المجلة العلمية للتربية الخاصة
ISSN : 2682-2857
The Online ISSN : 2682-423x
المجلد04/العـدد:01 (مارس2022)، ص ص 19 - 51

صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة إب

Developmental Learning Difficulties among Kindergarten Children in Ibb City

أ.د. يوسف عبده محمد الشجاع [١]، أ. غدير حمود على الحبيشى [٢]
[١] أستاذ التربية الخاصة كلية التربية - جامعة إب ، alshugaayousifabdu@gmail.com
[٢] مدرس مساعد - كلية التربية- جامعة إب ، ghadeerhobishi@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/12/28 تاريخ القبول: 2022/02/20 تاريخ النشر: 2022/03/31
Doi: 10.21608/sosj.2022.113565.1039

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة إب ، للتعرف على نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية لديهم ، وطبيعة هذه الصعوبات من حيث الدرجة والنوع ، بالإضافة الى معرفة دلالة الفروق في صعوبات التعلم النمائية وفقاً لمتغيري الجنس والعمر، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على الأطفال الملتحقتين في روضة أجيال الميثاق وروضة (٢٢) مايو البالغ عددهم (٤٤١) طفل وطفلة، وتم استخدم اختبار جودارد للذكاء، ومقياس صعوبات التعلم النمائية من اعداد عادل عبدالله (٢٠٠٦) بعد التحقق من صدقه وثباته، وتم معالجة البيانات احصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي والاختبارات التائية، واسفرت نتائج التشخيص عن وجود (102) طفل وطفله لديهم صعوبات تعلم نمائية يمثلون نسبة (0.23) من مجتمع الدراسة ، كما بينت النتائج أن درجة صعوبات التعلم النمائية لديهم (متوسطة) ، وأن صعوبات التفكير هي أعلى الصعوبات من حيث الدرجة والنوع ، وأن صعوبات الإدراك هي أقل الصعوبات من حيث النوع ، كما اشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة وفقاً لمتغيري الجنس والعمر.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم ، النمائية ، أطفال الروضة.

Abstract:

This study aimed to diagnose developmental learning difficulties among kindergarten children in Ibb city to identify the prevalence of developmental learning difficulties and nature of these difficulties in terms of degree and type. The study, also, aimed to identify the differences in developmental learning difficulties with respect to gender and age variables. Descriptive analytical method was adopted in the study. The study administered on (441) children who are enrolled in Agyal Al-Mithaq kindergarten and 22nd May kindergarten.

The researchers used Goddard Intelligence Test and the Scale of Developmental Learning Difficulties, which prepared by Adel Abdullah (2006), after examining its validity and reliability. The data was analyzed using means, standard deviations, percentages and t-tests. The results of diagnosis revealed that (102) children have developmental learning difficulties representing (23%) of the study population, and the degree of their developmental learning difficulties is moderate. The results showed that thinking difficulties are the highest in terms of degree and type, whereas, cognitive difficulties are the lowest in terms of type. The results, also, showed that there are no significant differences in developmental learning difficulties with respect to gender and age variables

Keywords:learning difficulties, developmental, kindergarten children.

مقدمة :

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديرة بالاهتمام في مجال التربية الخاصة والتي شهدت نمواً متسارعاً واهتماماً اجتماعياً متزايداً بحيث أصبح محور للعديد من الأبحاث والدراسات (الزبيدي والأحرش ، ب ت ، ٣) .

يؤكد تقرير مكتب التربية الأمريكي (١٩٩١) أن نسبة مجتمع ذوي صعوبات التعلم يمثل حوالي ٤٨% من مجمل أعداد الأطفال ذوي الظروف الخاصة ، كما أن أعدادهم تزايدت بنسبة ١٦% (Pollway et al ,1997) .

إن المستقرئ لعدد ونسبة حالات صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية يجد أنها ليست بالهينة ، فنتائج بعض الدراسات تشير إلى ارتفاع نسبة من يعانون من صعوبات التعلم ، ففي دراسة الديب (٢٠٠٠) والتي اجريت في البيئة السعودية او ضحت نتائجها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية من (٢ - ٢٠%) في

مختلف المراحل وعلى المستوى الجامعي تمثل ١٢.٨% وفي الاردن اشارت دراسة تيسير الكوافحة ١٩٩٠)) إلى أن نسبة حالات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية لدى الذكور بلغت ٩.٢٠% وكانت لدى الاناث ٦.٨% (ابراهيم ،٢٠١٠،ص.٤٣) .

وعلى المستوى المحلي فقد اشارت دراسة الشميري (٢٠٠٩)) إلى أن نسبة شيوع صعوبات التعلم النمائية عند اطفال الروضة في مدينة تعز بلغت ٥٣.٤١%.

٢. مشكلة البحث:

تكمن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلم كونها صعوبات خفية، فالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم عادة يكونون اسوياء ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أي مظاهر شاذه تستوجب تقديم معالجة خاصة ، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف والغباء تكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات الفشل والرسوب وبالتالي التسرب من المدرسة (الأحرش والزبيدي ، ب ت، ص.٤) .

ونظراً لاختلاف معدلات النضوج من طفل لآخر وجه بعض الباحثين اهتمامهم إلى احتمال وجود حالة من عدم الانتظام أي الخلل في عملية النضوج كأحد الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم (علي ، ٢٠٠٥، ص. ٢٤) .

وتعد هذه الفئة من الفئات الحديثة نسبياً قياساً بالفئات التقليدية الأخرى لكنها تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة ، ويمكن القول أن هذه شائكة لتعدد أسبابها ومظاهرها ، فقد يكون أحدهم لديه صعوبة تعليمية لسبب ما وقد يكون لسبب آخر مع فرد آخر نفس الصعوبة (أي أن الصعوبة نفسها قد تكون مع شخصين ولكن لأسباب مختلفة) وقد يكون متأخر في مظهر أو أكثر لكنه قد يكون مبدعاً في جوانب أخرى . (الظاهر،٢٠٠٨ ، ص.٩)

وتعد مرحلة ما قبل المدرسة من أكثر المراحل أهمية ، وترجع هذه الأهمية إلى التطور السريع في مختلف جوانب النمو لديه ، كما أنها المحدده لخارطة الطريق المستقبلية للفرد فهي البداية لتحديد مسار سماته الشخصية والاجتماعية والانفعالية والتعليمية وغيرها ، وذلك لجميع الأفراد من مختلف الفئات دون استثناء ، فأهميتها للأطفال العاديين لا تختلف عن أهميتها للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو الأطفال ذوي صعوبات التعلم على حد سواء(الظفيري ،٢٠١٨ ، ص.٣٣٨) .

ويؤكد قانون الإعاقة والتربية الخاصة رقم ٩٩-٤٥٧ ، والقانون ١٠٢- ١١٩ في تسعينات القرن المنصرم والفقرة (ب) من مكتب التربية الأمريكي للأطفال المعاقين على تحديد العمر الزمني من ٣-٥ سنوات يرجع إلى أن هذه المرحلة العمرية تمثل الفترة الزمنية التي يدخل فيها الطفل الحضانة ويمكن أن تواجهه صعوبات نمائية من نوع ما وبحده ما تعوق نموه التعليمي في الحال (السيد ، ٢٠٠٨ ، ص .٦٧) .

إن كل الاضطرابات النمائية عادة ما تحد بالانحراف عن العادي في الجانب النمائي عن النمو الطبيعي وفي معظم الحالات فإن نمط الانحراف في النمو الطبيعي يتحدد عادة بالتباعد في مجال بعينة أو عدة مجالات بالخط القاعدي BASE LINE للنمو المعرفي في هذه المجالات (السيد ، ٢٠٠٨ ، ص. ٦٧ ،٧٠) .

ويذكر سامي ملحم (٢٠٠٦) أن العديد من العلماء يرون أن صعوبات التعلم النمائية تشمل على العديد من مظاهر القصور في المهارات الأساسية التي تعد متطلبات مسبقة مثل قصور الانتباه والإدراك والتذكر وهي وظائف عقلية أولية ، أما التفكير واللغة فهي وظائف ثانوية وتتداخل مع بعضها البعض ، وتلك المهارات يحتاج اليها الطفل لكي يتعلم المواد الأكاديمية ، وأن حدوث اضطراب في أي من العمليات الأولية يؤثر على العمليات الثانوية وبالتالي على تحصيل الأطفال في الموضوعات الأكاديمية ، وتظهر ملامح صعوبات التعلم لديهم في القراءة أو الكتابة أو التهجي أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية ، وصعوبات التعلم النمائية يمكن أن تؤثر تأثيراً واضحاً في التعلم الأكاديمي للطفل (رشاد وعلي ، ٢٠١٣ ، ص.٣٨).

تعتبر مشكلة صعوبات التعلم النمائية من التحديات الكبيرة التي يواجهها المجتمع المحلي بشكل خاص ودول العالم بشكل عام ، وذلك بسبب الآثار التي تنعكس سلباً سواءً على الأطفال انفسهم أو على اولياء الأمور أو المعلمين ، ومن جهة أخرى فقد شعر الباحثان بالمشكلة بسبب الزيارات المتكررة لرياض الأطفال الحكومية واستقبالهما الشكاوى من معلمات الروضة حول العديد من الأعراض التي تظهر لدى مجموعة من الأطفال، والتي تمثل صعوبات تعلم حسب خبرة الباحثان ، وكذلك ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات التعلم النمائية في اليمن بشكل عام وفي مدينة إب بشكل خاص ، لذا قام الباحثان بتحديد مشكلة الدراسة الحالية في تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى اطفال الروضة في مدينة اب للإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مدى انتشار صعوبات التعلم النمائية من حيث (النسبة والنوع والدرجة) لدى أطفال الروضة في مدينة إب؟
- هل توجد فروق في معدل انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى اطفال الروضة وفقا لمتغيري الجنس، والعمر ؟

٣. أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

- تقنين أدوات قياس وتشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة .
- تقديم بيانات كمية ونسب احصائية لانتشار صعوبات التعلم النمائية لدى اطفال الروضة .
- تساعد معلمات الروضة واولياء الامور في التعرف على أبرز مظاهر صعوبات التعلم لدى اطفال هذه المرحلة ، وبالتالي تكوين وعي بخصوص هذه المشكلة كونها تمثل الاساس لمشكلة قادمة متمثلة في صعوبات التعلم الاكاديمية .
- تشجيع المختصين في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية وبالتالي اعداد برامج التدخل المبكر للتعامل مع حالات صعوبات التعلم النمائية .
- تمثل الدراسة الحالية مرجعية للباحثين في مجال صعوبات التعلم بما توفره من أدوات ونتائج ستعينهم على اجراء دراسات جديدة .

٤. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة إب لتحقيق الأهداف الآتية.

- التعرف على نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في أطفال الروضة بمدينة إب.
- التعرف على مستوى (درجة) صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة إب .
- التعرف على صعوبات التعلم النمائية السائدة (النوع) لدى أطفال الروضة في مدينة إب .
- التعرف على دلالة الفروق الاحصائية في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة إب وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ اناث) .

- التعرف على دلالة الفروق الاحصائية في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة إب وفقاً لمتغير العمر (٤-٥ ، ٥-٦ سنوات) .

٥.حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية :

- **الحدود البشرية:** وتشمل الأطفال الملتحقين بمؤسسات رياض الأطفال الحكومية في مدينة إب والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات .
- **الحدود الموضوعية :** صعوبات التعلم النمائية والمتمثلة بصعوبات (الانتباه ، الادراك ، الذاكرة ، التفكير، صعوبات لغوية ، صعوبات بصرية حركية) .
- **الحدود الزمانية :** العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م .
- **الحدود المكانية :** وتتمثل بروضة أجيال الميثاق الحكومية وروضة ٢٢ مايو في مدينة إب – اليمن.

٦.مصطلحات الدراسة :

١.٦ صعوبات التعلم النمائية :

هي تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة ، وهذه العمليات تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يعزز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة ويكون السبب الرئيسي لها (علي ، ٢٠٠٥ ، ص.٢٣) .

وتعرف أيضاً بأنها صعوبات ما قبل تناول التعليم النظامي من خلال ما يدرسه الطفل من موضوعات اكاديمية ، وهذه الصعوبات النمائية تعد الأساس الممهد للصعوبات الأكاديمية فيما بعد ، فالانحراف عن الطبيعي أو التأخر المحدد والنوعي في مجالات أو مهارات مثل النواحي الحركية والادراكية – الحركية ، ونمو اللغة خلال سنوت ما قبل المدرسة يؤدي إلى الصعوبات الأكاديمية فيما بعد (السيد ،٢٠٠٨ ، ص.٦٨) .

ويعرفها الزيات (١٩٩٨): بأنها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والادراك والاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها في التحصيل الأكاديمي ، وتشكل 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 تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية والسبب الرئيسي لها (عاشور وآخرون ،٢٠١٥ ، ص.٢٢) .

التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم النمائية :

(هي الدرجات التي يحصل عليها الطفل من خلال استجابات المربية على فقرات مقياس صعوبات التعلم النمائية المعتمد في الدراسة الحالية لكل طفل والتي تتراوح ما بين (صفر – ١٢٦) ويعتبر الطفل ذوي صعوبات تعلم نمائية إذا كانت تجاوزت درجاته متوسط المقياس (٦٣) درجة فأكثر ، ويعتبر لديه صعوبة معينة من الصعوبات التي تضمنها المقياس اذا حصل على درجة تتجاوز متوسط المجال الخاص بتلك الصعوبة).

١.١.٦ الانتباه : هو القدرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية أو لمسية أو بصرية أو الاحساس بالحركة) التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت ، فحين يحاول الطفل الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة جداً فإننا نعتبر الطفل مشتتاً، ويصعب على الأطفال التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التي بين ايديهم (القاسم ،٢٠١٥ ، ص. ٢١) .

هو استعداد لدى الكائن الحي للتركيز على كيفية حسية معينة مع عدم الالتفات للتنبيهات الحسية الأخرى (رشاد وعلي ،٢٠١٣ ، ص.٤٥) .

٢.١.٦ صعوبات الانتباه : هي ضعف القدرة على التركيز والقابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة وصعوبة نقل الانتباه من مثير إلى مثير آخر أو من مهمة إلى مهمة أخرى (ابراهيم ،٢٠١٠ ، ص.١٨٠) .

٣.١.٦ الادراك : قدرة الطفل على تنظيم المثيرات المختلفة التي تم انتقائها والتركيز عليها والانتباه لها وبالتالي فهو عملية عقلية تالية للانتباه (رشاد وعلي ،٢٠١٥ ، ص.٤٥) .

٤.١.٦ صعوبات الادراك : هي العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى (السلام ،٢٠٠٩ ، ص.٣١).

تتضمن هذه الصعوبات اعاقات في التناسق الصري- الحركي والتمييز البصري والسمعي واللمسي والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الادراكية (الكحالي ،٢٠١١ ، ص.٣١-٣٢) .

٥.١.٦ الذاكرة : هي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه ، فالأطفال يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة أو التهجئة والكتابة واجراء العمليات الحسابية (القاسم ، ٢١:٢٠١٥) و(الكحالي ،٢٠١١ ، ص.٣١-٣٢) .

٦.١.٦ صعوبة التذكر : هي قدرة الفرد على تنظيم الخبرات المتعلمة وتخزينها ثم استدعائها للاستفادة منها في موقف حياتي أو موقف اختباري (السلام ،٣٦:٢٠٠٩) و(رشاد وعلي ،٢٠١٣ ، ص.١٥٠) .

٧.١.٦ صعوبات التفكير : تتألف من مشكلات في العمليات العقلية تتضمن الحكم والمقارنة واجراء العمليات الحسابية والتحقق والتقويم والاستدلال والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار (عاشور وآخرون ،٢٠١٥ .ص ٢٥) و(الكحالي،٢٠١١ ، ص.٣١-٣٢) .

٨.١.٦ صعوبات لغوية : تعرفها المنظمة الأمريكية للنطق واللغة والسمع ASHA بأنها صعوبات التعلم التي يكون سببها اضطراب لغوي في الناحيتين اللفظية والكتابية ، ويشخص الطفل بأن لديه صعوبة تعلم محددة إذا كان معدل نضوج اللغة لدى الطفل حوالي ١٢ شهراً أقل من عمره الزمني في عدم وجود أي اضطرابات حسية أو ذهنية أو اضطرابات تطورية أو خلل صدغي أو أي خلل في السلوك الاجتماعي والعاطفي (علي ، ٢٠١١، ص.١٦٧) .

٩.١.٦ صعوبات بصرية حركية : هي تلك المهارات التي تتآزر فيها حركة العين مع حركة اليد عند التعامل مع الأشياء وخاصة في مجالات النسخ والكتابة والثبات على السطر ومسك الأشياء وقذفها ، حيث يعاني الأطفال ذوي اضطراب التآزر الحركي من عدم القدرة على القيام بمثل هذه الأنشطة (البطانية ، ٢٠٠٩ ، ص.١١٠) .

٧. الخلفية النظرية للدراسة :

صعوبات التعلم النمائية هي الاضطراب في الوظائف والمهارات الاولية التي يحتاجها الفرد بهدف التحصيل في الموضوعات الاكاديمية كمهارات الادراك والذاكرة والتناسق الحركي وتنسيق حركة العين واليد (القاسم ، ٢٠١٥ ، ص.٢٠) .

إن صعوبات التعلم النمائية تتعلق بنمو القدرات العقلية المسؤولة والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات الانتباه والادراك والتفكير وحل المشكلة ، ومن الملاحظ أن الانتباه هو اولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الادراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض في مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرابطة بالقراءة والكتابة وغيرها (علي،٢٠١١، ص.٥٧)

١.٧ الاتجاه النمائي في تفسير صعوبات التعلم :

يذكر القاسم (٢٠٠٠) أن اصحاب هذا الاتجاه يرون أن النمو الانساني يخضع لسياق متتابع من المراحل التي تمهد فيه المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة ، وهذه المراحل المتتابعة للنمو لكل منها خصائصها من حيث البنية والوظيفة والتي لابد من مراعاتها من قبل الوالدين والمربين والتي تسير عملية النمو التحصيلي للتلميذ بشكل طبيعي ويتم التشخيص عن طريق الاستعانة بقوائم النمو واختبارات الاستعدادات العقلية والميول الدراسية والمقابلة الشخصية ودراسة الحالة للوقوف على اسباب صعوبات تلم التلميذ في مقرر ما ويتم التغلب على هذه الصعوبة عن طريق :

- مراعاة الخصائص النمائية للتلاميذ في سنوات الدراسة المختلفة .
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية في التحصيل والتي يشير إلى أن لكل تلميذ معدله الخاص في النمو والتحصيل الدراسي .
- مراعاة الفروق بين الجنسين والذي يشير إلى أن كل جنس ينفرد بخصائص ذاتية تميزه عن الجنس الآخر.
- مراعاة مبدأ الاستعداد للتعلم بناء على بحث حالة التلميذ وتحديد مساره النمائي والتحصيلي الخاص به) الكحالي،٢٠١١، ص.٣٣-٣٤) .

٢.٧ تصنيف صعوبات التعلم :

يصنفها العريشي وآخرون (٢٠١٣ : ٣٧-٣٥)

١.٢.٧ صعوبات التعلم النمائية : وتعرفها الحكومة الفدرالية بأنها العمليات النفسية الاساسية وتتناول العمليات ما قبل الاكاديمية والتي تتمثل في الانتباه والادراك والذاكرة والتفكير والتي يعتمد عليها التحصيل الاكاديمي ،وتتعلق هذه الصعوبات بنمو القدرات العقلية والعمليات العقلية المسؤولة عن التوافق الدراسي للفرد ومن ثم فإن أي اضطراب او خلل يصيب واحدة او اكثر من العمليات قبل الاكاديمية قد يكون اولى نتائجه الصعوبة في مجال او اكثر من المجالات الاكاديمية وتتعلق الصعوبات النمائية بالوظائف الدماغية ولذا قد يكون السبب في حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي .

٢.٢.٧ صعوبات التعلم الاكاديمية :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 التداخل بين صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية هو ما جعل الباحثين في هذا المجال يؤكدون على أهمية عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراسو صعوبات التعلم بوجه عام ويؤكدون على ضرورة تحديد صعوبات التعلم النمائية في وقت مبكر ، حيث يعد ذلك بمثابة تشخيص أولي لصعوبات التعلم الأكاديمية قبل انتشارها وظهورها ،ومن ثم يساعد ذلك في اتخاذ الاجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة قيل استفحالها ،وهذا ما يعتبره البعض نوعا من الوقاية الاولية للمشكلة .

٣.٢.٧ صعوبات التنظيم الذاتي : وتتكون من :

- ☒ صعوبات التنظيم الذاتي الاستراتيجي .
- ☒ صعوبات التنظيم الذاتي السلوكي .
- ☒ صعوبات التنظيم الذاتي البيئي .
- ☒ صعوبات التنظيم الذاتي للتعلم .

٣.٧ تصنيف صعوبات التعلم النمائية : يصنفها (ابراهيم ٢٠١٠.:٤٦) إلى :

- الصعوبات الاولية :الانتباه ،الذاكرة ،الادراك .
- الصعوبات الثانوية : اللغة ، التفكير

ويصنفها العدل (٢٠١٣) إلى :

أ. **صعوبات تعلم نمائية أولية :** وهي عبارة عن تدخل وظائف عقلية أساسية ويؤثر بعضها في البعض وهي تتعلق بعمليات الانتباه والادراك والذاكرة .

ب. صعوبات تعلم نمائية ثانوية : وهي صعوبات خاصة باللغة الشفهية والكلام والتفكير والفهم وحل المشكلات والتخيل وتعلم المفاهيم .

وإذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية الصعوبات الأولية أو الثانوية بدرجة كبيرة وواضحة إلى الدرجة التي يعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى ،عندها يكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة او الهجاء او القراءة أو إجراء العمليات الحسابية وهذا ما يعرف بالصعوبات الاكاديمية .

❖ **وسوف تتناول هذه الدراسة صعوبات التعلم النمائية الآتية :**

صعوبة الانتباه : يعرف الانتباه بأنه هو حالة شعورية يمكن ملاحظتها عن طريق مستويات واقعية أو متقبلة من الوضوح وهو اجراء التوافق بين العينين والأذنين وباقي أعضاء الحواس كي يتاح للمرء استيعاب كل ما هو جار حوله فهو الخطوة الأولى للتعبير عن الحوادث (ابراهيم، ٢٠١٠، ص.١٦٩).

محددات الانتباه :-وتتمثل فيما يلي

- **المحددات الحسية العصبية :**تؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة الانتباه ومدى فاعليتها لديه ، فالمؤثرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاه كنوع من الترشيح الذهني ،وهذه المصفاة تتحكم عصبياً أو معرفياً أو انفعالياً في بعض هذه المثيرات ولا تسمح إلا بعدد محدود من النبضات او الومضات العصبية التي تصل إلى المخ أما باقي المثيرات فتعالج تباعاً ، إلا أن للجهاز العصبي قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات ونقلها ومعالجتها ،ولذا فالفرد يعطي اولوية للمثيرات التي تمثل اهمية اكبر بالنسبة له .

- **المحددات العقلية المعرفية :** إن مستوى ذكاء الغرد وبناؤه المعرفي وفاعلية نظام تجهيز المعلومات يؤثر على نمط انتباهه وسعته وفاعليته ، فالأشخاص الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر ،ويكون انتباههم اكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم ،وهنا بدوره يخفف من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يؤثر على نمط المعالجة وييسر تتابع عملية الانتباه ،كما يؤثر البناء المعرفي للفرد

ومحتواه كما وكيفا وحسن تنظيمه على زيادة فاعلية الانتباه وسعته ومداه ،حيث تكتسب المثيرات موضوع الانتباه معانيها بسرعة ومن ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى مما يؤدي إلى تتابع انتباه الفرد للمثيرات .

- **المحددات الانفعالية الدافعية** : تستقطب اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله للموضوعات التي تشبع هذه الاهتمامات ،حيث انها تعد بمثابة موجهات لهذا الانتباه كما تعد حاجات الفرد ونسقه القيمي واتجاهاته محددات موجهة لانتقائه للمثيرات التي ينتبه اليها ،ويتأثر الانتباه من حيث سعته ومداه بمكبوتات الفرد ومصادر القلق لديه حيث تستنفذ هذه المكبوتات طاقته الجسمية والعصبية والنفسية والانفعالية وتؤدي إلى ضعف القدرة على التركيز ويصبح جزءا هاما من الذاكرة والتفكير مشغول بها مما يترتب عليه تقليص سعة الانتباه وصعوبة تدفق المثيرات وترميزها وتجهيزها ومعالجتها (الزيات، ١٩٩٥،ص.١٦٩).

٤.٧ العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الاكاديمية :

تعتبر صعوبات التعلم النمائية هي منشأ صعوبات التعلم الاكاديمية والسبب الرئيسي لها ، فهناك علاقة وثيقة بين هذين النوعين من الصعوبات فهما غير مستقلين تماما وبالتالي فالعلاقة بين الصعوبات النمائية والاكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة وبالتالي فالطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائية لا بد أن يؤدي ذلك إلى صعوبات تعلم اكاديمية حيث تشكل الأسس النمائية المحددات الرئيسية للتعلم الاكاديمي وكافة الأدآءات المعرفية التي يفرزها او ينتجها النشاط العقلي المعرفي(العدل ،٢٠١٣ ، ص.٢٢٦-٢٢٧) .

٥.٧ أنواع الانتباه :

قسم احمد راجح(١٩٩٥) الانتباه حسب المثيرات إلى الآتي :

١.٥.٦ الانتباه القسري : فيه يتجه الانتباه إلى المثير رغم إرادة الفرد كالانتباه إلى طلقة مسدس .

٢.٥.٧ الانتباه التلقائي : هو انتباه الفرد إلى شيء يهتم به ويميل اليه ،وهو انتباه لا يبذل الفرد في سبيله جهدا بلا معنى .

٣.٥.٧ الانتباه الإرادي : وهو الانتباه الذي يقتضي من المنتبه بذل جهد قد يكون كبيراً كانتباهه إلى محاضرة أو إلى حديث يدعو إلى الضجر ، في هذه الحالة يشعر الفرد بما

يبذله من جهد في حمل نفسه على الانتباه ،وهذا النوع من الانتباه لا يقدر عليه الأطفال في العادة ، لذا ينبغي أن تكون الدروس التي تقدم إليهم قصيرة وشيقه وممزوجة بروح اللعب (ابراهيم ، ٢٠١٠، ص.١٧٣) .

ويمكن تحديد صعوبات الانتباه في عدة مظاهر كما يلي :

١.٣.٥.٧ نقص الانتباه Inattention : حيث يقل مدى الانتباه ولا يستطيع الطفل تركيز انتباهه سوى لفترات محدودة من الوقت كما يصعب عليه الاستمرار في التركيز والانتباه سواء اثناء اللعب او العمل.

٢.٣.٥.٧ قابلية التشتت Distractability : حيث يتجه الطفل إلى كل المثيرات الجديدة ولا يستطيع التركيز على مثير معين ومثل هذا السلوم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بضيق مدى الانتباه فلا يستطيع الطفل تركيز انتباهه لفترات كافية ومن ثم تزداد قابليته للتشتت .

٣.٣.٥.٧ قصور الانتباه الانتقائي Selective Attention Deficits : حيث يفشل الطفل في اختيار او انتقاء مثير معين يتفق مع ما يفرضه الموقف السلوكي الذي يوجد فيه الطفل ،كما يفشل في تركيز انتباهه تجاه المثيرات المهمة .

٤.٣.٥.٧ الثبوت Perseveration : حيث يظهر الطفل سلوكا استجابياً يستمر طويلا بعد ان تكون الاستجابة قد فقدت قيمتها او ملائمتها للموقف ،كما يتحدد الثبوت _أيضاً _ كميل للاستمرار في النشاط لمدة طويلة بعد انتهاء الحاجة المنطقية أو الهدف من القيام به، ويمكن ملاحظة سلوكيات الثبوت في الأنشطة التي يستمر فيها الطفل دون توقف حتى تصبح غير ملائمة للموقف .

٥.٣.٥.٧الاندفاعية Impulsivty يندفع الطفل في تصرفاته دون تفكير مناسب للموقف الموجود فيه فيبدوا أنه يقوم بأفعاله تحت ضغط أو تفكير فجائي غير متوقع ،ولا يضع في تقديره النتائج المترتبة على أفعاله كما انه غير قادر على منع استجاباته فيفعل الأشياء دون تردد مما يؤدي إلى كثرة أخطائه .

٦.٣.٥.٧فرط النشاط : Hyperativity : حيث تزداد كمية الحركة والنشاط لدى الطفل بما يعوق تكيفه ويسبب ازعاجا للآخرين حيث يتحرك حركات عضلية مفرطة تبدو غير هادفة فلا يستقر على حال او في أي مكان ولو لبعض الوقت ، ويرتبط هذا السلوك ارتباطا وثيقا بسلوكيات كل من صعوبات الانتباه والاندفاعية (ابراهيم ، ٢٠١٠ ، ص.١٨٠-١٨١) .

٦.٧ صعوبات الادراك :

العجز عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية وايضاً العجز عن الوصول إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها ، ويرجع ذلك إلى محدودية الخبرة لدى من يعاني من تلك الصعوبات (الصبوة ، ١٩٩٧، ص.٦٧)،

٧.٧ صعوبات الذاكرة :

إن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة فآثار الخبرة التعليمية يجب الاحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والاستفادة منها في عملية التعلم ،كما أن صعوبة الذاكرة قد ينتج عنها أعراض مختلفة وذلك بالاعتماد على طبيعة ودرجة قصور الذاكرة من جانب والمهمة المتعلقة من جانب آخر ،فإذا كان لدى المتعلم صعوبة في معرفة أو استدعاء المعلومات السمعية والبصرية واللمسية _الحركية فإن اداءه لأي مهمة تتطلب معرفة او استدعاء مثل تلك المعلومات يتأثر بهذا القصور(ابراهيم، ٢٠١٠،ص.٢٤٣).

٨.٧ صعوبات التفكير :

يعد التفكير من الأمور الأساسية التي تميز الإنسان الذي يعمل بدوره على اكتساب طرق معينه تعينه على التفكير الصحيح فيما يواجهه من مواقف ومشكلات مختلفة ، ومن ثم فإنه يعد اساسياً لحدوث التعلم إذ عادة ما تواجه الفرد العديد من العقبات مما يتطلب منه أن يفكر في وسيلة أو وسائل معينه حتى يتوصل للحل الصحيح للمشكلة ، وهذا يختلف باختلاف المرحلة العمرية للفرد ، حيث أن المشكلة التي يطلب من طفل الروضة أن يحلها تختلف عن المشكلة التي تعرض على الطفل في المرحلة الابتدائية او على المراهق في المرحلة الاعدادية أو الثانوية وهكذا، لكن جذور هذه القضية تتضح في مرحلة الروضة حيث أن الطفل قد لا يكون قادر على التفكير الصحيح للمشكلات البسيطة التي قد تواجهه(العدل ، ٢٠٠٦ ،١٨).

٩.٧ صعوبات لغوية:

تعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم ويشير سيجموند Sigmon إلى أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال أو فهم الرموز ويمكن تصنيف اضطرابات اللغة على أنها

اضطرابات في : اللغة الاستقبالية الشفهية ، اللغة الداخلية أو التكاملية ، اللغة التعبيرية الشفهية(ابراهيم ،٢٠١٠، ص. ٢٨٥-٢٨٦).

١٠.٧ صعوبات بصرية حركية :

يشير عواد (١٩٩): إلى أن اطفال الروضة الذين يعانون من صعوبات بصرية حركية يعانون في الواقع من تأخر في نموهم البصري الحركي ، وإذا لم يتم التدخل لعلاج مثل هؤلاء الأطفال وتدريبهم فإنهم سوف يجدون صعوبة عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية وذلك في القراءة والكتابة والتهجي لأنها تعتمد في الأساس على المهارات البصرية الحركية ، وعادة ما يجد هؤلاء الأطفال صعوبة في أداء الحركات الكبيرة أو العامة كالجري والقفز والوثب أو ارتداء الملابس وخلعها أو اداء التمرينات الرياضية التي تعتمد على التناسق العضلي على سبيل المثال تلك الصعوبة التي تواجههم في أداء الحركات الدقيقة كالإمساك بالقلم أو التلوين أو القص أو اللصق أو غير ذلك من الأنشطة التي تتطلب استخدام الأطراف والأصابع أو حتى الأنامل وحركة الجسم (العدل ،٢٠٠٦،ص.٢٠) .

٨. دراسات سابقة :

دراسة الشميري ٢٠٠٩ :

بعنوان:(فاعلية برنامج علاجي لبعض صعوبات التعلم النمائية الشائعة عند اطفال الروضة)هدفت البحث إلى بناء بطارية لتشخيص صعوبات التعلم النمائية الشائعة عند اطفال الروضة والتعرف على صعوبات التعلم النمائية الشائعة لدى اطفال الروضة في مدينة تعز ،والتعرف على الفروق في صعوبات التعلم النمائية الشائعة عند اطفال الروضة وفقا لمتغير الجنس في مدينة تعز ، وتكونت عينة البحث من ٣٣٠ طفلا وطفلة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ،وأظهرت النتائج أن نسبة شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى اطفال الروضة بشكل عام هي ٥٣.١٤% ، وكانت الصعوبات النمائية البصرية _ الحركية أكثر الصعوبات انتشارا وشيوعا عند أطفال الروضة في مدينة تعز ،حيث يلغت نسبتها ٥٢% من المعرضين للصعوبات ، واحتلت الصعوبات اللغوية المرتبة الاخيرة وبلغت نسبتها ٤٤% .

دراسة كاظم وآخرون ٢٠١٦ :

بعنوان) مدى انتشار الصعوبات النمائية للأطفال العمانيين وفقا لمتغيري الجنس والبرنامج التعليمي)

هدفت الدراسة إلى الكشف المبكر عن الصعوبات النمائية لدى اطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط ،وتم استخدام قائمة الصعوبات النمائية والتي تضمنت ثلاثة محاور: الصعوبات المعرفية والصعوبات اللغوية والصعوبات البصرية الحركية ،وتكونت عينة الدراسة من ٣٦٥ طفل وطفلة من رياض الأطفال الحكومية والخاصة والعالمية في محافظة مسقط ،وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معدل انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في محافظة مسقط يبلغ حوالي ٦%وأن معدل الاطفال المعرضين لصعوبات التعلم في مسقط بلغ حوالي ١٣.٢% وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معدل انتشار الصعوبات النمائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور .

دراسة الظفيري ٢٠١٨

بعنوان)الحاجات النفسية مدخل للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لمرحلة ما قبل المدرسة (

هدفت الدراسة للتعرف على الحاجات النفسية)الكفاءة ،الاستقلالية ،الانتماء(وقدرتها على التنبؤ بصعوبات التعلم النمائية عند اطفال الروضة ،وتكونت عينة البحث من ٧٧ من اطفال الروضة بدولة الكويت ٢٩)) من ذوي صعوبات التعلم و ٤٨ من العاديين ،واظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين الاطفال بين الاطفال ذوي صعوبات التعلم والاطفال العاديين في الحاجات النفسية ، وكذلك اظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الحاجات النفسية وصعوبات التعلم النمائية .

٩.منهجية الدراسة :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي يهتم بتقديم وصف دقيق للظاهرة بما يتناسب مع طبيعة وأهداف وموضوع الدراسة الحالية .

١.٩: مجتمع وعينة الدراسة :

يتحدد مجتمع أي دراسة بجميع أفراد المجتمع الذي سيتم تعميم النتائج عليه ، وبناء على ذلك فإن مجتمع الدراسة الحالية يتحدد بجميع الأطفال الملتحقين برياض

الأطفال الحكومية في مدينة إب خلال العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١م ، والبالغ عددهم (٤٤١) طفل وطفلة ، موزعين على روضتين حكوميتين هي روضة أجيال الميثاق وروضة ٢٢ مايو ، موزعين على فئتين ، الفئة الأولى ممن تتراوح أعمارهم (٤-٥) سنوات ، والفئة الثانية ممن تتراوح أعمارهم (٥-٦) سنوات .

جدول (١)توزيع أفراد مجتمع الدراسة

المستوى / الروضة	٤-٥ سنوات		٥-٦ سنوات		الاجمالي
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
اجيال الميثاق	٣٥	٢٥	٩٦	٨٤	٢٤٠
٢٢ مايو	٤١	٣٣	٦٢	٦٥	٢٠١
الإجمالي	٧٦	٥٨	١٥٨	١٤٩	٤٤١

وقد تم تطبيق مقياس صعوبات التعلم النمائية على (٤٤١) طفل وطفلة يمثلون مجتمع الدراسة الحالية ، وتبين وجود (١٢٨) طفل وطفلة لديهم صعوبات تعلم نمائية ، وبناءً على نتائج اختبار الذكاء لجودارد ، وتم استبعاد (٢٦) طفل وطفلة ، لديهم صعوبات تعلم نمائية تعود لتدني في القدرات العقلية عن (٩٠) درجة ، لذا اصبح عدد الحالات التي تم تشخيصها كصعوبات تعلم نمائية (١٠٢) طفل وطفله ، يمثلون عينة الدراسة الحالية ، والجدول التالي يوضح توزيعهم حسب متغيرات الدراسة.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة

المستوى / الروضة	٤-٥ سنوات		٥-٦ سنوات		الاجمالي
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
اجيال الميثاق	١٣	١٠	٢٣	٢١	٦٧
٢٢ مايو	٤	٤	١٣	١٤	٣٥
الإجمالي	١٧	١٤	٣٦	٣٥	١٠٢

٢.٩: ادوات الدراسة :

تتحدد ادوات الدراسة بحسب طبيعتها وأهدافها وعينتها ، وبما أن الدراسة الحالية تهدف إلى تشخيص صعوبات التعلم النمائية للتعرف على مدى انتشار صعوبات

التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة إب ، فقد قام الباحثان بمراجعة الادبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وتم استخدام الأدوات الآتية:

١.٢.٩مقياس صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة :

هذا المقياس من اعداد عادل عبدالله المطبق على البيئة المصرية للعام (٢٠٠٦) والبالغ عدد فقراته (٨٠) فقرة وتم التأكد من صدقه وثباته على النحو الآتي :

١.١.٢.٩ صدق المقياس : validity the scale

يشير مصطلح الصدق إلى ما إذا كان الاختبار يقيس ما صمم اصلاً لقياسه ، وبالتالي فإن الصدق عادة ما يرتبط بغرض الاختبار وبالهدف منه وبالقرارات التي تم اتخاذها بناءً على درجات الطلبة على الاختبار (البناء ، ٧٨:٢٠١٧) .

١.١.١.٢.٩ الصدق الظاهري: contacted validity

ويسمى أيضاً بصدق المحتوى أو الصدق الظاهري ولغرض التأكد من صدق المقياس تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة ورياض الأطفال من الجامعات اليمنية وبعض الجامعات العربية حيث كان عددهم (١٢) محكماً ، وطلب منهم ابداء ملاحظاتهم حول مدى صلاحية فقرات المقياس أو عدم صلاحيتها ، ومدى انتمائها لمجالات المقياس واقتراح التعديلات المناسبة ، وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (٩٠%) فأكثر ، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين تم استبعاد (١٧) فقرة ، وتم تعديل بعضها واعادة صياغتها ، وبناءً على ذلك يتكون المقياس بصورته النهائية من (٦٣) فقرة .

٢.١.١.٢.٩ صدق التكوين الفرضي construct validity

يطلق على هذا النوع من الصدق عدة اسماء مثل صدق المفهوم ، الصدق العاملي ، صدق البناء ، الصدق الفرضي ، ويشير هذا النوع من الصدق إلى مدى قياس الاداة أو المقياس لمفهوم أو خاصية معينة ، فالمفهوم الذي صمم لقياس الذكاء يجب أن تكون فقراته كلها متجانسة وتقيس الذكاء ولا تقيس شيئاً آخر ، ويعتبر هذا الصدق أكثر أنواع الصدق قبولاً ، ويرى عدد من المتخصصين أنه يتفق مع مقولة (Ebel) من أن الصدق هو تشبع الاختبار بالمعنى (البنا ، ٩٢:٢٠١٧) ، وقد تم تطبيق المقياس على (٣٠) طفل وطفلة من الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الحكومية في مدينة إب وذلك للتحقق من ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس ، وتبين أن جميع قيم

معاملات ارتباط بيرسون (pearson) دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس ، كما تبين ارتباط كل فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠.٠٥) والجدول ( ) يعرض معاملات الارتباطات والدلالة الاحصائية ، وهذا يدل على أن المقياس ومجالاته وفقراته يتمتع بصدق مناسب لاستخدامه في الدراسة الحالية ، ويعرض الجدول التالي معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣) معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس

المجالات	معاملات الارتباط	الدلالة
صعوبات الانتباه	٠.٩٢	٠.٠٠٠
صعوبات الادراك	٠.٩٤	٠.٠٠٠
صعوبات الذاكرة	٠.٩٥	٠.٠٠٠
صعوبات التفكير	٠.٩٣	٠.٠٠٠
صعوبات لغوية	٠.٩٤	٠.٠٠٠
صعوبات بصرية حركية	٠.٩٤	٠.٠٠٠

٣.١.١.٢.٩ الصدق التمييزي للمقياس :

تم ايجاد الصدق التمييزي للمقياس من واقع بيانات العينة الاستطلاعية ، حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة تنازلياً وايجاد الفروق بين المجموعتين العليا (٢٧%) والدنيا (٢٧%) ، والبالغ عدده في كل مجموعة (٨) أطفال ، وباستخدام اختبار مان وتني تم ايجاد الفروق بين المجموعتين ، وقد ظهرت فروق دالة ، مما يعني أن المقياس يتميز بخاصية الصدق التمييزي والجدول التالي يوضح نتائج اختبار الفروق ،كما تم التأكد من ذلك أيضاً من واقع بيانات التطبيق النهائي لعينة واتضح أن المقياس يتميز بخاصية الصدق التمييزي .

جدول (٤) نتائج اختبار مان وتني للصدق التمييزي

المجال	قيمة مان وتني	الدلاله
صعوبات الانتباه	٣.٢٠	٠.٠٠١
صعوبات الادراك	٣.٢٦	٠.٠٠١
صعوبات الذاكرة	٣.٣٤	٠.٠٠١
صعوبات التفكير	٣.١٥	٠.٠٠١
صعوبات لغوية	٣.٢٥	٠.٠٠١

صعوبات بصرية حركية	٣.٢٦	٠.٠٠١
الدرجة الكلية	٣.٣٤	٠.٠٠١

٢.١.٢.٩ ثبات المقياس Reliublity Scale

يقصد بالثبات هو "دقة الاختبار في القياس او الملاحظة ، وعدم تناقضه مع نفسه فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص وايضاً يعرف بأنه " أن يعيد الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد (محمد ، ٧١:٢٠٠٤) وللتحقق من ثبات المقياس فقد تم تطبيقه على (٣٠) طفل وطفلة وتم حساب الثبات باستخدام معامل الفاكرونباخ Alpha Cronbach ، والذي يعتمد على الارتباطات بين العلامات لمجموعة الثبات على جميع الفقرات الداخلة في الاختبار (علام ،١٦٥:٢٠٠٦) . حيث تم حساب الثبات الكلي للمقياس والمجالات ، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات .

جدول (٥)معاملات ثبات الفاكرونباخ Alpha Cronbach لمقياس صعوبات التعلم النمائية

المجالات	الفاكرونباخ
صعوبات الانتباه	٠.٩٠
صعوبات الادراك	٠.٩٤
صعوبات الذاكرة	٠.٩٧
صعوبات التفكير	٠.٩٤
صعوبات لغوية	٠.٩٣
صعوبات بصرية حركية	٠.٩٠
الدرجة الكلية	٠.٩٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات أكبر من (٠.٩٠) ، كما يتضح أن معامل الثبات الكلي للمقياس(٠.٩٨) وهي معاملات ثبات مرتفعة ، مما يعني أن المقياس يتمتع بخاصية الثبات .

١٠. اختبار جودارد للذكاء ،

يعد اختبار لوحة الاشكال من أهم الاختبارات الأدائية شيوعاً في مجال التربية الخاصة ، ويتكون من لوحة خشبية بها فراغات ذات أشكال هندسية وقطع خشبية تتطابق مع أشكال الفراغات والمطلوب من الفحوص وضع الأشكال في الفراغات الخاصة بها ، حيث يمنح الطفل ثلاث محاولات مع تسجيل زمن كل محاولة ، على أن لا يتعدى

زمن المحاولة خمس دقائق ، وبناء على تسجيل زمن أقصر محاولة يستخرج العمر العقلي المقابل له وقسمته على العمر الزمني بالأشهر مضروباً في (١٠٠) للحصول على نسبة ذكاء الطفل ، وقد تم تطبيقه في هذه الدراسة على الأطفال الذين ظهرت لديهم صعوبات التعلم بناء على نتائج مقياس صعوبات التعلم النمائية والبالغ عددهم (١٢٨) ، وقد توزعت نسب ذكائهم على جميع المستويات العقلية على النحو التالي :

جدول (٦) توزيع نسب ذكاء أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

المستويات	التصنيفات العقلية	النسب المعيارية لجودارد	عدد أطفال الروضة
الأول	مرتفعي الذكاء (موهوبون)	١٢٠ فما فوق	١
	متفوقون	١١١ - ١١٩	٦
الثاني	فوق المتوسط	١١١ - ١١٩	٣١
الثالث	متوسطون (عاديون)	٩٠ – ١٠٠	٦٤
الرابع	أقل من المتوسط	٨٠ – ٨٩	١٥
	بطيئ التعلم	٧١ – ٧٩	٦
الخامس	ضعف في القدرة العقلية	٧٠ فأقل	٥

(الصنعاني ، ٢٠٢٢: ٤)

بناء على نتائج الجدول السابق تم استبعاد الأطفال الذين حصلوا على أقل من (٩٠) درجة ذكاء وفقاً لمعيار الاستبعاد في تشخيص صعوبات التعلم كون صعوباتهم ناتجة عن تدني القدرات العقلية لديهم عن المتوسط، وهم الذين يقعون في المستويين الرابع والخامس ، والبالغ عددهم (٢٦) طفل وطفله ، في حين يعتبر بقية الأطفال في المستويات الأول والثاني والثالث ذوي ذكاء عالي أو فوق المتوسط أو متوسط (عادي) ، وقد بلغ عددهم (١٠٢) طفل وطفله.

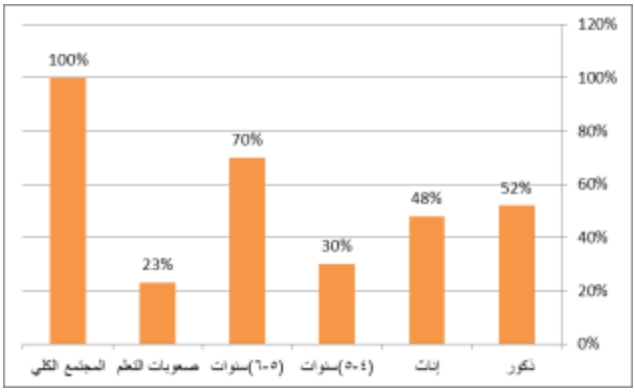
١١.نتائج الدراسة :

سيتم عرض نتائج الدراسة بناءً على أهدافها على النحو التالي :

- **التعرف على نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة إب :**

تم تطبيق مقياس صعوبات التعلم النمائية على (٤٤١) طفل وطفلة يمثلون مجتمع الدراسة الحالية ، وتبين وجود (١٢٨) طفل وطفلة لديهم صعوبات تعلم نمائية ، وبناءً على نتائج مقاس جودارد للذكاء تم استبعاد (٢٦) طفل وطفلة ، لديهم صعوبات تعلم نمائية تعود لتدني في القدرات العقلية ، لذا اصبح عدد الحالات التي تم

تشخيصها كصعوبات تعلم نمائية (١٠٢) طفل وطفله ، يمثلون عينة الدراسة الحالية ، والشكل التالي يوضح نسب انتشار صعوبات التعلم النمائية حسب متغيرات الدراسة:



شكل (١) يوضح نسب انتشار صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة إب

يبين الشكل السابق أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدينة إب بلغت (23%) من مجتمع الدراسة ، كما يوضح أن نسبة الذكور في عينة ذوي صعوبات التعلم النمائية بلغت (53%) ،ونسبة الإناث في عينة ذوي صعوبات التعلم بلغت (48%) ، كما يبين أن نسبة أطفال الفئة العمرية الكبرى (5-6) سنوات بلغت (70%) في عينة ذوي صعوبات التعلم ونسبة أطفال الفئة العمرية الصغرى (4-5) سنوات بلغت (30%) في عينة ذوي صعوبات التعلم ، وهذا يعني أن نسبة صعوبات التعلم لدى أطفال الفئة العمرية الكبرى أكبر بفارق كبير منها لدى أطفال الفئة العمرية الصغرى ، وهذا يشير الى أن الأنشطة التي تقدمها المربيات للفئة الكبرى تظهر الفروق الفردية لديهم ، بالإضافة الى عامل العمر الذي يظهر الفروق الفردية التي تجعل المربية تلاحظ مؤشرات صعوبات التعلم واضحة لدى أطفال الفئة الكبرى ، بالإضافة الى أن معرفة المربيات بأطفال الفئة الكبرى أكبر كونهم قد التحقوا في الروضة قبل أطفال الفئة الصغرى وبالتالي فإن عامل الخبرة بالطفل من قبل المعلمة يلعب دورا في تقييمها لهم ونسبة بالنظر الى حجم مجتمع الدراسة الحالية البالغ (٤٤١) طفل وطفلة فقد توصلت الدراسة التشخيصية الى وجود (١٠٢) طفل وطفلة لديهم صعوبات تعلم نمائية ، وبناء على ذلك يمكن القول أن نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية بين أطفال الروضة في مدينة إب هي (٢٣%) ، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة التي توصلت الى أن نسبة صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في السعودية تراوحت (٢٠%) ،

واختلفت هذه النسبة مع نتيجة الشميري التي توصلت أن نسبة صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة تعز تراوحت (٥٣%) ويرى الباحثان أن هذا الاختلاف يعود الى اختلاف في الفئات العمرية التي تناولتها دراسة الشميري والدراسة الحالية ، حيث تم استبعاد الفئة الصغرى (٣-٤) سنوات في الدراسة الحالية وذلك لانهم لايزالون في مرحلة مبكرة تعتبر فيها هذه الصعوبات من مظاهر النمو الطبيعي أو تأخر شبه طبيعي في النضج لدى بعض الأطفال.

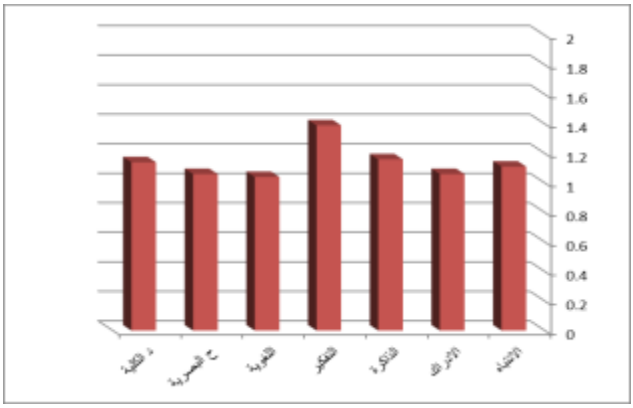
- **التعرف على مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة إب :**

لمعرفة مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة إب ، فقد تم مقارنة المتوسطات الواقعية للمجالات والدرجة الكلية بالمتوسطات الفرضية للمقياس والمجالات ، وتم اختبار الفروق بين المتوسطات باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة حجمها (١٠٢) ودرجة حرية تساوي (١٠١) عند مستوى دلالة (0.05) ، كما تم ايجاد الوزن النسبي للمتوسطات الواقعية لتحديد مستوى الصعوبات النمائية ، وذلك بمقارنتها بمعايير تفسير درجات المقياس ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٧)نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الواقعية والفرضية لصعوبات التعلم النمائية

المجالات	المتوسط الفرضي	المتوسط الواقعي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
صعوبات الانتباه	١١	١٢.٢٥	١.١١	٤.٥٧	٢.٧٧	٠.٠٠
صعوبات الادراك	١٠	١٠.٦١	١.٠٦	٤.٨٩	١.٢٧	٠.٢٠
صعوبات الذاكرة	١١	١٢.٧٣	١.١٦	٥.١٣	٣.٤١	٠.٠٠
صعوبات التفكير	١٠	١٣.٨٩	١.٣٩	٤.٦٩	٨.٣٨	٠.٠٠
صعوبات لغوية	١٠	١٠.٤٠	١.٠٤	٥.١٤	٠.٧٨	٠.٤٣
صعوبات بصرية حركية	١١	١١.٧٠	١.٠٦	٥.٣٣	١.٣٣	٠.١٨
الدرجة الكلية	٦٣	٧١.٦٠	١.١٤	٢٤.٣٨	٣.٥٦	٠.٠٠

بالنظر الى الجدول السابق يتضح أن القيمة التائية الكلية لصعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة إب تساوي (٣.٥٦) وحصلت على مستوى دلالة (٠.٠٠) مما يعني انها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ، أي أن الفرق بين المتوسط الفرضي (٦٣) والمتوسط الواقعي (٧١.٦٠) هو فرق دال لصالح المتوسط الواقعي ، ولتحديد مستوى الصعوبات النمائية في سلم المستويات الثلاثة للمقياس (منخفضة ، متوسطة ، مرتفعة) ، تم ايجاد الوزن النسبي والذي يمثل المتوسط الواقعي الموزون بلغة درجات بدائل المقياس (٠ ، ١ ، ٢) ، وذلك بقسمته على عدد الفقرات (٦٣) فقرة ، حيث بلغ الوزن النسبي لمتوسط الدرجة الكلية (١.١٤) ووفقاً لمعايير تفسير الدرجة في مقياس صعوبات التعلم النمائية ، فإنه يقع ضمن المستوى المتوسط للصعوبات النمائية ويتراوح الوزن النسبي لهذا المستوى ما بين (٠.٦٧ – ١.٣٤) ، وبناءً على ذلك فإن مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة متوسطة ، هذا فيما يتعلق بالمقياس ككل ، وتنطبق هذه النتيجة على المجالات حيث يبين الشكل التالي مستويات صعوبات التعلم النمائية وفقاً لمجالات المقياس على النحو التالي :



شكل (٢)مستويات صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة

يعرض الشكل (٢) مستويات صعوبات التعلم وفقاً للمجالات والدرجة الكلية ويقابلها متصل لدرجات المقياس التي تتراوح ما بين (0 – 2) ، ويتضح من ذلك أن المجالات التي حصلت على مستوى دلالة (0.05) لصالح المتوسط الواقعي تجاوزت المتوسط الفرضي ، وهي مجالات (الانتباه ، الذاكرة ، التفكير) لكنها لازالت في المستوى المتوسط وفقاً للدرجات المعيارية للمقياس ، وتشير هذه النتيجة الى أن أعلى مستوى

لصعوبات التعلم النمائية يقع في مجال صعوبات التفكير ، في حين أن بقية المجالات كان الفرق غير دال عند مستوى (0.05) مما يعني أن الفرق لصالح المتوسط الفرضي ، لكن هذه المتوسطات وإن كانت قيمها التائية غير دالة ، الى أنها مساوية للمتوسط الفرضي مما يعني أن الصعوبات فيها متوسطة وفقاً لمعايير تفسير الدرجات حيث تقع ضمن حدود المستوى (المتوسط) من صعوبات التعلم النمائية والتي تتراوح ما بين (٠.٦٧ – ١.٣٤) ، وهذه المجالات هي (الادراك ، صعوبات لغوية ، صعوبات بصرية حركية)، كما تشير هذه النتيجة الى أن أقل مستوى لصعوبات التعلم النمائية يقع في مجال الصعوبات اللغوية ، وبناء على ذلك يمكن القول أن مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة إب متوسطة .

- **التعرف على صعوبات التعلم النمائية السائدة لدى أطفال الروضة في مدينة إب :**

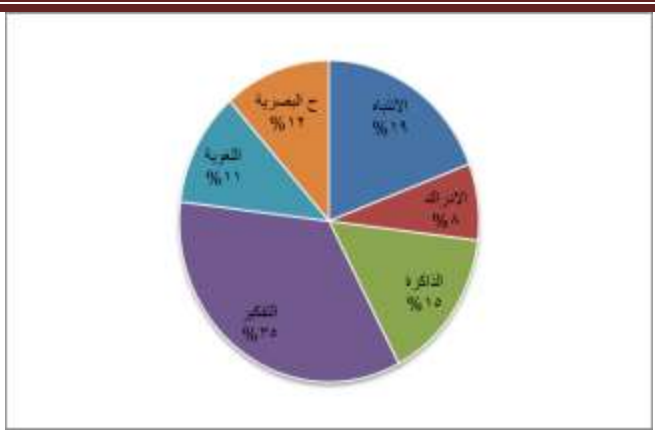
لمعرفة صعوبات التعلم النمائية السائدة لدى أطفال الروضة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة ، وترتيبها تنازلياً في كل مجال ، وكانت على النحو التالي :

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لصعوبات التعلم النمائية السائدة

المجالات	صعوبات التعلم النمائية السائدة	ترتيب الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
صعوبات الانتباه	يتشتت انتباهه بسرعة أثناء الاستماع لشخص ما.	a2	1.1571	0.82472	0.57
	عادة ما نجده شارد الذهن .	a1	1.1429	0.82733	0.57
	يصعب عليه متابعة تسلسل الأحداث التي يتم عرضها عليه .	a11	1.1429	0.77340	0.57
	لا يقدم الاستجابة المناسبة للمثيرات البيئية المختلفة.	a5	1.0429	0.76686	0.52
	يتشتت انتباهه بسرعة أثناء حديثه عن موضوع ما .	a3	1.0357	0.86007	0.51
صعوبات الادراك	يصعب عليه ادراك العلاقات المكانية بين الأشياء .	b17	1.0357	0.78117	0.51
	يصعب عليه اتباع سلسلة من تعليمات المعلمة .	b21	1.0286	0.78606	0.51
صعوبات الذاكرة	يجد صعوبة في تذكر المعلومات المختلفة .	c26	1.1571	0.76121	0.57
	يجد صعوبة في استقبال المعلومات أو تفسيرها .	c24	1.1500	0.76736	0.57
	يواجه صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات لفترة من الزمن.	c25	1.1071	0.80194	0.55
	غير قادر على تذكر تعليمات أو توجهات المعلمة .	c32	1.0286	0.73888	0.51

صعوبات التفكير	لا يستطيع تحديد الهدف الذي يريد الوصول إليه .	d34	1.3143	0.81431	0.65
	غير قادر على ترتيب أفكاره للوصول إلى حل مناسب للغز المعروض عليه .	d37	1.3000	0.77460	0.65
	لا يتمكن من وضع خطوات معينة لحل مشكلة تواجهه .	d42	1.3000	0.80198	0.65
	يجد صعوبة في التوصل إلى حل مناسب لمشكلة بسيطة .	d33	1.2929	0.80909	0.64
	يرتبك ولا يستطيع أن يتصرف إذا لم يلحق باص الروضة .	d35	1.2571	0.81683	0.62
	إذا لم يجد أحداً ينتظره خارج الروضة فإنه عادة ما يجد مشكلة في التفكير السليم في مثل هذا الموقف .	d36	1.1929	0.83015	0.59
	لا يستطيع اللعب في المتاهة أو يلعبها بصعوبة .	d39	1.1786	0.80705	0.58
	لا يستطيع تركيب أجزاء الصورة للوصول إلى الشكل المطلوب .	d41	1.1071	0.77456	0.55
	عادة له أسلوب واحد في أداء الأشياء .	d38	1.0643	0.77933	0.53
صعوبات لغوية	يجد صعوبة في التلفظ بالتعليمات التي تعتمد على سماعه لها .	f49	1.0429	0.76686	0.54
	غير قادر على أن يعبر شفوياً عن الأحداث المختلفة .	f50	1.0857	0.77260	0.54
	يجد صعوبة في التعبير عن الصور المعروضة عليه .	f52	1.0429	0.78540	0.52
صعوبات حركية بصرية	لا يتمكن من القيام باستخدام المقص لقص الصورة بمهارة .	z60	1.3571	0.77804	0.67
	غير قادر على استخدام أدوات الرسم بالمهارة المطلوبة .	z57	1.1571	0.76121	0.57
	غير قادر على لصق الصورة في الأماكن المحدد لها .	z61	1.1500	0.79499	0.57

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود (٢٦) صعوبة من أصل (٦٣) صعوبة من الصعوبات النمائية التي تضمنها المقياس حصلت على متوسط تجاوز (0.50)، في حين حصلت بقية الصعوبات على وزن نسبي أقل من (0.50) ، مما يعني أن هذه الصعوبات هي الأكثر انتشاراً لدى أطفال الروضة في مدينة إب ، والشكل التالي يوضح نسبة كل مجال من هذه الصعوبات المقياس .



شكل (٣)صعوبات التعلم النمائية السائدة لدى أطفال الروضة حسب المجالات

يتضح من الشكل السابق أن صعوبات التفكير هي الأكثر انتشاراً لدى أطفال الروضة ، حيث بلغت نسبة انتشارها من بين صعوبات التعلم الأخرى (0.35) وهي نسبة كبيرة ، وتأتي صعوبات الانتباه بالمرتبة الثانية حيث بلغت نسبة انتشارها (0.19) ،أما نسبة انتشار الصعوبات المتعلقة بالذاكرة فقد كانت بالمرتبة الثالثة حيث بلغت نسبة انتشارها (0.15) ، واحتلت نسبة انتشار الصعوبات الحركية البصرية وكذلك الصعوبات اللغوية المرتبتان الثالثة والرابعة على التوالي، حيث بلغت نسبة انتشار الصعوبات الحركية البصرية (0.12) ، وبلغت نسبة انتشار الصعوبات اللغوية (0.11) ، في حين كانت أقل الصعوبات انتشاراً هي الصعوبات الإدراكية حيث بلغت نسبة انتشارها (0.08) .

- **التعرف على الفروق في صعوبات التعلم النمائية وفقاً لمتغير الجنس**

لمعرفة الفروق في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة إب وفقاً لمتغير الجنس ، فقد تم اختبار الفروق بين متوسطات عينة الذكور ومتوسطات عينة الاناث في مجالات المقياس والدرجة الكلية باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين عند مستوى دلالة (0.05) وكانت النتائج كما يلي :

جدول رقم (٩) نتائج اختبار الفروق في صعوبات التعلم النمائية وفقاً لمتغير الجنس

الصعوبة	حجم العينة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
صعوبات الانتباه	٤٦	ذكر	١٢.٢٦	٤.٥٧	٠.٠١	١٠٠	٠.٦٦
	٥٦	انثى	١٢.٢٥	٤.٦١			
صعوبات الادراك	٤٦	ذكر	١٠.٤٧	٤.٥١	٠.٢٦	١٠٠	٠.٢٧
	٥٦	انثى	١٠.٧٣	٥.٢٢			
صعوبات الذاكرة	٤٦	ذكر	١٢.٥٦	٤.٨٧	٠.٣٠	١٠٠	٠.٧٥
	٥٦	انثى	١٢.٨٧	٥.٣٨			
صعوبات التفكير	٤٦	ذكر	١٣.٢١	٤.٩٠	١.٣٢	١٠٠	٠.٣٣
	٥٦	انثى	١٤.٤٤	٤.٤٧			
صعوبات لغوية	٤٦	ذكر	١٠.٩١	٤.٩٧	٠.٩٠	١٠٠	٠.٥٦
	٥٦	انثى	٩.٩٨	٥.٢٨			
صعوبات بصرية حركية	٤٦	ذكر	١٠.٦٠	٥.٣٠	١.٩٠	١٠٠	٠.٩٣
	٥٦	انثى	١٢.٦٠	٥.٢٤			
الدرجة الكلية	٤٦	ذكر	٧٠.٠٤	٢٤.٢٢	٠.٥٨	١٠٠	٠.٧٨
	٥٦	انثى	٧٢.٨٩	٢٤.٦٦			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (ت) للدرجة الكلية تساوي (٠.٥٨) ، ومستوى الدلالة التي حصلت عليها تساوي (٠.٤٦) ، أي أنها غير دالة عند مستوى(0.05) ، وهذا يعني عدم وجود فروق في مستوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير الجنس لدى أطفال الروضة في مدينة إب . كما تؤكد القيم التائية ومستويات الدلالة الاحصائية لها في كل المجالات عدم وجود فروق في كل مجالات المقياس ، ويعزى ذلك إلى أن الأطفال يعيشون في نفس البيئة ويخضعون لنفس الظروف والبرامج والمتغيرات البيئية .

- **التعرف على الفروق في صعوبات التعلم النمائية وفقاً لمتغير العمر (٤-٥) ، (٥-٦)سنوات .**

لمعرفة الفروق في مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة في مدينة إب وفقاً لمتغير الجنس ، فقد تمت اختبار الفروق بين متوسطات عينة الذكور

ومتوسطات عينة الاناث في مجالات المقياس والدرجة الكلية باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين عند مستوى دلالة (0.05) وكانت النتائج كما يلي :

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار الفروق في صعوبات التعلم النمائية وفقاً لمتغير العمر

الصعوبة	حجم العينة	العمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الانتباه	٣١	٤ – ٥ سنوات	١٢.٩٣	٤.٧٧	.٩٩	١٠٠	.٤٦
	٧١	٥ – ٦ سنوات	١١.٩٥	٤.٤٨			
الادراك	٣١	٤ – ٥ سنوات	١١.١٦	٥.٢٣	.٧٤	١٠٠	.٣٥
	٧١	٥ – ٦ سنوات	١٠.٣٨	٤.٧٥			
الذاكرة	٣١	٤ – ٥ سنوات	١٢.٦٧	٥.٠٤	.٠٧	١٠٠	.٦٥
	٧١	٥ – ٦ سنوات	١٢.٧٦	٥.٢١			
التفكير	٣١	٤ – ٥ سنوات	١٣.٤٥	٤.٩٧	.٦٢	١٠٠	.٧٢
	٧١	٥ – ٦ سنوات	١٤.٠٨	٤.٥٨			
صعوبات لغوية	٣١	٤ – ٥ سنوات	١٢.٧٤	٤.٨٩	٣.١٦	١٠٠	.٩٧
	٧١	٥ – ٦ سنوات	٩.٣٨	٤.٩٤			
صعوبات بصرية حركية	٣١	٤ – ٥ سنوات	١٣.٦٧	٥.١٧	٢.٥٣	١٠٠	.٤٥
	٧١	٥ – ٦ سنوات	١٠.٨٤	٥.٢١			
الدرجة الكلية	٣١	٤ – ٥ سنوات	٧٦.٦٤	٢٤.٩٧	١.٣٨	١٠٠	.٧٠
	٧١	٥ – ٦ سنوات	٦٩.٤٠	٢٣.٩٧			

يتضح من الجدول اعلاه أن قيمة (ت) للدرجة الكلية تساوي (١.٣٨) ، ومستوى الدلالة التي حصلت عليها تساوي (.٧٠) ، أي أنها غير دالة عند مستوى(0.05) ، وهذا يعني عدم وجود فروق في مستوى صعوبات التعلم وفقاً لمتغير العمر لدى أطفال الروضة في مدينة إب . كما تؤكد القيم التائية ومستويات الدلالة الاحصائية لها في كل المجالات عدم وجود فروق ، ويعزى ذلك إلى أن لأطفال متقاربين بالعمر الزمني ويمرون بنفس المرحلة العمرية وهي مرحلة الطفولة المبكرة وبالتالي فهم متشابهون في مظاهر النمو ، كما انهم ينتمون الى فئة صعوبات التعلم النمائية الأمر الذي أدى الى تجانسهم في هذه الصعوبات ، وبالنظر الى المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق بسيطة وغير دالة احصائياً .

١٢. توصيات الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي :

- ✓ ضرورة تقديم برامج علاجية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مؤسسات رياض الأطفال الحكومية في مدينة إب من قبل فريق متخصص في التربية الخاصة.
- ✓ أن تقدم رياض الأطفال الحكومية في مدينة إب برامج تنمية التفكير للأطفال عموماً وذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص.
- ✓ أن تقدم رياض الأطفال الحكومية في مدينة إب برامج تنمية الانتباه والادراك والقدرات اللغوية والحركية البصرية وبرامج تدريب الذكرة للأطفال عموماً وذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص.
- ✓ أن تقدم رياض الأطفال الحكومية في مدينة إب دورات وبرامج تدريبية للمربيات في التدريس العلاجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم .
- ✓ تزويد رياض الأطفال الحكومية في مدينة إب بالمتخصصين في التربية الخاصة والوسائل اللازمة لتدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وكذلك مقاييس القدرات العقلية بالإضافة الى استخدام أدوات الدراسة الحالية .
- ✓ الكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عند الالتحاق بالروضة وتقديم خدمات التدخل المبكر لهم .
- ✓ تزويد المدارس الأساسية بالمعلومات اللازمة لمتابعة حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم عند التحاقهم بالمدارس الأساسية.

١٣.مقترحات الدراسة :

يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية :

- ➢ إجراء دراسة مماثلة لتلاميذ الصفوف الأولى في مدينة إب .
- ➢ إجراء دراسة مماثلة لتلاميذ الصفوف الأولى تشمل كل المحافظات اليمنية .
- ➢ إجراء دراسة تهدف الى تدريب مربيات رياض الأطفال على تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

- إجراء دراسة تهدف الى تدريب مربيات رياض الأطفال على التدريس العلاجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم .

١٤، خاتمة الدراسة :

تشكل فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية نسبة ليست بسيطة في أي مجتمع ، وعلى الرغم من كونهم فئة واحدة إلا ان هناك فروق فردية بينهم ، نتيجة لاختلاف هذه الصعوبات من طفل الى آخر من حيث الدرجة والنوع من ناحية ، ووجود عوامل أخرى كالجنس والعمر وغيرها من ناحية أخرى ، وتعتبر الدراسات المسحية الخطوة الأولى لتقديم خدمات التربية الخاصة لهم ، لأن وجود هذه الصعوبات لدى أطفال الروضة سيؤدي الى صعوبات تعلم اكاديمية لديهم ، وقد سلطت الدراسة الحالية الضوء على هذه الصعوبات بهدف لفت نظر القائمين على برامج رياض الأطفال في مدينة إب لتقديم البرامج الخاصة بمعالجة هذه الصعوبات لدى الأطفال.

١٥ .قائمة المراجع :

١. ابراهيم، سليمان عبدالواحد(٢٠١٠):**المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية** ، ط١، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.

٢. الأحرش، يوسف آل قاسم ،الزبيدي، محمد (ب ت): **صعوبات التعلم** ، **www.obeikahdl. Com**

٣. البناء ، مأمون (2017) : **أساسيات القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط1، مركز دمشق للطباعة والنشر، إب ، اليمن

٤. جامعة القدس المفتوحة ، **علم النفس التربوي**، ١٩٩٢، فلسطين.

٥. رشاد، وفاء، علي، عبدالواحد ،العريشي، جبريل بن محمد(٢٠١٣): **صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية** ، ط١،دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .

٦. الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٥): **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات** ، ط١، دار الوفاء المتطورة .

٧. السلام ، محمد صبحي(٢٠٠٩):**صعوبات التعلم والتاخر الدراسي عند الاطفال** ، ط١،مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع ، القاهرة مصر.

٨. السيد ، السيد عبدالحميد (٢٠٠٨): **صعوبات التغلم النمائية** ،ط١، عالم الكتب ، القاهرة .

٩. الشميري، افتخار أحمد(٢٠٠٩): فاعلية برنامج علاجي لبعض صعوبات التعلم النمائية الشائعة عند أطفال الروضة ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية جامعة تعز .

١٠. الصنعاني ، عبده سعيد (٢٠٢٢): اختبار لوحة الاشكال لجودارد لقياس ذكاء الأطفال بعمر (٤-١٣)،أدبيات دورة تدريبية ضمن مشروع (giz) لدعم مركز الأمل لذوي الاحتياجات الخاصة ، إب ، اليمن .

١١. الظاهر ، قحطان أحمد (٢٠٠٨): **صعوبات التعلم** ، ط٢،دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان الاردن .

١٢. الظفيري ، نواف ملعب (٢٠١٨): الحاجات النفسية مدخل للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لمرحلة ما قبل المدرسة ، **المجلة الدولية للدراسات التربوية** ، المجلد ٤، العدد٣، ص ص ٣٣٦-٣٤٧ .

١٣. عاشور ، أحمد حسن ، محمد ، محمد مصطفى ، النجار ، حسني زكريا(٢٠١٥): **صعوبات التعلم النمائية –الصعوبات الأولية والثانوية – اضطراب تجهيز المعلومات التطبيقات التشخيصية والعلاجية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن.

١٤. العدل ، عادل محمد (٢٠١٣): **صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة** ، ط١، دار الكتاب الحديث، القاهرة ، مصر.

١٥. العريشي، جبريل بن حسن ، رشاد ، وفاء، علي، علي عبدالواحد(٢٠١٣): **صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية** ، ط١،دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .

١٦. علام ، صلاح الدين (2006) : **القياس والتقويم التربوي** ، دار الفكر العربي ،القاهرة ، مصر.

١٧. علي ، صلاح عميره(٢٠٠٥): **صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج** ، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

١٨. علي،محمد الثوبي(٢٠١١): **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات** ،ط١،دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

١٩. القاسم ، جمال مثقال(2015) : **اساسيات صعوبات التعلم** ، ط٣، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٢٠. كاظم، علي مهدي ، الشوربيجي، سحر ، المعمري ، ثريا سيف وآخرون (٢٠١٦): مدى انتشار الصعوبات النمائية للأطفال العمانيين وفقاً لمتغير الجنس والبرنامج التعليمي، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** ، المجلد ١٤،العدد ٤ ، عمان ، ص ص ٧٨-٩٣.

٢١. الكحالي ،سالم بن ناصر(٢٠١١): **صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها** ، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .

٢٢. محمد، بشرى إسماعيل (2004):**المرجع في القياس النفسي** ، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.

٢٣. الصبوة، محمد نجيب (١٩٩٧):ذاكرتا التعرف السمعي والاستدعاء البصري المكاني لدى العصابيين والفصاميين السعوديين ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ٣٣،صص ٤٤-٧١ .

24. P0llway at al, patton,(1997:metardation and disabilities:Applied Issue´s journal of learninig disabilities, 30,(3),297;308