مستوى معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم

إعداد

أ.د.عبد العزيز بن محمد العبد الجبار
أستاذ التربية الخاصة- كلية التربية
جامعة الملك سعود

أ. ريم بنت إبراهيم العُمر
ماجستير تربية خاصة- كلية التربية
جامعة الملك سعود

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة
عدد (٤٠) ـ أكتوبر ٢٠١٥

مستوى معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم

إعداد

أ.د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار * أ. ريم بنت إبراهيم العُمر **

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم، والتعرف على أثر التخصص والخبرة والمؤهل العلمي على مستوى معرفتهن بهذه المؤشرات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلمة، وأعدت استبانه كأداة لجمع البيانات عن درجة المعرفة بمؤشرات صعوبات التعلم، وباستخدام التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي فقد أسفرت الدراسة عن أن استجابات عينة الدراسة نحو مدى توفر مؤشرات النمو اللغوي لدى تلميذات الصف الأول الإبتدائي جاءت بدرجة كبيرة، واستجاباتهن نحو مدى توفر مؤشرات المهارات الحركية جاءت بدرجة قليلة، واستجاباتهن نحو مدى توفر مؤشرات النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي جاءت بدرجة متوسطة، واستجاباتهن نحو مدى توفر مؤشرات الإنتباه جاءت بدرجة قليلة، ونحو مؤشرات البعد الاجتماعي والإنفعالي جاءت بدرجة قليلة، ولا توجد فروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو توافر مؤشرات صعوبات التعلم باختلاف التخصص وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فقد قدم عدد من التوصيات منها ضرورة إهتمام وزارة التعليم بالمرحلة الابتدائية وبخاصة الصف الأول الإبتدائي وضرورة إعداد المعلمات لإستقبال والكشف عن مشكلات التعلم بشكل عام ومؤشرات صعوبات تعلم بشكل خاص.

مقدمة

تعد فئة صعوبات التعلم من أكبِّر فئات التربية الخاصة،حيث تضم أكثر التلاميذ الذين تنطبق عليهم شروط الأهلية لتلقي خدمات التربية الخاصة، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يشكل هؤلاء التلاميذ ما نسبته 43,4٪ من مجموع التلاميذ ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة التي تتراوح أعمارهم من ٦ إلى٢١ عام (Rehabilitation Research and Training Center, 2009) أما على المستوى الوطني فيشكل هؤلاء التلاميذ حوالي ٧ %من مجموع تلاميذ المدارس الملحق بها برامج لصعوبات التعلم (أبونيان ،١٤٢٢، في البتال،٢٠١٣).

* أستاذ التربية الخاصة- كلية التربية - جامعة الملك سعود
** ماجستير تربية خاصة- كلية التربية - جامعة الملك سعود

وأياً كان السبب الحقيقي وراء تلك النسبة الكبيرة، فإن التبعات الإقتصادية لها هي الأكثر قلقاً حيث أصبحت تكاليف خدمة التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة عبئاً ثقيلاً على المجتمعات، لاسيما وأن تكلفة تعليم الفرد ذو الإحتياج التربوي الخاص أعلى بكثير من تعليم الفرد العادي. وهنا تأتي أهمية الكشف والتدخل المبكرين، وخاصة في مجال صعوبات التعلم والذي يعد الأكثر إنتشاراً بين فئات التربية الخاصة ، بحيث يتم اكتشاف التلاميذ المعرضين للخطر at risk وذلك من خلال معرفة مؤشرات صعوبات التعلم منذ وقت مبكر وقبل أن تتفاقم مشكلاتهم بغية تقديم الخدمات اللازمة لهم ، واختصار الكثير من العبء المادي الذي يقع على المجتمع والأسر، وتخفيف العبء المعنوي لطفل الصعوبات بإنقاذه من تبعات الفشل الدراسي المتكرر .(Smith,2004)

ويشير كثير من المتخصصين إلى أن مرحلة الطفولة من أهم مراحل نمو الإنسان. فيها تتم البداية الأولى للتعلم، وتكوين ملامح الشخصية ، وفيها يتم رسم الملامح الأساسية للطفل في المستقبل. وكون أن السنوات الأولى من عمر الطفل ذات تأثير كبير وقوي على نموه وتعلمه في معظم مراحل حياته اللاحقة ، فإن معظم أنماط ومظاهر التأخر النمائي التي تظهر في هذه المرحلة قد تستمر مؤدية إلى تراكم الكثير من الخبرات السلبية في سن المدرسة ومابعد المدرسة عندما لا يتم الكشف عنها والتعرف عليها مبكراً ومن ثم مواجهتها بالتدخل المبكر المناسب (الباز،٢٠١٢).

وقد تم إستحداث إدارة صعوبات التعلم بالإدارة العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في عام ١٤١٧هـ والتي كانت تقتصر برامجها على المرحلة الإبتدائية، ومن ثم ألحقت بها المرحلة المتوسطة عام ١٤٢٦- ١٤٢٧هـ (السنبل واخرون،٢٠٠٨). وبما أن مرحلة رياض الاطفال والتي يجب أن يكون فيها التدخل والكشف المبكرين حسب نظام التعليم في المملكة العربية السعودية تعد مرحلة غير إلزامية ، وكذلك محدودة الإنتشار . ونظراً أيضاً للإحصاءات الضخمة في الواقع والتي توضح أن عدد تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذكوراً وأناثاً ٢,٤ مليون طالب وتلميذة عام ١٤٢٧هـ وأن هذا العدد في تزايد (السنبل والخطيب ومتولي وعبد الجواد،٢٠٠٨).

وتتضح الصورة بشكل أكبر مع إستعراض نتائج دراسة الزيات(١٩٨٩) والتي أجراها في المجتمع السعودي على عينة تلاميذ المرحلة الإبتدائية في الصفوف من (الثالث الإبتدائي حتى الأول متوسط) بلغ قوامها ٣٤٤ تلميذاً وجد أن صعوبات التعلم الشائعة لأفراد العينه هي : صعوبات الإدراك والفهم والذاكرة بمعدل ٢٢,٧٪ ، وصعوبات القراءة والتهجي والكتابة ٢٠,٦٪ ، وصعوبات الإنجاز والدافعية ١٩,٦٪ ، وصعوبات النمط العام ١٧,٧٪ والصعوبات الإنفعالية ١٤,٣٪ ، وأوصى بأن التعرف المبكر على ذوى صعوبات التعلم وتصفيتهم يجب أن يتم بالنسبة لأطفال ما قبل المدرسة الإبتدائية أو خلال صفوف المرحلة الإبتدائية الدنيا على الأكثر.

ووفقا لما ذكره (Taylor,2000) فإن الدراسات والبحوث التي قامت على الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم وتحديدهم تشير إلى الأهمية المتعاظمة لأحكام وتقديرات المدرسين وملاحظاتهم المباشرة في الكشف عن ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإبتدائية والإعدادية.

لذا أصبحت معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بالتعلم الأكاديمي والدور الذي يجب أن يقمن به في هذا الشأن مهماً وضرورياً للكشف والتعرف على صعوبات التعلم مبكراً والتي يؤثر تفاقمها على النمو الأكاديمي للطالب بشكل كبير وشديد مستقبلاً.

مشكلة الدراسة :

تتمثل المشكلة الرئيسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في التباين الملحوظ بين القابلية والإنجاز الفعلي . ويتم الحكم على ذلك إجرائياً من خلال مقارنة الأداء الفعلي للطفل في المجالات الأكاديمية المختلفة بأدائه المتوقع بناء على عمره العقلي وعمره الزمني (الخطيب والحديدي،٢٠٠٣).

وبالنسبة لصعوبات التعلم الأكاديمية التي ترتبط بالأداء في المجالات الأكاديمية مثل الحساب والقراءة والكتابة فهي تتضح في الصفوف الأساسية الأولية. أما صعوبات التعلم النمائية والتي ترتبط بضعف القدرة على الإنتباه أو الإدراك أو حل المشكلات أو إكتساب المفاهيم أو التذكر فهي تظهر في مرحلة ما قبل المدرسة.(الخطيب والحديدي،٢٠٠٣) .

وبما أن هناك أنماط من الصعوبات كصعوبات القراءة مثلاً يصعب تحديدها أو الكشف عنها قبل الصف الثاني، كما أن أعراض عسر الكلام يندر تشخيصها قبل سن السابعة(الزيات،١٩٩٨). لذا نادراً ما يتم الكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية في الصف الأول الإبتدائي، وذلك لعدة أسباب، منها: أولاً بسبب طبيعة هذا العمر الذي يدخل فيه الطفل إلى المدرسة حيث يتم تسجيل الطلاب المستجدين بالصف الأول الإبتدائي ممن تقل اعمارهم عن ست سنوات بمائة وثمانين يوما كحد أدنى شريطة أن تنطبق عليه المعايير(تعاميم وزارة التربية والتعليم ١٤٣٥هـ)، حيث يقع هذا العمر في الحد الفاصل بين الطفولة المبكرة والطفولة المتأخرة. والتي كما ذكر بياجيه تسمى هذه المرحلة في نموها العقلي مرحلة العمليات المحسوسة Concrete Operational Stage ، بحيث يكون إدراك الطفل في بداية المرحلة للأشياء المتباينة أكثر من إدراكه للأشياء المتشابهة فهو يدرك الحروف الهجائية المتباينة مثل ر،ح، س. في حين يخلط بين الحروف المتشابهة مثل ع،غ والحروف ب، ت، ث..الخ (عقل،١٩٩٧)

أما في الرياضيات فحسب دراسة أجراها كل من (Oddle&Ferraro,1979) توضح أن طفل السابعة لم يكوّن مفهوم العدد بعد وأن هذا المفهوم يتضح في سن٩سنوات، وحسب دراسة (Cratly&Martin,1969) فإن العين في بداية هذه المرحلة لم تصل إلى حجمها الطبيعي أو شكلها النهائي، ويعاني ٨٠٪ من الاطفال مابين ٦- ٨ سنوات من طول في النظر ويتعدل هذا الوضع مابين سن ٨- ١٠ لتصل أعينهم في حجمها وشكلها كتلك التي على الراشد . وحسب تطبيقات تربوية تم ذكرها في (عقل،١٩٩٧) يفضل أن تكون حروف القراءة كبيرة وواضحة في سن ٦- ٨ سنوات وذلك لأن الاطفال يعانون من طول النظر ويجدون صعوبة في قراءة الحروف الصغيرة .

وبسبب ضآلة العبء الأكاديمي الذي يعطى للطفل في الصف الأول إبتدائي وطريقة التدريس للمعلم نفسه. فحسب نظام التعليم في المملكة فإن نصاب الصف الأول ١٢حصة لغة عربية في

الأسبوع للفصل الأول و١١ حصة للفصل الثاني (السنبل واخرون،٢٠٠٨)، وحسب (كتاب المعلم لغتي للصف الأول،١٤٣٥- ١٤٣٦) فإن من المتوقع لتلميذ الصف الأول الفصل الأول أن يتعلم ١٨ حرفاً تعرض تلك الحروف الهجائية في مجموعات إستناداً إلى مبدأ الصعوبة، على أن يكون الزمن المقترح لكل ستة أحرف ٤٤ حصة. وبالنظر إلى عدد الحصص لكل حرف مقارنة بالنصاب فإنه من الصعب على المعلمة تحديد صعوبة التلميذة الأكاديمية بسبب ضآلة العبء الأكاديمي المعطى مقارنة بالنصاب.

كما أن تعليم القراءة لتلاميذ الصف الأول الإبتدائي ليس سهلاً ؛ بل تكتنفه طائفة من الصعوبات ،وليس من المتوقع أن يكون لدى التلاميذ قدرة في هذه السن على اجتياز هذه الصعوبات إلا بالجد والعمل على تقديم المزيد من الجهد المتواصل من قبل المعلم(الشهراني،١٤٣٣)

وكون الأسس النمائية تشكل المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي، والدراسات والبحوث التي أجريت على علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية تشير إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية، حيث يختلف الإسهام النسبي لكل من العمليات المعرفية في التباين الكلى للفروق الفردية القائمة بين ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية .(الزيات،١٩٨٩) وكذلك أن برامج التشخيص والتدخل المبكرين تعمل على مراعاة سرعة النمو المعرفي والإجتماعي للفرد وتقلل من المشكلات السلوكية (Hargrove,2001).وبالنظر إلى ضرورة إعداد وتوعية معلمات الصف الأول للتعرف على مؤشرات صعوبات التعلم في هذه المرحلة ، ولأهمية هذا الإعداد في الكشف والتدخل المبكر لصعوبات التعلم لتفادي تفاقمها وزيادة حدتها مستقبلا، خاصة أن البحوث العلمية التي أجريت حول التدخل المبكر تفيدنا بأن فرص مساعدة التلاميذ المعرضين للخطر تزداد كثيراً عندما يكون التدخل مبكراً. ذلك أن الإنتظار حتى الصف الثاني أو الثالث الإبتدائي من شأنه أن يزيد المشكلة تعقيداً ويثقل كاهل المعلمين ويضاعف مهمتهم في مساعدة هؤلاء التلاميذ (هوسب،هوسب،وهوويل، ٢٠٠٧). وبناء على ماسبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي :

ما مستوى معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما مستوى معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم ؟
٢. هل يختلف مستوى معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم وفقاً للتخصص؟
٣. هل يختلف مستوى معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم وفقاً لعدد سنوات الخبرة في التدريس؟
٤. هل يختلف يختلف مستوى معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم وفقاً للمؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى :

١. التعرف على مستوى معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم .
٢. التعرف على أثر التخصص والخبرة والمؤهل العلمي على مستوى معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة مما يلي :

- تأتي هذه الدراسة استجابة للعديد من توصيات المؤتمرات والندوات التي تؤكد على ضرورة المعرفة بأحدث الأمور في مجال الطفل ذو صعوبات التعلم، وضرورة الكشف المبكر عن الصعوبات.
- ندرة الدراسات والأبحاث على المستوى المحلي وكذلك المستوى العربي التي تناولت موضوع هذه الدراسة.
- تساعد هذه الدراسة في التأسيس لقاعدة علمية تهتم بموضوع التعرف على صعوبات التعلم لدى الاطفال في وقت مبكر في المملكة العربية السعودية.
- تساعد نتائج الدراسة في تبني القائمين على وزارة التعليم تنظيم وتطوير وعقد دورات وورش عمل تهتم برفع مستوى المعرفة بمظاهر ومؤشرات صعوبات التعلم للصف الأول إبتدائي.
- يمكن الإستفادة من نتائج الدراسة أيضاً في إعداد قائمة تقدير لمظاهر صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الأول إبتدائي.
- تسهم أيضا في تفعيل برامج التعرف والتشخيص المبكر منذ أسابيع التهيئة للصف الأول الإبتدائي لتقديم البرامج والتدخل العلاجي وتفادي تفاقم المؤشرات.
- تفيد أيضا الدراسة القائمين على إعداد المعلمين بالجامعات على إضافة مقررات ذات علاقة بالتربية الخاصة وصعوبات التعلم تحديدا.

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على التعرف على مستوى المعرفة بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات الصف الأول إبتدائي، بمدارس المرحلة الإبتدائية الحكومية التابعة لوزارة التعليم بالرياض، في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ.

مصطلح الدراسة :

- **مؤشرات صعوبات التعلم (learning disabilities indicators) :**

تُعرف مؤشرات صعوبات التعلم إجرائياً على أنها : تلك المؤشرات التي تتضمنها أداة الدراسة وتبدو على شكل مشكلات نمائية مرتبطة في الواقع بأداء الطالب الأكاديمي بحيث تظهر في تلاميذ الصف الأول الإبتدائي، وتتمثل في مؤشرات تظهر في النمو المعرفي واللغوي والسلوك الإنفعالي

والاجتماعي وأيضا في الإنتباه والمهارات الحركية كأبرز المؤشرات في هذه المرحلة ، والتي تكون غير مناسبة لعمره العقلي والزمني مقارنة بأقرانه من العاديين ، مما قد ينبئ بصعوبة تعلم قد تواجه هذا الطفل وتؤثر على أدائه الأكاديمي في هذه المرحلة.

الإطار النظري للدراسة

- **صعوبات التعلم**

تعتبر الصعوبات التعليمية إعاقة محيرة بسبب الغموض الذي يكتنف تعريفها وأسبابها. وتزخر الأدبيات التربوية الخاصة بالتسميات التي استخدمت للإشارة إلى هذه الإعاقة في العقود الماضية، ومنها : متلازمة النشاط الزائد، الإعاقة التعلمية، الإعاقة الادراكية، اضطراب العجز عن الإنتباه، التلف الدماغي البسيط ، والدسلكسيا (عسر القراءة)، وفي الحقيقة ، فإن أدبيات التربية الخاصة قدمت حوالي أربعين مصطلحاً مختلفاً للإشارة إلى الصعوبات التعلمية واقترحت ثمانية وثلاثين تعريفاً مختلفاً لها.(الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣)

وصعوبات التعلم هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم وإستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الإستماع والتفكير والكلام ، والقراءة ، والكتابة (الإملاء ، والتعبير ، والخط) ، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية.(القواعد التنظيمية، ١٤٢٢)

لكن هذه المشكلات لا تكوّن أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حاسى أو تأخر عقلي أو اضطراب إنفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية extrinsic (مثل فروق ثقافية أو تدريس / تعليم غير كافٍ أو غير ملائم) ، إلا أنها - أي صعوبات التعلم - ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات". (الزيات،١٩٩٨)

ويكاد يكون هناك اتفاق بين المتخصصين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم على تصنيف هذه الصعوبات تحت تصنيفين رئيسيين هما :

- صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities
- صعوبات التعلم الأكاديميةAcademic Learning Disabilities

وصعوبات التعلم النمائية هي التي أطلق عليها تعريف الحكومة الفيدرالية الامريكية بـ"العمليات النفسية الأساسية" وتتناول العمليات ماقبل الأكاديمية والتي تتمثل في الإنتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي.

وتتعلق هذه الصعوبات بنمو القدرات العقلية والعمليات العقلية المسئولة عن التوافق الدراسي للفرد ، ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات قبل الأكاديمية قد يكون أولى نتائجه الصعوبة في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية وتتعلق الصعوبات النمائية

بالوظائف الدماغية ، ولذا قد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي.(العريشي واخرون ،٢٠١٣)

وقد صنفت صعوبات التعلم النمائية إلى : صعوبات أولية (الإنتباه والذاكرة والادراك) ، صعوبات ثانوية (التفكير واللغة الشفهية).

فالإنتباه عملية معرفية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، فالمدرسون يتمكنون فقط من ملاحظة أداء الطفل والوصول إلى إستنتاجات فيما إذا كان منتبهاً أم لا، وهذا هو السبب الذي بجعل المحللون السلوكيون ينظرون إلى الإنتباه على أنه سلوك الإنتباه (العربشي واخرون ،٢٠١٣)

وذكر السيد (١٩٩٠) إن أنواع الإنتباه ثلاثه: انتباه لا إرادي، انتباه إرادي، انتباه إعتيادي تلقائي، وتنقسم محددات الإنتباه كما ذكرها (Under Wood,1976) إلى: محددات خارجية مثل: حركة المنبة، شدة المنبة ، جدة أو حداثة المنبه ، طبيعة المنبه، تغير المنبه ، موضع أو مكان المنبه ... إلخ، محددات داخلية مثل : الدوافع ، التهيؤ والوجهة الذهنية، مستوى الإستشارة الداخلية ، الإهتمامات والميول ، الراحة والتعب ، تشتت الإنتباه ، المتغيرات (الجسمية والنفسية والإجتماعية والفيزيائية)، ومحددات عقلية معرفية (القدرات العقلية للفرد).

ولقد ذكر براين وبراين (Bryn & Bryn,1986) أن الإنتباه يعتبر من أولى المهام الرئيسية لجميع مهارات التعلم. وحتى تتم عملية التعلم بطريقة سليمة فإنه يجب التركيز على المتطلبات الملائمة للمهمة التعليمية المقدمة إلى الأطفال والتي حسب (عقل ، ١٩٩٧) فإن الإنتباه في مرحلة الطفولة المبكرة والتي حددها الباحث من عمر الثانية وحتى السادسة فإن إنتباه الأطفال فيها حسي قسري، بمعنى أنهم ينتبهون إلى الأشياء المحسوسة أكثر من المجردة وإلى الأشياء التي تأسر إنتباههم وتثيرهم ، وهذا يفسر إنتباه الأطفال المفاجئ لبرامج الكرتون أو افتح ياسمسم أثر صخب مستمر في البيت ، حيث تأسر هذه البرامج إنتباههم لأنها مثيرة ومشوقة كما يتصف إنتباههم بقصره وتشتته حيث يتحول الطفل من موضوع إلى أخر لأنه يجد صعوبة في أن يظل متلفتاً لموضوع واحد فترة طويلة.

أما الإنتباه في بداية الطفولة المتأخرة (والتي حددها من عمر السادسة وحتى الثانية عشرة) تكون قدرة الطفل على الإنتباه محدودة في المدة حيث لا يستطيع التركيز لفترة طويلة ، وفي المدى حيث يستطيع توزيع إنتباهه حول موضوعات متعددة. وفي النصف الثاني من هذه المرحلة تزداد قدرة الطفل على الإنتباه حيث يستطيع تركيز إنتباهه حول موضوع لفترة اطول ، ويصبح قادراً على التحرر النسبي من العوامل المشتته للإنتباه حيث يبدو ذلك واضحاً في المجالات العلمية الحسية أكثر من الأحاديث الشفوية النظرية.

كما يشكل الإدراك أساساً هاماً من الأسس التي تقوم عليها عملية التعلم كما يمثل الأساس الذي تقوم عليه النظرية الجشطالتية في التعلم. حيث يمكن تعريف الإدراك على أنه قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالتها المعرفية المختلفة (الشحات ،١٩٩٩)

وهو العملية التي يصبح الفرد من خلالها على وعي بالبيئة المحيطة بهم من خلال تنظيم وتفسير الدلالات والشواهد التي يحصلون عليها عن طريق الحواس " فالإدراك هو عملية تمييز وتفسير المعلومات الحسية، إنه القدرة العقلية لإعطاء معاني للإستثارة الحسية، ولماكان الإدراك مهارة متعلمة ، فإن عملية التدريس يمكن أن يكون لها تأثيراً مباشر على التسهيلات الإدراكية للطفل (صقر،١٩٩٢)

وذكر عقل(١٩٩٧) أن الإدراك بالطفولة المبكرة يكون متمركزاً حول الذات بمعنى أن الطفل يدرك الأشياء من خلال وجهة نظره ولا يدرك أن المنظر الذي يراه قد يختلف في عيون الآخرين "وجهة نظر متمركزة حول الذات" أما الإدراك في الطفولة المتأخرة ينمو ويتطور ويزداد قدرته على وصف الأشياء وإدراك العلاقات المكانية والحركات.

ويرى بلفيور (Belfiore,1996) أن المنظور النمائي في تفسيره لحدوث صعوبات التعلم يفترض أن صعوبات التعلم تكون نتيجة لنقص النضج إما في النمو المعرفي العام أو في مهارات التجهيز الخاصة ، حيث يتفاعل النضج الناقص مع متطلبات المهمة التي تكون أعلى من مستوى نمو الطفل مما ينتج عنه قصور في المهارات الأكاديمية ، كما يفترض إمكانية التغلب على إعاقات التعلم من خلال المواءمة بين المهام ومستوى النمو المعرفي للطفل مع علاج وإستثارة المهارات الخاصة غير الموجودة أو التي بها تأخر نمائي مع إعطاء الوقت الكافي حتى تنضج جوانب النمو البطيئة.

وأثبتت العديد من الدراسات وجود مشاكل إدراكية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر من وجودها بين الأطفال العاديين ، ولكن هؤلاء الأطفال يتفاوتون فيما بينهم في طبيعة ونوعية هذه المشاكل التي يعانون منها، فقد يعاني البعض من صعوبات في الإدراك البصري الذي يتضمن صعوبات في التنظيم وتفسير المثيرات البصرية ، ومنهم من يعاني من صعوبات في الإدراك السمعي الذي يتضمن تفسير وتنظيم المثيرات السمعية ، ومنهم من يعاني من مشاكل أو صعوبات في الإدراك الحركي أو التناسق العام وتآزر أعضاء الجسم خاصة أثناء الحركة والكتابة أو في التآزر البصري من النظام الحركي ، وقد يعاني البعض من أكثر من مشكلة إدراكية في وقت واحد (مطحنة،١٩٩٤)

وتبدو أعراض صعوبات التعلم المتلعقة ببطء الإدراك أو النظم الإدراكية في: ضعف ملموس في القدرة على الإسترجاع recall poor، التردد في الأداء المعرفي ورفض أداء المهام retrogression، ضعف وإنخفاض الإنتباه poor attention ، نوبات مزاجية من الغضب الحاد، أو إضطرابات مزاجية حادة temper tantrums ، نوبات مرضية seizures ، إستجابات مأساوية catastrophic responses. (سليمان،٢٠٠٣)

ويعرف التذكر على أنه قدرة الفرد على تنظيم الخبرات المتعلمة وتخزينها ثم استدعائها للإستفادة منها في موقف حياتي أو موقف اختباري وتتضمن عملية التذكر وفق ما ذكره العربشي وزملائه (٢٠١٣) ثلاث مراحل رئيسية تتمثل في إستقبال المعلومات، وتخزينها واسترجاعها، فإستقبال المعلومات تتضمن إستخلاص المعنى من تلك المعلومات و ثم عملية الإنتباه تأتي بعد إستخلاص المعنى من تلك المعلومات التي يتلقاها الطفل، ثم المرحلة الثانية وهي تخزين المعلومات فإنها تعتمد

بدرجة كبيرة على الإدراك حيث يقوم الطفل بتكوين صورة عقلية معينة للشيء المدرك ترتبط بتلك الحاسة التي تم استقباله بها كأن تكون سمعية أو بصرية (العزة،٢٠٠١)

وفي الطفولة المبكرة حسب عقل(١٩٩٧) يلاحظ أن التذكر المباشر هو السمة الغالبة على ذاكرة الأطفال حيث يتذكرون الحوادث والمواقف والكلمات دون فهم لمعانيها ، ولديهم سهولة في تذكر الأحداث ذات الدلالة الإنفعالية . كما أن الأطفال في هذه المرحلة يميلون إلى تذكر صور الأشياء أفضل من تذكرهم أسمائها. ففي دراسة عن أطفال أربع سنوات اتضح أنهم تذكروا ٩٣٪ من الصور التي عرضت عليهم، ولم يتذكروا سوى ٧١٪ من بنود القصة التي عرضت عليهم ، وهذا يوضح أن ذاكرة الأشكال تفوق ذاكرة الأسماء في القوة (Jones,1973).

أما في الطفولة المتأخرة فتنمو الذاكرة تدريجياً حيث يحل التذكر القائم على الفهم والإدراك محل التذكر الآلي ، ففي المرحلة السابقة وبداية هذه المرحلة كأن الطفل يسترجع الموضوعات ألياً دون فهم ، أما في منتصف ونهاية هذه المرحلة فنجد الطفل يميل إلى حفظ الموضوعات التي تقوم على الفهم وكلما تقدم العمر بالاطفال تحسنت قدرتهم على تذكر المعلومات ، ومن العوامل التي تجعل التذكر أكثر سهولة فهم الكملات التي يتعلمونها وكذلك إستخدام إستراتيجيات معينة تعينهم على إدخال المعلومات وتخزينها واسترجاعها.

وصعوبات التعلم الأكاديمية هي تلك الصعوبات التي تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل صعوبة القراءة Dyslexia ، وصعوبة الكتابة Dysgraphia ، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية Dyscalculia ، بالإضافة إلى صعوبة الهجاء Dys-arthagraphy.(العدل ، ٢٠١٣)

ويعتبر المؤشر الأساسي لهذه الصعوبات هو تدني التحصيل الأكاديمي ، وتتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والتعبير الشفهي والحساب ، وترتبط هذه الصعوبات بالصعوبات النمائية وهذا التدخل بين صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية هو ماجعل الباحثين في المجال يؤكدون على أهمية عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام ، بل ويؤكدون على ضرورة تحديد صعوبات التعلم النمائية في وقت مبكر ، حيث يعد ذلك بمثابة تشخيص أولي لصعوبات التعلم الأكاديمية قبل إنتشارها وظهورها ومن ثم يساعدها ذلك في إتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل إستفحالها وهذا مايعتبره البعض نوعا ما من الوقاية الأولية للمشكلة.(العريشي وآخرون،٢٠١٣)

وذكر العدل (٢٠١٣) أنه توجد علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، حيث يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية والسبب الرئيسي لها . حيث تعتبر العلاقة بين الصعوبة النمائية والأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة وبالتالي فالطفل الذي يعاني من صعوبة تعلم نمائية لابد أن يؤدي ذلك إلى صعوبات أكاديمية. حيث تتشكل الأسس النمائية لتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي ، وكافة الأداءات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي، وتشير نتائج البحوث التي أجريت على علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من

صعوبات التعلم النمائية ، على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيراً وأهميةً تتمثل في صعوبات التعلم النمائية المتعلقة بالإنتباه، والإدراك ، والذاكرة، والتفكير، واللغة.

ولكي نصل بفاعلية لعلاج ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الحد الأقصى لها يجب أن يكون التركيز على الوقاية، والتدخل المبكر بالنسبة لصعوبات التعلم النمائية ، وأسباب الصعوبات التعلمية غير واضحة ومعروفة بشكل يقين ومن الأسباب المحتملة صعوبات التعلم كما ذكرها (الخطيب والحديدي،٢٠٠٣)، الأسباب الجينية ،الأسباب البيولوجية ،الأسباب البيوكيميائية، الأسباب البيئية ، الأسباب النمائية

وتوجد أساليب عديدة للكشف والتشخيص في مجال صعوبات التعلم كما أشار إليها (العدل،٢٠١٣): كمقاييس تقدير المعلمين ، حيث تمثل تقديراتهم أداة على درجة عالية من الصدق والثبات، وتكون عن طريق تحليل السلوك الفردي للتلميذ، والتعرف على مدى ارتباطه بالخصائص السلوكية والإنفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واختبارات التحصيل المقننة، وتعد أكثر الإختبارات شيوعاً في هذا المجال، حيث تستخدم في تحديد جوانب القوة والضعف في التعلم المدرسي.

وتشكل قضية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم أهمية بالغة ، إلى حد يمكن معه تقرير أن فعاليات التدخل العلاجي تتضاءل إلى حد كبير مع تأخر الكشف عنهم ، حيث تتداخل أنماط الصعوبات وتصبح أقل قابلية للتشخيص والعلاج.

وتقوم عملية التشخيص المبكر على الافتراضات التالية (العربشي ورشاد وعلي،٢٠١٣) :

- أن صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل تستنفذ جزءاً عظيماً من طاقاته العقلية والإنفعالية ، وتسبب له إضطرابات إنفعالية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته ، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والإنفعالي والإجتماعي ، ويكون أميل إلى الإنطواء أو الإكتئاب أو الإنسحاب وتكوين صورة سالبة عن الذات.
- أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو من ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط، وربما العالي. ومن ثم فإنه يكون أكثر وعياً بنواحي فشله الدراسي في المدرسة ، كما يكون أكثر إستشعاراً بإنعكاسات ذلك على البيت. وهذا الوعي يولد لديه أنواعاً من التوترات النفسية والإحباطات التي تتزايد تأثيراتها الإنفعالية بسبب عدم قدرته على تغيير وضعه الدراسي. وإنعكاسات هذا الوضع في كل من المدرسة والبيت.
- أننا حين لا نعمل على الإهتمام بالكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم، أنما نهيئ الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال تحت ضغط الإحباطات المستمرة ، والتوترات النفسية ، وماتتركه من آثار مدمرة للشخصية فضلاً عن إبعادهم عن اللحاق بأقرانهم ، وجعلهم يعيشون على هامش المجتمع فيصبحون إنطوائيين أو إنسحابيين أو عدوانيين أو بصورة عامة أطفال مشكلين بما يترتب على ذلك من تداعيات تنسحب آثارها على كل من الطفل والأقران والبيت والمدرسة والمجتمع . (القريوتي والصمادي والسرطاوي ،١٩٩٥).

- أن الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم والمشكلات المرتبطة بها قابلة للتحديد والتمييز ، على الرغم من تباين أنماط هذه المشكلات لدى أفراد هذه الفئة ، إلا أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكرارها وتواترها لديهم وترتبط بنمط الصعوبة النوعية ، التي تمثل فئات فرعية أو نوعية داخل مجتمع ذوي صعوبات التعلم ومن ثم فهي تمثل نقطة البداية في أي برنامج للكشف عن ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم.
- أن المدرس هو أكثر الأشخاص وعياً بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم من حيث التكرار Frequency، والأمد Duration، والدرجة Degree، والمصدر Source ولذا فإن المدرسين هم أكثر العناصر إسهاماً في الكشف المبكر عن ذوي الصعوبات والمشاركة في وضع وتنفيذ البرامج العلاجية لهم خلال الأنشطة والممارسات التربوية داخل الفصل.
- أن المدرس هو أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية البرامج والأنشطة والممارسات التربوية ، والتغير أو التقدم الذي يمكن إحرازه من خلال هذه البرامج أو تلك الأنشطة ، بسبب طبيعة الدور التربوي والمهني الذي يؤديه من ناحية ، وبسبب درايته وإستغراقه ، وخبراته بالنشطة والمقررات الأكاديمية ، التي قد يفشل فيها ذوي صعوبات التعلم في الوصول إلى مستويات الأداء المطلوبة من ناحية أخرى ، مما يمكنه تقويم مدى التباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع.
- أننا حين نكشف عن السبب والنتيجة في العلاقة بين صعوبات التعلم العامة أو النوعية ، والإضطرابات المعرفية والأكاديمية والإنفعالية المصاحبة لها ، نكون قد أسهمنا إسهاماً فعالاً في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج العلاجية لذوي الصعوبات ، حيث تختلف البرامج والأنشطة التربوية والعلاجية بإختلاف كون صعوبات التعلم والإضطرابات المصاحبة لها سبباً أو نتيجة.
- أن الطبيعة المتباينة لذوي صعوبات التعلم تدعم إتجاه التشخيص الفردي لهم ، وعلى ذلك يكون المدرس أقدر العناصر على تحليل السلوك الفردي للتلاميذ ، من حيث أمده وتواتره وتزامنه ، الأمر الذي يجعل تقدير المدرسين للخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم أكثر فاعلية من إستخدام الإختبارات الجماعية (alhassan,2006)

دراسات سابقة

تم التركيز في الدراسات السابقة حول مجالين ، المجال الأول تناول الدراسات التي تدور حول أهمية الكشف المبكر عن مؤشرات صعوبات التعلم ، والمجال الثاني تناول الدراسات التي تركز على دور معلمة الصف ودورها في عملية التعرف على مؤشرات صعوبات التعلم. حيث تنوعت هذه الدراسات بين تجريبية ووصفية تصف مدى أهمية الكشف المبكر والذي يعطي لمدى معرفة معلمات الصف الأول بهذه المؤشرات أهمية كبيرة، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

أولاً : دراسات حول أهمية الكشف المبكر عن مؤشرات صعوبات التعلم

هدفت دراسة فورمان ، وفرانسيس، وفلتشر ، وشنايدر، وماتا (Foorman, Francis, Fletcher, chneider & Mehta, 1998) الى التعرف على المدخلات التدريسية في تعلم القراءة : الوقاية من الفشل القرائي لدى الأطفال المعرضين للخطر وقد أجريت على عينة كبيرة (٢٨٥ تلميذاً من الصف الأول والثاني) تمثل ثمان مدارس، مستهدفة تقويم مدخلات تدريس الحروف الهجائية والتجهيز الصوتي لمهارة قراءة الكلمات لدى تلاميذ الصفين الأول والثاني من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وكان التصميم المنهجي للدراسة على النحو التالي : قسم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات: الأولى تمثل مجموعة التدريس المباشر لأصوات الحروف التي يمكن التعرف عليها في سياقات قابلة للتعرف والترميز، وهنا يكون التاكيد على توازن الوعي الفونيمي أو ملاءمته، والصوت، وأنشطة المعالجة . والمجموعة الثانية تمثل مجموعة التدريس الأقل مباشرة الذي يقوم على أنماط منتظمة من التدريب على التهجي لحروف وكلمات عدد من النصوص. حيث التأكيد هنا على الوعي الفونيمي والتهجي .أما المجموعة الثالثة فهي تمثل مجموعة التدريس غير المباشر العارض القائم على الحروف الهجائية المتضمنة في نصوص مرتبطة. وكان التركيز في هذه المجموعة على تدريس أنشطة قرائية من اختيارات التلاميذ، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: أن التدخل المبكر أحدث فروقاً إيجابية لدى تلاميذ الصفين الأول والثاني الذين هم عند مستوى خطر الفشل القرائي. و أيضاً من ضمن النتائج المهمه للدراسة أنها دعمت نموذج الإستجابة للتدخل وأبرزت دور وأهمية المستوى بإعتبار أن هذا المرحلة أو المستوى يشكل مانعا وقائياً للفشل القرائي أو لتفاقمه على الأقل.

واستخدم خالد (١٩٩٩) في دراسته بطارية للكشف عن الأطفال المعرضين للخطرAt-Risk في المرحلة الإبتدائية من الصف الأول والثاني الإبتدائي والذين من المحتمل أن يعانوا من صعوبات تعلم في المدرسة الإبتدائية ، على عينة عددها (٤٠) طفل وأظهرت النتائج أنه يمكن الإعتماد على الأداة في تحديد ذوي صعوبات التعلم من بداية إلحاقهم بالمدرسة كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعات العمرية المختلفة في جوانب : النمو المعرفي/اللغوي ، والنمو الحركي ، ومسح السلوك ، والإعتماد على النفس ، وقد كانت الفروق في معظم جوانب النمو بما فيها النطق لصالح أطفال المستوى الأول الإبتدائي بينما لم تظهر فروق بين الذكور والأناث في جوانب النمو.

وأجرى بسنجر و ستيوارت وتيريل دراسة (Passenger, Sturart, Terrell,2000) على ١١٥ طفل من المرحلة الإبتدائية من الصف الأول وحتى الثالث إبتدائي من أطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بولاية واشنطن وبينت النتائج أن هناك علاقة بين الإدراك أو الذاكرة وبين قدرة هؤلاء الاطفال على القراءة المبكرة والهجاء المبكر وذلك من خلال العام الأول من المدرسة الإبتدائية كما أن للإدراك والذاكرة إسهاماً قوياً في القراءة المبكرة والتهجي المبكر من جانب مثل هؤلاء الأطفال حيث يحدث تغير كيفي في الذاكرة الفونولجية خلال الصف الأول الإبتدائي ومن ثم فإن

المستوى الفونولوجي لطفل المرحلة الإبتدائية سواء بالنسبة للإدراك أو الذاكرة ينبىء بمستواه اللاحق في القراءة.

وفي دراسة جينكينس، جو : أوكونور ، راندى Jenkins, Joe; Ocnnor (٢٠٠١) هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الأطفال الأكثر إحتمالاً للتعرض لصعوبات القراءة كما تناولت الدراسة التدخل المبكر لتلك الصعوبات على عينة من أطفال الروضة وحتى الصف الثاني إبتدائي في ولاية واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية وجاءت النتائج أن الاطفال ذوي صعوبة القراءة أقل كفاءة في قراءة الكلمات وزيادة أعباء الذاكرة العاملة وضعف الفهم القرائي، والإكتشاف المبكر للطفل الأكثر إحتمالاً للتعرض لصعوبات القراءة يعد الخطوة الأولى نحو خفض شدة وتقليل حدوث صعوبات القراءة، وجود فروق فردية بين أطفال الروضة في الإستعداد الفونولوجي وهذا يعد أفضل مؤشر للنجاح في القراءة فيما بعد، أن تعليم الوعي القرائي للأطفال في مرحلة الروضة يؤدي إلى نتائج ومحصلات دالة في الوعي الفونولوجي ومهارات قراءة الكلمات، من خلال الجمع بين تعليم الوعي الفونولوجي والتعليم على فك الرموز في أحد برامج القراءة تمكن المشاركين من الأداء القرائي بشكل أفضل من الذين حصلوا على أحدهما دون الآخر، أن مزيد من الطرق الواضحة لتعليم الصوتيات يؤدي إلى زيادة نتائج فك الرموز الإيجابية، أن مستوى دقة القراءة اللازم للطفل حتى يستفيد من التعليم المدرسي الموجه والمباشر هو ٩٠ – ٩٥٪.

أما دراسة ستيج وجنكنز وبرننقر (stage, jenkins & berninger,2003) فقد هدفت للكشف المبكر عن دور الإنتباه والذكاء اللفظي في القدرة على الإستجابة للتدخل العلاجي لدى الطلبة الذين يعانون من ضعف القدرة على القراءة ، وتكونت العينة من طلاب الصف الأول الإبتدائي ٧٣ طالب و ٥٥ تلميذة ممن صنفهم معلميهم بأنهم متدني الذكاء وضعيفي التحصيل في القراءة بناء على إختبار الذكاء والقراءة . وثم قياس قدرات الطلبة اللغوية من خلال قدراتهم على كتابة أكبر قدر من الحروف الهجائية في مدة لاتزيد عن ١٥ ثانيه . ثم تطبيق تدخل علاجي بإستخدام إستراتيجيات العلاج القرائي والتدريس المباشر للأطفال مع قيام معلميهم بقياس مدى إنتباههم داخل الحصة الدراسية بواسطة قائمة شطب . وأثبتت النتائج للدراسة عن فاعلية الكشف المبكر وأثره الإيجابي المباشر في علاج صعوبات القراءة عند الأطفال في سن مبكرة .

وهدفت دراسة الباز (٢٠١٢) إلى التعرف على مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال اللاتي مثلن مجتمع الدراسة وهو جميع معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض، وقد تم تحديد حجم عينة المعلمات بنسبة (١٥٪) من المجتمع المدروس، حيث بلغ حجم عينة الدراسة (٣٩١) معلمة .ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة استبانة تتكون من جزأين: يتضمن الجزء الأول البيانات الأولية و الجزء الثاني على خمسة محاور وهي: مؤشرات صعوبات التعلم في النمو اللغوي، ومؤشرات صعوبات التعلم في المهارات الحركية، ومؤشرات صعوبات التعلم في النمو المعرفي، ومؤشرات صعوبات التعلم في الانتباه، وأخيرا مؤشرات

صعوبات التعلم في السلوك الاجتماعي والإنفعالي وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني المعرفة والخبرة بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال، ولقد كان أبرز أوجه القصور في مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم في المهارات الحركية .كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد إختلاف ذو دلالةٍ إحصائية في مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال في النمو اللغوي، والمهارات الحركية، والنمو المعرفي، والإنتباه، وفقاً لإختلاف التخصص الأكاديمي بينما يوجد إختلاف دال إحصائياً في مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم في السلوك الإجتماعي والإنفعالي لصالح تخصص رياض الأطفال .كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد إختلافات ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال في النمو اللغوي، والمهارات الحركية، والنمو المعرفي، والإنتباه، والسلوك الاجتماعي والإنفعالي وفقاً لإختلاف عدد السنوات التدريسية عند مستوى دلالة (٥٪) ، وأيضا أبرزت نتائج الدراسة أنه لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال في النمو اللغوي، والمهارات الحركية، والنمو المعرفي، والإنتباه، والسلوك الاجتماعي والإنفعالي وفقا لإختلاف الدرجة العلمية عند مستوى دلالة (٥٪)، وأخيرا مما توصلت إليه نتائج الدراسة أنه لاتوجد إختلافات ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الاطفال في النمو اللغوي ، والمهارات الحركية ، والنمو المعرفي ، والإنتباه، والسلوك الإجتماعي والإنفعالي بين المعلمات اللاتي لديهن معلومات عن صعوبات التعلم واللاتي ليس لديهن معلومات عنها عند مستوى دلالة (٥٪)

ثانياً : دراسات حول دور معلمة الصف في عملية التعرف على مؤشرات صعوبات التعلم

أجرى قلزرد دراسة (Glazzard, 1977) هدفت إلى مقارنة القيمة التنبئوية لبعض الإختبارات مثل اختبار The Gates – Mac Ginitie Reading Test بمقياس كيرك Kirk, 1966 لتقدير الخصائص السلوكية بالتطبيق على (٨٧) من أطفال ما قبل المدرسة، حيث توصلت Glazzard إلى أن تقدير الخصائص السلوكية التي تتم بمعرفة المدرس هي أكثر المنبئات فاعلية .

وقام تايلور (Taylor,2000)بدراسة في أمريكا تهدف إلى التركيز على أهمية معلمي الصف في التعرف على المشكلات الأكاديمية قبل حدوثها عن طريق الكشف المبكر والتنبؤ بها. وللتعرف على تلك المشكلات شارك مجموعة من المعلمين من معلمو الدولة في تحديد معدل توزيع الاطفال وفق ستة اهداف أكاديمية مثل الشعور بالرضا وعدم الرضا . وأشارت النتائج للتقديرات أن ٢٠٪ من تلاميذ الروضة (من عينة يبلغ قوامها ٣٠٣ تلميذ) حصلوا على معدلات متدنية في مجال واحد على الأقل من تلك المجالات الأكاديمية بينما حصل ٣٨٪ من تلك المجموعة على معدلات عالية ، أشارت النتائج أن الطلاب الذين تم إكتشافهم والتعرف عليهم مبكراً كان أدائهم أضعف من الأطفال الذين لم يتم التعرف عليهم على إختبارات المعالجة الفونولوجية والذاكرة العاملة والأداء التنفيذي . كما أشارت تقديرات معلميهم إلى أنهم أكثر في مشكلات السلوك والإنتباه وأقل في الكفاءة الإجتماعية. وفي فترة المتابعة استمرت مشكلات التعلم في المرتبة الأولى لدى المجموعة التي تم

التعرف عليها. وتدعم النتائج للدراسة الحالية إستخدام أراء وأحكام المعلمين في التعرف المبكر على مشكلات التعلم والذين يرفضون الإعتماد على محك التبأين بين مستوى الذكاء والأداء الفعلي لتشخيص صعوبات التعلم.

أما السيد (٢٠٠٩) فقد أجرى دراسة هدفت إلى بحث فاعلية برنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي بعض معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات بجميع مناطق المملكة ببعض مهارات تقدير محكي التباعد الخارجي والداخلي عند إنتقائهن للتلميذات ذوات صعوبات التعلم بإعتبار أن هذين المحكين من المحكات الأساسية لإنتقاء ذوي صعوبات التعلم والتعرف عليهم . حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٠ معلمة من معلمات صعوبات التعلم بالمدارس الإبتدائية يبلغ متوسط عمرهن الزمني ٢٨.٤ سنة و٣٧مشرفة تربوية من مشرفات المدارس الإبتدائية يبلغ متوسط أعمارهن ٣٣.٢ سنة وأفادت النتائج عن فعالية برنامج الدراسة في تنمية وعي عينة الدراسة بمهارات تقدير العمر العقلي والتباعد الخارجي والتباعد الداخلي بإستخدام النموذج الثنائي والنموذج الثلاثي لباناتاين (١٩٧٤).

وفي دراسة بيتار (Bitar,2010) والتي هدفت إلى التعرف على الخبرات والإتجاهات الخاصة بالمعلمين تجاه الأطفال الذين يعانون من بعض الإضطرابات السلوكية المتمثلة في سلوك التحدي ، وكذلك التعرف على الدور الذين يقومون به والإستراتيجيات التي يلجؤون إليها في محاولة تعزيز التنظيم الذاتي للأطفال في مرحلة ماقبل المدرسة ، وقد تكونت عينة الدراسة من ١١ معلم من معلمي رياض الأطفال من ٣ من المدارس المختلفة في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الامريكية ، وقد استخدم الباحث المقابلات الشخصية كأداة للدراسة ، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها أن مهارات التنظيم الذاتي هي أحد أهم المهارات التي يمكن الإستعانة بها في تعديل سلوكيات التحدي الخاصة بالأطفال، عادة لا يلجأ المعلمون إلى التعليق على السلوك عندما يلجأ الطفل إلى العنف اللفظي ، أو عدم الإمتثال للأوامر ، إلا أنه عندما يلجأ الأطفال إلى العنف البدني هنا يتدخل المعلمين ويمارسوا أشكالا من التعليق على السلوكيات بهدف تعديلها، ولعل أفضل الإستراتيجيات التي يمكن الإستعانه بها في تعديل الإضطرابات السلوكية التي يعاني منها الأطفال هي الإستعانة بالنماذج السلوكية المناسبة وبخاصة في حالة العنف اللفظي، وعدم الإمتثال للأوامر.

وقد أجرى كوش (Koch,2011) دراسة هدفت للتعرف على الأداور الخاصة بكل من المعلمين وأولياء الامور مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم وقد تكونت العينة من ٢٠ معلم تربية خاصة ،منهم ١١ من أولياء الأمور لعدد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من منطقة mid-Atlantic region بالولايات المتحدة الأمريكية . و٩ أولياء أمور أطفال عاديين . استخدم الباحث في منهجيته المقابلات الشخصية الشبه المنظمة ، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها أن أولياء الامور المعلمين للأطفال ذوي الإعاقات يعتقدون بأن خبراتهم في مجال تربية هؤلاء الاطفال تتيح لهم فهماً أكبر لطبيعة الإعاقة ، وأفضل الإستراتيحيات التي يمكن استخدامها في التعامل معها مما

يسهم في إنتقاء أفضل برامج التدخل في حجرة الصف الدراسي مما يعطي الخبرة في هذا المجال أهمية وفائدة كبيرة تعكس على تقديم الخدمة بعد ذلك.

التعقيب على الدراسات السابقة

من العرض السابق للدراسات السابقة وما أسفرت عنه نتائجها يمكن استنتاج ما يلي:

- أن التعرف والكشف المبكر على مؤشرات صعوبات التعلم ، يرتبط بصعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الإبتدائية ، وهذا ماتتفق عليه الدراسات السابقة فيه مع الدراسة الحالية بحيث تمت الإستفادة من نتائج الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة الحالية حيث أكدت على فاعلية التعرف والكشف المبكر وأهمية المعرفة بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات التعليم العام للصف الأول الإبتدائي.
- ندرة الدراسات السابقة في موضوع الدراسة والتي قد تكون هذه الدراسة هي الأولى التي تتناول مستوى المعرفة بمؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى معلمات الصف الأول الإبتدائي في المملكة العربية السعودية.
- جاءت الدراسات في المحور الأول متفقة تماماً مع أهمية الدراسة الحالية والتي كشفت عن أهمية التدخل المبكر وأثبتت وجود مؤشرات واضحة لدى هؤلاء الأطفال المعرضين للخطر يمكننا التنبؤ من خلالها بصعوبات تعلم لاحقة، حيث جاءت دراسة (فورمان واخرون ،١٩٩٨) و (خالد،١٩٩٩) و(جينيكس واخرون،٢٠٠٥) و (سميث واخرون ،٢٠٠٨) موظفة المنهج التجريبي لدى عينة من الأطفال المعرضين للخطر والتي جاءت نتائجها مبرزة لأهمية الكشف والتدخل المبكر والذي يحدث فرقاً أيجابياً لدى هؤلاء الاطفال.
- اتفقت جميع دراسات المحور الثاني والتي تثبت دور المعلم في الصف للكشف عن الأطفال العرضة للخطر ومثبتةً لدورهم الفاعل في التنبؤ بمشكلات التعلم المستقبلية من خلال التعرف عليها والكشف عنها في مراحل مبكرة ، الأمر الذي يدعم في الحقيقة أهمية إجراء الدراسة الحالية بغرض الوقوف على مستوى المعرفة بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات الصف الأول الأساسيات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- **منهج الدراسة**

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته مع طبيعة موضوع الدراسة حيث أنه لا يتوقف عند جمع المعلومات عن ظاهرة الدراسة فقط لإستقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة، بل يمتد ليشمل التحليل والربط والتفسير للوصول إلى استنتاجات. (العساف، ٢٠١٠)

- **مجتمع الدراسة**

تحدد المجتمع المستهدف في جميع معلمات الصف الأول الإبتدائي بالتعليم العام والبالغ عددهن (٥٩٦) معلمة صف أساسية واللاتي يعملن في مدارس البنات الإبتدائية الحكومية المتضمنة

برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض البالغ عددها (١٤٩) مدرسة إبتدائي حكومية (إحصائية عن التعليم في وزارة التربية والتعليم لعام ١٤٣٥/١٤٣٤هـ).

- **عينة الدراسة**

تم الاعتماد على أسلوب العينة العشوائية العنقودية، وهي التي بموجبها يتم تقسيم مجتمع البحث إلى فئات أو مجموعات (عناقيد) متماثلة ويتم اختيار العينة من مجموعات مجتمع البحث كمجموعات أو عناقيد متماثلة لا كأفراد. (الزيباري، ٢٠١١)، حيث اعتمدت الباحثة على عينة مكونة من (١٢٠) معلمة، أي ما يقارب ٢٠ ٪ من معلمات التعليم العام المتخصصات في تدريس الصف الأول الإبتدائي، والجدول التالي يصف عينة الدراسة

جدول رقم (١) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير		التكرار	النسبة
التخصص	لغة عربية	٥٠	٪٤١,٧
	الرياضيات	٣٠	٪٢٥
	ثقافة إسلامية	٢٣	٪١٩,٢
	لغة إنجليزية	٨	٪٦,٧
	تربية فنية	٥	٪٤,٢
	علوم	٤	٪٣,٣
المجموع		١٢٠	٪١٠٠
المؤهل العلمي	ماجستير	١٧	٪١٤,٢
	بكالوريوس	٦٧	٪٥٥,٨
	دبلوم	٢٨	٪٢٣,٣
التخصص	أخرى	٨	٪٦,٧
المجموع		١٢٠	٪١٠٠
الخبرة التدريسية	أقل من ٥ سنوات	١٨	٪١٥
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٢	٪٣٥
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٤٨	٪٤٠
	١٥ سنة فأكثر	١٢	٪١٠
المجموع		١٢٠	٪١٠٠

- **أداة الدراسة ومراحل تصميمها**

تم إستخدام الإستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وذلك لكون الإستبانة فعّالة في التعرف على الآراء عندما تتوفر معرفة دقيقة بالمطلوب، وبكيفية قياس المتغيرات المرغوب دراستها.

وقامت الباحثة بصياغة أولية لعبارات الإستبيان إنطلاقاً من موضوع الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها وذلك بعد القراءة المتأنية والإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة وخبرة الباحثة العلمية واستطلاع رأي عينة من أعضاء هيئة التدريس، ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة حسب توجيهات وملاحظات المشرف العلمي وبعد موافقته الأولية تكونت الإستبانة من جزأين هما:

١ - **الجزء الأول**: تعليمات الإستبانة، وأوضحت الباحثة فيها الهدف من الإستبانة، والبيانات الأساسية المتعلقة بالعينة، وتشمل (التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية)، وهي متغيرات مستقلة تم وضعها في مستوى قياس "اسمي أو ترتيبي"، وهي ذات أهمية للتعرف على خصائص العينة.

٢- **الجزء الثاني**: محاور الإستبانة وهي متغيرات تابعة تم وضعها في مستوى قياس "فئوي"، وشملت البيانات الأساسية، وقد تبنت الباحثة في إعداد هذا الجزء الشكل المغلق الذي يحدد الإستجابات المحتملة لكل سؤال، وتم تدريج الإستجابات على العبارات باستخدام مقياس التدريج الخماسي لإستجابات مفردات عينة الدراسة لعبارات درجة التوفر (أوافق تماماً، أوافق، غير متأكدة، لا أوافق، لا أوافق إطلاقاً) ولعبارات درجة التأثير (شديد جداً، شديد، متوسط، تأثير بسيط، لا تأثير) وتعطى الدرجات من ٥- ١.

جدول رقم (٣) يوضح طريقة تصحيح مقياس ليكرت ذات التدرج الخماسي

فئات الدرجات	درجة التوافر
١ إلى أقل من ١,٨٠	قليلة جدا
١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠	قليلة
٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠	متوسط
٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠	كبيرة
٤,٢٠ إلى ٥,٠٠	كبيرة جدا

وقد تكون الجزء الثاني من الإستبانة من خمسة محاور تتناول مستوى معرفة معلمات المرحلة الإبتدائية بمؤشرات صعوبات التعلم، جاءت كالتالي:

- **المحور الأول:** (النمو اللغوي)، وقد احتوى هذا المحور على (١٠) عبارات موجهة إلى مفردات عينة الدراسة.
- **المحور الثاني:** (المهارات الحركية)، وقد احتوى هذا المحور على (١١) عبارة موجهة إلى مفردات عينة الدراسة.
- **المحور الثالث:** (النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي)، وقد احتوى هذا المحور على (٩) عبارات موجهة إلى مفردات عينة الدراسة.
- **المحور الرابع:** (الإنتباه)، وقد احتوى هذا المحور على (٦) عبارات موجهة إلى مفردات عينة الدراسة.

- **المحور الخامس:** (البعد الاجتماعي والإنفعالي)، وقد احتوى هذا المحور على (٥) عبارات موجهة إلى مفردات عينة الدراسة.

سادساً: صدق أداة الدراسة

من أجل التحقق من صدق أداة الدراسة (الإستبانة) تم إجراء اختبارات الصدق التالية:

أ - الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة:

قامت الباحثة بعرض الإستبانة على عينة مكونة من (٧) محكمين وتمت دراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، وإجراء التعديلات في ضوء توصيات وآراء هيئة التحكيم، مثل: تعديل محتوى بعض الفقرات، وتعديل بعض الفقرات لتُصبح أكثر ملاءمة، وحذف بعض الفقرات، وتصحيح بعض أخطاء الصياغة اللغوية، وقد اعتبرت الباحثة الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات المشار إليها أعلاه بمثابة الصدق الظاهري، وصدق المحتوى للأداة، واعتبرت الباحثة أن الأداة صالحة لقياس ما وُضعت له.

ب- صدق الإتساق الداخلي للأداة:

وتم قياس صدق محاور الإستبانة من خلال حساب معامل الإرتباط بين درجة العبارة وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه بما فيها درجة هذه العبارة، وهو ما يطلق "الصدق البنائي"، كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول رقم (٤) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور

النمو اللغوي		المهارات الحركية		النمو المعرفي		الإنتباه		البعد الاجتماعي	
م	الارتباط الارتباط	م	الارتباط الارتباط	م	الارتباط الارتباط	م	الارتباط الارتباط	م	الارتباط الارتباط
١	**٠,٥٩٦	١	*٠,٢١٠	١	**٠,٣٣١	١	**٠,٧٣٩	١	**٠,٦٣٩
٢	**٠,٤٥٦	٢	*٠,١٩٠	٢	**٠,٣٤٤	٢	**٠,٧٧٣	٢	**٠,٨١٣
٣	**٠,٤٩٩	٣	**٠,٢٦٢	٣	**٠,٣٨٢	٣	**٠,٧٧٤	٣	**٠,٧٩٤
٤	**٠,٣٧٩	٤	**٠,٤٢٩	٤	**٠,٦٧٣	٤	**٠,٨٩٢	٤	**٠,٣٦٦
٥	**٠,٥٣٦	٥	**٠,٢٦٦	٥	**٠,٥٨٦	٥	**٠,٨٤١	٥	**٠,٢٦٧
٦	**٠,٥٥٣	٦	**٠,٢٣٨	٦	**٠,٧٩٤	٦	**٠,٨٣٩		
٧	**٠,٥٨٧	٧	**٠,٥١٨	٧	**٠,٦٧٦				
٨	**٠,٥٥٧	٨	**٠,٣٤٨	٨	**٠,٥٩٣				
٩	**٠,٥٨٣	٩	**٠,٢٨٥	٩	**٠,٤٩٨				
١٠	**٠,٤٠١	١٠	**٠,٣٥١						
		١١	**٠,٢٥٧						

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الإرتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ & ٠,٠٥ مما يعني وجود درجة عالية من الإتساق الداخلي وإرتباط المحاور بعباراتها بما يعكس درجة عالية من الصدق لعبارات محاور الإستبانة.

سابعاً: ثبات أداة الدراسة

تم إستخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الأداة، والجدول التالي يبين معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة:

الجدول رقم (٥) معاملات الثبات بإستخدام طريقة ألفا كرونباخ

ترتيب المحور	محاور الإستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول	النمو اللغوي	١٠	٠,٦٩١
المحور الثاني	المهارات الحركية	١١	٠,٨٥٥
المحور الثالث	النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي	٩	٠,٧٠٨
المحور الرابع	الإنتباه	٦	٠,٨٩١
المحور الخامس	البعد الاجتماعي والإنفعالي	٥	٠,٧٤٥
الثبات العام لأداة الدراسة		٤١	٠,٧٨٤

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لجميع محاور الإستبانة تُعد قيم مقبولة لمدى ثبات أداة الدراسة، الأمر الذي يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند تطبيقها.

ونستخلص من نتائج إختباري الصدق والثبات أن أداة القياس (الإستبانة) صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة مقبولة، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي (Mean)؛ الإنحراف المعياري (Standard deviation)؛ تحليل التباين (One Way Anova)؛ لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية في آراء مفردات عينة الدراسة نحو محاورها بإختلاف الخصائص الشخصية والوظيفية.

نتائج الدراسة

١ـ عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم ؟

للإجابة عن هذا السؤال وللتعرف على مستوى معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحرافات

المعيارية والرتب لإجابات مفردات عينة الدراسة على المحاور المتعلقة بمستوى معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

جدول رقم (٦) نتائج عينة الدراسة نحو درجة توفر مؤشرات النمو اللغوي

م	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٢	ينطق الكلمات بشكل بطيء	٤,٢٤	٠,٨٨٨	كبيرة جدا
٢	٨	ينطق الجمل بشكل بطيء	٣,٨٧	٠,٩٦٦	كبيرة
٣	٥	غير قادر على تعلم الكلمات الجديدة	٤,٠٥	٠,٨٠٨	كبيرة
٤	١	غير قادر على تنفيذ بعض التعليمات المكونة من أمرين وأكثر	٤,٤٦	٠,٦٠٧	كبيرة جدا
٥	٤	غير قادر على فهم بعض الأسئلة الموجهة اليه	٤,٠٦	٠,٨٤٣	كبيرة
٦	٩	يواجه صعوبة عند التعبير عن رغباته	٣,٧٢	٠,٩٣٤	كبيرة
٧	٣	يواجه صعوبة عن اختيار كلمات متناغمة (متشابهه صوتيا)	٤,١٢	٠,٨١٥	كبيرة
٨	٧	لا يظهر أي اهتمام للقصص	٣,٩٥	٠,٧٣٧	كبيرة
٩	١٠	يفهم معاني الكلمات والجمل	٣,٤٦	١,٠٩	كبيرة
١٠	٦	يتذكر المعلومات الشفهية	٤,٠٤	٠,٨٤٤	كبيرة
		المتوسط الحسابي العام	٤,٠٠	٠,٤٤٤	كبيرة

من خلال تحليل بيانات الجدول رقم (٦) يتضح ما يلي:

- أن إستجابات مفردات عينة الدراسة نحو مدى توفر مؤشرات النمو اللغوي لدى طلبة الصف الأول إبتدائي جاءت بدرجة "كبيرة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٠٠ من ٥,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تبدأ (من ٣,٤٠ إلى أقل من٤,٢٠) .
- أتت العبارة غير قادر على تنفيذ بعض التعليمات المكونة من أمرين وأكثر " بالمرتبة الأولى من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالنمو اللغوي، بمتوسط حسابي (٤,٤٦)، وإنحراف معياري (٠,٦٠٧).
- "ينطق الكلمات بشكل بطيء" أتت هذه العبارة بالمرتبة الثانية من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالنمو اللغوي، بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، وإنحراف معياري (٠,٨٨٨).
- "يواجه صعوبة عن اختيار كلمات متناغمة (متشابهه صوتياً)" أتت هذه العبارة بالمرتبة الثالثة من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالنمو اللغوي، بمتوسط حسابي (٤,١٢)، وإنحراف معياري (٠,٨١٥).
- " يواجه صعوبة عند التعبير عن رغباته " أتت هذه العبارة بالمرتبة قبل الأخيرة من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالنمو اللغوي، بمتوسط حسابي (٣,٧٢)، وإنحراف معياري (٠,٩٣٤).

- "يفهم معاني الكلمات والجمل" أتت هذه العبارة بالمرتبة الأخيرة من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالنمو اللغوي، بمتوسط حسابي (٣,٤٦)، وإنحراف معياري (١,٠٩).

جدول رقم (٧) نتائج عينة الدراسة نحو درجة توفر مؤشرات المهارات الحركية

م	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التوافر
١	٥	لا يتمتع بجسم متناسق رشيق	٢,١١	٠,٧١٢	قليلة
٢	٣	يظهر ضعف في التوازن أثناء الوقوف	٣,٧٥	١,٠٢	عالية
٣	٨	يظهر ضعف في التوازن أثناء الحركة	١,٧٧	٠,٧٢٧	قليلة جدا
٤	١	يواجه صعوبة في بعض الألعاب	٣,٩٢	١,٠٧	عالية
٥	٧	غير قادر على الجري	١,٩٣	٠,٦٥٧	قليلة
٦	٢	غير قادر على القفز	٣,٧٧	٠,٧٩٣	عالية
٧	٦	غير قادر على التسلق	٢,٠٤	٠,٧٤٩	قليلة
٨	٩	يواجه صعوبة في ربط حذائه	١,٦٥	٠,٦١٤	قليلة جدا
٩	١٠	يواجه صعوبة عند فتح أو قفل ازرار قميصه	١,٥٥	٠,٧١٩	قليلة جدا
١٠	٤	يتجنب ممارسة الرسم	٢,٨٢	١,١٢	متوسطة
١١	١١	يتجنب مهارة التوصيل بين النقاط	١,٣٤	٠,٥٢٦	قليلة جدا
		المتوسط الحسابي العام	٢,٤٢	٠,٢٢٥	قليلة

من خلال تحليل بيأنات الجدول رقم (٧) يتضح ما يلي:

- أن إستجابات مفردات عينة الدراسة نحو مدى توفر مؤشرات المهارات الحركية لدى طلبة الصف الأول إبتدائي جاءت بدرجة "قليلة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٢,٤٢ من ٥,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من المقياس المتدرج الخماسي والتي تبدأ (من ١,٨٠ إلى أقل من٢,٦٠) .
- " يواجه صعوبة في بعض الألعاب " أتت هذه العبارة بالمرتبة الأولى من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالمهارات الحركية، بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، وإنحراف معياري (١,٠٧).
- "غير قادر على القفز" أتت هذه العبارة بالمرتبة الثانية من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالمهارات الحركية، بمتوسط حسابي (٣,٧٧)، وإنحراف معياري (٠,٧٩٣).
- "يظهر ضعف في التوازن أثناء الوقوف " أتت هذه العبارة بالمرتبة الثالثة من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالمهارات الحركية، بمتوسط حسابي (٣,٧٥)، وإنحراف معياري (١,٠٢).
- " يواجه صعوبة عند فتح أو قفل ازرار قميصه " أتت هذه العبارة بالمرتبة قبل الأخيرة من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالمهارات الحركية، بمتوسط حسابي (١,٥٥)، وإنحراف معياري (٠,٧١٩).

- "يتجنب مهارة التوصيل بين النقاط" أتت هذه العبارة بالمرتبة الأخيرة من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالمهارات الحركية، بمتوسط حسابي (١,٣٤)، وانحراف معياري (٠,٥٢٦).

جدول رقم (٨) نتائج عينة الدراسة نحو درجة توفر مؤشرات النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي

م	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التوفر
١	١	يواجه صعوبة في حفظ الحروف الأبجدية	٤,٢٣	٠,٨١٧	عالية جدا
٢	٣	يواجه صعوبة في التمييز بين أيام الأسبوع	٤,١٠	٠,٩٥٩	عالية
٣	٢	يظهر ضعف في تذكر أنشطة الحياة اليومية	٤,١٦	٠,٩٣٧	عالية
٤	٧	يواجه صعوبة الربط بين السبب والنتيجة لكل مأيحدث حوله	١,٦٩	١,٠٣	قليلة جدا
٥	٩	غير قادر على التعامل مع مفهوم الحجم	١,٣١	٠,٧٦٦	قليلة جدا
٦	٦	غير قادر على التعامل مع مفهوم اللون	٢,١٨	١,٠٨	قليلة
٧	٤	غير قادر على التعامل مع مفهوم الشكل	٣,١٢	١,٢١	متوسطة
٨	٥	أثناء الكتابة يعكس الحروف والارقام	٢,٦٥	١,٣١	متوسطة
٩	٨	مستوى الفهم القرائي مناسب	١,٥٥	٠,٩٢٤	قليلة جدا
		المتوسط العام	٢,٧٨	٠,٥٥٨	متوسطة

من خلال تحليل بيانات الجدول رقم (٨) يتضح ما يلي:

- أن إستجابات مفردات عينة الدراسة نحو مدى توفر مؤشرات النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصف الأول إبتدائي جاءت بدرجة "متوسطة "، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٢,٧٨ من ٥,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تبدأ (من ٢,٦٠ إلى أقل من٣,٤٠).
- " يواجه صعوبة في حفظ الحروف الأبجدية " أتت هذه العبارة بالمرتبة الأولى من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالنمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي، بمتوسط حسابي (٤,٢٣)، وإنحراف معياري (٠,٨١٧).
- "يظهر ضعف في تذكر أنشطة الحياة اليومية " أتت هذه العبارة بالمرتبة الثانية من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالنمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي، بمتوسط حسابي (٤,١٦)، وإنحراف معياري (٠,٩٣٧).
- "يواجه صعوبة في التمييز بين أيام الأسبوع " أتت هذه العبارة بالمرتبة الثالثة من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالنمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي، بمتوسط حسابي (٤,١٠)، وإنحراف معياري (٠,٩٥٩).
- " مستوى الفهم القرائي مناسب " أتت هذه العبارة بالمرتبة قبل الأخيرة من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالنمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي، بمتوسط حسابي (١,٥٥)، وإنحراف معياري (٠,٩٢٤).

- "غير قادر على التعامل مع مفهوم الحجم" أتت هذه العبارة بالمرتبة الأخيرة من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالنمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي، بمتوسط حسابي (١,٣١)، وإنحراف معياري (٠,٧٦٦).

جدول رقم (٩) نتائج عينة الدراسة نحو درجة توفر مؤشرات الإنتباه

م	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التوفر
١	٥	يتشتت إنتباهه بشكل ملحوظ	١,٥٣	١,٠٢	قليلة جدا
٢	٦	سلوكه إندفاعي (إستجاباته سريعة)	١,٤٠	٠,٩٦٥	قليلة جدا
٣	١	لديه زيادة في النشاط والحركة	٢,٥٠	١,٣٩	قليلة
٤	٤	لا يستمر بالتركيز في المهام المكلف بها	١,٧٧	١,١٥	قليلة جدا
٥	٣	يفشل في تغيير الأنشطة ويستمر في أداء نشاط واحد	١,٩٥	١,٣٠	قليلة
٦	٢	يكرر الأفكار بشكل مستمر ولا يستطيع الأنتقال إلى أفكار جديدة	٢,١٥	١,٢٨	قليلة
		المتوسط الحسابي العام	١,٨٨	٠,٩٦٣	قليلة

من خلال تحليل بيانات الجدول رقم (٩) يتضح ما يلي:

- أن إستجابات مفردات عينة الدراسة نحو مدى توفر مؤشرات الإنتباه لدى طلبة الصف الأول إبتدائي جاءت بدرجة "قليلة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (١,٨٨ من ٥,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من المقياس المتدرج الخماسي والتي تبدأ (من ١,٨٠ إلى أقل من٢,٦٠).
- "لديه زيادة في النشاط والحركة " أتت هذه العبارة بالمرتبة الأولى من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالإنتباه، بمتوسط حسابي (٢,٥٠)، وإنحراف معياري (١,٣٩).
- "يكرر الأفكار بشكل مستمر ولا يستطيع الأنتقال إلى أفكار جديدة " أتت هذه العبارة بالمرتبة الثانية من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالإنتباه، بمتوسط حسابي (٢,١٥)، وإنحراف معياري (١,٢٨).
- "يفشل في تغيير الأنشطة ويستمر في أداء نشاط واحد " أتت هذه العبارة بالمرتبة الثالثة من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالإنتباه، بمتوسط حسابي (١,٩٥)، وإنحراف معياري (١,٣٠).
- " يتشتت إنتباهه بشكل ملحوظ " أتت هذه العبارة بالمرتبة قبل الأخيرة من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالإنتباه، بمتوسط حسابي (١,٥٣)، وإنحراف معياري (١,٠٢).
- "سلوكه إندفاعي (إستجاباته سريعة)" أتت هذه العبارة بالمرتبة الأخيرة من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالإنتباه، بمتوسط حسابي (١,٤٠)، وإنحراف معياري (٠,٩٦٥).

جدول رقم (١٠) نتائج عينة الدراسة نحو درجة توفر مؤشرات البعد الاجتماعي والانفعالي

م	الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
١	٥	يواجه صعوبة التفاعل مع الآخرين بشكل جماعي (يلعب بشكل فردي)	١,٥٩	١,٠٦	قليلة جدا
٢	٢	يتغير مزاجه بشكل مفاجئ وشديد	٢,٨٤	١,٣١	متوسطة
٣	١	يصاب بالإحباط بسهولة	٣,٣٤	١,٢٧	متوسطة
٤	٣	يظهر انفعالات يصعب السيطرة عليها	٢,٦٢	٠,٥١٩	متوسطة
٥	٤	يعاني دائما من نوبات غضب شديدة	٢,٥٢	٠,٥٣٣	قليلة
		المتوسط الحسابي العام	٢,٥٨	٠,٥٩٨	قليلة

من خلال تحليل بيانات الجدول رقم (١٠) يتضح ما يلي:

- أن إستجابات مفردات عينة الدراسة نحو مدى توفر مؤشرات البعد الاجتماعي والإنفعالي لدى طلبة الصف الأول إبتدائي جاءت بدرجة "قليلة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٢,٥٨ من ٥,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من المقياس المتدرج الخماسي والتي تبدأ (من ١,٨٠ إلى أقل من٢,٦٠).
- "يصاب بالإحباط بسهولة " أتت هذه العبارة بالمرتبة الأولى من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالبعد الاجتماعي والإنفعالي، بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، وانحراف معياري (١,٢٧).
- "يتغير مزاجه بشكل مفاجئ وشديد " أتت هذه العبارة بالمرتبة الثانية من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالبعد الاجتماعي والإنفعالي، بمتوسط حسابي (٢,٨٤)، وإنحراف معياري (١,٣١).
- "يظهر إنفعالات يصعب السيطرة عليها " أتت هذه العبارة بالمرتبة الثالثة من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالبعد الاجتماعي والإنفعالي، بمتوسط حسابي (٢,٦٢)، وإنحراف معياري (٠,٥١٩).
- " يعأني دائما من نوبات غضب شديدة " أتت هذه العبارة بالمرتبة قبل الأخيرة من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالبعد الاجتماعي والإنفعالي، بمتوسط حسابي (٢,٥٢)، وإنحراف معياري (٠,٥٣٣).
- "يواجه صعوبة التفاعل مع الاخرين بشكل جماعي (يلعب بشكل فردي) " أتت هذه العبارة بالمرتبة الأخيرة من حيث درجة التوفر بين العبارات المتعلقة بالبعد الاجتماعي والإنفعالي، بمتوسط حسابي (١,٥٩)، وإنحراف معياري (١,٠٦).

من خلال النتائج الخاصة بأبعاد الدراسة التي تم مناقشتها يتضح ما يلي:

جدول رقم (١١) المتوسطات والإنحرافات المعيارية والترتيب لمحاور الدراسة

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
النمو اللغوي	٤٠,٠٠	٤,٤٤	١
المهارات الحركية	٢٦,٧٠	٢,٤٧	٤
النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي	٢٥,٠٣	٥,٠٢	٢
الانتباه	١١,٣١	٥,٧٨	٥
البعد الاجتماعي والانفعالي	١٢,٩٢	٢,٩٩	٣
الدرجة الكلية لأداة الدراسة	١١٥,٩٩	١٢,٦٦	

يتضح من الجدول (١١) أن المحور الأول (النمو اللغوي) احتل المرتبة الأولى ، تلا ذلك المحور الثالث (النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي) ، ثم جاء المحور الخامس (البعد الاجتماعي والإنفعالي) بالمرتبة الثالثة ، بينما جاء المحور الثاني (المهارات الحركية) في المرتبة قبل الأخيرة ، وفي المرتبة الأخيرة جاء المحور الرابع (الإنتباه) .

٢ـ عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل يختلف مستوى معرفة معلمات الصف الأول الابتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم باختلاف التخصص ؟

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق بين متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة نحو مؤشرات صعوبات التعلم باختلاف التخصص تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova) لتعرف الفروق وفقا للتخصص الذي تكون من ست مستويات.

جدول رقم (١٦) قيم (ف) للفروق بين متوسطات توفر مؤشرات صعوبات التعلم باختلاف التخصص

محاور الدراسة	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النمو اللغوي	بين المجموعات	٠,٧٦٧	٥	٠,١٥٣	٠,٧٧٠	٠,٥٧٣
	داخل المجموعات	٢٢,٧٠٣	١١٤	٠,١٩٩		
	المجموع	٢٣,٤٧٠	١١٩			
المهارات الحركية	بين المجموعات	٠,٢٢١	٥	٠,٠٤٤	٠,٨٦٦	٠,٥٠٦
	داخل المجموعات	٥,٨١٩	١١٤	٠,٠٥١		
	المجموع	٦,٠٤٠	١١٩			
النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي	بين المجموعات	١,٧٧٦	٥	٠,٣٥٥	١,١٤٤	٠,٣٤١
	داخل المجموعات	٣٥,٣٨٣	١١٤	٠,٣١٠		
	المجموع	٣٧,١٥٩	١١٩			
الانتباه	بين المجموعات	٨,١٥٩	٥	١,٦٣٢	١,٨١٨	٠,١١٥
	داخل المجموعات	١٠٢,٣٤٠	١١٤	٠,٨٩٨		
	المجموع	١١٠,٤٩٩	١١٩			
البعد الاجتماعي والانفعالي	بين المجموعات	٢,٢٨٥	٥	٠,٤٥٧	١,٢٩٣	٠,٢٧٢
	داخل المجموعات	٤٠,٢٨٨	١١٤	٠,٣٥٣		
	المجموع	٤٢,٥٧٣	١١٩			

يتضح من خلال الجدول رقم (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات مفردات عينة الدراسة تجاه توفر مؤشرات صعوبات التعلم بإختلاف التخصص، حيث أظهرت نتائج الجدول أعلاه عدم وجود دلالة إحصائية لقيمة (ف) الخاصة بمحاور الدراسة.

٣- عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل يختلف مستوى معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم بإختلاف سنوات التدريس ؟

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق بين متوسطات إستجابات مفردات عينة الدراسة نحو مؤشرات صعوبات التعلم بإختلاف سنوات التدريس تم إستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova) لتعرف الفروق وفقا لسنوات التدريس الذي تكون من أربع مستويات.

جدول رقم (١٧) قيم (ف) للفروق بين متوسطات درجة توفر مؤشرات صعوبات التعلم باختلاف سنوات التدريس

محاور الدراسة	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النمو اللغوي	بين المجموعات	٠,١٦١	٣	٠,٠٥٤	٠,٢٦٧	٠,٨٤٩
	داخل المجموعات	٢٣,٣٠٩	١١٦	٠,٢٠١		
	المجموع	٢٣,٤٧٠	١١٩			
المهارات الحركية	بين المجموعات	٠,٠٤٣	٣	٠,٠١٤	٠,٢٧٦	٠,٨٤٣
	داخل المجموعات	٥,٩٩٧	١١٦	٠,٠٥٢		
	المجموع	٦,٠٤٠	١١٩			
النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي	بين المجموعات	٠,٨٤٦	٣	٠,٢٨٢	٠,٩٠٠	٠,٤٤٣
	داخل المجموعات	٣٦,٣١٣	١١٦	٠,٣١٣		
	المجموع	٣٧,١٥٩	١١٩			
الإنتباه	بين المجموعات	٥,٤٢٣	٣	١,٨٠٨	١,٩٩٦	٠,١١٨
	داخل المجموعات	١٠٥,٠٧٦	١١٦	٠,٩٠٦		
	المجموع	١١٠,٤٩٩	١١٩			
البعد الاجتماعي والإنفعالي	بين المجموعات	٢,٣٦١	٣	٠,٧٨٧	٢,٢٧٠	٠,٠٨٤
	داخل المجموعات	٤٠,٢١٢	١١٦	٠,٣٤٧		
	المجموع	٤٢,٥٧٣	١١٩			

يتضح من خلال الجدول رقم (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات مفردات عينة الدراسة تجاه درجة توفر مؤشرات صعوبات التعلم بإختلاف سنوات التدريس، حيث أظهرت نتائج الجدول أعلاه عدم وجود دلالة إحصائية لقيمة (ف) الخاصة بمحاور الدراسة.

٤ـ عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل يختلف مستوى معرفة معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم بإختلاف المؤهل العلمي ؟

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق بين متوسطات إستجابات مفردات عينة الدراسة نحو مؤشرات صعوبات التعلم بإختلاف الدرجة العلمية تم إستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (**one way anova**) لتعرف الفروق وفقا للمؤهل العلمي الذي تكون من ست مستويات.

جدول رقم (١٨) قيم (ف) للفروق بين متوسطات درجة توفر مؤشرات صعوبات التعلم باختلاف الدرجة العلمية

محاور الدراسة	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النمو اللغوي	بين المجموعات	١,٥٠٢	٥	٠,٥٠١	٢,٦٤٣	٠,٠٥٣
	داخل المجموعات	٢١,٩٦٨	١١٤	٠,١٨٩		
	المجموع	٢٣,٤٧٠	١١٩			
المهارات الحركية	بين المجموعات	٠,٠٠٨	٥	٠,٠٠٣	٠,٠٤٩	٠,٩٨٦
	داخل المجموعات	٦,٠٣٢	١١٤	٠,٠٥٢		
	المجموع	٦,٠٤٠	١١٩			
النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي	بين المجموعات	١,٦٥٤	٥	٠,٥٥١	١,٨٠٢	٠,١٥١
	داخل المجموعات	٣٥,٥٠٥	١١٤	٠,٣٠٦		
	المجموع	٣٧,١٥٩	١١٩			
الإنتباه	بين المجموعات	٣,٢٤١	٥	١,٠٨٠	١,١٦٨	٠,٣٢٥
	داخل المجموعات	١٠٧,٢٥٨	١١٤	٠,٩٢٥		
	المجموع	١١٠,٤٩٩	١١٩			
البعد الاجتماعي والإنفعالي	بين المجموعات	٠,١٠٦	٥	٠,٠٣٥	٠,٠٩٦	٠,٩٦٢
	داخل المجموعات	٤٢,٤٦٧	١١٤	٠,٣٦٦		
	المجموع	٤٢,٥٧٣	١١٩			

يتضح من خلال الجدول رقم (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات مفردات عينة الدراسة تجاه درجة توفر مؤشرات صعوبات التعلم بإختلاف الدرجة العلمية، حيث أظهرت نتائج الجدول أعلاه عدم وجود دلالة إحصائية لقيمة (ف) الخاصة بمحاور الدراسة.

ثانياً : مناقشة النتائج :

من خلال النتائج السابقة للدراسة الميدانية يتبين لنا من إجابة السؤال الأول أن هناك تفاوت في مستويات المعرفة لدى معلمات الصف الأول الإبتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم بشكل عام ، وهذا التفاوت في المعرفة بين المؤشرات يرجع إلى تدني البرامج التدريبية لتلك المؤشرات حيث نجد أن أبرز أوجه القصور في مستوى المعرفة بمؤشرات صعوبات التعلم للبعد الإجتماعي والإنفعالي. وتتفق هذه النتيجة مع ماذكرته (الباز،٢٠١٢) بأن الضعف الشديد في إدراك معلمات رياض الاطفال لمؤشرات صعوبات التعلم إلى قلة البرامج التدريبية و إستخدام بطاريات الإختبارات ومقاييس الخصائص النفسية للتعرف على صعوبات التعلم . و نتائج دراسة **(السيد،٢٠٠٩)** والذي أثبت فعالية برنامج تدريبي مكثف لتنمية وعي معلمات ومشرفات تربويات بالمملكة ببعض مهارات تقدير محكي التباعد الخارجي والداخلي.

لا يوجد إختلاف ذو دلالة إحصائية في مستوى المعرفة بمؤشرات صعوبات التعلم في نتائج السؤال الثاني والثالث والرابع لدى معلمات الصف الأول في النمو اللغوي، والأكاديمي ، والحركي ، والإنتباه، والإجتماعي والإنفعالي ، وفقاً لإختلاف التخصص الأكاديمي ، وسنوات الخبرة ، والدرجة العلمية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .

وكنتيجة عامة للدراسة والتي اهتمت بمستوى المعرفة بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات الصف الأول . أشارت النتائج إلى أن أكثر مؤشرات صعوبات التعلم معرفةً هو المحور الأول (النمو اللغوي) حيث احتل المرتبة الأولى ، يليه المحور الثالث (النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي) ويرجع ذلك غالبا إلى طبيعة هذين المحورين والتي تتمثل في الملاحظة المباشرة من قبل المعلمة والتي تتفق مع دراسة تايلور(Taylor,2000) والتي أشاد فيها بإستخدام أراء وأحكام المعلمين في التعرف والكشف المبكر لبعض مؤشرات صعوبات التعلم وأن كانوا يرفضون الإعتماد على محكات ومقاييس معتمدة .

ويأتي في المرتبة الثالثة البعد الإجتماعي والإنفعالي ومن ثم بعد المهارات الحركية ، ويأتي في المرتبة الأخيرة الإنتباه . والباحثة تعزو هذه النتيجة إلى قلة التوعية بالمؤشرات ، و إكتفاء المعلمة بالتقديرات الشخصية وعدم إستخدام محكات تقيس الجوانب النمائية الغامضة ، وبالتالي يؤثر كثيراً على عملية الكشف المبكر للتلميذات ذوات صعوبات التعلم و تقديم التدخل اللازم بشكل مبكر وتفادي تفاقم المشكلة . حيث تتفق الباحثة في هذا الأمر مع ما توصلت إليه دراسة خالد (١٩٩٩) أن البطارية التي تم تطويرها يمكن الإعتماد عليها في تحديد ذوي صعوبات التعلم من بداية إلحاقهم بالمدرسة الإبتدائية وذلك في مختلف الجوانب والتي تغفل عنها عين الملاحظ مثل الجانب الحركي ، ومسح السلوك ، والإعتماد على النفس . كما وترى الباحثة بأن الملاحظة العامة وتقديرات المعلمة ليست أفضل الإستراتيجيات للكشف المبكر عن مؤشرات صعوبات التعلم حيث تختلف فيها مع دراسة (Koch,2011) والتي ذكر فيها بأن خبرات المعلمين في مجال تربية الأطفال تتيح لهم فهماً أكبر لطبيعة الاعاقة وبالتالي الكشف المبكر عنها .

التوصيات والمقترحات:

بناءاً على النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

- إجراء المزيد من البحوث والدراسات لتفعيل دور الكشف المبكر عن مؤشرات صعوبات التعلم لطلاب الصف الأول الإبتدائي.
- ضرورة إهتمام وزارة التعليم بمرحلة الصف الأول الإبتدائي وضرورة إعداد المعلمات لإستقبال والكشف عن مشكلات التعلم بشكل عام ومؤشرات صعوبات تعلم بشكل خاص.
- إجراء دراسة موسعه لمعرفة سبب التفاوت في معرفة المؤشرات بين المعلمات، والتي كانت بشكل إيجابي نحو أبعاد النمو الأكاديمي والتحصيل ، واللغة ، والإنتباه، وبشكل سلبي نحو بعدي المهارات الحركية ،والمهارات الإجتماعية والإنفعالية.

- تضمين مناهج للتقييم والتشخيص المبكر للأطفال الغير عاديين إلى جميع التخصصات الجامعية التربوية ليكون المعلمين والمعلمات على دراية بطرق الكشف والتعرف المبكر على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- الباز ، نورة (٢٠١٢). **مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الاطفال**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود ؛الرياض.
- البتال، زيد (٢٠١٣).مشكلات الواجب المنزلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واقرانهم التلاميذ العاديين.الرياض: **رسالة التربية وعلم النفس**، ٤٢ ،٣٠: ٧٥.
- بخش، اميرة (٢٠٠٦):**بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من اطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية**. دراسات الطفولة . ٩ (٣)، ٨٣ :٩٣.
- تعاميم الوزارة (١٤٣٥). **وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**. ادارة التربية والتعليم ؛ الرياض.
- خالد، منيره (١٩٩٩): **التعرف المبكر على الاطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ماقبل المدرسة في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا،جامعة الخليج العربي ، البحرين.
- الخطيب، جمال ؛ الحديدي،منى (٢٠٠٣). **مناهج واساليب التدريس في التربية الخاصة**. الفلاح للنشر والتوزيع ؛الكويت.
- دليل برنامج صعوبات التعلم بوزارة المعارف(١٤١٩).**إدارة صعوبات التعلم- الرياض**: الأمانة العامة للتربية الخاصة .
- الزيات، فتحي (١٩٩٨). صعوبات التعلم ، **الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، سلسلة علم النفس المعرفي، ع (٤) القاهرة؛ دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي (٢٠٠٦).آليات **التدريس العلاجي لذوي صعوبات الإنتباه مع فرط الحركة والنشاط** (ورشة عمل)، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم ، المملكة العربية السعودية : الرياض
- الزيباري، طاهر حسو (٢٠١١). **أساليب البحث العلمي في علم الإجتماع**، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
- سليمان، السيد عبدالحميد (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم:تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها** . الطبعة الثانية، دار الفكر العربي : القاهرة.
- السنبل،عبدالعزيز؛ الخطيب، محمد ؛متولي، مصطفى؛ عبدالجواد، نور الدين (٢٠٠٨). **نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**. الرياض؛ دار الخرجي للنشر.
- السيد، عبدالحليم محمود واخرون (١٩٩٠). **علم النفس العام**. دار الغريب للطباعة والنشر؛ القاهرة.
- السيد، عبدالحميد سليمان (٢٠٠٩) : **فعاليةبرنامج تدريبي مكثف في تنمية وعي بعض معلمات صعوبات التعلم والمشرفات التربويات بالمملكة العربية السعودية ببعض مهارات تقدير محكى التباعد الخارجي**

والداخلي عند أنتقائهن للتلميذات ذوات صعوبات التعلم "دراسة تجريبية". مجلة التربية ، جامعة الأزهر، الجزء الثاني ، ١٣٩ ، ٩٥ : ١٣٤.

- الشحات، مجدي (١٩٩٩) **تشخيص وعلاج القصور في حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ببنها ؛ جامعة الزقازيق.
- الشخص،عبدالعزيز؛ منيب، تهاني ؛ احمد، سوزان(٢٠١١): مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى اطفال ماقبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات والأمهات. **مجلة كلية التربية،جامعة عين شمس**، ٣٥ (٣)
- صقر، السيد (١٩٩٢). **بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ اصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الإبتدائية**، رسالة ماجستير،كلية التربية ، جامعة طنطا.
- العدل،عادل محمد (٢٠١٣): **صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة**.دار الكتاب الحديث:القاهرة.
- العربشي، جبريل؛ رشاد،وفاء ؛ علي، عيد عبدالواحد (٢٠١٣). **صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية**. دار صفاء؛ عمان.
- العزة، سعيد حسن (٢٠٠١) . **الاعاقة العقلية** . الدار العلمية الدولية للطباعة والنشر :عمان.
- العساف، حمد بن صالح (2010) **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الطبعة الأولى، الرياض: دار الزهراء.
- عقل ، محمود عطا (١٩٩٧) . **النمو الأنساني الطفولة والمراهقة**. الرياض ؛ دار الخرجي.
- القريوتي، يوسف ؛ الصمادي، جميل ؛السرطاوي،عبدالعزيز (١٩٩٥):**المدخل إلى التربية الخاصة**. دار القلم للنشر: العين.
- **كتاب لغتي الصف الأول الإبتدائي الفصل الثاني** (١٤٣٥- ١٤٣٦هـ) .وزارة التربية والتعليم؛ الرياض.
- ميشيل ك. هوسب،وجونل. هوسب،وكينيثو. هوويل (٢٠٠٧). **أبجديات القياس المبني على المنهج:دليل تطبيقي للقياس المبني على المنهج**. ترجمة البتال، زيد بن محمد، الرياض:مطابع جامعة الملك سعود

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Al-Hassan,S.(2006**): Early identification of children with learning disabilities: Childhood disabilities assessment and early intervention conference**. College of education , Kuwait university, 187-196.
- Belfiore, P.J(1996): The effects of antecedent color on reading for students with learning disabilities and co-occurring attention – deficit/ hyperactivity disorder, **J.Learning Disabilities**, 29(4)432-438.
- Bitar,Marylouise Suveges.(2010). **Challenging behaviors: early childhood teachers' parspectives on young children's self-regulation. Doctor of education**. Indiana university of pennsy lvania.
- Brayan,T,H& Brayan J,H, (1986**). Understanding learning disabilities**. (3rd ed)palo alto. CA:may field, U.S.A.

- Forman, B.& Francis, D.J., & Fletcher, J.M.Schat-schneider,C.S., & Mehata, P. (1998) The role of instruction in learning to read:Preventing reading failure in at-risk children. **Journal of Educational Psychology**,90(1), 37-57
- Glazzard, M. (1977). The effectiveness of three kindergarten predictors for first-grade achievement. **Journal of Learning Disabilities**, 10, 95-99.
- Joe, Jenkins; Randi, Oconnor (2001). **Early identification and intervention for young children with reading\ learning disabilities. Special education programs**, Washington, DC.
- Jones, H(1973) .**The issue of visual and verbal memory process**.
- Koch, katherina A.(2011)**Dual Role: Parent and Teacher of Children with Disabilities**. Degree of Doctor of Philosophy in Education. College of notre darne of Maryland.
- Passenger T. Sturart. M, Terrell C. (2005). Phonological Proccessing and Early Literacy. **Journal of Research in Reading**. 23(1), 55-66.
- Smith , D. D .(2004) . **Introduction to special education : Teaching in an age of opportunity** (5) Boston : Pearson Education , Inc
- Smith, Susan ; Scott, Kathleen ; Roberts, Jenny ; lock, john (2008). Disabled reader's performance on tasks phonological processing , rapid naming , and letter knowledge before and after kindergarten **, learning disabilities research and practice** , 23 (3), 113 - 124.
- Stage, S. A., Abbott, R. D., Jenkins, J. R., & Berninger, V. W. (2003). Predicting response to early reading intervention from verbal IQ, reading-related language abilities, attention ratings, and verbal IQ-word reading discrepancy: Failure to validate discrepancy method**. Joumal of Leaming Disabilities**, 36, 24-33.
- Taylor, H. (2000). Utility of Kindergarten Teacher Judgments in Identifying Early Learning Problems. **Journal of Learning Disabilities**, 33(2), 200 – 210.

Study summary

The study aimed to identify the level of knowledge of first grade primary teachers indicators of learning difficulties and Identify the impact of specialization and expertise and qualifications at the level of here knowledge of these indicators. The descriptive analytical method Was used, the study sample consisted of 120 teacher. a questionnaire as a tool to collect data on indicators of the degree of knowledge with learning difficulties prepared. frequencies, percentages, arithmetic mean, standard deviation, variance analysis used, the study resulted in that responses about the availability of language development indicators among first grade students came largely , their responses about the availability of motor skills indicators came to a low degree, their responses about the availability of cognitive development and academic achievement indicators were moderately, their responses about the availability of the attention indicators came to a low degree and bout the social dimension and emotional indicators came to a low degree. There are no differences in the responses of the study sample mean about availability of learning difficulties different indicators of specialization and years of experience, educational qualification.

In light of the outcome of the results of the study it has made a number of recommendations including the need to the attention of the Ministry of Education to primary school, especially first-grade primary and the need to set up the teachers for the reception and disclosure of learning in general and indicators of problems, learning disabilities, in particular