعوبات تؤثر بشكل مباشر على تعلم الطفل، خاصة في المراحل المبكرة.

وعلى ضوء ما سبق من عرض للبيانات ومن تحليل ومناقشة للنتائج فاننا يمكننا اننستنتج ما يلي:

2.استنتاج عام:

– مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي والمصابون فعلا بصعوبات التعلم النمائيةالمعرفية "مرتفع" من وجهة نظر أستاذة التعليم الإبتدائي.

–مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي والمصابون فعلا بصعوبات الانتباه "مرتفع" من وجهة نظر أستاذة التعليم الإبتدائي.

–مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي والمصابون فعلا بصعوبات الادراك "مرتفع" من وجهة نظر أستاذة التعليم الإبتدائي.

–مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي والمصابون فعلا بصعوبة الذاكرة"مرتفع"من وجهة نظر أستاذة التعليم الإبتدائي.

خاتمة

صعوبات التعلم النمائية المعرفية تعد من بين الصعوبات التي تقف عائقا في تطور الأداء التعليمي لدى التلاميذ، فهي من بين الصعوبات التي تؤثر سلبا على العمليات العقلية الأساسية" الانتباه، الإدراك، والذاكرة". وتتجلى خطورتها في التعثر المتكرر للتلميذ في التعلم رغم توافر فرص ملائمة في المدرسة. فهو امام صعوبات مركبة، فصعوبة الانتباه تحد من قدرته على المتابعة والتركيز ، وصعوبة الإدراك لديه تعيق تعرفه على الأشكال، أو صعوبة في فهم الرموز ، أو صعوبة في تنظيم المعلومات الحسية ، بينما تؤدي صعوبة الذاكرة إلى مشاكل في القدرة على تذكر المعلومات أو الأحداث، أو صعوبة في تكوين ذكريات جديدة و خلل في تخزينها واسترجاعها في الوقت المناسب إن الوعي بهذه المؤشرات وتشخيصها من طرف الاساتذةيعتبر خطوة حاسمة نحو التكفل التربويالمبكر والمناسب، الذي يعتمد على استراتيجيات تعليمية تسهم في تمكين التلاميذ من تجاوز الصعوبات وتعزز قدرتهم علىالاستعاب واكتساب مهارات ومعارف تسعادهم على التكيف والناجح.

و على ضوء ما سبق فإننا يمكن أن نقدم الاقترحات التالية:

– انشاء عيادات نفسية متخصصة متعددة المهام على مستوى المدراس والأقاليم خاصة بالتلاميذ.

– متابعة التلاميذ المصابين بصعوبة التعلم النمائية من طرف متخصصين وليس فقط من طرف الأساتذة.

–ايجادبيئة تعليمية ملائمة تحوي جميع المرافق الرياضية والثقافية والأنشطة اللاصفية.

– تدريب الأساتذة على مواجهة هذه الصعوبات والكشف المبكر لها.

–إشراك الطفل في أنشطة مقننة وحركات معروفة في هكذا حالات يقوم بها متخصصون كالاسترخاء، والتنفس، التركيز البصري، وبرامج التدريب على الانتباه وغيره.

قائمة

المراجع

المراجع باللغة العربية:

- أبو سعد، عبد اللطيف. (2015). الحقيبة العلاجية لطلبة ذوي صعوبات التعلم. عمان: مركز ديينو لتعليم التفكير.
- الباز، مروة. (2004). طرق تدريس ذوي الإحتياجات الخاصة. كلية التربية جامعة بور سعيد. مصر.
- ثليثة، بليردوح. (2021). إستراتيجيات التكفل بذوي صعوبات التعلم. مجلة مقاربات في التعليمية. المجلد 4، العدد 1 (ص230–247)
- خصاونة، سليم. (2013). صعوبات التعلم النمائية (ط1). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال والحديدي. (2009). المدخل إلى التربية الخاصة (ط1). عمان: دار الفكر للنشر والوزيع.
- دانيال، هالان. (2008). سيكولوجية الأطفال الغير العاديين وتعليمهم. ترجمة محمد، عادل. ط1. عمان: دار الفكر للنشر.
- الزيات. فتحي. (2008). بطارية مقاييس صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات. مصر
- الزيات، فتحي. (2008). صعوبات التعلم الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية (ط 1)، دار النشر للجامعات، القاهرة،
- سالم، محمود والشحات، مجدي وعاشور، أحمد. (2006). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج.ط2. عمان: دار الفكر للنشر.
- السعيدي، احمد محسن. (2018). مستوى معرفة اتجاهات معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 4(3). الكويت.

- سليمان، إبراهيم.(2010). صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والإجتماعية والإنفعالية. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سليمان، عبد الحميد. (2008). صعوبات التعلم النمائية(ط1). القاهرة: عالم الكتب.
- صديقي، نوال: (2017). صعوبات التعلم (النمائيةوالأكاديمية) لتلاميذذويالإحتياجات الخاصة" دراسة ميدانيةببعض المدارسالابتدائيةبولاية الجزائر العاصمة، [اطروحة دكتوره علوم تربية غير منشورة]. جامعة الجزائر 2.
- عادل، عبد الله محمد سليمان. (2006). قصور المهارات قبل الاكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم، دار الرشاد، مصر.
- عبير، صديق أمين. (2018). فاعلية برنامج ألعاب تعليمية في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم النمائية في رياض الأطفال، العدد السابع، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة
- عدس، محمد عبد الرحيم. (2000) . صعوبات التعلم. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.
- عمراني، دلال. (2019). أسباب صعوبات التعلم في المرحلة البتدائية من وجهة نظر المعلمين.مجلةالجامع في الدراسات النفسية والمعلومات التربوية،4(1)، ص 55–75
- غني، عبد الله. (2010). صعوبات التعلم لدى الأطفال. مركز البحوث والدراسات التربوية. العدد 10.
- القبالي، يحي. (2003). مدخل إلى صعوبات التعلم. ط2. عمان: دار الطريق للنشر والتوزيع.
- لغريب، حليمة، ولغريب، حواء. (2023). الموسومة تصورات المعلمين لصعوبات التعلم النمائية –دراسة سيكوانثروبولوجية–. مجلة التغيير الاجتماعي،8(1). جامعة سطيف.

- مالكي، عبلة. (2015). واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية و تمت هذه الدراسة ميدانيا في ولايتي البيض و وهران.[رسالة ماجستير تربية خاصة غير منشورة]. جامعة وهران.

- المتولي، لطيف.(2015). مشكلات التعلم النمائية والأكادمية. ط1. الرياض: مكتبة الرشد للنشر.
- المياح، عبد الله.(2010). صعوبات التعلم(التعريف، التدريس، الأساليب)(ط1). الرياض: دار الزهراء.

- النبهان. يحي محمد. (2008). الفروق الفردية وصعوبات التعلم. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

- وزارة التربية الوطنية. (2004). دليل المعلم في إستكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها. المديرية الفرعية للتعليم المتخصص، الجزائر.

- يوسف، سليمان عبد الواحد. (2011). ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية خصائصهم اكتشافهم رعايتهم، مشكلاتهم(ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Landry, gilles.(2007). Les troubles d' apprentissage. Lettres en main.

الملاحق

ملحق1: بيانات وصفية خاصة بالفرضية العامة (صعوبات التعلم النمائية المعرفية)

وه	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type
الصعوبات_مج	70	39,00	76,00	4207,00	60,1000	8,48725
N valide (liste)	70					

ملحق2: بيانات وصفية خاصة بالفرضية الفرعية الأولى (صعوبة الانتباه)

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type
الانتباه_مج	70	9,00	24,00	1194,00	17,0571	2,38890
N valide (liste)	70					

ملحق3: بيانات وصفية خاصة بالفرضية الفرعية الثانية (صعوبة الادراك)

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type
الادراك_مج	70	12,00	30,00	1629,00	23,2714	4,52984
N valide (liste)	70					

ملحق4: بيانات وصفية خاصة بالفرضية الفرعية الثالثة (صعوبة الذاكرة)

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type
الذاكرة_مج	70	12,00	27,00	1384,00	19,7714	3,96788
N valide (liste)	70					

ملحق5: أداة الدراسة

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

أخي الاستاذ أختي الاستاذة:

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يهدف للتعرف عن "**مؤشرات صعوبات التعلم (الانتباه، الإدراك، التذكر) في المدراس الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي**"

أرجو التكرم بوضع الإشارة في المكان المخصص على الاستجابةالملائمة من وجهة نظركم علما بأن المعلومات ستعامل بكامل السرية، وستستخدم لأغراض البحث والدراسة العلمية، شاكرين لكم تعاونكم لخدمة البحث العلمي

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

رقم	عبارات صعوبة الإنتباه	نعم	أحيانا	لا
1	عادة ما نجده شارد الذهن			
2	يتشتت انتباهه بسرعة اثناء الاستماع او المشاهدة، او غيرها.			
3	غير قادر على التركيز فيما يقال او يحدث أمامه.			
4	ليس بمقدوره أن يستجيب بشكل مناسب للمثيرات البيئية المختلفة.			
5	غالبا ما يتسم بالخمول والكسل.			
6	يتميز بالنشاط المفرط والاندفاعية.			
7	غير قادر على الاستمرار في أداء المهام المختلفة أو استكمالها.			
8	ينسحب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية.			
9	يصعب عليه الاستمرار في أنشطة اللعب.			

10	مدى انتباهه قصير.			
11	غير قادر على الانتباه لتسلسل المثير أو المثيرات التي يتم عرضها أمامه.			
	عبارات صعوبة الإدراك			
12	يعاني من صعوبة في تنظيم المثيرات البصرية.			
13	يجد صعوبة في تفسير المثيرات البصرية.			
14	يجد صعوبة في التمييز البصري.			
15	عادة ما يعكس الحروف عند كتابتها.			
16	يخطئ في كتابة الأرقام حيث يكتبها معكوسة.			
17	يصعب عليه إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات المختلفة.			
18	غالبا ما يخلط بين الحروف المتشابهة.			
19	يجد صعوبة في التذكر البصري.			
20	يصعب عليه إدراك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ.			
21	لا يتمكن من التمييز بين الأشكال الهندسية المختلفة.			
22	يواجه مشكلات عديدة في تنظيم المثيرات السمعية.			
23	ليس باستطاعته أن يقوم بتفسير المثيرات السمعية.			
24	غير قادر على التمييز السمعي.			
25	يجد صعوبة في إدراك التتابع أو التسلسل السمعي.			
26	يواجه مشكلة في اتباع سلسلة من التعليمات.			
	عبارات صعوبة الذاكرة			
27	يعاني من مشكلات في الذاكرة السمعية.			
28	تواجهه مشكلات عديدة في الذاكرة البصرية.			
29	يعاني من مشكلات في الذاكرة اللمسية.			

30	يواجه مشكلات في الذاكرة الحركية.			
31	يجد صعوبة في استقبال المعلومات، أو تفسيرها، أو تشفيرها.			
32	يواجه مشكلة في تخزين المعلومات التي يخبرها.			
33	يجد صعوبة في استرجاع المعلومات المختلفة.			
34	غير قادر على تذكر الحروف الهجائية.			
35	لا يتمكن من تذكر بعض الأحداث القريبة التي وقعت أمامه.			
36	يجد صعوبة في تذكر الألعاب المختلفة.			
37	غير قادر على تذكر التعليمات أو التوجيهات الخاصة بلعبة معينة.			
38	غير قادر على تذكر ما يقال أمامه.			
39	تواجهه مشكلة في تذكر أسماء الصور والاشكال المختلفة.			

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2025
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice Deanship of the College for Studies and Student Issues

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) اسفله

السيد (ة): موساوي فيروز

الصفة (طالب، أستاذ باحث، باحث دائم): طالب

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 209574233

الصادرة بتاريخ: 2023/09/14 عن دائرة: بالمسيلة

المسجل (ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

تخصص: ارشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 02496961

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج،مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه).

عنوانها: مؤشرات صعوبات التعلم اللغاتية (انتباه ، ادراك ، الذاكرة،)في المدارس الابتدائية من وجهة نظرا أساتذة التعليم الابتدائي.

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه

المسيلة في:2025/05/28

امضاء المعني(ة):

وثيقة إيداع مذكرة ماستر

الموضوع: مؤشرات صعوبات التعلم النمائية (الانتباه الادراكة الذاكرة) في المدارس الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

إعداد الطالبتين:

1- موساوي فيروز رقم التسجيل: 2496961

2- عربوة هجيرة رقم التسجيل: 2491411036

القسم: علم النفس الشعبة: علوم التربية التخصص: إرشاد وتوجيه

إشراف: جعلاب نور الدين الرتبة: أ.د جعلاب نور الدين

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2024-2025

وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة والتقييم.

موافقة ومعضاء الأستاذ المشرف

رئيس فريق الاختصاص

رئيس القسم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
مكتبة العلوم الإنسانية والاجتماعية
قاعة العملة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2025

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي (أ) أدناه :

السيد (ة): عزوز هجيرة

الصفة (طالب، أستاذ باحث، باحث دائم): طالب

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 206637831

الصادرة بتاريخ: 2021/04/12 عن دائرة: بالمسيلة

المسجل (ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

تخصص: ارشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 2401476286

والمكلف بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج،مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)

عنوانها: مؤشرات صعوبات التعلم النمائية (الانتباه ، الادراك ، الذاكرة) في المدارس الابتدائية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

أصرح بشرفي بأنني ألتزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه

المسيلة في: 2025/05/28

إمضاء المعني(ة):