المجلة العلمية للتربية الخاصة
ISSN : 2682-2857
The Online ISSN : 2682-423x
المجلد04/العـدد:02 (يونيو2022)، ص ص 129 - 159

مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمي

Teacher awareness level of the first stage of basic education for students with academic learning difficulties

بسام عبد الله الإرياني[1]
[1]مدرس بكلية التربية جامعة إب اليمن Bassam_aleryani@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2022/04/15 تاريخ القبول: 2022/05/28 تاريخ النشر: 2022/06/29
Doi: 10.21608/SOSJ.2022. 127512.1042

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعّرف على مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لفئة التلاميذ ذو صعوبات التعلّم الأكاديمية، ومعرفة دلالة الفروق وفقاً لمتغير المؤهل، والتخصص، والخبرة، والصف، تم استخدام المنهج الوصفي بالإضافة إلى استخدام الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى لفئة التلاميذ ذو الصعوبات الأكاديمية منخفض، وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، التخصص، والصف، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها تصميم برنامج تدريبي لتنمية معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلّم الأكاديمية لدى تلاميذ الصفوف الأولى، والتدريب المستمر لمعلّمي الحلقة الأولى على انتقاء التلاميذ المعّرضين للإصابة بصعوبات التعلّم الأكاديمية، والتنسيق المستمر بين إدارة مدارس هذه المرحلة وقسم التربية الخاصة في كلية التربية

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم الأكاديمية/ معلمي الحلقة الأولى/ التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية

Abstract:

This study investigates knowledge and awareness of students' learning difficulties among teachers of primary schools, based on what difference variables make such as qualification, major, and grade. The study adopted a descriptive approach in addition to a questionnaire as a study instrument. The sample consisted of (95) male and female teachers. The findings showed that the level of awareness was low, with statistical differences based on the variables above. The study recommended the design of training programs for the teachers, And the continuous training for the teacher of the first grades in the elementary Education in order to select the students who are likely to have academic learning disabilities and the continuous coordination between the school administration of the elementary Education and the faculty of Education, Department of the Special Education

Keywords: Academic learning difficulties/ first cycle teachers/ students with academic learning disabilities.

مقدمة :

تصف الكثير من أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلّم بأنها إعاقة خفية محيرة، يخفق التلميذ الذي يُعاني منها بالكثير من المهارات الأساسية التي تساعده على تخطي المراحل الدراسية بشكل صحيح مقارنة بزملائه في الصف الدراسي، وبناءً على الدراسات العالمية التي تقدر نسبة انتشار صعوبات التعلّم في أي مجتمع من (٥-١٠ %)، ووفقاً لذلك فإن مدارس مرحلة التعليم الأساسي لا تخلو من تلاميذ يعانون من صعوبات التعلّم وفقاً لما اشارت إليه الدراسات العالمية (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، ٢٠١٧، ص٧).

وكذلك نجد مدارس مرحلة التعليم الأساسي تحوي بين جدرانها العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الذين لا يستفيدون بشكل مباشر من البرامج التعليمية والأنشطة التربوية التي تُقدّم لهم داخل الصف العادي بل لديهم الكثير من المشكلات التي تؤثّر في تحصيلهم الدراسي، ويقع ذلك على عاتق المعلمين والمعلمات باعتبارهم أكثر مصادر المنهج أهمية في بذل جهود كبيرة في سبيل التعرّف على هذه الصعوبات، والعمل على الحدّ منها وسط التلاميذ؛ وبالتالي تبرز الحاجة إلى معرفة مدى امتلاك معلمي هذه

الصفوف لمهارات اكتشاف وتشخيص صعوبات التعلّم لأنّ المعلم باتت عملية الاعتماد عليه في التعرّف على هذه الصعوبات أمراً حتمياً، نظراً لكونه الأكثر ارتباطاً بالتلميذ؛ وعلى هذا الأساس فلو تأملنا في مجال رعاية ذوي صعوبات التعلّم سنجد أنّ الكثير تحدث عن دور المعلم في اكتشاف وتشخيص صعوبات التعلّم.

ووجود تلاميذ يعانون من صعوبات تعلّم هو أمر طبيعي، لكن الغير طبيعي أن لا يتم التعرف على هذه الفئة من التلاميذ، الذي بدوره يؤثر سلباً على المسار التعليمي للتلميذ وعلى حياته بشكل عام (بعزي وآخرون، ٢٠١٨، ص٩١)؛ والحديث هنا يرتكز على ما أشار إليه ابونيان (٢٠١٩) بأن صعوبات التعلّم تعبير يستعمل لوصف مجموعة من الأفراد الذين لديهم صعوبة تعلم في واحدة أو أكثر من صعوبات التعلّم الأكاديمية، وهؤلاء الأفراد يكون معدل ذكائهم فوق المتوسط، والصعوبة ناتجة عن خلل في الدماغ أو معالجة العجز، ويكون لديه تناقض حاد بين القدرة والإنجاز المتوقع (ابونيان، ٢٠١٩، ص ١٥).

وقد توصلت الدراسات إلى أهمية مرحلة التعليم الأساسي واعتبرت أنّ الاهتمام بها من المعايير التي يقاس بها تحضر وتقدم الأمم والشعوب، وعليه نجد أن التعّرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلّم في هذه المرحلة يعد أحد أصعب المهام التي تواجه المعلمين والمعلمات، لآنها عملية معقدة تتطلب دقة الملاحظة والمعرفة بمؤشرات الصعوبة وخصائص هذه الفئة بشكل جيد (الكثيري، ٢٠٢٠).

ويخفق الكثير من المعلمين والمعلمات في التعّرف على التلميذ الذي يعاني من الصعوبة، في الوقت الذي يُعد المعلّم هو الركيزة الأساسية في تعلّيم تلاميذ هذه المرحلة بل العامل الرئيسي الذي يتوقف عليه تحقيق أهداف التربية، وكونه المسؤول عن تنمية القدرات والمهارات المختلفة للتلميذ ومعرفة حاجات التلميذ وطرائق تفكيرهم ومراعاة مبدأ الفروق الفردية وما ينتج عنها من تباين في الأداء التعليمي، والحرص على مبدأ تكافؤ فرص التعلّم للتلميذ.

وبالتالي جاءت هذه الدراسة لمعرفة مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لفئة التلاميذ ذو صعوبات التعلّم الأكاديمية.

٢. مشكلة الدراسة:

تُعدّ صعوبات التعلّم الأكاديمية المتمثلة بصعوبات القراءة والكتابة والحساب والتهجئة من أكثر صعوبات التعلّم انتشاراً في المدارس العامة، هذا ما أكده الكثير من الباحثين ومنهم كينيون (Kenyon R. 2003, p 42)؛ (DSM-IV-TR,2000, p50-54)، وهذا الانتشار يترتب عليه مشكلات دراسية وسلوكية تؤدي بهم إلى سوء التكيف، ولأن صعوبات التعلّم الأكاديمية تكون واضحة في اساسها في المواقف التربوية المختلفة، فإن ذلك الدور الذي يؤديه المعلّم يعتبر الأكثر أهمية من بين تلك الأدوار التي يقوم بها مختلف المختصين في هذا المجال، وما يؤكد هذا الدور المهم هو أنّ معظم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلّم أكاديمية يقضون جزءاً هاماً من وقتهم المدرسي في أقسام التعليم العام لذا فهم يجب أن يكونوا موضع اهتمام من معلمي المراحل التعليمية الأولى في تلك الصفوف (هالا هان وآخرون، ٢٠٠٧، ص٨٨)؛ وتشير ريم وآخرون (Rimm, et al, 2003, p15)، ودراسة، ودراسة باساديلي وآخرون، ودراسة السميري (Al samiri, 2021)، ودراسة كونوار وآخرون (Kunwar, et al, 2021) إلى أنّ المعلمون الذين لا يمتلكون المعّرفة الكافية بخصائص ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية لا يستطيعون تقديم البرامج المتخصصة.

إنّ اكتساب المعلم الإدراك والفهم الكافي لموضوع صعوبات التعلّم لأمر ضروري، لأنه كما أوضحنا سابقاً هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلميذ فهو أول من يلاحظ ويرصد تلك الاعراض والمؤشرات، فكلما اكتسب المعلم القدرة على فهم تلاميذه ومستوياتهم الذهنية والمعرفية ومشاكلهم الإدراكية كلما أصبح أكثر فهماً وتمييزاً للفئات المختلفة، وبالتالي مما يساعد على سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة لهؤلاء التلاميذ (بطرس، ٢٠١٧، ص١٣٤).

حيث اثبتت الدراسات أن نسبة انتشار صعوبات التعلّم الاكاديمية بين أطفال المدارس الابتدائية في مناطق مختلفة من العالم تتراوح بين (١٢:٣%) (أبو الفخر، ٢٠١٦، ص ١٦٦)؛ ، ويشير هالاهان وآخرون (٢٠٠٧) أنه قد نجد بين كل (٢٥) تلميذ أو أكثر يُعاني من صعوبات تعلم أكاديمية؛ وبالتالي أصبح من الضروري للمعلم أن يكونوا قادرين على التعّرف على فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم أكاديمية.

وأظهر جاستون وآخرون (Gesten et al, 2005) أن هناك علاقة إيجابية بين تحسن قدرات ذوي صعوبات التعلّم ومستوى وعي وإدراك المعلم؛ كما أكد كلاً من دوريس وهلمر (Doris et Helmer, 2005) أن المستوى العالي من الوعي والإدراك لفئة ذو صعوبات التعلّم لدى المعلّم يؤدي إلى تشخيص دقيق لهذه الصعوبات؛ في حين تشير دراسة سالوديس ودانتي (Saludes et Dante, 2009) أن انخفاض مستوى المعرفة بصعوبات التعلّم لدى المعلمين يؤدي إلى تراكم مشاكل الطفل المستقبلية؛ وتشير نتائج دراسة يو غانديماثي (U.Gandhimathi, 2010) إلى أنّ مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلّم منخفض، وكذلك دراسة (Gaurav and Poorna, 2015) اشارت إلى أن معلمي الأطفال الابتدائي ليست لديهم المعرفة الكافية بخصائص ذوي صعوبات التعلّم.

وبناءً على ما سبق وإضافةً إلى ما أشارت إليه الدراسات السابقة بوجود صعوبات تعلّم أكاديمية في المرحلة الابتدائية، مما يتوجب الوقوف على جوهر هذه المشكلة ومعرفة آراء ووجهة نظر المعلّمين في هذه المرحلة، ومن هنا نشأت الحاجة إلى هذه الدراسة التي تتناول صعوبات التعلّم الأكاديمية في البيئة المدرسية اليمنية، كما يدركها احد محاور العملية التعليمية وهم معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعلّيم الأساسي، وتتلخص إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما مستوى إدراك معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعلّيم الأساسي لفئة التلاميذ ذو صعوبات التعلّم الأكاديمية؟
- هل توجد فروق في مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعلّيم الأساسي لفئة التلاميذ ذو صعوبات التعلّم الأكاديمية تعزى لمتغير المؤهل، والتخصص، والخبرة التدريسية، والصف الدراسي؟

٣. فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المتوسط المحسوب والوسط الفرضي لإجابات أفراد العينة على الاختبار.
- لا توجد فروق بين المتوسط المحسوب والوسط الفرضي لإجابات أفراد العينة على الاختبار

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعلّيم الأساسي على الاختبار تعزى لمتغير المؤهل العلّمي (بكالوريوس، دبلوم)، الخبرة التدريسية (٥ سنوات فأكثر، ٥ سنوات فأقل)، التخصص (علمي، انساني)، الصف (أول، ثالث).

٤. أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية التعّرف على:

- مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعلّيم الأساسي لفئة التلاميذ ذو صعوبات التعلّم الأكاديمية.
- الفروق الإحصائية في مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعلّيم الأساسي لفئة التلاميذ ذو صعوبات التعلّم الأكاديمية، التي تعزى لمتغير المؤهل، والتخصص، والخبرة التدريسية، والصف الدراسي.

٥. أهمية الدراسة:

١.٥ الأهمية النظرية للدراسة الحالية تتمثل في الآتي:

- تأمل هذه الدراسة في تقديم إطار نظري عن درجة معرفة معلمي الحلقة الأولى بصعوبات التعلّم الأكاديمية.
- قد تعمل هذه الدراسة أيضاً على تحقيق توصيات الكثير من الدراسات والمؤتمرات والتي تمثلت في الدعوة إلى الاهتمام بتلاميذ هذه المرحلة التعليمية، وضرورة التركيزعلى الجوانب الأكاديمية لديهم والنمائية.
- اعتمدت هذه الدراسة على الحاجة إلى تأسيس مهارة الكتابة والقراءة والحساب من قبل معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
- تعد إضافة جديدة للبحث في صعوبات التعلّم الأكاديمية حول معرفة المعلم لهذه الصعوبات باعتبار أنّه اتجاه فرض نفسه وبدأ يتعاظم حالياً على الساحة العالمية وفي الأروقة التربوية، وهو استحداث أدوار جديدة للمعلم، وأن المعلّم لا يقتصر دورة في نقل المعرفة للتلميذ بل في فهم نفسية التلميذ وحاجاته وما يعاني من مشكلات تعليمية والسعي لإيجاد حل لها.

٢.٥ الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية تتمثل في الآتي:

- قد تسلط هذه الدراسة الضوء على مفاهيم واسباب وخصائص وتقييم صعوبات التعلّم الأكاديمية في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي

الحلقة الأولى، حيث يمثل الاهتمام بها مسؤولية مشتركة للمؤسسة التعليمية تجاه هذه الفئة، لأنّ معرفة الأسباب والخصائص والمفاهيم سيؤدي إلى الكشف عن هذه الصعوبات ومن ثم تفادي الإخفاقات اللاحقة قدر الإمكان، وتزويد المؤسسات التعليمية التي يتواجد بها التلميذ.

- قد تساهم هذه الدراسة في توجيه المختصين والمهنيون الذين يتعاملون مع تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي والذي يعانون من صعوبات تعلّم أكاديمية لاستخدام الطرق والاستراتيجيات العلمية المناسبة للكشف عن هذه الصعوبات.

٦. حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية حول موضوع صعوبات التعلّم الأكاديمية، المتعلقة بـ(المفاهيم، الأسباب، الأنواع، الخصائص، أساليب التعرف) حسب إدراك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعلّيم الأساسي في المدارس الاهلية بالجمهورية اليمنية تحديداً مدينة إب، للعام الدراسي (٢٠٢٠).

٧. مصطلحات الدراسة:

١.٧ الإدراك:

ويُعرف إجرائياً من خلال استجابة المعلمين على الفقرات التي تعكس إدراكهم للصعوبات الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، أي يُقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المعلم (ة) على اختبار إدراك المعلمين لصعوبات التعلّم الأكاديمية في مرحلة التعليم الأساسي.

٢.٧ معلمي الحلقة الأولى:

يُحدد معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الدراسة الحالية: بأنهم المعلمون والمعلمات الذين يدرّسون في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة إب للعام الدراسي ٢٠٢٠م، ويحملون مؤهلات علمية تتحدد (دبلوم فما دون، بكالوريوس فما فوق).

٣.٧ صعوبات التعلّم الأكاديمية:

يعرفها شريفي وابتسام (٢٠٢٠) بأنها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب (شريفي، ابتسام، ٢٠٢٠، ص ٩٦).

مصطلح يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي مقارنة بزملائهم العاديين مع أنّهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط؛ إلاّ أنّهم يظهرون صعوبات في الأداء المدرسي الأكاديمي، والذي يتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والحساب، حيث تظهر تلك الصعوبات وسط تلاميذ الحلقة الأولى والتي تعبر عن مظاهرها فقرات القائمة التي أُعدت من طرف الباحث.

٤.٧ التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية:

هم أولئك التلاميذ الذين يلتحقون بمدارس التعليم الأساسي الأهلية، ويطلق عليهم تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، والذي تتراوح اعمارهم الزمنية ما بين (٩-٦) سنوات، ويعانون من مشكلات في القراءة، والكتابة، والتهجئة، والعمليات الحسابية الأساسية.

٥.٧ مرحلة التعليم الأساسي:

يعرف الباحث مرحلة التعليم الأساسي إجرائياً بأنها المرحلة التعليمية التابعة للإدارات التعليمية بمديريات مدينة إب، والتي تضم تلاميذ تتراوح أعمارهم من (١١-٦) سنة، ومدة الدراسة فيها (٦) سنوات، وتضم معلمين ومعلمات متخصصين في جميع المواد للقيام بالعملية التعليمية.

٨. الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

١.٨ مفهوم صعوبات التعلّم الأكاديمية:

هو مفهوم عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي مقارنة بزملائهم العادين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط؛ إلا أنهم يظهرون صعوبات في الأداء الأكاديمي والذي يتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والحساب (سومية، ٢٠١٥، ص٩)، ويشمل هذا المفهوم صعوبة القراءة، والكتابة، والتهجئة والحساب.

٢.٨ اسباب صعوبات التعلّم الأكاديمية:

من المعروف أن اسباب صعوبات التعلّم مازالت من الأمور الداعية للحيرة لدى أولياء الأمور والباحثين في هذا المجال، وذلك بسبب عدم التيقن منها فلم تصل الأبحاث باختلاف أشكالها حتى الآن إلى نتائج قطعية تحدد اسباب صعوبات التعلّم (Smith, 2004, p119)؛ إلا أنّه يمكن حصر الجهود التي بذلها العلماء والمختصين، وقد توصلوا إلى: الأسباب الوراثية المتمثلة بالتوائم المتطابقة، والعوامل الجسمية المتمثلة بحالات العجز البصري والعجز السمعي، واضطرابات الاتجاه المكاني، والعوامل النفسية كفقدان الثقة بالنفس وانخفاض مفهوم الذات، والعوامل البيئية المتمثلة: في الظروف الاجتماعية، والمنهج، وازدحام الفصول، وطرائق التدريس، وضعف الإعداد المهني والثقافي للمعلم.

٣.٨ الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية:

من أبرز خصائص هذه الفئة التي يشير إليها كل من هلالهان وآخرون (Hallahan et at, 2005)، ما يلي:

- الخصائص العقلية، ذو صعوبات التعلم الأكاديمية يتمتعون بقدرات عقلية عادية مع وجود انخفاض رأسي ملحوظ، ويعانون من صعوبة في الإدراك السمعي والبصري والحركي.
- الخصائص الجسمية والحركية، يظهر عليهم الآتي: يتمتعون بصحه جسمية عادية إلا أنّ الاداء الحركي لديهم منخفض، ويعانون من عدم القدرة على التآزر الحركي العام، كما يُلاحظ عليهم القصور في الانشطة الجسمية التي تحتاج إلى مهارات حركية سواءً أكانت خفيفة تعتمد على العضلات الصغيرة، أو كبيرة تعتمد على العضلات الكبيرة.
- الخصائص الاجتماعية والسلوكية، وتشمل: النشاط الزائد، والتغيرات الانفعالية كتقلب المزاج، وعدم الاستقرار العاطفي، وزيادة القلق، والقهرية أو عدم الضبط، والتكرار الغير المناسب لسلوك ما، والانسحاب الاجتماعي (غنيمات، ٢٠١٥، ص٩٠).

- الخصائص القرائية التي يختص بها ذو صعوبات التعلّم الأكاديمية، وتشمل: التعرف الخاطئ على الكلمة، والقراءة في اتجاه خاطئ، والقصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم (Westwood, 2008,17)؛ بالإضافة إلى صعوبة التمييز بين الرموز (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٧، ص١٤٤).
- المظاهر والخصائص الكتابية لذوي الصعوبات الأكاديمية، وتشمل: صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات (مهارة الكتابة اليدوية، صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة، صعوبة إنقرائية الكتابة، وصعوبات التهجئة (مرجع سابق، ص١٤٥).
- المظاهر والخصائص الحسابية لذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية، وتشمل: اضطرابات في استراتيجيات التفكير (تختص بالصعوبات المرتبطة بالعمليات المعرفية)، وصعوبة التقيد بالخطوات المختلفة لحل المسائل الحسابية، ومتابعة سلسلة أفكار واحدة للحل، صعوبة في التخطيط للواجبات التي يُكلف بها، ويجدون صعوبة في التعامل مع الرموز الحسابية(>، <، ≠، ∞)؛ وصعوبة في ترتيب الاعداد من حيث الحجم، ويجدون صعوبة في تكوين المفاهيم الحسابية أو فهم العلاقات بينها كإجراء العمليات الذهنية الحسابية، والخلط بين العمليات الحسابية، وصعوبات في الربط بين الرقم ورمزه، وصعوبات في الكتابة والقراءة للمهارات الحسابية، وكتابة الاعداد بشكل عكسي (بطرس، ٢٠١٧، ص٤٠٠، ٣٩٩).

٤.٨ اساليب التشخيص الرسمية وغير الرسمية لذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية:

١.٤.٨ أساليب التشخيص الرسمية لصعوبات (القراءة):

- الاختبارات المسحية: وهي مجموعة من الاختبارات تُعطي تحديداً للمستوى العام للتحصيل القرائي، وتوفر بصورة عامة درجتين: درجة التعرف على الكلمات، ودرجة الفهم القرائي.
- الاختبارات التشخيصية: وهي اختبارات فردية تقدم معلومات أكثر عمقاً عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى التلميذ.
- بطاريات الاختبارات الشاملة: وهي مجموعة من الاختبارات المتعددة التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة (أبو فخر، ٢٠١٦، ص١٧٠).

٢.٤.٨ أساليب التشخيص الرسمية لصعوبات (الكتابة):-

وتشمل: الفحص النفسي، والفحص الطبي، والبحث الاجتماعي والتربوي، وتقويم أخطاء الكتابة (المحمود، ٢٠١٣، ص ٨٧).

٣.٤.٨أساليب التشخيص الرسمية لصعوبات (الحساب):-

وتشمل: مقاييس خاصة بنسبة الذكاء، وقياس قدرات التلميذ الحسابية، وقياس ميوله نحو الحساب، وقياس درجة القلق نحو الحساب، وكذلك إجراء الفحص الطبي، وتطبيق استبانة تشخيص صعوبات تعلم الحساب.

وما يود الباحث توضيحه بأن التقييم غير الرسمي هو السائد في تقييم التعبير الكتابي، ويكون ذلك عن طريق تحليل عينات من إنشاء التلميذ بهدف تحديد نواحي الضعف فيها.

٤.٤.٨أساليب التشخيص الغير رسمية

وتشمل على اسلوب: الملاحظة، ودراسة الحالة، والاختبارات التحصيلية الغير مقننة، والسجلات الدراسية (أبو الديار، ٢٠١٩، ص ١٤٦).

٩.الدراسات السّابقة:

دراسة الخطيب (٢٠٠٦) ومن أبرز ما هدفت إليه هو معرفة مستوى معلمي الصفوف الأولى بصعوبات التعلّم، وتكونت عينة الدراسة من معلمي الصفوف الست الأولى، وبلغ عددهم (٤٠٥) معلماً ومعلمة، وأهم ما توصلت الدراسة إليه أن المعلمين يمتلكون مستوى متوسط من المعرفة بصعوبات التعلّم.

وأجرى داي (Dy, 2005)، دراسة هدفت إلى استكشاف مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس بقوانين الإعاقة، واتجاهاتهم، وخلفيتهم نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في كلية شمال فرجينيا الأمريكية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لم يكن لديهم معرفة عن صعوبات التعلّم، وكذلك بقوانين ذوي الاحتياجات الخاصة وتشريعاتهم.

دراسة شعشاعة (٢٠١١) من ضمن أهدافها الكشف عن مستوى معرفة المعلمين بصعوبات القراءة، وأثر بعض المتغيرات كالجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة على تلك المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٨) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ أعلى مستويات معرفة المعلمين بصعوبات القراءة كانت في المعرفة الأدائية، وادناها المعرفة بأساليب التشخيص وأسباب صعوبات القراءة، وأشارت

النتائج بعدم وجود فروق إحصائية في مستوى معرفة المعلمين وفقًا لمتغير(الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

دراسة جبايب (٢٠١١) هدفت إلى التعّرف على صعوبات القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، ودلالة الفروق وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص، وطُبقت الدراسة على عينة بلغت (١٢٣) معلمًا ومعلمة، واعتمدت على الاستبانة في تحقيق اهدافها، وأظهرت النتائج أنّ أبرز صعوبات تعلّم القراءة والكتابة، تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على القلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

كما قامت الباز (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى التعّرف على مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلّم لدى معلمات رياض الأطفال، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩١) معلمة من معلمات رياض الأطفال، وكشفت الدراسة عن تدني الخبرة والمعرفة بمؤشرات صعوبات التعلّم لدى معلمات رياض الأطفال.

دراسة نور (٢٠١٥) هدفت إلى التعّرف عن صعوبات التعلّم بنوعيها الأكاديمية والنمائية، وتسليط الضوء على أهمية التعّرف المبكر لصعوبات التعلّم لدى تلاميذ الحلقة الأولى عن طريق ملاحظات المعلم ومعرفة مدى إلمام المعلم بصعوبات التعلّم، ومدى انتشارها بين تلاميذ هذه المرحلة، ولتحقيق اهداف الدراسة أُستخدمت الاستبانة وتكونت من (٣٨) عبارة من إعداد الباحثة، وبلغت عينة الدراسة (١٧٠) معلماً ومعلمة، أبرز ما توصلت إليه الدراسة بأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في صعوبات التعلّم تعزى لمتغير الخبرة، والمؤهل التعليمي، ووجد أن معرفة المعلمين بصعوبات التعلّم ضعيفة.

دراسة شاري وفراندا (Shari& Vranda, 2015) هدفت إلى معرفة قدرة معلمي المدارس الابتدائية في تحديد الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلّم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم ابتدائي من (١٦) مدرسة في بنغالور الهند، تم تقييم معرفة المعلمين حول صعوبات التعلّم باستخدام استبيان المعرفة حول صعوبات التعلّم، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة العامة والمجالات

المختلفة عبر الجنس، ونوع المدرسة، والتعليم، والصف الدراسي، وسنوات الخبرة، وتم تسليط الضوء على الحاجة إلى تحسين معرفة معلمي المدارس الابتدائية لتحديد الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلّم بناءً على نتائج الدراسة، تم تطوير "دليل لمعلمي المدارس الابتدائية حول صعوبات التعلّم.

دراسة رحموني (٢٠١٦) من أبرز ما هدفت إليه هو الكشف عن صعوبات التعلّم الأكاديمية الأكثر شيوعاً في المرحلة الابتدائية، ومستوى إدراك المعلمين لهذه الصعوبات، ودلالة الفروق في مستوى إدراكاتهم التي تُعزى للجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٧٠) معلماً ومعلمة، أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة أظهرت مستوى أدراك متوسط (معتدل) وأن صعوبة تعلّم الكتابة الأكثر شيوعا في المرحلة الابتدائية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى إدراك المعلمين لصعوبات التعلّم الأكاديمية تعزى للجنس، ولسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

دراسة الزامل (٢٠٢٠)، وهدفت إلى معرفة مؤشرات صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم في مدينة الرياض، تم الاعتماد على الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تكونت العينة من (٢٠٠) معلمة رياض أطفال حكومية و (٢٠٠) معلمة رياض أطفال أهلية، وأسفرت الدراسة عن أنّ مقارنة الأشياء وفقاً لحجمها وشكلها، والعد بشكل صحيح من (١٠-١)، والتعّرف على الأرقام هي من اكثر إخفاقات الطفل ومن أبرز المؤشرات بأن لديه صعوبة تعلّم في مادة الرياضيات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات رياض الأطفال الحكومي والأهلي في التعّرف على ذوي صعوبات التعلّم في مادة الرياضيات.

دراسة السميري (Al samiri, 2021) رمت إلى معرفة مستوى وعي المعلمين بخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والمقابلات، وتكونت العينة من (٤١٠) من معلمي المرحلة الابتدائية، وتوصَّلت الدراسة في نتائجها إلى أنَّ معرفة المعلمين بهؤلاء التلاميذ كانت بدرجة متوسطة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متغير المؤهل العلمي والخبرة، وتوصي الدراسة بأنَّ المعلمين بحاجة أكثر إلى الدورات التدريبية من أجل التعامل مع ذوي التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

دراسة شليحي (٢٠٢١) هدفت إلى تحديد مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم أنفسهم، تم الاعتماد على المنهج الوصفي، بلغت عينة الدراسة (٧٠) معلماً ومعلمة (١٩) ذكور و(٥١) أناث، تم استخدام استبيان مستوى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم المعد من قبل الباحثتين "غربي راضية وشادة إيمان"، وتوصلت الدراسة إلى أن معرفة أفراد العينة بصعوبات التعلم مرتفع، مع عدم وجود فروق إحصائية في مستوى معرفتهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

كونوار وآخرون (Kunwar, et al, 2021) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى وعي معلمي المرحلة الأساسية بصعوبات تعلّم الرياضيات لدى طلابهم، بلغت العينة (٣٠٠) معلمي الصفوف (٨- ١) تم تطوير مقياس الوعي بصعوبات تعلّم الرياضيات مقياس (MLDA) واستخدام تقنية المقابلة شبه المنظمة مع المعلمين، كشفت النتائج أنّ الغالبية العظمى من معلمي المدارس الأساسية معرفتهم غير كافيه وأنّ المتغيرات الديموغرافية ليس لها تأثير كبير على معرفة المعلمين بها، وأوصت الدراسة بتطوير قدرات ومهارات المعلم فيما يتعلق بمسألة (MLD) بشكل أكبر.

١.٩التعقيب على الدراسات السابقة:

- ⇨ شدَّدَت الدّرِاسات السابقة على أهمية الاهتمام بتلاميذ الحلقة الاولى والسعي نحو اكتشاف ومعالجة مشكلاتهم، وتتفقُ الدّرِاسة الحالية مع هذه الدّرِاساتِ في أهمية الاهتمام والرعاية بهم.
- ⇨ قلة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت موضوع الكشف عن مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية.
- ⇨ تباينت الدّراسات السابقة في تناول موضوع مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى، فبعضها ركز على إدراك مستوى المعلم في صعوبات القراءة وأخرى في الكتابة، وأخرى في الصعوبات العامة، بينما اهتمت الدّراسة الحالية بقياس مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى لفئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة والكتابة والحساب، والتركيز على مفاهيم صعوبات التعلّم الأكاديمية، وأنواعها، واسبابها، وخصائصها، وأساليب التعّرف عليها.

- ⇨ في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدّراسات السابقة من نتائج متفاوتة جاءت الدراسة الراهنة بهدف استجلاء الحقيقة بالتعرف على مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الاساسي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية.
- ⇨ من العرض السابق للدّراسات السابقة في مجال صعوبات التعلّم الأكاديمية يتضح أنَّه لا يوجد دراسات تناولت هذا الموضوع في اليمن حسب حدود علم الباحث الأمر الذي يدعم هذه الدراسة ويجعلها تشكل أرضية خصبة لغيرها من الدراسات في المستقبل.
- ⇨ استفادت الدّراسة الحالية من الدّراسات السابقة في التأصيل النظري للدراسة وبناء أداة الدراسة، وبعض الإجراءات الميدانية، وفي مناقشة وتفسير النتائج.

١٠.منهجية وإجراءات الدراسة

١.١٠ منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وهو طريقة لوصف الموضوع الذي نهدف إلى دراسته، ومن خلاله نستطيع الوصول إلى فهم أدق للبيانات والمعلومات لموضوع البحث الحالي.

٢.١٠ مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الحلقة الأولى بمرحلة التعليم الأساسي بالمدارس الأهلية بمدينة إب للعام الدراسي (٢٠٢٠)، والبالغ عددهم (١٠٥٠) معلم ومعلمة.

٣.١٠ عينة الدراسة:

فقد تكونت من (٩٥) معلماً ومعلمة وتم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، وبنسبة مئوية (١٠%)، كما هو مبين في الجدول التالي رقم (١).

جدول (١) يبيّن الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة

المتغير ومستوياته		العدّد	النسبة المئوية
المؤهل لعلمي	بكالوريوس فما فوق	٦٢	%٦٥
	دبلوم فما دون	٣٣	%٣٣
الخبرة التدريسية	٥ سنوات فأكثر	٤٦	%٤٩
	٥ سنوات فأقل	٤٩	%٥٩

التخصّص	علمي	٤٥	%٤٧
	انساني	٥٠	%٥٣
الصف الذي يدرسونه	أول	٦١	%٦٤
	ثالث	٣٤	%٣٦
المجموع الكلي للعينة		٩٥	%١٠٠

٤.١٠أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد اختبار لقياس مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية من خلال مراجعة التراث النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بصعوبات التعلّم الأكاديمية، والاطلاع على بعض الأدوات التي اهتمت بصعوبات التعلّم وبالاعتماد على الخطوات السابقة تم تحديد المحاور الأساسية للاختبار للتحقق من مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الاساسي لفئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلّم أكاديمية في خمسة محاور، وهي:(ماهية صعوبات التعلّم الأكاديمية، اسباب وعوامل صعوبات التعلّم الأكاديمية، أنواع صعوبات التعلّم الأكاديمية، خصائص ذو صعوبات التعلّم الأكاديمية، اساليب التعّرف عن ذو صعوبات التعلّم الأكاديمية).

وأصبح الاختبار في صورته الأولية يتكون من (٥٢) فقرة.

١.٤.١٠ **الصدق:** لغرض التعّرف على سلامة وصلاحية الفقرات عمد الباحث إلى إيجاد:

☒ الصدق الظاهري:

من خلال عرضها بصورتها الأولية على عدد من الخبراء وعددهم (١١) خبير مختصين في التربية الخاصة، وعلم النفس، والقياس والتقويم، وذلك للحكم على مدى انتماء الفقرة للمجال، ومدى ملاءمة صياغة كل فقرة، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسب، حيث أعتبر الباحث إجماع (٨٠%) من المحكمين كافياً لبقاء الفقرة أو حذفها أو إضافة فقرات جديدة، وعليه فقد تكونت الأداة بصورتها النهائية من (٤٦) فقرة، موزعة على خمسة مجالات.

☒ صدق البناء (الاتساق الداخلي):

وقد قام الباحث بحساب معامل ارتباط درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للاختبار بواسطة معامل ارتباط بيرسون؛ وحساب معاملات الارتباط للاختبار تعطينا مؤشراً على صدق محتوى الاختبار (الاتساق الداخلي للاختبار)؛ واعتمد الباحث في تفسير معاملات الارتباط على القيم التالية: من (٠.٧٠ فما فوق) نسبه ارتباط عالية، من (٠.٤٠ –

٠.٧٠) نسبة ارتباط متوسطة، من (٠.٤٠ فأقل) نسبة ارتباط ضعيفة (البناء، ٢٠١٨، ص ١١٣)، وكانت نتائج معاملات الارتباط، كما هو موضّح في جدول (٢).

جدول (٢) يوضّح معاملات ارتباط مجالات الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية للاختبار

المجال	المفاهيم	التصنيفات	الأسباب	الخصائص	التعرف	الدرجة الكلية
الأكاديمية	٠.٩٤ **	٠.٨٧ **	٠.٨٩ **	٠.٨٤ **	٠.٨٨ **	0.91 **

** ارتباط معنوي عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين المجالات في اختبار إدراك صعوبات التعلم الأكاديمية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية في هذا الاختبار كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى أنّ هذه المجالات مرتبطة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية وهذا يؤكّد الصدق البنيوي للاختبار.

الثبات: قام الباحث بحساب الثبات من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ قوامها (٥٠) معلماً ومعلمة، وتم حساب معامل ثبات الاختبار بواسطة معامل(ألفا كرونباخ)، كما هو موضح في الجدول (٣).

جدول (٣) معامل ثبات الاختبار (الفاكرونباخ)

الرقم	المجالات	قيمة معامل – (الفا)
1	المفاهيم	.84
2	الأنواع	.76
3	الأسباب والعوامل	.71
4	الخصائص والمظاهر	.84
5	أساليب التعرف	.80
الاختبار ككل		.83

يتضح من الجدول السابق أنّ معامل ثبات الدرجة الكلية للاختبار (٠.٨٣) وهو معامل ثبات جيد، أما معاملات الثبات لمجالات اختبار صعوبات التعلّم الأكاديمية فقد تراوحت ما بين (٠.٧٠) في مجال الاسباب، و(0.84) في مجال المفاهيم والخصائص، وهي معاملات ثبات عالية، الأمر الذي يشير إلى ثبات الاختبار وإمكانية الوثوق في نتائجه.

٢.٤.١٠ تصحيح الاختبار:

تضمن الاختبار (٤٦) فقرة وامام كل فقرة بدائل وهي (نعم - لا)، تتم الإجابة عليها وفق الأوزان التالية: نعم (١)، لا (صفر)، ثم تستخرج درجة كلية لكل مستجيب عن طريق جمع الدرجات المتحققة للمستجيب على جميع بنود الاختبار، فإن أعلى درجة ممكنة على الاختبار هي (٤٦) درجة وهي تعكس مستوى إدراك المعلم القصوى، وأدنى درجة هي (صفر) وهي تعكس مستوى إدراك المعلم بصورتها الدنيا.

المعالجة الإحصائية: بعد تفريغ البيانات التي تم الحصول عليها، حُللت هذه البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) النسخة (٢٥)، وأُجريت المعالجة الإحصائية المتمثلة في التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والاختبار التائي لعينة واحدة، وتحليل التباين ثلاثي الاتجاه.

١١. عرض النتائج وتفسيرها

١.١١ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على:

ما مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية؟ ومن أجل ذلك قام الباحث بصياغة الفرض التالي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المتوسط المحسوب والوسط الفرضي لإجابات أفراد العينة على الاختبار، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) يبين المتوسط المحسوب والوسط الفرضي لإجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار إدراك معلمي الحلقة الأولى للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات أكاديمية.

مجال	العينة	المتوسّط الواقعي	المتوسّط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	Sig	القرار
المفاهيم	٩٥	٢.٣٥	٣.٥	٠.٩٤	94	١١.٧٨	٠.00	منخفض
الأسباب	٩٥	١.٤١	٤	٠.٨١	94	٣٠.٨٣	0.00	منخفض
الأنواع	٩٥	٢.١٢	٣.٥	٠.٨٧	94	١٥.٢٤	0.00	منخفض
الخصائص	٩٥	٣.٠٥	٥.٥	١.٠٥	94	٢٢.٥٩	0.00	منخفض
التعرّف	٩٥	٢.٣٦	٦.٥	١.٠٨	94	٣٧.٢٠	0.00	منخفض
المجموع	٩٥	١١.٣١	٢٣	٢.٠٨	94	٥٤.٦٢	0.00	منخفض

يتضح من الجدول السّابق أنّ المتوسط الفرضي للعينة أكبر من المتوسط الواقعي عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، على مجالات الاختبار وعلى الاختبار ككل، ويتضح أيضاً أن قيمة (T) أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٠)، بمعنى أنها دالة إحصائياً، وهذا يعني أن مستوى إدراك صعوبات التعلّم الأكاديمية لدى معلمي الحلقة الاولى منخفض عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذه النتيجة تختلف مع ما افترضه الباحث، وبذلك تم قبول الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المتوسط المحسوب والوسط الفرضي لإجابات أفراد العينة على اختبار إدراك صعوبات التعلّم الأكاديمية"، وهذا مؤشر على أن معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي مستوى إدراكهم لهذا النوع من الصعوبات ضعيف.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف إعداد معلمي الحلقى الأولى في مدارس مرحلة التعليم الأساسي، وغياب التكوين المستمر لهم مما يزيد من تدني درجة إدراكهم لهذه الصعوبات، والغياب التام للبرامج التأهيلية اثناء الخدمة سواء دورات تدريبية أو حلقات نقاش لهؤلاء المعلمين، وعدم التزام مسؤولي المؤسسات التربوية بالمعايير العلمية والتربوية للعمل مع هذه المرحلة، لأن المتخصّصين يؤكدون أنّ من يعمل مع تلاميذ هذه الصفوف وبهذه المرحلة التعليمية يجب أنّ يكون مؤهلاً تأهيلاً عالياً ومعداً إعداداً جيداً؛ لكن الباحث وجد معلمين ومعلمات من حملة الدبلوم وشهادة الثانوية يدرسون في هذه الصفوف، وهذا مؤشر غير جيد يدل على أنّ هذه المدارس لا تلتزم بالمعايير التربوية للعمل في هذه الصفوف، الغياب التام للبرامج التأهيلية أثناء الخدمة سواء دورات تدريبية، أو حلقات نقاش لهؤلاء المعلمين الذين يدرسون أهم مرحلة تعليمية في السلم التعليمي ألا وهي مرحلة التعليم الأساسي، انعدام المكتبات في المدارس التي تحتوي على كتب ومراجع ودراسات وأبحاث وبرامج تخص صعوبات التعلّم، وبالتالي معلمي هذه المرحلة يكرسون جهودهم في التدريس التقليدي (التلقين) غير مكلفين أنفسهم بالبحث والتقصي عن المشكلات التي يظهرها تلاميذهم، وانعدام غرف المساندة والدعم، وانعدام المقاييس والبطاريات الخاصة بتشخيص صعوبات التعلّم، وهذا له علاقة بانخفاض معرفة المعلّم بمهارات تشخيص صعوبات التعلّم، اعتقاد الكثير من المعلمين والمعلمات بأن المشكلات التي يبديها التلاميذ خاصة الرسوب المتكرر راجع لمشاكل عقلية وراثية أو تخلف عقلي، وأنّ هؤلاء التلاميذ هم بحاجة إلى مدارس خاصة

لتعليمهم، وهذا الاعتقاد الخاطئ نابع من ضعف المعرفة بهذه المشكلة وخصائصها وأساليب مواجهتها، غياب الأدلة التربوية في هذه المدارس التي من خلالها يتم توجيه المعلم نحو كيفية مواجهة المشكلات، إما بالتعامل معها أو تحويله إلى المختص، وهذا ساهم في انخفاض مهاراتهم في التعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السّابقة التي أكدت على وجود ضعف حقيقي في معرفة المعلمين والمعلمات العاديّن غير المتخصّصين في التربية الخاصة بصعوبات التعلّم، كدراسة شعشاعة (٢٠١١) كيربي وآخرون (Kirby, at. Al: 2005)، ودراسة باكيلو(Bigelow, 2008)، ودراسة جبايب (٢٠١١)، ودراسة الباز (٢٠١٢)، ودراسة نور (٢٠١٥)، ودراسة رحموني (٢٠١٦)، ودراسة الزامل (٢٠٢٠)، ودراسة (Al samiri, 2021)، ودراسة كونوار وآخرون (Kunwar, et al, 2021) التي اشارت إلى محدودية المعرفة بصعوبات التعلّم لدى المعلمين سواءً المعرفة التي تتعلق بالمفاهيم أو الأسباب أو الأعراض أو أساليب التعّرف.

٢.١١ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعلّيم الأساسي لفئة التلاميذ ذو صعوبات التعلّم الأكاديمية تعزى لمتغير المؤهل، والتخصص، والخبرة التدريسية، والصف الدراسي؟، ومن أجل ذلك قام الباحث بصياغة الفرض التالي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على الاختبار تعزى لمتغير المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، التخصص، الصف"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين المتعدد، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) يبين المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية لأفراد عينة البحث على اختبار إدراك صعوبات التعلّم الأكاديمية وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري
الصف الذي يدرسونه	الأول	11.62	1.97
	الثّالث	10.67	2.19

جدول (٦) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار إدراك صعوبات التعلّم الاكاديمية وفقاً لمتغير المؤهل، والتخصص، والخبرة، والصف، على الدرجة الكلية للاختبار.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة Sig	القرار
المجموع الكلي	المؤهل	22	1	22	5.29	0.24	غير دالة
	الخبرة	.06	1	.06	.00	.92	غير دالة
	التخصّص	22	1	22	5.29	0.24	غير دالة
	الصف	18.75	1	18.75	4.47	0.04	دالة

يتضح من الجدول (٥) والجدول (٦) أنه لا توجد هناك فروقاً بين أفراد العينة على اختبار إدراك صعوبات التعلّم الأكاديمية وفقاً لمتغير المؤهل (بكالوريوس فما فوق، دبلوم وما دون) على الدرجة الكلية للاختبار، بمعنى أنّ معلمي حملة مؤهل البكالوريوس إدراكهم متساوي وحملة الدبلوم وما دونه، وبأنه لا توجدٍ فروقاً بين أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصّص (انساني، علمي)، على الدرجة الكلية للاختبار، بمعنى أنّ معلمي ذو التخصّص الإنساني والعلمي إدراكهم متساوي للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم أكاديمية، وعدم وجود فروقٍ بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة (٥ سنوات فأكثر، ٤ سنوات فأقل)، على الدرجة الكلية للاختبار.

أما متغير الصف وجد أنّ هناك فرق بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الصف (أول، ثالث) على الدرجة الكلية للاختبار، وهذا الفرق لصالح المتوسط الأكبر وهو متوسط معلمي الصف الاول حيث بلغ المتوسط الحسابي (11.62)، بمعنى أنّ معلمي الصف الأول إدراكهم أفضل من معلمي الصف الثالث، وفي ضوء هذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية والقبول بالبديلة التي تقول بأنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على اختبار إدراك صعوبات التعلّم الأكاديمية، تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية، التخصّص، الصف الدراسي"؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة

جبايب (٢٠١١)، ودراسة حيمور (٢٠١٢)، ودراسة خزاعلة (٢٠١٥)، ودراسة الزامل (٢٠٢٠) التي اشارت إلى وجود فروقاً في بعض هذه المتغيرات.

ويفسر الباحث نتيجة عدم وجود فروق بين أفراد عينة البحث على اختبار إدراك صعوبات التعلم الأكاديمية، وفقاً لمتغير المؤهل والتخصص والخبرة، المتمثلة بتقارب مستواهم ومعرفة ودرجة إدراكهم أنها متشابهة رغم ضعفها إلى كون هؤلاء المعلمين لا يستطيعون تحديد الخصائص الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وأن تكوينهم التربوي والنفسي متدنٍ، ومعرفتهم بسيكولوجية التلميذ ضعيفة جداً حيث يؤكد على ذلك الشخص وآخرون (٢٠١١) بأن من يعمل مع تلاميذ هذه الصفوف يجب أن يكون لديه قدرات ومهارات لفهم المؤشرات التي تظهر على سلوك التلميذ في الصف، ويجب أن يكون لديه القدرة على الملاحظة الدقيقة لوضع التلميذ ولذلك فمعلمو هذه الصفوف الأولى هم عاديون وغير متخصّصين، ولا يستطيعون التفريق بين مفاهيم صعوبات التعلّم بشكل عام والمصطلحات الأكاديمية بشكل خاص والتعاريف ذات العلاقة، وكذلك لا يستطيعون معرفة الأسباب المؤدية لهذه الصعوبات والعوامل التي تساعد على انتشارها، وأيضاً ليسوا مؤهلين لمراقبة الأعراض عند التلاميذ الذين يدرسوهم أو المؤشرات التي تدل على وجود صعوبة أكاديمية عند التلميذ، كذلك لا يعرفون أدوات وأساليب تشخيصهم، وبالتالي كانت نتيجتهم موحّدة في الاستجابة على هذا الاختبار.

ويعزو الباحث وجود فروق بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الأول، الثّالث) لصالح المعلمين الذين يدَرسُون في الصف الأول، حيث حصلوا على متوسط قدره (11.62) أكبر من متوسط المعلمين الذي يدَرسُون في الصف الثالث، ويرجع الباحث هذا الفرق إلى ما لا حظه أثناء التطبيق الميداني وحسب النظام المتبع، وهو أنّ معلم الصف الأول هو (مربي/مربية) أي يعمل على تدريس كل المواد ويشرف على تنفيذ كل الأنشطة للتلميذ داخل الصف وخارجه، وهو المسئول على كل مشاكل التلميذ، وهو من يتواصل مع الإدارة، ومع أهالي التلاميذ أنّ حصلت مشكلة لدى أبنهم؛ مما يجعله أكثر المعلمين دراية بمشاكل التلاميذ سواء فيما يتعلق بمشكلة القراءة أو الكتابة أو الحساب أو حتى المشاكل السلوكية والنمائية، ولكن رغم ذلك فهم لا يمتلكون المهارة في كيفية التشخيص لهذه المشكلات، ويعتمدون في تشخيص مشاكل التلاميذ

على خبراتهم الشخصية التي لا تستند على قواعد علمية، وهذا ما ينقصهم ويجب أنّ يتدربوا عليه في البرنامج التدريبي؛ ويؤكد المختصون أنّ المربي هو الشخص الذي يتعامل مباشرة مع التلاميذ وهو أول من يستطيع أنّ يُلاحظ ويرصد ويبادر إلى حل المشكلة، ونجد أنّ هذه النتيجة تؤيدها كثير من الدراسات تم ذكرها ومن هذه الدراسات دراسة شاري وفراندا (Shari& Vranda, 2015).

١٢. توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- تصميّم برامج تدريبّية لمعلّمي الحلقة الأولى بهدف توسيع مدركاتهم بصعوبات التعلّم الأكاديمية، وتعزيز التعاون بين معلّمي هذه المرحلة وبين أخصائي التربية الخاصة.
- نشر الوعي التربوي والثقافة العامة بالمفاهيم والتعاريف الخاصة بصعوبات التعلّم وتحديدها تحديداً دقيقاً، وكل ما يتعلق بصعوبات التعلّم الأكاديمية.
- التدريب المستمر لمعلّمي الحلقة الاولى على انتقاء التلاميذ المعّرضين للإصابة بالصعوبات الأكاديمية، والتنسيق المستمر بين إدارة مدارس هذه المرحلة وقسم التربية الخاصة في كليات التربية.

١٣. مقترحات الدراسة: كما يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- تصميم برنامج تدريبي لتنمية معرفة معلمي الحلقة الاولى من مرحلة التعلّيم الأساسي بصعوبات التعلّم الأكاديمية.
- اتجاهات معلمي مرحلة التعليم الأساسي نحو التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلّم أكاديمية.

١٤. قائمة المراجع:

➢ **أولاً: المراجع العربية:**

- أبو الفخر، غسان (٢٠١٦): صعوبات التعلّم وعلاجها، منشورات جامعة دمشق، سورية.
- أبو الديار، مسعد (٢٠١٩): طرائق تقييم وتشخيص صعوبات، دار الكتاب الحديث، مصر.

- أبو نيان، إبراهيم سعد فواز (٢٠١٩): صعوبات التعلّم ودور معلمي التعلّيم العام في تقديم الخدمات، مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، الرياض، المملكة العربية السعودية. على الرابط:
http://v2.kscdr.org.sa/media/17165/%D8%B5%D8%B9%D9%

- الباز، نورة (٢٠١٢): مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلّم لدى معلمات رياض الأطفال، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- البناء، مأمون (٢٠١٨): أساسيات القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الطبعة (٣) دمشق للطباعة، إب، اليمن.

البطاينة، أسامة محمد، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم البسايلية، عبد المجيد محمد الخطايطة، (2007) صعوبات التعلّم النظرية والممارسة، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

- بطرس، حافظ بطرس(٢٠١٧): تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، ط٥، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، الأردن.

- بعزي، سمية، غربي، راضية (٢٠١٨): مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، دراسات في علوم التربية، مجلد (١)،ع (٤)، ص(٨٨-١١٢)، الجزائر.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/52474

- جبايب، علي حسن أسعد (٢٠١١): صعوبات تعلّم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول أساسي، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد (١٣)، العدد (١)، فلسطين، ص(١).

- خزاعلة، أحمد خالد (٢٠١٥): مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلّم، دار المنظومة، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، المجلد/ العدد س(٤١)، ع (١٥٦)، الكويت، يناير. على الرابط:
http://search.mandumah.com/Record/670595

- الخطيب، جمال (٢٠٠٦): مستوى معرفة معلمي الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية واثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية لهؤلاء المعلمين، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلّم، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص (١-٢٠).

- رحموني، عبلة (٢٠١٦): صعوبات التعلّم الأكاديمية كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالتكفل المبكر بتلاميذ المرحلة الابتدائية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.
- الزامل، سراب بنت عثمان (٢٠٢٠): مؤشرات صعوبات تعلّم مهارات الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المجلد (٤)، العدد (١٢)، يوليو ٢٠٢٠م، جامعة الملك سعود، الرياض. على الرابط: http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGAjdts/AjdtsVol4No12
- سومية، قدي (٢٠١٥): صعوبات التعلّم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية "قراءة، كتابة، حساب"، مجلة التنمية البشرية، العدد (٥)، نوفمبر ٢٠١٥، الجزائر، ص (٧٨-٩٣).
- شعشاعة، رهف محمد صالح (٢٠١١): مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعلّيم الأساسي بالديسلكسيا "صعوبات القراءة"، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة، سوريا.
- شريفي، هناء، ابتسام، جوهرى (٢٠٢٠): استخدام تكنولوجيا التعليم للتكفل بذوي صعوبات التعلم، المجلة العلمية للتربية الخاصة، المجلد (٢)، العدد (٥)، ديسمبر (٢٠٢٠) ص ص ٩١-١٠٥.
- شليحي، رابح (٢٠٢١): مدى معرفة أساتذة التعليم الابتدائي بصعوبات التعلم من وجهة نظرهم وفي ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، المجلة العلمية للتربية الخاصة، المجلد (٣)، العدد (٣) ديسمبر (٢٠٢١)، ص ص ٢١-٥٣.
- غنيمات، موسى محمد (٢٠١٥): صعوبات التعلّم واقع وآفاق، المكتبة الأردنية الهاشمية، الأردن.
- الكثيري، نوره بنت علي (٢٠٢٠): مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها، مجلة العلوم التربوية، السعودية، (٤).
- المحمود، عبدالحي عبدالكريم (٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

- نور، آيات الفكي الطاهر(٢٠١٥): صعوبات التعلّم لدى تلاميذ الحلقة الأولى بمرحلة الأساس كما يدركها المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم. على الرابط:
file:///D:/%D8%B5%D8%B9%D9%88%D8%A8%D8%A7%D8%

- هلالاهان، دنيال، كوفمان وجيمس ولويد جون ومارجريت وإليزابيث(٢٠٠٧): صعوبات التعلّم، مفهومها، طبيعتها، التعلّم العلاجي، ترجمة: عادل عبدالله محمد، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

➢ **ثانياً: المراجع الاجنبية:**

- Alsamiri, Y. A. (2021). Teachers' perspectives of identifying students of Saudi primary students with giftedness and learning disabilities (Unpublished Doctoral thesis), School of Education, UNSW.
- Bigelow, D. L. (2008): Assistive technology for students with learning disabilities in writing: beliefs, knowledge, and use (Doctoral dissertation, Miami University).
- Dy, C. L. (2005). Faculty knowledge about disability laws and their attitudes toward students with disabilities at Northern Virginia Community College. George Mason University.
- First, M. B., France, A., & Pincus, H. A. (2004). DSM-IV-TR guidebook. American Psychiatric Publishing, Inc.
- Gaurav Agrawel et Poorna Shukla (2015): awareness of learning disabilities among teachers of primary schools ,on line journd of multidisciplinary resarch (ojmr) Vol.1, issue 1, pp 33-38
- https://www.researchgate.net/publication/283574444_Awareness_of_Learning_Disabilities_among_Teachers_of_Primary_Schools

- Gesten, Russell. Nancy, C. (2005): Early Identification and Interventions for Students With Mathematics Difficulties, journal of learning disabilities, volume 38,number 4.
- https://www.researchgate.net/publication/7638795_Early_Identification_and_Interventions_for_Students_With_Mathematics_Difficulties
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching. Boston Pers Educ, 686, 195-221.
- Kenyon, R. (2003). Florida's focus on adults with learning disabilities. Facts and Statistics on Learning Disabilities and Literacy. http//www. Floridatechnet.org.
- Kirby, A., Davies, R., & Bryant, A. (2005): Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners?. British Journal of Special Education, 32(3), 122-126.
- Kunwar, R., Shrestha, B. K., & Sharma, L. (2021). Are Teachers Aware of Mathematics Learning Disabilities? Reflections from Basic Level Schoolteachers of Nepal. European Journal of Educational Research, 10(1), 367-380. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284189.pdf
- Rimm- Kaufman, S., Voorhees, M., Snell, M., & La Paro, K (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. Topics in Early Childhood Special Education, Fall, 1 – 13.

- Shari, M., & Vranda, M. N. (2015). Knowledge of primary school teachers in identifying children with learning disabilities. Disability, CBR & Inclusive Development, 26 (3.(
- Smith, D. D. (2004). Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity (pp. 85-86). Pearson/A and B.
- U. Gandhimathi(2010): Awerenss about learning disabilities among the primary school teachers, can very research journal Vol.(03), issue.(1 &2), pp 71- 78.
- https://www.researchgate.net/publication/283574444_Awareness_of_Learning_Disabilities_among_Teachers_of_Primary_Schools
- Westwood, P. (2008): A Parent's Guide to Learning Difficulties: How to help your child. Aust Council for Ed Research.

١٥.الملاحق

اختبار إدراك معلمي الحلقة الاولى لفئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أكاديمية

بصورته (النهائية)

عزيزي المعلم/ة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "**مستوى إدراك معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمي**" آمل منكم التكرم بالمساهمة في هذه الدراسة، وذلك بالإجابة على جميع فقراتها، التي تهدف إلى الكشف عن مستوى إدراكك لصعوبات التعلّم الأكاديمية، علماً أن إجاباتك لن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

التعليمات:

١- ستُعرض عليك الفقرات المتعلقة بصعوبات التعلّم الأكاديمية، المطلوب منك أنّ تقرأ كل فقرة جيداً ثم تضع علامة (√) في المكان الذي تعتقد أنها صحيحة وذلك إلى يسار كل فقرة، والرجاء لا تترك أية فقرة دون الإجابة عنها.

- **<u>بيانات يجب تعبئتها:</u>**

- المؤهل العلمي/ - التخصّص/

- الخبرة التدريسية: ٥ سنوات فأكثر ( ) ، ٤ سنوات فأقل ( ).

شاكر لكم حسن تعاونكم

الباحث

<u>فقرات الاختبار:</u>

م	العبارة	البدائل	
	المحور الأول: ماهية صعوبات التعلّم الأكاديمية.	نعم	لا
١	صعوبات التعلّم الاكاديمية هي خلل في واحدة أو أكثر من قدرات التعلّم.		
٢	صعوبات التعلّم الأكاديمية فشل دراسي يشمل جميع المواد مع إهمال واضح من قبل التلميذ.		
٣	صعوبة تعلّم القراءة ينجم عنها ضعف القدرة على فهم الرموز والقواعد والقوانين وحل المشكلات.		
٤	ذوي بَطْء التعلّم هم أطفال يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم ويبدون عاديين تماماً وقد يكونوا أذكياء.		
٥	تختلف صعوبات التعلّم الأكاديمية عن بقية فئات التربية الخاصة.		
٦	التعريف السيكولوجي لصعوبات التعلّم أولى اهتماماً لاضطرابات المخ ووظائف الجهاز العصبي المركزي.		
٧	ضعف التحصيل الدراسي هو القاسم المشترك بين مفهوم صعوبات التعلّم الأكاديمية ومفهوم بطء التعلّم والتأخر الدراسي واضطرابات التعلّم.		
	المحور الثاني: اساب وعوامل صعوبات التعلّم الأكاديمية.		
٨	للإصابات المخية دور في حدوث صعوبات التعلّم الأكاديمية لدى التلميذ.		
٩	صعوبات التعلّم الاكاديمية معظم اسبابها ذات منشأ داخلي.		
١٠	تسهم العوامل الجسمية في حدوث صعوبات تعلّم القراءة وبعض حالات العجز البصري.		
١١	من أكثر الصعوبات التي تواجه المختصين في مجال صعوبات التعلّم، هي تحديد اسباب هذه الصعوبات ونسبة انتشارها.		
١٢	العوامل الوراثية ليست سبب رئيسي لحدوث صعوبات تعلّم بل هي سبب ثانوي تعمل على تطور هذه الصعوبات وتعقدها.		
١٣	تعد صعوبة تعلّم القراءة من أكثر صعوبات التعلّم الأكاديمية انتشاراً بين التلاميذ.		
١٤	تنجم صعوبة التذكر للأشكال والحروف والكلمات عن اضطراب الذاكرة البصرية.		
١٥	حسب التقديرات العالمية لنسبة حدوث صعوبات التعلّم يتوقع أنها في انخفاض مستمر.		
	المحور الثالث: أنواع صعوبات التعلّم الأكاديمية.		
١٦	صعوبة التعبير (الغير لفظي)، نوع من أنواع صعوبة الكتابة.		
١٧	صعوبة القراءة نوع من أنواع صعوبات التعلّم النمائية.		
١٨	"صعوبة الكتابة النمائية الصوتية" تندرج ضمن صعوبات التعلّم النوعية.		
١٩	صعوبة تحديد الاتجاهات من اشكال صعوبات الحساب.		
٢٠	صعوبة التعبير والهجاء تندرج ضمن اشكال صعوبة القراءة.		
٢١	تظهر صعوبات التعلّم الأكاديمي لدى التلاميذ في مادة الحساب فقط.		
٢٢	تشمل صعوبات التعلّم الأكاديمية على صعوبات القراءة، والكتابة، والحساب، والاملاء، والتهجئة.		
	المحور الرابع: خصائص ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية.		
٢٣	من الخصائص الاجتماعية لذوي صعوبات التعلّم الاكاديمية مشاركته مناسبات الآخرين.		
٢٤	خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية هي خصائص متجانسة.		

٢٥	من الخصائص العقلية للتلميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية يتمتع بقدرات عقلية عادية.		
٢٦	التشوهات الجسدية من الخصائص الجسمية البارزة لذوي صعوبات التعلّم الاكاديمية.		
٢٧	التلميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمي هو تلميذ لديه صعوبات في تعلّم كل المواد الدراسية.		
٢٨	من الخصائص الكتابية للتلميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية الخط غير واضح.		
٢٩	غالبية التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمي يتسمون بضعف جسمي.		
٣٠	من المظاهر السلوكية لذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية عدم الاستمرار في اداء المهمة.		
٣١	ضعف القدرة على حل المشكلات من الصفات المميزة لذوي صعوبات التعلّم الاكاديمي.		
٣٢	من الخصائص اللُغوية لذوي صعوبات التعلّم الاكاديمية تأخر الكلام.		
٣٣	التعرف الخاطئ على الكلمة من المظاهر المصاحبة لصعوبات القراءة والتي تظهر في سلوك التلميذ القرائي.		
	المحور الخامس: التعّرف عن ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية.		
٣٤	يبدأ التشخيص الحقيقي لصعوبات التعلّم الاكاديمية في مرحلة الروضة.		
٣٥	الهدف الاساسي من تشخيص ذوي صعوبات التعلّم الاكاديمية تقديم الخدمات النوعية لهم.		
٣٦	يتدهور أداء التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم أكاديمية عندما يُهمل اكتشافهم وتشخيصهم.		
٣٧	من معايير تشخيص ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمي وجود تباين بين الذكاء والتحصيل.		
٣٨	تعد الملاحظة من الخطوات الأولى المعتمد عليها في تشخيص ذوي الصعوبات الأكاديمية.		
٣٩	الاستبعاد من المحكات التي يتم اعتمادها في الحكم على التلميذ أنه يُعاني من صعوبات تعلّم.		
٤٠	دراسة الحالة تهدف إلى تزويد المعلم بمعلومات متنوعة عن نمو التلميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمي.		
٤١	اختبارات الذكاء تهدف إلى التعرف السريع على مشكلة التلميذ المتعلقة بالتعلّم.		
٤٢	يقر المعلم بوجود صعوبة تعلّم أكاديمية لدى التلميذ إذا اظهر التلميذ رسوب متكرر في المواد الأساسية للتعلّم.		
٤٣	اختبارات التحصيل المقننة من الاختبارات الأكثر استخداماً في تشخيص ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية.		
٤٤	التقارب بين درجة التحصيل الكتابي والقدرة العقلية (الذكاء) دليل على وجود صعوبات كتابية.		
٤٥	اختبارات التحصيل العادية من الاختبارات التي يقوم ببنائها المعلم ليقيس بواسطتها مهارة واحدة أو عدة مهارات.		
٤٦	يعتمد المعلّم في تشخيصه لصعوبات الكتابة على أساليب التشخيص الرسمية فقط.		