جامعة عمار ثلجيي بالأغواط
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الميدان: العلوم الانسانية والاجتماعية

الشعبة: العلوم الاجتماعية

الموضوع

صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة

دراسة ميدانية بمدينة الأغواط

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في الأرطوفونيا

تخصص أرطوفونيا

اعداد الطالبة:
ديدوني عائشة

اشراف الأستاذة:
براهيمي سعاد

السنـــة الجامعيـــــ 2015 /2016 ـــــة

فهرس البحث

فهرس البحث..... أ

ملخص الدراسة..... د

مقدمة 01

الجانب النظري

الفصل الأول :إشكالية الدراسة واعتباراتها.

1- الاشكالية 05

2- الفرضيات 07

3- أهداف الدراسة..... 08

4- أهمية الدراسة 08

5- أسباب اختيار الموضوع..... 08

6- التعريفات الإجرائية..... 08

7- الدراسات السابقة 09

الفصل الثاني: صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة

تمهيد..... 14

1. صعوبات التعلم النمائية 15

1.1.تعريف الصعوبة..... 15

1.2.تعريف صعوبات التعلم النمائية..... 15

2.انتشار صعوبات التعلم..... 16

3.أنماط صعوبات التعلم 17

1.3.الصعوبات لمعرفية..... 17

1.1.3.الانتباه..... 17

2.1.3.الادراك..... 19

3.1.3.الذاكرة..... 25

2.الصعوبات اللغوية 28

1.2.التفكير..... 28
2.2.اللغة..... 30
3.الصعوبات البصرية– الحركية–..... 36

الجانب الميداني

1. منهج الدراسة 46
2. الإطار الزماني والمكاني 46
3. عينة البحث..... 46
4. أدوات الدراسة..... 48
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة 52

الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج البحث

1. عرض نتائج الدراسة 54
2. مناقشة نتائج الدراسة 56
الخاتمة 60
قائمة المراجع 63
الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مظاهر تطور النمو اللغوي من الولادة حتى ست سنوات	32
02	يوضح عينة الدراسة	47
03	توزيع العينة حسب الجنس	48
04	توزيع العينة حسب السن	48
05	نتائج المقارنة الطرفية لمقياس صعوبات التعلم النمائية	50
06	نتائج صدق المحكمين	50
07	معامل ثبات مقياس صعوبات التعلم النمائية بطريقة التجزئة النصفية	51
08	قيمة ثبات مقياس صعوبات التعلم النمائية بطريقة ألفا كرونباخ	51
09	نتائج المعالجة الاحصائية لمستويات صعوبات التعلم النمائية:	54
10	نتائج المعالجة الاحصائية للفروق بين الجنسين في صعوبات التعلم النمائية	54
11	نتائج المعالجة الاحصائية للفروق في السن في صعوبات التعلم النمائية.	56

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	استمارة التحكيم و قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة	I
02	يمثل نتائج مخرجات SPSS19	XI

ملخص الدراسة :

باللغة العربية

كان الهدف الأساسي من البحث هو تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة (4-6) سنوات بمدينة الأغواط.

حيث تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة، بعينة شملت 108 طفل برياض الأطفال المتواجدة بمدينة الأغواط. وتم تطبيق قائمة لصعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة من إعداد عادل عبد الله محمد وتم إخضاعها إلى الخصائص السيكومترية بعدة طرق أثبتت صلاحيتها للقياس. ولمعالجة البيانات تم الاعتماد على الزمرة الاحصائية .

و هذا باستخدام الأساليب الاحصائية التالية: التكرارات، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط، اختبار"ت".

وخلص البحث إلى النتائج التالية :

- لا يعاني أطفال الروضة من صعوبات التعلم النمائية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم النمائية تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم النمائية تعزى لمتغير السن.

en français

L'objectif principal de la recherche a été diagnostiqué avec des difficultés d'apprentissage ont des enfants de la maternelle de développement (4-6 ans) à Laghouat.

A été utilisé pour les combinaisons d'approche descriptive de la nature de l'échantillon de l'étude comprenait 108 enfants dans les écoles maternelles situées à Laghouat. Liste a été appliquée à des difficultés d'apprentissage ont des enfants de la maternelle de développement Adel Abdullah Mohammed a été préparé et soumis à des caractéristiques psychométriques à bien des égards prouvé son aptitude à la mesure. Pour répondre aux données a misé sur la spss statistique junte

Et cela en utilisant les méthodes statistiques suivantes: doublons, la moyenne arithmétique, écart-type, coefficient de corrélation, de test "t".

La recherche a révélé les résultats suivants:

Les enfants de maternelle ne souffrent pas de difficultés d'apprentissage du développement.

Il n'y a pas de différences significatives dans les difficultés d'apprentissage de développement en raison de la variable sexe.

Aucune différence statistiquement significative dans les difficultés d'apprentissage de développement en raison de la variable âge.

مقدمة

مقدمـــة

تقدم التربية الخاصة خدمات للمجتمع، حيث تتبنى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بالتكفل والدمج وبذلك تكون قد أخرجتها من العزلة التي صنعتها لها الحالة الاجتماعية.

والأطفال ذوو صعوبات التعلم فئة أرهقت كاهل الأسرة والمعلم على حد السواء، فالأسرة تشتكي من المستوى المتدني لطفلها رغم توفيرها الجو المناسب للتعلم، كما يشتكي المعلم من هذه الفئة، وذلك لما تسببه من عرقلة لعملية التعليم والسير الحسن لشرح الدرس، وذلك بسرعة تشتت انتباهها وهذا ما يؤثر على التلاميذ بالقسم. ولعل الدراسات التي اهتمت بهذه الصعوبات ركزت على تلك الصعوبات الأكاديمية التي تظهر في مرحلة الدراسة، والتي غالبا ما تشخص مع نهاية السنة الثانية وبداية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. وفي ظل غياب خدمات التربية الخاصة في مدارسنا، يبقى التلميذ وحده يتخبط في دوامة تلك الصعوبات. لذلك وجب على الأقل بذل جهود أكبر ودراسات أعمق حول هاته الصعوبات وخاصة النمائية منها، حتى نتمكن من التخلص منها هي مهدها، أو التقليل من تطورها، ووضع الخطط العلاجية لها.

وازداد الاهتمام بتربية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة من طفولته، وذلك لعدة أسباب منها أن مرحلة الطفولة المبكرة من حياة الانسان هي من أهم مراحل حياته إذ تترسخ فيها قواعد شخصيته عموما(**إخلاص حسن السيد عشرية، 2011، ص 77**).

لقد أشارت الدراسات العلمية حول مرحلة الطفولة المبكرة إلى اعتقاد معظم الباحثين بأن السنوات الأولى من حياة الطفل، وتعتبر من أهم مراحل الحياة وأكثرها خطورة وتأثيرا في مستقبل الانسان، نظرا لكونها مرحلة تكوينية وتبرز خلالها أهم المؤهلات والقدرات له، وترسم الخطوط الكبرى لمستقبله وتعود أهميتها إلى أنها:

- تعتبر السنوات الأولى من حياة الأطفال حجر الأساس لتطورهم ونمائهم.

- تشكل السنوات الأولى مرحلة أساسية في تكوين قدراتهم الذهنية ونمط شخصيته وكذلك سلوكه الاجتماعي.
- الأسرة هي معلم الطفل، لذلك يجب تدعيمها وامدادها بالمعرفة والمهارات لتمكينها من توفير بيئة صحية مليئة بالعطف والحنان وتظهر قدرات الأطفال وتنميتهم، ولتحقيق ذلك يكون عن طريق برامج الأطفال الموجهة لتلبية احتياجات الأسرة، ومرحلة التعليم ما قبل المدرسة هي أساس مرحلة الطفولة المبكرة من 3 إلى 6 سنوات. من حيث التطور النمائي(**يخلف رفيقة، 2014، ص 12**).

وبناء على ما تقدم، يمكن اعتبار رياض الأطفال الأسرة الثانية التي تهتم بالطفل من جميع النواحي، أين تسمح هذه الأخيرة بالكشف المبكر والتشخيص المبدئي لجملة من الاضطرابات التي يمكن أن تتطور في حالة عدم التكفل بها.وحسب قاموس la rousse: التشخيص معناه وقت العمل الطبي لتحديد طبيعة وسبب الحالة التي لدى المريض(**www . la rousse. fr**).ويعرفه مهرنز(1975) على أنه العملية التي يحكم فيها على مظاهر السلوك ومدى قربها أو بعدها من المعايير الخاصة بها (**عطاء الله بن يحي، 2009، ص 72**).

لهذا جاءت دراستنا هذه لتسلط الضوء على صعوبات التعلم النمائية لدى أطفل الروضة مع الأخذ بعين الاعتبار أنهم في مرحلة ما قبل المدرسة، وأنهم تحت المراقبة والملاحظة. حيث تناولت دراستنا جانبين: نظري وميداني. حيث احتوى الأول على فصلين: فصل اشكالية الدراسة واعتباراتها وفصل صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة. أما الثاني فاحتوى هو أيضا على فصلين: فصل اجراءات الدراسة الميدانية وفصل ثاني لعرض ومناقشة وتحليل النتائج.

الجانب النظري

الفصل الأول

1

إشكالية الدراسة واعتباراتها

1. الإشكالية
2. الفرضيات
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. أسباب اختيار الموضوع
6. التعريفات الاجرائية للمصطلحات
7. الدراسات السابقة

1-الإشكاليـــــــة

يولي الأولياء أهمية بالغة للاعتناء بأطفالهممن جميع النواحي، للحصول على طفل ذو نمو جسمي وعقلي وانفعالي واجتماعي سليم، مما يسمح له بأن يكون فردا قادرا على أداء الوظائف الموكلة إليه وبالتالي عضوا فعالا في المجتمع ، والجدير بالذكر هنا أن نتائج هذا الاهتمام لا تكاد تظهر جليا إلا بعد دخول هذا الطفل إلى المدرسة، وخاصة عند طوره الثاني من عملية التعلم. أين قد تظهر على المتعلم بعض الصعوبات التي تعيق سيره العادي للعملية التعليمية، وتؤخره عن مسايرة زملائه. وهذا ما أطلق عليه علماء التربية مصطلح " صعوبات التعلم " حيث تحدث عنه "كيرك(1987، Kirk)" فقال: "ترجع صعوبات التعلم إلى إعاقة خاصة أو قصور في واحدة أو أكثر من عمليات : النطق، اللغة، الإدراك، السلوك، القراءة، التهجئة، الكتابة، العمليات الحسابية، وهي ناتجة عن احتمال وجود خلل في الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست ناتجة عن التخلف العقلي أو الحرمان الحسي" "السمع، البصر، أو مسببات ثقافية أو ارجاعها إلى طريقة التدريس"**(سامي محمد ملحم، 2010، ص43)**.

وهذه الصعوبات التي تظهر في هذا الطور من التعليم الابتدائي يصطلح عليها "صعوبات التعلم الأكاديمية" والتي يتدنى فيها مستوى التحصيل الدراسي بالنسبة لهذه الفئة، وتتمثل في القراءة، الكتابة، التهجي، النطق، أو اجراء العمليات الرياضية. وقد تكون الصعوبة في جانب واحد من هذه الجوانب أو أكثر(**أحمد عواد ندا، 2009، ص56**).وتعود أسباب هذه الصعوبات إلى فشل المتعلم في عكس المعرفة بالعمليات المعرفية أكثر من مجرد اضطراب في هذه العمليات، أي أنها تعمل بشكل جيد من الناحية العضوية، ولكن الخلل يكمن في عدم مقدرتهم على التوظيف الفعال لهذه العمليات (**www. PDFfactory.com**)،وهذه الأخيرة ناتجة عن صعوبات تعلم نمائية متمثلة في تلك المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور

كثيرا من المهارات الضرورية في الادراك والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد والتسلسل والذاكرة وغيرها، وقد تم وضع صعوبات الانتباه والذاكرة والصعوبات الادراكية- الحركية ضمن الصعوبات الأولية إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض فإذا هي اضطربت تؤثر على اللغة والتفكير وهذه الأخيرة سميت بالصعوبات الثانوية حيث تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية(**محمد علي كامل، 2005، ص13، 14**). إذا هي علاقة سبب ونتيجة، حيث تمثل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي، كما أنه يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية(**أحمد عواد ندا، 2009، ص69**). وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها زكرياء توفيق أحمد (1993) حيث من بين النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة أن الصعوبات الأكاديمية ما هي إلا انعكاس للصعوبات النمائية، وتكاثفت الجهود من أجل الكشف المبكر والتشخيص والتعرف على هاته الصعوبات النمائية وذلك من خلال إعداد قوائم واستبيانات مخصصة لتفي بهذا الغرض مثل دراسة أحمد عواد(1994) واسماعيل صالح الفرا (2005)، والصرح المناسب للتنبؤ بمثل هذه الصعوبات هو رياض الأطفال، ذلك العالم الطفولي البريء، حيث تعد مرحلة الطفولة المرحلة الثالثة من مراحل النمو حسب تقسيم العلماء لحياة الفرد(**سعيد حسني العزة، 2002، ص32**). وتمتد هذه المرحلة من (3 – 6 سنوات) ويطلق عليها مرحلة ما قبل المدرسة أو الحضانة، حيث تستمر أجهزة وأعضاء جسم الطفل في تطور واضح في النمو العقلي ويظهر بوضوح نمو الجانب الجسمي، العقلي، الانفعالي والاجتماعي، كما تزداد القدرة اللغوية ويستطيع الطفل تفهم البيئة المحيطة به، كما يبدأ في التمييز بين الصواب والخطأ(**محمد جاسم محمد، 2004، ص 62**).

حيث تعتبر العناية بالطفل من المعايير التي تقيس تقدم الأمم ونظرا لأهمية الطفولة ونتائج الجهود التي تستثمر في رعايتها، أنشأت المؤسسات والأجهزة المسؤولة في رعايتها وتوفير المقومات الأساسية التي تكفل حمايتها، وقد أثبتت الدراسات التي تمت في مجالات الطفولة أن نسبة كبيرة من مقومات شخصية

الفرد المعرفية والسلوكية تتشكل في طفولته فطفل اليوم هو فتى الغد وصانع المستقبل، فالدولة حين ترعى الطفولة تقوم بإنشاء العديد من المؤسسات والهيئات التي تختص بهذه الرعاية، حيث تعد رياض الأطفال من بين المؤسسات التربوية التي تلعب دورا فعالا في تدعيم حياة الطفل في حاضره ومستقبله(**عمر يوزوهير و يعقوبي فاتح، 2014، ص 386**).

فالتفاعل بين المعلمة والأطفال من خلال الاتصال والتواصل داخل الرياض يسمح للمعلمة بالقيام بأدوار ومهام تربوية كثيرة أثناء تفاعلها مع الطفل، فالمعلمة هي المسؤولة عن كل ما يتعلق بالطفل بالإضافة إلى أنها توجه سلوكه ونشاطه(**أحمد إبراهيم أحمد نبهان، 2009،ص4**). كما أنها تعتبر مصدرا هاما للمعلومات حول سلوكيات الطفل ومزاجه وامكانياته. وبناء على ما تقدم ذكره يمكن أن نطرح الإشكالية التالية:

هل يعاني أطفال الروضة من صعوبات تعلم نمائية؟

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة تعزى لمتغير الجنس؟

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة تعزى لمتغير السن؟

2- فرضيات الدراسة:

1. يعاني أطفال الروضة من صعوبات تعلم نمائية .

2.توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة تعزى لمتغير الجنس.

3.توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة تعزى لمتغير السن.

3- أهداف الدراسة:

تهدف دراستنا الحالية إلى تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة من خلال القائمة المعدة لذلك. كما تهدف إلى لفت انتباه كل من القارئ والمختص على حد السواء إلى ضرورة الكشف المبكر عن هكذا صعوبات وهذا من باب الوقاية والأخذ بالأسباب، لأن الكل مسؤول عن هذا النشء أو الأمانة إن صح التعبير، بدءا بأولياء الأمور والهيئات المعنية من مؤسسات ووزارات تربوية، ومجتمع.

4-أهمية الدراسة:

اضفاء هذا العمل المتواضع إلى التراث النظري تجسيدا لمبدأ التراكمية في العلم.

التطرق إلى موضوع جد حساس يمس فئة حساسة في المجتمع، وهي مشعل الغد المشرق.

5-أسباب اختيار الموضوع:

لكل بحث علمي أو دراسة تجرى أسباب ودواعي اختيار الموضوع، والتي من خلالها يتبين منطلق الباحث، ولم تخرج الدراسة الحالية عن هذه القاعدة، فقد كان هناك الكثير من الدواعي التي جعلت الباحث يسعى وراء إجراء دراسته هاته والتي يمكن صياغتها في النقاط التالية:

- تستجيب الدراسة الحالية لرغبة الباحث بالاهتمام أكثر بموضوع صعوبات التعلم.
- البحث عن أسباب هذه الصعوبات ومحاولة وضع برامج وتجسيدها للحد منها أو حتى تطورها.
- حاجة الأولياء الملحة والمعلمين لوضع حل لهذه الفئة لضمان تعلم أفضل لكل المتعلمين.

6-التعريفات الاجرائية للمصطلحات:

صعوبات التعلم النمائية: وذلك من خلال الدرجة التي يتحصل عليها الطفل في مقياس " تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة والأقسام التحضيرية"

الطفولة المبكرة: هم أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 4-6 سنوات المتواجدون بمدينة الأغواط.

7-الدراسات السابقة:

- **دراسة موراي(Murray 1990)**:هدفت إلى محاولة التعرف على مستوى أداء ذوي صعوبات التعلم على اختبارات الادراك الحسي، وذلك على عينة مكونة من 21 طفلا لديهم صعوبات تعلم، و18 عاديين تتراوح أعمارهم مابين 5-8 سنوات، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم كان أداؤهم منخفضا بشكل دال عن العاديين في ستة اختبارات فرعية من اختبارات التكامل الحسي التي تقيس ادراك الشكل في الفراغ والبناء البصري.

- **دراسة زكرياء توفيق أحمد (1993)**:استهدفت هذه الدراسة القيام بعمليات مسح لصعوبات التعلم النمائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان، وذلك على عينة مكونة من 234 تلميذ وتلميذة بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وذلك باستخدام اختبار الذكاء المصور ودليل المعلم لتحديد صعوبات التعلم، وكذلك درجات التحصيل المدرسي في القراءة والكتابة والحساب والبطاقة المدرسية للسجل الصحي للتلاميذ وكان من أهم النتائج أن الصعوبات الأكاديمية ما هي إلا انعكاس للصعوبات النمائية، وأن أهم صعوبات التعلم النمائية هي: اللغة والكلام، والصعوبات المعرفية والتفكير، وصعوبات ادراكية حسية .

- **دراسة أحمد عواد(1994)**:هدفت دراسته إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية التي تواجه الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة. وتألفت عينة الدراسة من 468 طفلا من أطفال الروضة بمحافظة القليوبية منهم 258 من الذكور و220 من الإناث تراوحت أعمارهم بين 5- 6،2 سنة بمتوسط 5،2سنة وانحراف معياري 3،6، وبلغ عدد معلميهم 12 معلمة، حيث طبق عليهن قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة التي قلم بإعدادها. وقد أسفرت نتائج

الدراسة عن شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة، وكانت نسبة الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات 5،86%من العينة الكلية. وكانت أكثر أنماط صعوبات التعلم النمائية شيوعا بين الأطفال هي الصعوبات المعرفية بنسبة 12،34% ومظاهرها (حل المشكلات والانتباه والتمييز وصعوبات الذاكرة وتشكيل المفهوم والتكامل بين الحواس)، ثم الصعوبات اللغوية بنسبة 8،37% ومظاهرها (اللغة الشفوية والتفكير السمعي والاستقبال السمعي)، وجاءت الصعوبات البصرية- الحركية في المرتبة الثالثة حيث بلغت نسبتها 95،7% وتمثلت مظاهرها في (أداء مهارات حركية كبيرة تعكس التناسق العضلي، وأداء مهارات حركية دقيقة). وكانت نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية 6،2% بينما كانت نسبة الإناث 5،45% وذلك في جميع أبعاد القائمة(www. PDFfactory.com).

- **دراسة محمد عبد الله (1995)**:وهي دراسة تحليلية لصعوبات التعلم والاتجاهات الحديثة في تشخيصها وعلاجها ، هدفت الدراسة إلى بحث طبيعة هذا النوع من الاضطرابات النمائية وتحليلها وكشف عواملها المتنوعة .

- **دراسة أوبرين(Obrien 1998)**:هدفت إلى محاولة الكشف عن قدرات الادراك البصري الحركي، لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين من خلال عينة مكونة من 22 تلميذا يعانون من صعوبات تعلم و22 تلميذا لا يعانون من صعوبات تعلم تتراوح أعمارهم ما بين 5-8 سنوات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالا احصائيا بين المجموعتين في قدرات الادراك لصالح العاديين على الرغم من عدم وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم الذين يتميزون بالأداء الحركي المتقن والتلاميذ الذين ليست لديهم صعوبات تعلم في تلك القدرات.

- **دراسة لطفي عبد الباسط ابراهيم(2000):** وهدفت إلى دراسة بعض مسببات اضطراب نظام تجهيز المعلومات لدى ذوي صعوبات التعلم وذلك على عينة مكونة في صورتها النهائية من 16 تلميذا من ذوي صعوبات التعلم في الحساب و16 تلميذا من ذوي صعوبات التعلم في القراء و16 تلميذا آخرين من التلاميذ العاديين، وذلك من تلاميذ الصف الأول الاعدادي وقد تم اختيارهم في ثلاث مهام لها علاقة بنظام تجهيز المعلومات وهي مهمة الذاكرة العاملة اللفظية، ومهمة الذاكرة العاملة البصرية، ومهمة الانتباه الانتقائي ومهمة الادراك البصري المكاني. وقد أشارت النتائج فيما يتعلق بمهمة الادراك البصري المكاني إلى أن ذوي صعوبات التعلم في القراءة كانت لهم مشاكل واضطرابات في قدرات الادراك البصري، بينما كانت عادية لدى ذوي صعوبات التعلم في الحساب. **(شريف أمين عزام، 2008، ص ص 219،220).**

- **دراسة ماير وآخرون(2000):** بعنوان "صعوبات التعلم واضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد" حيث طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (119) تلميذ بين سن 8-16سنة، وتوصلت الدراسة إلى أنه ظهرت صعوبات التعلم لدى 70% من الطلاب الذين لديهم اضطراب في ضعف الانتباه والنشاط الزائد**(غسان الصالح، 2003، ص ص24،25).**

- **دراسة اسماعيل صالح الفرا(2005):** والتي جاءت بعنوان "التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة "، هدفت الدراسة إلى الكشف المبكر لصعوبات التعلم وتشخصيها خاصة الأطفال من عمر (5-6)سنوات، حيث تم بناء استبانة تسهم في تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة وطبقت من طرف معلم الروضة الذي أمضى سنة دراسية كاملة مع الطفل، وأسفرت نتائج الدراسة عن امكانية اعتماد الاستبانة في المجال الذي أعدت له لما لها من قدرة على الاسهام في الكشف عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في مرحلة الروضة.

- **دراسة شريف أمين عزام (2008):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى وطبيعة العلاقة بين الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم عند الأطفال، وذلك على عينة قوامها (30) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم (15) ذكور و(15) إناث في المرحلة العمرية من 6-12 سنة واعتمدت الدراسة على أداتين هما : مقياس بينيه العرب (ط 4) لقياس الذكاء واستبيان الأهل والمدرسة خاصة بمركز المهارات لتنمية القدرات الذهنية والعلاج النفسي التربوي بجدة. وأسفرت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم، حيث وجد أن نسبة 53% من أفراد عينة الذكور عانوا في مراحل نموهم الأولى من تأخر في المناغاة وفي نطق أول كلمة، كما تأخروا في نطق جملة بسيطة، كما وجد في عينة الاناث إن نسبة 46% تأخرن في المناغاة وفي نطق أول كلمة، كما تأخرن في نطق جملة بسيطة. وجد أن العلاقة بين الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم كانت أكثر وضوحا وتأثيرا لدى عينة الذكور(**شريف أمين عزام، 2008**).

-التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق لهذه الدراسات أن أغلبها تضمنت موضوع صعوبات التعلم النمائية من منطلق المسح والكشف والتعرف والتشخيص وطبيعة العلاقة بينها وبين مختلف الاضطرابات وهو ما يتوافق مع دراستنا الحالية، بينما من حيث العينة فتوافقت دراستنا مع دراسة كل من اسماعيل صالح الفرا و موراي وأحمد عواد و زكرياء توفيق أحمد، أما باقي الدراسات فتناولت عيناتها بالمقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين. أما بالنسبة للأدوات المستخدمة في الدراسات فتتوافق دراستنا الحالية مع دراسة أحمد عواد ودراسة اسماعيل صالح الفرا في كونها عبارة عن قائمة (استبيان) للتعرف والتشخيص المبكر لصعوبات التعلم النمائية.

الفصل الثاني

2

صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة

1. صعوبات التعلم النمائية
   1.1.تعريف الصعوبة
   2.1.تعريف صعوبات التعلم النمائية
2. انتشار صعوبات التعلم
3. أنماط صعوبات التعلم النمائية
   1.3.الصعوبات المعرفية
   2.3.الصعوبات اللغوية:
   3.3.الصعوبات البصرية- الحركية

تمهيد

تعد مرحلة الطفولة المبكرة حجر الأساس لحياة الفرد، ففيها تبنى جميع الركائز وتنمو وتتطور على جميع المستويات، ولعل ما يشوبها من مشاكل واضطرابات يدعو إلى بذل المزيد من الجهود و الأبحاث والدراسات في هذا المجال، وبالتالي وضع أسس للتشخيص، من أجل منعها أو توقيفها ما أمكن ذلك.

و بعدما تطرقنا إلى إشكالية الدراسة واعتباراتها في الفصل السابق، سنتناول فصلا ثانيا بعنوان صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث احتوى على تعريفات ونسبة الانتشار لهاته الصعوبات وأنماطها في مرحلة الطفولة المبكرة.

1.صعوبات التعلم النمائية:

1.1.تعريف الصعوبة:

يعرفها (Good .1973) بأنها كل ما يمكن يعوق التلاميذ عن استيعاب مفهوم أو الوصول إلى حل مشكلة. أو هي عدم القدرة على الوصول إلى الإجابة الصحيحة.

ويمكن أن تقاس كميا بالوقت أو الجهد المتطلب لتعلم المفهوم أو حل المشكلة. أو بحساب النسبة المئوية للتلاميذ الذين يتعلموا وفقا للحالات الطبيعية.

وتعرف الصعوبة في قاموس التربية بأنها "نسبة الإجابات الخاطئة التي تجيب عنها مجموعة من الأفراد في اختبار معين". أما "محمود الابياري (1982) " فيرى أن الصعوبة هي احدى العوامل التي تؤدي إلى حدوث الخطأ الشائع ويؤكد "المنوفي " ذلك حيث يرى بأنه يمكن قياس الصعوبة عن طريق الخطأ الشائع والذي يتكرر الوقوع فيه بنسبة 25% فأكثر بين التلاميذ.

ويعرفها "مجدي ابراهيم " بأنها عدم القدرة على الوصول إلى الإجابة الصحيحة الشاملة للسؤال نتيجة عدم معرفة أو فهم محتوى المادة ومهاراتها العلمية **(منال رشدي سعيد العكة، 2004، ص 13).**

2.1.تعريف صعوبات التعلم النمائية:

وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه، الادراك، التفكير، التذكر، اللغة الشفوية، حل المشكلة). ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الادراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطرابات في احدى تلك العمليات من

انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها، وهي التي تشتمل على تلك المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية والمتمثلة في العمليات النفسية– الانتباه، الادراك، التفكير، التذكر، اللغة الشفوية، حل المشكلة–وتظهر صعوبات التعلم النمائية لدى الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة(**www . gulfkids.com**).

أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية بالعمليات النفسية الأساسية ، وتشتمل صعوبات التعلم النمائية على المهارة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وهي تتمثل في كونها عمليات عقلية أساسية تعتبر مسؤولة عن أي نشاط عقلي يقوم به الفرد لذا فهي تمثل اللبنات الأساسية الأولى لغيرها من العمليات الأخرى التي تؤثر فيها وهي العمليات الثانوية، فلكي يتعلم الطفل كتابة لابد أن يطور كثيرا من المهارات الضرورية في الادراك، والتناسق الحركي، والتناسق في حركة العين واليد والتسلسل والذاكرة. وعندما يضطرب هذه الوظائف تتطور بدرجة كافية وكبيرة، حيث يعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية(**جنان بنت عبد اللطيف بن عبد الله القيطان،2011، ص 27**).

وفي تعريف آخر: هي تلك الصعوبات التي تتضمن الانتباه، صعوبات الذاكرة، صعوبات الادراك، صعوبات التفكير، صعوبات اللغة الشفوية –اللغة الداخلية التكاملية، اللغة التعبيرية، اللغة الإستقبالية– (**بشقة سماح، 2008، ص 45**).

2. انتشار صعوبات التعلم:

اختلفت الدراسات في تقديرها لنسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية ويعود ذلك الاختلاف في التعاريف وتحديد المعايير المستخدمة في التشخيص والكشف والفرز عن صعوبات

التعلم، ومن الدراسات التي النسبة التي تشير إلى أن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عام 1978 بلغت (1.7%) في حين بلغت في عام 1997 حوالي 5.5% في الولايات المتحدة الأمريكية(Lerner ,2003)كما أشارت نفس الباحثة (2000) إلى العلاقة بين نوع الجنس ونسبة حالات صعوبات التعلم، إذ تقدر نسبة الذكور بأربعة أضعاف نسبة الإناث ويفسر ذلك بعوامل بيولوجية وطبية وثقافية واجتماعية.

أما في الأردن و الدول العربية، نلاحظ ندرة في الدراسات التي هدفت إلى تحديد نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية، قام كوافحة (1990) بدراسة لهذه الغاية وأشارت نتائج دراسته إلى ما أن نسبته 9.20%من الذكور مقابل 6.88% من الإناث يعانون من صعوبات التعلم ، كما ذكر أبو نيان (2001) أن معدل الطلبة الذين يرتادون برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية يصل إلى حوالي 7% من طلبة المدارس على مستوى المرحلة الابتدائية **(دبراسو فطيمة، ص 25، 2014).**

3.أنماط صعوبات التعلم النمائية:

1.3.الصعوبات المعرفية:

1.1.3.الانتباه:

- **تعريف**

يعرف الانتباه على أنه عملية اختيار بعض من عدة مدخلات ممكنة ويشير هذا التعريف إلى قدرة الفرد المحدودة في الانتباه للمثيرات البيئية، فالبيئة المحيطة بالفرد تعج بالمثيرات المختلفة السمعية منها والبصرية وتلك التي تعتمد على الاحساس الجلدي وعلى حاسة الشم، إلا أن الفرد يستطيع أن ينتبه إلى عدد محدود جدا فقط من هذه المثيرات في الوقت الواحد، ومن جانب يصف جرابي(Grabe ,1986)

الانتباه بأنه مورد بشري محدود يسخر لتحقيق أهداف الفرد ولتحريك (mobilize) والمحافظة على (maintain) العمليات المعرفية.(**محمد جعفر ثابت، ص 544، بدون سنة**).

وفي تعريف أخر: الانتباه هو ملاحظة فيها اختيار وانتقاء، وهناك من يعرفه على أنه النشاط الانتقائي الذي يميز الحياة العقلية، وهو تكيف حسي ينتج عنه حالة قصوى من التنبه أو حدوث تكيف في الجهاز العصبي لدى الكائن الحي فيصبح من السهل عليه أن يستجيب لمنبه خاص أو لوظيفة معينة.

كما يعرفه كل من أريكسون ويه (Erimsen&yeh 1985) على أنه التركيز الواعي للشعور على منبه واحد فقط وتجاهل المنبهات الأخرى التي توجد معه. وهو استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه. الانتباه يهيئ الادراك ويوجهه، إنه يجند الفكر ويثنيه على الواقع أو حدث أو فكرة وينطوي على نزوع نحو هدف، على انتقاء المعلومات وعلى تقليص مساحة الشعور.

وهو عملية لا غنى عنها للتلميذ خلال نشاطه التعلمي، فإن التركيز بوعي يعني أن هناك متابعة لسيرورة الدرس من شأنها تفعيل العلاقة بين عمليتي التعليم والتعلم حيث سينهض كل منهما الآخر في تلاحم فعال بين المعلم والمتعلم.(**جابلا نصر الدين وبراهيمي الطاهر، 2005،ص2**).

- **أنواع الانتباه:**

1. الانتباه الانتقائي وهو انتباه يحدث بإرادتنا حيث يوجه نحو شيء معين، لذلك فهو يتطلب مجهود ذهني ويستلزم استمرار وجود دوافع قوية للفرد، واستمرار بذلك الجهد لمدة طويلة، وهذا ما ليس بقدرة الأطفال ولا بصبرهم ولا بقوة إرادة تحملهم لذلك الجهد واحتمال المشقة الوقتية لتحقيق الانتباه.

2. الانتباه اللاإرادي: ويحدث عندما تفرض بعض المنبهات خارجية أو داخلية ذاتها علينا، وهو لا يتطلب جهدا ذهنيا، وبالتالي فهو يشد انتباهك لمنبهات جديدة ويفرض المنبه نفسه عليك فرضا ويرغمك على اختياره والتركيز عليه دون غيره من المنبهات.

3. الانتباه الاعتيادي أو التلقائي: يتميز هذا النوع من الانتباه بأن الفرد لا يبذل جهدا في سبيله، وكل انسان في هذا النوع من الانتباه ينتبه إلى الأشياء التي اعتاد الاهتمام بها من قبل والتي تتفق مع عاداته وميوله واهتمامه.

(سعيد كمال العزالي، 2011، ص 173)

- **أهمية الانتباه في التربية:**

يعد الانتباه العملية الأولى في اكتساب الخبرات التربوية حيث يساعد على تركيز حواس الطالب فيما يقدم له أثناء الدرس من معلومات ويجعله يعمل ذهنه في دلالاتها ومعانيها، والروابط المنطقية والواقعية بينها وبالتالي يساعد في استيعابها والإلمام بها.

ومن ثم فهو المدخل الرئيسي للاستفادة من شرح المعلم وما تقدمه الوسيلة التعليمية المصاحبة فضلا عن التعليمات التي تقدم للطلاب داخل قاعة التدريس وخارجها، بالإضافة إلى دور الانتباه الهام فيأداء المهام الدراسية العملية والامتحانات والاختبارات بمختلف أشكالها**(كريمان محمد بدير، 2007، ص210)**.

2.1.3.الادراك:

- **تعريف:**

يعرف الادراك على أنه عملية عقلية معرفية دقيقة تهدف إلى تحليل المثيرات القادمة إلى الدماغ عن طريق الحواس وتفسيرها واعطائها المواصفات والمعاني الصحيحة، ومن ثم تنظيمها في البناء

المعرفي لدى الفرد، والادراك يأخذ عدة مسميات حسب اقترانه بنوع الحاسة.(**عمر بوقصة، 2004، ص107**).

كما يعرفه علماء النفس على أنه عملية عقلية كلية. تتم بواسطتها معرفة الانسان للعالم الخارجي المحيط به، عن طريق إثارة منبهات هذا العالم لحواسه، أو تأويل هذا الإنسان لهذه المنبهات الحسية.

كما يعرفونه على أساس أنه " النشاط أو الوسيلة التي تسمح للكائن بالتعرف على محيطه بالاعتماد على المعلومات التي يستمدها من حواسه".

أما علماء النفس المعرفيون فيعرفونه على أنه" قدرة معرفية متعددة الجوانب تشمل الانتباه، والوعي والذاكرة وتجهيز المعلومات، واللغة" كما يعرفونه أيضا بأنه" وظيفة لتفسير المعطيات الحسية، وافتراض لنشاط معالجة المعلومات، وتنتقل هذه الوظيفة بين شكلين من المعالجة: معالجة تصاعدية – من الجزء إلى الكل– تسيرها المعطيات، ومعالجة تنازلية – من الكل للجزء– مادتها المفاهيم والتصورات".(**بن غذفة شريفة، 2004، ص118**).

- خصائص الادراك:

1. يعتمد الادراك على المعرفة والخبرات السابقة: حيث تشكل المعرفة أو الخبرة السابقة الإطار المرجعي الذي يرجع إليه الفرد في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها، فبدون هذه المعرفة يصعب على الفرد ادراك الأشياء وتمييزها.

2. الادراك هو بمثابة عملية استدلال: حيث في كثير من الأحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة، مما يدفع نظامنا الادراكي إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الاستدلالات والاستنتاجات.

3. الادراك عملية تصنيفية: حيث يلجأ الأفراد عادة إلى تجميع الاحساسات المختلفة في فئة معينة اعتمادا على خصائص مشتركة بينها مما يسهل عملية ادراكها. فالفرد الذي لم يرى طائر النورس سابقا من السهل عليه ادراكه على أنه طائر نظرا لوجود خصائص مشتركة بينه وبين الطيور الأخرى. إن مثل هذه الخاصية تساعدنا في ادراك وتمييز الأشياء الجديدة أو غير المألوفة بالنسبة لنا، حيث يعمل نظامنا الادراكي على استخدام المعلومات المتوافرة لدينا ومطابقتها مع خصائص الأشياء الجديدة، الأمر الذي يسهل عملية تصنيفها وادراكها.

4. الادراك عملية علائقية (ارتباطية): حيث أن مجرد توفر خصائص معينة في الأشياء غير كاف لإدراكها. لأن الأمر يتطلب تحديد العلاقات بين هذه الخصائص. إن ارتباط الخصائص معا على نحو متماسك ومتناغم يسهل في عملية ادراك الأشياء.**(محمد بن قطاف، 2013،ص57).**

- **خصائص الأطفال ذوي اضطرابات الإدراك:**

1. اضطرابات التمييز:

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبة في التعرف على الاختلافات بين الأحرف أو الأشياء المتسلسلة، فلا يستطيع أن يعطي معاني للأنشطة، واستخدام اللغة الشفوية، والقراءة والكتابة، والتهجئة والحساب وفي المهارات الحركية ولا يسبقها التعرف على الاختلافات التي يسمعونها، أو يتذوقونها، أو يحسونها أو يشاهدونها، أو يشعرون بها. إن الأطفال الذين لا يتمتعون بقدرة على فهم الاختلافات بين المثيرات لا يكون لديهم القدرة أيضا على القيام باستجابات مختلفة تتناسب مع تلك المثيرات. وتشتمل اضطرابات التمييز على عدم القدرة على تمييز الأشياء التي : نراها، نسمعها، نلمسها، وتلك التي نشعر بها من خلال الحركة، بالإضافة إلى عدم تمييز الشكل والأرضية.

2. اضطرابات التمييز البصري:

قد يمتلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التمييز البصري حدة ابصار عادية ولكن قد تكون لديهم صعوبة في ادراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر، وحين يفشل الأطفال في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك العميق وغيرها من التفصيلات المناسبة، فقد تكون لديهم مشكلات في معرفة واستخدام الحروف والأعداد والكلمات في القراءة والحساب وقد تؤثر صعوبة التمييز بين المثيرات البصرية على كتابة الطفل ورسوماته.

3. اضطرابات التمييز السمعي:

في بعض الحالات قد يمتلك الطفل حدة سمع عادية ولكن قد تكون لديه صعوبة في استكشاف أو معرفة أوجه الاختلاف والتشابه، والاتفاق بين درجة الصوت وارتفاعه واتساقه ومعدله ومدته، ويعتبر التمييز السمعي ضروري لتعلم البناء الفونيمي للغة الشفهية، إن الفشل في التمييز بين الحروف المتشابهة أو بين المقاطع والكلمات بسبب صعوبة في فهم اللغة الشفهية وكذلك في التعبير عن النفس، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات في التمييز السمعي غالبا ما تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة والتهجئة بالطرق الصوتية.

4. اضطرابات التمييز اللمسي:

تقدم حاسة اللمس معلومات حول البيئة، ولذلك فإننا نجد أن الأطفال الذين يعانون صعوبة في حاسة اللمس ستكون لديهم صعوبة في أداء الأشياء التي تحتاج إلى حاسة اللمس– كاستخدام السكين والشوكة ومهارة التزرير ومهارة الكتابة ومهارة الالتقاط أو حمل أشياء صغيرة، أو أداء أي مهمة تتطلب تناسقا في استخدام الأصابع، ويعتبر التمييز اللمسي هاما في تعلم الطفل تجنب بعض الأشياء مثل النار والأشياء الحادة وبعض الحشرات، فالأطفال الذين يتصفون بأنهم غير حساسين للألم لا يتعلمون تجنب السلوكيات الضارة وعادة ما يعانون من اصابات أكثر من الأطفال الآخرين.

5. اضطرابات التمييز في الإدراك الحسي واللمسي:

يرجع التمييز اللمسي إلى مدخلات الإدراك الحركي واللمسي التي تحدث في واحد والتي بدورها تقدم معلومات أكثر حول البيئة والحركات الجسمية والعلاقة بينهما أكثر مما يقدمه أحد النظامين، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات الإدراك الحسي واللمسي التي تتم في وقت واحد سوف يواجهون صعوبة كبيرة في أداء المهام الحركية الدقيقة مثل الكتابة أو استخدام الأدوات، وفي المهارات التي تحتاج إلى أداء حركي.

6. اضطرابات التمييز بين الشكل والأرضية:

هناك بعض الحالات التي يعاني فيها الأطفال من صعوبة في التركيز أو في اختيار المثيرات البصرية، والسمعية أو الحركية اللمسية التي تحدث في وقت واحد (الشكل) وفي وجود مثيرات منافسة أو أخرى (الأرضية) فعلى سبيل المثال فإن الطفل الذي يعاني من صعوبة في التمييز البصري للشكل-الأرضية قد يعاني من صعوبة في تفريق شيء ما من الأرضية التي يعتبر جزءا فيها وبالمثل فإن الطفل الذي يعاني من مشكلة في التمييز السمعي للشكل – والأرضية قد يعاني من صعوبة في الاستماع إلى تعليمات المدرس حين يتكلم أو يصرخ الأطفال سواء في الفصل أو الملعب، وترتبط هذه المشكلات بالانتباه الانتقائي وسرعة الإدراك ولقد ذهب القول بأن الأطفال الذين لا يركزون على المثيرات المراد تعلمها ويتجاهلون المثيرات الأخرى المتواجدة في البيئة يعانون من صعوبات التعلم.

7. اضطرابات الإغلاق البصري والسمعي:

يرجع الإغلاق إلى معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من الكل، فعلى سبيل المثال فإذا تم عرض صورة قطة أو أرنب وكان أحد أجزائها مفقودا فإن الطفل الذي يعاني من مشكلة في الإغلاق سوف تكون لديه صعوبة في معرفة الحيوان، ويمثل ذلك صعوبة الإغلاق البصري، وبالمثل فإن الطفل الذي يعاني من صعوبة في الإغلاق السمعي سوف تكون لديه صعوبة في معرفة الكلمة المنطوقة إذا سمع

جزء منها فقط فإنه لا يستطيع معرفة دلالة الإغلاق حتى يفهم ما يقال وعلى المستمع أن يفسر وبوضوح الكلمات من خلال الأصوات التي يعرفها.

8. اضطرابات سرعة الإدراك:

تعود سرعة الإدراك إلى المدة الزمنية المطلوبة للاستجابة للتمييز وقد يعاني الأطفال الذين لديهم صعوبات في سرعة الإدراك من الاستجابة السريعة للمثيرات السمعية أو البصرية فعلى سبيل المثال فإن بعض الأطفال يحتاجون إلى وقت طويل للنظر وتسمية أشياء مثل الكلمات المطبوعة، والأرقام، والأشكال والصور، أما البعض الآخر فهم يحتاجون إلى وقت طويل للاستجابة إلى التوجيهات والتعليمات فالأطفال الذين يعانون من سرعة الإدراك يحتاجون إلى وقت طويل في تحليل المعلومات السمعية والبصرية المقدمة إليهم وكذلك في الحركة وتنفيذ الاستجابة المطلوبة وهذا النوع من الصعوبة يبطئ من تعلم القراءة والكتابة أو الحساب.

9. اضطرابات التسلسل:

يعود التسلسل إلى تذكر ترتيب الأحداث و الأشياء فبعض الأطفال لا يستطيعون تنظيم وترتيب ما يسمعون أو ما يرون أو يفعلون فعلى سبيل المثال فإن الاطفال الذين لا ينتبهون إلى موقع الكلمة في الجملة فإنهم لا يستطيعون استيعاب المعنى الذي قدم لهم لكي يستطيعوا التعبير عن أنفسهم بشكل مناسب، فعندما يقدم لهؤلاء الأطفال تعليمات تتطلب فهم القيام بثلاثة أشياء فربما لا يستجيبون لها بشكل متسلسل، ويدل ذلك بمجمله على وجود مشكلة لدى هؤلاء الأطفال في إتباع التعليمات والتوجيهات، وقد يعاني بعض الأطفال من صعوبات في تتبع المثيرات البصرية– المكانية مما قد يسبب لهم مشكلات في تعلم العمليات الحسابية والكتابة والمهارات الحركية واستخدام الأدوات والأجهزة.(**بطرس حافظ بطرس، 2009، ص74، 77**).

3.1.3.الذاكرة:

- **تعريف:**

لغة: في معجم المعاني الجامع نجد أن الذاكرة هي قدرة النفس على الاحتفاظ بالتجارب السابقة واستعادتها. صيغة المؤنث لفاعل ذكر.

إن لم تخني الذاكرة: إذا لم أن أنس.

خلل في الذاكرة ، قصور في الذاكرة: ضعف ونقص فيها.

ذاكرة بصرية: قوة عقلية يحفظ بها الانسان في ذهنه كل ما يبصر.

(http ://www.almaany.com)

- تعريف الذاكرة والتصنيف العلمي لبنائها:

- من وجهة نظر علم النفس العصبي:

يوجد جهاز الذاكرة داخل شريان متكلس يزن حوالي 1,5 كغ، والمخ البشري هو المتحكم في حياتنا والموجه لاستجاباتنا بحيث تتشكل من خلاله المعلومات وتشتق منه المعاني، إنه مستودع الذاكرة.

من خلال هذا التعريف يبدو أن الذاكرة هي التي تتحكم في تحديد شخصيتنا، وإصابتها تعي إصابة كل قدراتنا لا سيما وأنها المتحكمة في استجابتنا.

- من وجهة نظر علم النفس المعرفي:

هي واحدة من القوى المعرفية الإدراكية الأساسية في تكوين الشخصية وتحديد علائمها وهي تعمل على تنظيم المعلومات ومحتواها ف رسالة، بحيث رغم غياب هذه الأخيرة يمكن التعرف على هذه

المعلومات من بين مختلف الرسائل الأخرى. هذا التعريف يصف الذاكرة على أنها وظيفة أساسية للتواصل. ومفهوم الرسالة هو عام إذ قد نعني به: قصة، فيلم رقم هاتف أو مشكلة معقدة، اسم علم أو موقف معاش.(**بوخاري صليحة، 2002، ص 13**).

ويعرف قاموس الأرطوفونيا الذاكرة: بأنها القدرة على تجميع وتخزين وإعادة المعلومات.

ويعرفها سولسو(Solso1988): بأنها مكونات عملية التذكر والعمليات المعرفية التي بوظائف هذه المكونات.

ويعرفها هابرلاندت(Haberland 1994): بأنها دراسة عمليات استقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة.

ويعرفها ميلر(Miller G):بأنها حفظ واستبقاء المعلومات السابق اكتسابها. وحسب جيمس(Jamses D): فالذاكرة هي ذلك الأثر الذي تتركه الخبرة الراهنة والذي يؤثر في الخبرات المستقبلية ومن مجموع تلك الأثار يتكون للفرد تاريخ نفسي يسجله.(**عقيدة اعتدال، 2012،ص 37**).

أنواع الذاكرة:

1. الذاكرة بعيدة المدى:

هي بمثابة مخزن أو مستودع دائم لكافة المعلومات التي نجمعها عن العالم من حولنا وهي إحدى المكونات الهامة للنموذج المعرفي لمعالجة وتجهيز المعلومات، التي يمكن من خلالها استرجاع أية أحداث أو وقائع أو معلومات تتعلق بالماضي، وتؤثر الذاكرة بعيدة المدى على ادراكنا للحاضر وتصورنا للمستقبل.(**شرفية مونية، 2010، ص 38**).

2.الذاكرة قصيرة المدى:

أو الفورية ، تعرف بأنها الحالة التي تحتل انتباه الفرد، حتى إن البعض يساويها بحالة الانتباه، كما تعرف بأنها الذاكرة العاملة التي تقوم بالتفكير وحل المشكلات ويقصد بها أيضا مخزن المعلومات وتقترب مدتها من حوالي 30 ثانية(**سامية عرعار،2009، ص ص 197، 198**).

- **مراحل الذاكرة:**

لقد ارتبطت دراسة الذاكرة مع نظام معالجة المعلومات وبذلك اعتبر العلماء أن هناك ثلاث مراحل للذاكرة الانسانية:

أ_ مرحلة الترميز: ويتم فيه اعطاء المعاني للمثيرات الحسية الجديدة من خلال عمليات التسميع والتكرار والتنظيم والتلخيص وغيرها.

ب_ مرحلة التخزين (الاحتفاظ): تحدث العلماء عن نظام للتخزين المؤقت في الذاكرة القصيرة وأخر دائم في الذاكرة الطويلة تجعل المعلومات جاهزة ومنظمة للاستخدام وقت الحاجة.

ج_ مرحلة الاسترجاع(التذكر): وتتمثل في ممارسة استدعاء أو استرجاع المعلومات والخبرات السابقة التي تم ترميزها وتخزينها في الذاكرة الدائمة.(**ايمان بن علي،2012،ص17**).

صعوبات التعلم والذاكرة:

هناك صلة وثيقة بين الذاكرة والتعلم، فكل تعلم يتضمن ذاكرة، فإذا لم نتذكر شيئا من خبراتنا السابقة فلن نستطيع تعلم أي شيء. ويشير "جيلفورد 1977" في هذا الصدد إلى أن معظم علماء النفس يعتقدون أن التعلم يحدث تغيرات تركيبية بنائية في المخ، وأن هذه التغيرات يحتفظ المخ بها أو ستبقى على الأقل لفترة محدودة من الزمن، ثم تكتشف هذه التغيرات عن نفسها فيما بعد بأن تؤدي بالإنسان إلى أن يسلك بطريقة مغايرة عن تلك التي كان يسلكها قبل التعلم.

ويرى علماء النفس المعرفيون أنه إذا كان التعلم هو الوسيلة التي تكتسب بها كل الأشكال المتعددة للمعرفة التي تمثلها وتستخدمها، فإن الذاكرة مخزن ومستودع نخزن فيه هذه المعلومات والتي تصنف بدقة وتوزع على أماكن متنوعة حتى يمكن استرجاعها بسرعة عند الحاجة إليها(**سامية عرعار،2009، ص 156**).

2.الصعوبات اللغوية:

1.2.التفكير:

- **تعريف:**

التفكير في أبسط تعريف له هو عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، والتفكير بمعناه الواسع هو عملية بحث عن معنى الموقف أو الخبرة وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حينا وغامضا حينا آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملا وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الإنسان(**محمود محمد غانم، 2004، ص13،14**).

ذكر دي بونو(De Bono)أن هنالك عدة تعريفات للتفكير وكل منها تطرق إلى جانب محدد، حيث يرى أن التفكير هو" التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما " والتفكير هو" ذلك الشيء الذي يحدث في أثناء حل مشكلة وهو الذي يجعل للحياة معنى ".**(علي تعوينات،2009، ص 208)**.

- خصائص التفكير في مرحلة الطفولة:

إن المتتبع لخصائص التفكير في مرحلة الطفولة يجد أنها تتميز بما يلي:

1. الانوية: يتمحور تفكير الطفل على ذاته، ويغير الحقائق لتتناسب مع إدراكه وذوقه وظروفه.
2. عدم القدرة على المحافظة: أي عدم مقدرته على الإدراك بأن خصائص الشيء تبقى على ماهي عليه حتى ولو تغير شكلها الخارجي.
3. عدم القدرة على التضيق الهرمي: لأن تفكيره في هذه المرحلة ينقصه المنطق، ويجد صعوبة في تنظيم الأشياء ضمن مجموعات على ضوء أوجه الشبه والاختلاف.

- أهمية تعليم وتعلم التفكير:

إن الاهتمام العلمي بموضوع التفكير في تزايد ملحوظ، حيث يتجلى هذا الاهتمام في الكثير من قوائم التفكير والبرامج التعليمية ، وبذل الجهود الكبيرة وانفاق الاموال الطائلة واجراء الكثير من البحوث اللزمة والتطبيقات التربوية والنفسية عملا بمبادئ التربية الهادفة بكل أبعادها إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين، والاستفادة من طاقاتهم الابداعية واستثمارها من خلال توفير الخدمات والبرامج التي تلبي احتياجاتهم وتساعدهم على النمو السليم، حيث أن التفكير يعتبر أداة أساسية في تحصيل المعرفة، ولم تكتفي النظم التربوية بملء عقول الطلبة بالمعارف والحقائق فقط، بل تعدت ذلك إلى العمل على تنمية وتعليم التفكير. ليتمكن الفرد من التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة.

فمن خلال تعليم التفكير نتمكن من وضع معايير جديدة للتفكير الناقد والتفكير الابداعي على اعتبار أنه مجال تعليمي نحتاج إليه في عملية التعليم عبر المنهاج. والتفكير الجيد يقود إلى فهم أعمق من خلال الأنظمة.**(صالح محمد أبو جاد ومحمد بكرنوفل، 2007، ص 29، 30)**.

إن التفكير عند الأطفال يظهر في البداية بصورة غير محددة ومشابهة لغيرها، لذا فعليه أن يعثر على تعبيره اللفظي في كلمة واحدة...وما أن يتحدد هذا التفكير حتى يصبح الطفل أقل ميلا لاستخدام مفردات متفرقة للتعبير عن ذاته، ولكنه ينجح في تكوين جمل مركبة.. وعلى العكس فإن الطفل عند مروره من مرحلة المفردات المتفرقة إلى العبارات المركبة، فإن تفكيره تحول من الكلية إلى غير المحددة إلى كلية مقسمة إلى أجزاء متفرقة**(فوزي عيسى وآخرون، 2001، ص 37،38)**.

2.2.اللغة:

– تعريف:

لقد وردت تعاريف كثيرة لمفهوم اللغة في مختلف المعاجم والدراسات اللغوية، والنفسية والاجتماعية، وأهم هذه التعاريف:

– اللغة حسب قاموس لغوي عام: هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم.**(محمد هادي اللحام و محمد سعيد وزهير علوان، 2008، ص670)**.

– وتلك التي تقول أن اللغة هي الوظيفة المعقدة التي تسمح بالتعبير وبإدراك الحالات العاطفية للمصطلحات والأفكار بواسطة اشارات ورموز صوتية أو كتابية.

وتتطلب الوظيفة اللغوية من جهة نظام قواعد، بحيث أن اللسان هو الذي يحدد طريقة استعمال الأدوات اللفظية، من أجل التدليل الرمزي أو التعبير بالرموز عن الواقع الخارجي أو المتخيل، ومن

جهة ثانية تقوم على تجسيد هذا النظام في شكل سلوكيات ملموسة من خلال الكتابة والكلام(**بوزيد باعة صليحة، 2012، ص 33**).

ويعرفها علماء النفس بأنها نظام من الرموز يخضع لقواعد ونظم تتكون من اشارات منطوقة ذات صفة سمعية، وأخرى ذات صفة فكرية رمزية، يعبر بها الفرد عن حاجاته، ورغباته، ومشاعره، وانفعالاته(**حليمة قادري، 2015، ص 32**).

– النمو اللغوي: يمر الطفل في مراحل نموه اللغوي بتطورات لغوية كبيرة، فيتأثر بجملة من التفاعلات والانفعالات الداخلية والخارجية، ويستقبل جملة من المؤثرات والاستجابات البيئية، تترك فيه البصمات الأولى في تنفيذ قدرته اللغوية، وتحديد طريقة اكتسابه اللغة، واستعمالها بوعي في اتصالاته من حوله بتعبيرات كلامية تنسجم مع مرحلته العمرية وبطريقته الخاصة.

وفي الحقيقة إن النمو اللغوي عند الطفل مرتبط بنظام دقيق وخاضع لقوانين، ويسير في تطوره وفق ذلك النظام متأثر بقدرته الفطرية الذاتية، وبقدرته الفطرية الذاتية، وبقدرته على اكتساب اللغة من محيطه الانساني ومجتمعه البشري، ثم استخدامها بفعالية، وهذا لا يعني أن الطفل يولد وعنده لغة معينة مطبوعة في دماغه، حتى لو كانت لغة أمه وأبيه وأجداده، وإنما يولد وعنده القدرة والاستعداد لتلقي اللغة واستعمالها، وهذه حقيقة أقرها علماء اللغة المعاصرون(تشومسكيوسابيروبلومفيلد) وغيرهم، بتأكيدهم قدرة الطفل، واستعاده الفطري لتلقي اللغة وتعلمها والتحدث بها، ولا سيما في السنوات المبكرة من حياته، وهكذا فاللغة عند الطفل ليست بطبع كامل، ولا هي بتطبع كامل، وإنما هي حصيلة متفردة من الطبع والتطبع معا، وإن فهم لغة الطفل يتطلب الإحاطة الكلية بكل أبعاد مكونات اللغة وتطورها، ويتطلب معرفة النضج والأجواء النفسية والاجتماعية التي تساعد على نموه اللغوي بنظام وتناسق وفق

تفاعلاته الداخلية والمؤثرات الاجتماعية المحيطة به، وبذلك نكون قادرين على تنمية لغته، ثم مساعدته على اكتسابها منذ أيامه الأولى، وبالأساليب المناسبة المتنوعة.

وأولى كثير من علماء النفس واللغة وأطباء الطفل اهتماما بتطور النمو اللغوي عنده وتابعوه بحرص واهتمام خلال نموه اللغوي، وحللوا صرخته الأولى ودرسوا أصواته وبكاءه، وعللوا قدرته على إرسال الأصوات والمقاطع ثم الكلمات...، وقالوا أن الصرخة الأولى(صرخة الميلاد) عملية تمثل، أول استعمال فيزيولوجي لجهاز التنفس والأوتار الصوتية، وبهذا لا تدل صرخة الميلاد على أي معنى لغوي عنه العوارض الحسية البسيطة ومع ذلك قد خرج من فم الطفل المولود لأول مرة.

وعليه فإن اتصال الطفل اللغوي يبدأ من بداية الانطلاق بصرخة الميلاد، ثم بأصوات البكاء والصراخ والثرثرة والابتسامات والإيماءات، إلى أن يأخذ طريقه في اكتساب اللغة كأداة للاتصال، ووسيلة للتعبير والتفكير تخضع للتأثير.

(نجم الدين علي مردان، 2005، صص 58- 59).

- **مظاهر تطور النمو اللغوي من الولادة حتى ست سنوات:**والجدول رقم (1)يوضح ذلك:

العمر	مظاهر النمو اللغوي
من الولادة: شهر: شهران: ثلاثة أشهر:	_ بكاء وصراخ غير منتظم ومتكرر وقد يكون بدون سبب. _ أصوات وصراخ عند الشعور بالجوع أو الألم او عدم الراحة. _ أصوات من مقطع واحد إضافة للتعبيرات على الوجه. _ أصوات تدل على السرور، وابتسام وضحك فاتر وبداية المناغاة.

أربعة أشهر:	_ ضحك بصوت عال ومناغاة.
خمسة أشهر:	_ يعلو الصوت + صياح.
ستة أشهر:	_ أصوات بسيطة يقلدها والتعبير عن السرور بالصياح.
سبعة أشهر:	_ أصوات متعددة المقاطع.
ثمانية أشهر:	_ أصوات مقطعة مفردة(دا، كا.....)
تسعة أشهر:	_ يبدأ بالنطق (بابا، ماما) ويقلد الأصوات المترددة.
عشرة أشهر:	_ الكلمة الأولى والتي تكرر من قبل الأب والأم.
إحدى عشر شهرا:	_ تقليد الكلمات البسيطة، فهم الاشارات والوجه المألوف.
سنة واحدة:	_ فهم معاني الكلمات بالارتباط والاستجابة للأوامر البسيطة التي تصاحبها الاشارة ولفظ عدد بسيط من الكلمات لا يزيد عن خمس ألفاظ مكتملة.
سنة وثلاث أشهر:	_ الكلمات الأولى معظمها أسماء مما يتواجد في البيئة المحيطة به (مرحلة الكلمة الجملة).
سنة وستة أشهر:	_ الأفعال والصفات وظروف الزمان والمكان وتكوين العبارات.
سنتان:	_ جمل بسيطة وقصيرة تتكون عادة من كلمتين (تشمل الضمائر وأدوات وحروف الجر والعطف).
	_ زيادة كبيرة في المفردات.

	_ صفات كثيرة وقواعد لغوية كالجمع والمفرد.
ثلاث سنوات:	_ تبادل الحديث مع الكبار ووصف الصور وصفا بسيطا.
	_ الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب إدراك العلاقات بينها.
أربعة سنوات.	_ جمل كاملة تشمل كل أجزاء الكلام.
	_ يعرف معاني الأرقام والصباح وبعد الظهر والمساء والصيف والشتاء.
خمس سنوات:	
ستة سنوات:	

(نبيل عبد الهادي و حسين الدراويش محمد صوالحة،2007، ص 86).

- **مفردات الطفل اللغوية:**

كلما نمت وتقدمت عملية التمييز لدى الطفل، كلما زادت ونمت مفرداته اللغوية، وتكون هذه الزيادة ملحوظة خلال السنة الثانية من نموه، فلقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن زيادة النمو اللغوي في السنة الأولى من ثلاث كلمات إلى ما يقرب من 272 كلمة عند نهاية السنة الثانية. كما أن ماكارثي(Mc Carthy) أشار إلى أن معدل عدد الكلمات التي يستعملها الأطفال تزيد عن عشرين كلمة من خلال الشهر الثامن عشر، وتبلغ ما يقرب من 230 كلمة حين يصبح الطفل 54 شهرا، وتبعا لدراسات سميث (Smith)في النمو اللغوي فإن الطفل يبلغ معدله اللغوي عند سن السادسة إلى ما يقرب من 2500 كلمة. وعلى ذلك فإن أكبر نمو نسبي في مفردات الطفل اللغوية يحدث خلال سنواته الأربعة الأولى، وتزيد مفرداته بعد ذلك بمعدل أقل، ويورد كروت (Krout) في مؤلفه (مقدمة في علم النفس الاجتماعي، أنه كلما نمت قدرة الطفل اللغوية كلما ازدادت حصيلته من الكلمات والمفردات

بصورة واضحة، حتى تصل إلى ما يسمى بنقطة التشبع –Saturation Point–)(حامد عبد السلام زهران، 2007، ص 202،203).

- **النمو اللغوي لطفل الروضة من (4–6) سنوات:**

يعد النمو اللغوي في هذه المرحلة أساسا ومدخلا هام لعملية التطبيع الاجتماعي ولنمو الطفل عامة، ويأخذ النمو اللغوي تقدما كبيرا في هذه المرحلة سواء من حيث زيادة الفهم أو الحصيلة اللغوية أو التلفظ أو تكوين الجمل ففي هذه المرحلة ومع بداية دخول الطفل للمدرسة يكون لدى الطفل حصيلة لغوية كبيرة لفهم العالم من حوله ولفهم معاني القصص والحكايات.

- **التدريبات اللغوية:**

يقصد بها تمكين الطفل من استعمال أنماط وتراكيب وألفاظ لغوية بشكل صحيح وذلك بطريقة محاكاة نماذج لغوية سليمة بصورة عرضية (غير مقصودة) وفهم الغرض منها وتوظيفها في كلامه، فطفل الروضة مثلا أو تلميذ المرحلة الابتدائية يتعذر عليه فهم (قواعد النحو والصرف) بطريقة مقصودة لذاتها، نظرا لأن فهمها يحتاج إلى سن زمني معين ونضج عقلي وقدرة على التحليل والموازنة والاستقراء والاستنتاج لذا يلجأ إلى تدريب الأطفال على الأنماط اللغوية الصحيحة وتقليدها والنسج على منوالها في مواقف طبيعية حياتية. ومن بين أهداف هذه التدريبات والتمارين اللغوية ما يلي:

- تعويد الطفل على استعمال الألفاظ والجمل والأنماط اللغوية استعمالا سليما.
- اثراء حصيلة الأطفال اللغوية بالألفاظ والتراكيب الجديدة .
- تعويد الأطفال التفكير المنظم وتقوية الملاحظة وتدريبهم على الموازنة والاستنباط.
- تدريب الأطفال على بعض الاستعمالات النحوية بطريقة عرضية عن الطابع الشكلي (النظري).

وللتدريبات اللغوية أهمية حيث تفيد المتعلم في جوانب كثيرة في اللغة العربية نذكر منها:

- ضبط حركات ما يلفظ والابتعاد عن الخطأ.
- تكوين عادات لغوية صحيحة، حيث يعتاد الطفل على سلامة التعبير ودقته والفصحى في الحديث وضبط الحركة والسكون.
- تمكين الطفل من معرفة مواقع الكلمات في الجملة وهذا يساعده على فهم معنى الكلام فهما جيدا سريعا(**يحي غلاق، 2011، ص ص 50، 52**).

3.الصعوبات البصرية-الحركية:

- **تعريف:**

إن حركة الطفل الرضيع هي عبارة عن خليط من الحركات العامة المتصلة بعوامل داخلية، ومن الحركات التي يأتيها الطفل ما هو فطري مثل مص الثدي والقبض على الأشياء والرمش وغير ذلك، وتعتبر جميع تلك الحركات استجابات طبيعية لمثيرات داخلية أو خارجية، هذا السلوك الحسي الحركي المبكر الذي يأتيه الطفل ليس اختياريا في أغلب الأحوال وإنما هو استجابة لمثيرات ليس بمقدوره التحكم فيها، ومع مرور الأيام وازديادها تظهر الحركات الاختيارية لتحل محل الحركات الفطرية، فمهارة الحركة التي بدأت بالحبو ثم الوقوف ثم المشي تظهر محلها حركات اختيارية كالقفز والجري السريع وغير ذلك(**عبد الكريم قاسم أبو الخير،2004،ص40،39**).

- **صعوبات في التآزر الحسي- الحركي:**

عندما يبدأ الطفل برسم الأحرف أو الأشكال التي يراها بالشكل المناسب أمامه، ولكن يفسرها بشكل عكسي، فإن ذلك يؤدي إلى كتابة غير صحيحة مثل كلمات معكوسة أو كتابة من اليسار إلى اليمين، أو

نقل أشكال بطريقة عكسية، هذا التمرين أشبه بالنظر إلى المرآة ومحاولة تقليد شكل أو القيام بنقل صورة تراها العين بالكل المقلوب.

فالعين توجه اليد نحو الشيء الذي تراه بينما يأمرها العقل بغير ذلك ويوجه اليد للاتجاه المغاير، هذه الظاهرة تميز الأطفال الذين يستصعبون في عمليات الخط والكتابة، وتنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين– يد، مثل القص والتلوين والرسم والمهارات الحركية والرياضية، وضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب **(محمد النوبي محمد علي، 2011، ص79)**.

- **صعوبات في العضلات الدقيقة:**

لا يعرف كثير من الطلاب كيفية الامساك بالقلم باستخدام السبابة والاصبع الأوسط، فالإصبع الأول يجب أن يوضع فوق القطعة (المبرية) من قلم الرصاص، لذلك من الممكن وضع قطعة مطاطية حول قلم الرصاص للمساعدة في الامساك بالقلم بشكل صحيح، وبالنسبة للأطفال الذين لديهم صعوبة بالغة بالإمساك ثم تصميم أقلام بشكل كرة القولف بحيث يضع الطالب اصبعه حول الكرة ويمارس الكتابة، وكما أن هناك أقلام بأحجام كبيرة للكتابة المبتدئة، كذلك يمكن أن يساعد استخدام الطين الممكن وضعه على القلم على تعليم كيفية مسك القلم، ويجب الاشارة إلى أن الأقلام القصيرة لا تساعد في مسك القلم بالطريقة الصحيحة**(فيصل الأشعل الحسيني، 2005، ص 42)**.

- **ضعف في التوازن الحركي العام:**

صعوبات كتلك تؤثر على مشية الطفل وحركاته في الفراغ وتضر بقدراته في الوقوف أو المشي على خشبة التوازن، والركض بالاتجاهات الصحيحة في الملعب.

- **اضطرابات عصبية – مركبة:**

مشاكل متعلقة بأداء الجهاز العصبي المركزي، وقد تظهر بعض هذه الاضطرابات في أداء الحركات العضلية الدقيقة، مثل الرسم والكتابة (**مرجع سابق، ص80**).

حيث أن قدرة الطفل على الكتابة تمر بمراحل عديدة، تبدأ بمرحلة الخطوط غير الموجهة، حيث لا يستطيع السيطرة على العضلات الدقيقة، وتليها مرحلة الحروف ثم مرحلة الكتابة التي تحتاج إلى تدريب من قبل المربين، ليحقق الطفل قدرا من الاتزان فيها(**هناء بنت هاشم بن عمر الجفري، 2008، ص 35**).

- **النمو الحركي في الطفولة المبكرة:**

يقصد بالنمو الحركي نمو حركة الجسم وانتقاله ــ المهارات الحركية ــ مثل الكتابة وغير ذلك مما يلزم في أوجه النشاط المختلفة في الحياة. وتعتبر هذه المرحلة مرحلة النشاط الحركي المستمر(**كامل محمد محمد عويضة، 1996، ص124**).وتمتاز حركات الطفل ابتداء من العام الثالث بالشدة وسرعة الاستجابة والتنوع(**كامل محمد محمدعويضة، 1996، ص 71**). واضطراد التحسن وتكون غير منسجمة أو مترابطة ومتزنة في أول المرحلة، ويكاد النمو الحركي في أول المرحلة ينحصر في العضلات الكبيرة، ويتعدل ذلك بالتدريج ويسيطر الطفل على حركاته وعضلاته الصغيرة بفضل التدريج المتقدم نحو النضج، ويطرد التآزر الحسي الحركي وهنا أيضا يكتسب الطفل مهارات حركية جديدة (**نفس المرجع**)

يشير أحمد عواد(1994) إلى أن أطفال الروضة الذين يعانون من صعوبات بصرية حركية يعانون في الواقع من تأخر نموهم البصري الحركي، وأنه إذا لم يتم التدخل لعلاج مثل هؤلاء الأطفال وتدريبهم فإنهم سوف يجدون صعوبة لاحقة عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية وذلك في تعلم 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 أداء التمرينات الرياضية التي تعتمد على التناسق العضلي على سبيل المثال فضلا عن تلك الصعوبة التي تواجههم في أداء الحركات الدقيقة كالإمساك بالقلم، أو التلوين، أو القص، أو اللصق، أو غير ذلك من تلك الأنشطة التي تتطلب استخدام الأطراف، والأصابع، أو حتى الأنامل، وحركة الجسم، ومن الجدير بالذكر أن بإمكاننا أن نجد في الأساس هناك العديد من السلوكيات التي يبديها طفل الروضة وتعكس في الواقع وجود مثل هذه الصعوبات لديه.**(عادل عبد الله محمد، 2006، ص 20،21)**.

- **المهارات الحركية الأساسية في رياض الأطفال:**

ويعتبر مصطلح المهارات الحركية الأساسية في مجال التربية الحركية إشارة إلى بعض مظاهر الإنجاز الحركي التي تظهر مع مراحل النضج المبكرة مثل : المشي، الجري، الوثب، الحجل، والرمي، واللقف، والدحرجة، والتسلق والتعلق...وغيرها من الحركات التي ترتبط ببعض مظاهر النضج البدني في مراحله الأولى. ولذلك أطلق عليها اسم الحركات الأساسية. وقد قام العلماء أمثال " بيوتشر " وزميله، و"نبيلة منصور" بتقسيم المهارات الحركية إلى:

1. المهارات الانتقالية: مثل المشي والجري والوثب والتزحلق والجري والوثب على قدم واحدة وهي جميعها تستخدم لتحرك الجسم من مكان لآخر أو دفع الجسم لأعلى أو إلى الأمام.
2. مهارات تؤدي من الثبات "غير انتقالية": وهي تلك المهارات التي يؤديها الطفل في المكان، أي بدون انتقال من مكان لآخر مثل الوقوف، والثني، والمد، والدفع، والدوران، والتعلق، واللوى.

3. مهارات المعالجة والتناول: وهي تلك المهارات التي تتطلب معالجة الأشياء أو تناولها بالأطراف كاليد والرجل، ومن أمثلة هذه الفئة الرمي من أسفل، الرمي من أعلى، المسك، التنطيط، الاستلام، اللقف، القبض. **(دلال فتحي عيد،2006، ص82،83).**

وفيما يلي توضيح لبعض المهارات الحركية الأساسية:

- المشي: يعرف المشي بأنه عملية استمرار فقدان واسترجاع الطفل لتوازنه، بينما يتحرك للأمام في الوضع الرأسي، والطفل يتمكن من المشي وحده في نهاية السنة الأولى، فيما بين الشهر التاسع والشهر السابع عشر بعد الميلاد.

عندما يتمكن الطفل من المشي وحده فإن تقدما واضحا يطرأ على مهارة المشي وخاصة من الناحية الميكانيكية . ويتمثل ذلك في الحركة التبادلية بين الذراعين والرجلين ، وقلة عدد الخطوات في الوحدة الزمنية وزيادة مسافة الخطوة. وقد أوضح و" ويكستروم" بعض التغيرات الهامة لتطور نمو مهارة المشي، بما يفيد انتقال الطفل من مرحلة المشي مع ملامسة جميع أجزاء القدم للأرض، إلى مرحلة ملامسة الكعب للأرض أولا، ثم تلامس بقية أجزاء القدم الأرض، مع ملاحظة نقص درجة انثناء مفصل الفخذ، وعدم رفض الفخذ والركبة لأعلى.

ويمكن ملاحظة تطور مهارة المشي من خلال تطور أنماط المشي المتنوعة للطفل، مثل المشي للخلف، أو المشي على أصابع القدمين أو المشي مع تنوع حركات الأطراف العليا. **(أسامة كامل راتب، 1994، ص 148،149).**

- الجري: يعتبر امتداد طبيعي لحركة المشي، كما أنه مهارة أساسية تمكن الطفل من الاشتراك في الأنشطة الحركية المختلفة التي يمارسها الأطفال في هذه السن وفي المراحل اللاحقة. ويؤدي الطفل حركة الجري الحقيقي عن عندما يبلغ من العمر (2-3) سنوات. حيث يتمكن من أداء حركة الدفع بقدم

الارتكاز وينتج عن ذلك مرحلة الطيران، ولكن يلاحظ بشكل عام افتقاد الطفل في هذا العمر إلى القدرة على البدء أو التوقف بسرعة، وعندما يبلغ الرابعة من عمره، يستطيع أداء حركة الجري بقدر معقول من التوافق الجيد بين حركة الرجلين والذراعين، ولكن هذه الحركات تتميز بعدم الانتظام، كما أن الخطوات تتميز بقصرها وعدم مرونتها، وتكون حركات الذراعين بعيدة عن الجسم بعض الشيء وغير منتظمة. في حين تتميز الفترة العمرية من (5-6) سنوات بالتطور الواضح لحركات الجري وينعكس ذلك في زيادة سعة الخطوة نتيجة زيادة قوة الدفع المناسبة، كذلك زيادة سرعة حركة الجسم فضلا عن إمكانية الجري بأنماط مختلفة على أرضيات ومسطحات متنوعة.(**هدى محمود الناشف، 2001، ص30،31**).

- الوثب: يظهر الوثب أولا على شكل الهبوط (الوثب لأسفل) من فوق ارتفاع بسيط مثل حافة مقعد أو درجة سلم أو جزء من صندوق ارتفاعه 20سم. وتبدأ المحاولة الأولى عندما يبلغ عمر الطفل حوالي سنتين ونصف، أي في نفس السن التي يبدأ فيها الطفل حركة الجري ويتم الهبوط غالبا على شكل خطوات فيها قليل من المرونة. ويثب الأطفال عادة مرة أو مرتين عند هبوطهم للأمام. وكذلك لا نلاحظ الارتداد المرن حتى في (4-6) سنوات عندما يقفز الأطفال من ارتفاعات كبيرة. ولا يستطيع الأطفال أن ينهضوا بسرعة من وضع الاقعاء الذي يسقطون اليه بعد الهبوط. وتمر عادة فترة قصيرة بعد الهبوط يتبعها وثبة للأمام كالتي حدثت في أول محاولة. ويتم الهبوط بنجاح من الوقوف، حيث يكون أسهل.

ومع نهاية العام الثالث يمكن أن نلاحظ الوثب من فوق ارتفاعات بسيطة على سطح الأرض.(**يوسف الشيخ، 1984،ص31،32**).

- الحجل: في الحجل يتحرك الجسم عاليا بقدم واحدة، ويهبط على نفس القدم مع ميل الجسم قليلا والقدم الأخرى تكون مرفوعة وتساعد الذراعان على اتزان الحركة. ويمكن أن يؤدى الحجل في المكان أو كحركة انتقالية، والحجل يجب ألا يستمر على رجل واحدة لمدة طويلة، فيجب التبديل بالقدم الأخرى بعد فترة من الزمن، ويجب مراعاة نقاط هامة في ذلك، وهي على النحو التالي:

- يؤدى الحجل على باطن القدم من الأمام.
- تمرجح الذراعان بسرعة لأعلى.
- ثني ركبة رجل الهبوط.**(مرجع سابق، ص86)**.

- **الإدراك البصري:**إن الإدراك الحسي عبارة عن إحساس له دلالة، أو هو علاقة بين الكائن الحي والبيئة عن طريق الجهاز العصبي، والمراكز العصبية ، وهو العملية التي تتم بها معرفتنا لما حولنا من أشياء عن طريق الحواس.

إن حاسة البصر من أهم الحواس التي يعتمد عليها الطفل في تكوين الصورة الحسية، واكتساب الكثير من المفاهيم عن العالم من حوله، بأشكاله وألوانه، فالعين تستقبل الإحساس البصري وتنقله إلى المخ حيث يتم ترجمته في مركز الإبصار بمؤخرة الخ، وهذا يسمى بالإدراك الحاسي**(محمد متولي رمضان قنديل ورمضان مسعد بدوي، 2007، ص490)**.

يتميز ابصار الطفل في (الطفولة المبكرة 2 ـــــــ 5 سنوات) بالطول فتسهل عليه رؤية الكلمات والأشياء الكبيرة ويميز الألوان ويسميها، وقد لوحظ أن أكثر الألوان إثارة للطفل اللون الأحمر والأزرق**(أوجيني مدانات،2006، ص98)**.

الجانب الميداني

الفصل الثالث

3

إجراءات الدراسة الميدانية

1. منهج الدراسة
2. الحدود الزمانية والمكانية
3. عينة الدراسة
4. اجراءات التطبيق
5. الأساليب الاحصائية

تمهيد

بعد دراسة الموضوع من الجانب النظري يعرض في هذا الجزء الاجراءات المتبعة في الجانب الميداني ففي أي دراسة علمية لا يمكن الوصول إلى الدقة والضبط إلا بالصبغة التطبيقية للوثوق في النتائج المتحصل عليها، وفي هذا الإطار تم التطرق إلى إجراءات الدراسة الميدانية من منهج وأدوات الدراسة وعينتها والأساليب الاحصائية المعتمدة.

1. منهج الدراسة :

لجمع البيانات الكمية حول مشكلة الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي الذي يركز على وصف وتفسير الظاهرة موضوع الدراسة كما هي في واقعها من أجل تحليل وتفسير النتائج.

2. الحدود المكانية والزمانية للدراسة :

الحدود المكانية:

بعد أخذ الترخيص بالزيارة من إدارة الكلية، تم التوجه إلى رياض الأطفال، أين تم إجراء الدراسة الميدانية على رياض الأطفالالمتواجدة بمدينة الأغواط وهي كالآتي:

1- روضة طيبة

2- روضة النخيل

3- روضة فضاء الطفل

4- روضة الأعزاء الصغار

5- روضة الأطفال (الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية للعمال الأجراء)

الحدود الزمانية:

تم إجراء الجانب الميداني من الدراسةابتداء من تاريخ 19- 01- 2016 إلى غاية 20- 04-2016.

3. العينة:

قامت الباحثة بتوزيع 130 استمارة – المتمثلة في قائمة لصعوبات التعلم النمائية- عشوائيا على أطفال الروضة المتواجدين برياض الأطفال التي سبق ذكرها في عنصر الحدود المكانية. وتم استلام الاستمارات، وبعد تنقيطها تحصلت الباحثة على النتائج الآتية:

جدول(2): يوضح عينة الدراسة.

الاستمارات						
المؤسسة	اسم المؤسسة	الموزعة	المستلمة	الملغاة	المصححة	المجموع
رياض الأطفال	روضة طيبة	26	26	0	26	**108**
	روضة النخيل	25	25	9	16	
	روضة فضاء الطفل	24	24	8	16	
	روضة الأعزاء الصغار	40	40	3	37	
	روضة (ص. و. للتأمينات)	15	15	2	13	
المجموع	5	130	130	22	108	

تعليق:

من خلال الجدول رقم (2) نلاحظ أن مجموع الاستمارات الموزعة على رياض الأطفال بلغ 130، وتم استلام جميع الاستمارات الموزعة.وبالنسبة للاستمارات الملغاة فكان عددها 22. أما بخصوص الاستمارات المصححة فكان عددها 108. وهذه الأخيرة تمثل عينة البحث النهائية .

توزيع العينة حسب الجنس:

الجدول رقم (3) يبين توزيع العينة حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	61	%56.5
إناث	47	%43.5
المجموع	108	% 100

تعليق:

من خلال الجدول رقم (3) يتضح لنا أن عدد الذكور بلغ 61 وهذا بنسبة 56.5%، أما بالنسبة للإناث فبلغ 48 وهذا بنسبة43,5%.

توزيع العينة حسب السن:

الجدول رقم (4) يبن توزيع العينة حسب السن.

السن	العدد	النسبة المئوية
4 سنوات	75	%69.5
5 سنوات	33	%30.5
المجموع	108	%100

تعليق:

من خلال الجدول رقم (4) يتضح لنا أن عدد الأطفال الذين هم في 4 سنوات بلغ 75 أي بنسبة 69.5%، بينما عدد الأطفال الذين هم في 5 سنوات فبلغ 33 أي بنسبة 30.5%.

4. أداة الدراسة: قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة.

اعتمدت الباحثة على أداة واحدة وهي عبارة عن"قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة " لصاحبها عادل عبد الله محمد ، وأضافت الباحثة الأقسام التحضيرية استنادا إلى عامل السن حيث تم

الاعتماد على الأطفال البالغ أعمارهم ما بين 4-6 سنوات، حيث يتم تطبيق الاستمارة من طرف المعلمة –بالروضة و الابتدائية– وتكون قد أمضت معهم سنة على الأقل وذلك من واقع معرفتها بالطفل وما يصدر عنه من سلوكيات مختلفة.

- **وصف الأداة:**

تهدف هذه الأداة إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية التي يمكن أن يتعرض لها الأطفال في هذه السن الصغيرة أي في مرحلة الروضة. وتضم ثلاث أنماط من الصعوبات (صعوبات معرفية، صعوبات لغوية، صعوبات بصرية حركية)، فيما يشبه بطارية اختبارات حيث بلغ عدد عباراتها 80 عبارة موزعة على تلك الأنماط من الصعوبات، وهناك ثلاث اختيارات أمام كل عبارة هي (نعم-أحيانا-لا)وتعطى الدرجات على التوالي(2-1-0). وعندما تتجاوز درجة الطفل 50% من الدرجة الكلية للاستمارة فإنه يدخل في عداد أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم النمائية، أما إذا ما وصلت درجاته في هذه الاستمارة إلى حوالي 70% تقريبا أو أكثر فإنه يعتبر آنذاك ممن يعانون من فعلا من تلك الصعوبات(عادل عبد الله محمد،2006،ص ص 23،24).

- **الخصائص السيكومترية للأداة:**

لأجل التحقق من صدق المقياس اتبع الباحث في دراسته على عدة طرق وهي:

1.صدق المقارنة الطرفية:

هو أسلوب يقوم بمقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى في المقياس وتتم هذه المقارنة بحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات باستعمال T test لعينتين مستقلتين فإذا كان هناك دلالة واضحة بين متوسطي الثلث الأعلى والأدنى نقول أن المقياس صادق، ونتائج الصدق موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (5) يبين نتائج المقارنة الطرفية لمقياس صعوبات التعلم النمائية.

المقياس	مجموعتا المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الاحتمال sig
صعوبات التعلم النمائية	المجموعة الأدنى	14	6.35	7.48	-16.17	26	0.00
	المجموعة الأعلى	14	91	18.08			

تعليق:

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن قيمة "ت"(16.17 -)دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.00وهي أقل من 0.05 مما يدل على وجود فروق بين المجموعتين العليا والدنيا وهذا يعطي صورة واضحة على قدرة المقياس على التمييز.

2. صدق المحكمين:

تم حساب صدق الأداة من خلال صدق المحكمين الذي يعتبر من أنواع الصدق الأكثر استعمالا خصوصا في الاختبارات التي يراد منها معرفة صدق المضمون أو المحتوى، وذلك بعرضها على مجموعة من الأساتذة الذين بلغ عددهم (5 محكمين) ونتائج التحكيم مبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (6) يبين نتائج صدق المحكمين.

عدد المحكمين الأساتذة	نسبة الاتفاق %
5	%90

الثبات:

1.حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

وتعتمد هذه الطريقة على تجزئة المقياس المطلوب تعيين ثباته إلى نصفين متكافئين وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة، ومن بين طرق التجزئة تقسيم المقياس إلى جزأين، واحد يحمل البنود ذات الأرقام الفردية والآخر الأرقام الزوجية ثم حساب الارتباط بين الجزأين باستعمال معامل الارتباط بيرسون ويعدل بأحد المعدلات الثلاث التي تتناسب وهي سبيرمان براون، رولون، جتمان.

والنتائج مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (7) يبين معامل ثبات مقياس صعوبات التعلم النمائية بطريقة التجزئة النصفية.

المقياس	معامل الثبات		
صعوبات التعلم النمائية	قبل التصحيح	بعد التصحيح	طريقة التصحيح
	0.95	0.97	سبيرمان براون

يلاحظ من خلال الجدول رقم (7) أن معامل الثبات المصحح قد بلغ 0.97 وهي قيمة مقبولة تؤشر على درجة جيدة للثبات.

2.ألفا كرونباخ:

وهي تصلح مع البدائل المتعددة والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم(8) يبين قيمة ثبات مقياس صعوبات التعلم النمائية بطريقة ألفا كرونباخ.

المقياس	عدد البنود	عدد الأفراد	معامل الثبات ألفا كرونباخ
صعوبات التعلم النمائية	80	50	0.97

يتضح من الجدولرقم (8) أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات بلغت 0.97 وهي مؤشر جيد لثبات الأداة.

5. الأساليب الاحصائية المستخدمة:

تمت معالجة البيانات باستخدام الرزمة الاحصائية للعلوم الانسانية spss بهدف:

1. التحقق من صدق وثبات أدوات البحث:

- معامل الارتباط بيرسون (التجزئة النصفية)
- معامل ألفا كرونباخ لإيجاد ثبات الأدوات.
- اختبارT test لعينتين مستقلتين لحساب صدق المقارنة الطرفية.

2. استخدام الأساليب الاحصائية للتحقق من فرضيات البحث:

- النسبة المئوية .
- المتوسط الحسابي.
- T test
- التكرارات.
- الانحراف المعياري.

الفصل الرابع

4

عرض ومناقشة نتائج البحث

- عرض نتائج الفرضيات
- مناقشة نتائج الفرضيات

1. عرض وتحليل نتائج الفرضيات :

1.1عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية:يعاني أطفال الروضة من صعوبات التعلم النمائية.

الجدول رقم (9) يبين نتائج المعالجة الاحصائية لمستويات صعوبات التعلم النمائية:

المستوى	التكرارات	النسبة المئوية
لا يعاني	89	%82.5
خطر	14	%12.9
يعاني	5	%4.6
المجموع	108	%100

من خلال الجدول رقم (9) يتضح أن تكرارات مستوى لا يعاني بلغ 89 أي بنسبة 82.5 %. أما بالنسبة لمستوى الخطر فبلغ 14 أي بنسبة 12.9%. أما فيما يخص مستوى يعاني فبلغ 5 أي بنسبة 4.6%.وعليه تظهر النتائج أن أكبر نسبة مئوية كانت لصالح الأفراد الذين لا يعانون من صعوبات تعلم نمائية مما يعني عدم تحقق الفرضية،

2.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (10) نتائج المعالجة الاحصائية للفروق بين الجنسي في صعوبات التعلم النمائية .

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الاحتمال sig
ذكور	61	54.66	36.48	2.89	0.005
إناث	47	35.77	29.44	2.97	0.004

من خلال الجدول رقم (10) يتضح أن قيمة "ت "(2.89)دالة عند مستوى دلالة 0.00 وهي أقل من 0.05 وعليه توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة تعزى لمتغير الجنس.

3.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة تعزى لمتغير السن.

الجدول رقم (11) يبين نتائج المعالجة الاحصائية للفروق في السن في صعوبات التعلم النمائية.

السن	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الاحتمال sig
4 سنوات	75	42،85	33.61	- 1.62	0.10
5 سنوات	33	54.58	36.43	-1.57	0.12

من خلال الجدول رقم(11) يتضح أن قيمة "ت" غير دالة عند (0.10) وهي أكبر من (0.05) وعليه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة تعزى لمتغير السن.

2. مناقشة نتائج الفرضيات.

1.2 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تشير الفرضية الأولى إلى أن أطفال الروضة لا يعانون من صعوبات تعلم نمائية وهذا ما أسفرت عنه نتائج الجدول رقم(9) وهذه النتيجة تتنافى مع الدراسات السابقة التي توصلت نتائجها إلى شيوع صعوبات التعلم بين أفراد هذه الفئة مثل دراسة أحمد عواد(1994) و زكرياء توفيق أحمد (1993).

رغم أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها والاعتداد بها والاعتماد عليها في تشخيص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم والتعرف عليهم وتحديدهم، إلا أن عادل عبد الله (صاحب المقياس) يرى أنه من الصعب وضع معايير خاصة بهذا المقياس لأننا وفي الوقت الراهن يصعب الحصول على عينة معيارية في البيئة العربية، لأن عدد الأطفال الذين تحصل عليهم في دراسته وباتباع الخطوات الاجرائية الصحيحة لتحديد المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعتبر حتى

الآن عددا ضئيلا يصعب معه الحصول على عينة معيارية يتم في ضوئها وضع معايير محددة لهذ المقاييس(عادل عبد الله محمد، مرجع سابق، ص 30). كذلك عدم تحقق الفرضية قد يرجع إلى اعتقاد الكثير من العاملين في مجال تربية الأطفال وحتى بعض الأولياء بأنها اضطرابات عابرة وفيزيولوجية وستنتهي حتما رغم أعراضها الظاهرة والمنتشرة والتي قد تتطور مع مرور الزمن، فقد يذهب البعض منهم إلى انكار وجودها أو إلى نفيها تماما ويمكن ارجاع هذا إلى عدم الوعي والاطلاع أو إلى محاولة انكار الأمر برمته.

ومن جهة أخرى، ضعف نسبة وجود صعوبات لغوية بين أطفال الروضة أمر إلى حد ما قد يعتبر غير واقعي وهذا نظرا لطبيعة هذه المرحلة وما يتخللها من مشكلات ذات علاقة بنضج الجهاز العصبي ووظائفه اللغوية من جهة وتدريب أعضاء النطق والتصويت من جهة أخرى فكلاهما لا يزال في مرحلة تطور ونمو، فكيف يمكن تجاهل أو حتى نفي هذه السلوكيات والاضطرابات والصعوبات المعرفية والصعوبات البصرية الحركية لدى هاته الفئة الهشة والحساسة ، كيف لا وهي تعد بمثابة مؤشرات تنبئ بإمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم الأكاديمية وإذا لم يكن هناك تدخل ستتضاعف الخطورة وقد يفشل الطفل حتى في يومياته وحياته ويصبح عالة على المجتمع بدل فرد فعال. لذا وجب التنويه بضرورة تنمية الوعي بهذه الصعوبة، والتي تظهر في سن مبكرة والتي قد تؤثر على باقي مراحل حياة الطفل وعلى مختلف جوانب نموه. ولن يتأتى ذلك إلا بإعادة النظر في تكوين القائمين على رياض الأطفال وعلى ضرورة تنشيط دورات تدريبية وبرامج ودورات تكوين لفائدتهم حتى يساهموا في الوقاية من هذه الاضطرابات.

وبناء على التراث النظري الذي تم توظيفه في هذه الدراسة، والذي يظهر مدى تنوع صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة، مما يستدعي وجوب وجود مختصين في مجال التربية الخاصة عموما والأرطوفونيا خصوصا في الوسط التربوي المتخصص أو ما يعرف برياض الأطفال، حتى

يتمكن هؤلاء المختصون من كشف(مسح) وتشخيص هذه الاضطرابات والصعوبات من جذورها ومحاولة الوقاية منها.

2.2مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تشير الفرضية الثانية إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس، وهذا حسب ما تظهره نتائج الجدول رقم (10) وهذا ما يتفق والدراسات السابقة التي تقول بأن صعوبات التعلم تكون أكثر انتشارا عند الذكور مقارنة بالإناث كما تقدم في المتن حول نسبة انشار صعوبات التعلم النمائية في دراسة دبراسو فطيمة(2014).

3,2مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تشير نتائج الفرضية الثالثة والمبينة في الجدول رقم (11) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبات التعلم النمائية تعزى لمتغير السن، وهذا ما أجمعت عليه جميع التعاريف في المراجع فيما يخص تحديد مرحلة الطفولة المبكرة من (3- 6) سنوات.

خاتمة

خـــاتمة

يبدو ومن خلال ما تم عرضه في الفصول النظرية والميدانية لهذه الدراسة أن صعوبات التعلم أو الاعاقة الخفية كما يسميها البعض من المواضيع التي كانت و مازالت محل اهتمام، كونها تجمع عددا من المهتمين والباحثين من مختلف التخصصات بمسائل الطفولة المبكرة، و سبل وقايتها من الأمراض والاضطرابات.

ويصب في هذا المحل اهتمام الدراسة الحالية بصعوبات التعلم النمائية كأحد المشكلات التي قد تنتشر في مرحلة الطفولة بشكل خفي، ودون أن ينتبه لها جل الأولياء والفاعلين على رعاية الأطفال في ظل غياب وسائل وطرق الوقاية منها.

وعليه فإن الدراسة الحالية تبقى نتائجها محدودة بحدودها المكانية والزمانية، وفيما يخص عدم تحقق الفرضية التي تقول بأن أطفال الروضة يعانون من صعوبات تعلم نمائية، وبما أن القائمة تقديرية (المربية)، فقد تكون اجابات المربيات تشوبها بعض النقائص حتى تبرر سلوكيات الطفل بين العادية سواء في مجال سلوكه اللغوي أو الحركي أو في قدراته ومهاراته المعرفية، لأن الأمر أولا وقبل كل شيء مرهون بمستواها التعليمي والتكويني في مجال تربية ورعاية أطفال الروضة خاصة وأنه لا يتم تكوينها في مجال تشخيص واستكشاف الصعوبات والسلوكيات غير الطبيعية لدى الأطفال.

ومن ناحية أخرى هي نتيجة جد مهمة للأخصائيين المعنيين، فعدد الأطفال الذين هم بين الخطر والمعاناة وهذا حسب نتائج القائمة هو عدد لا يستهان به، وخاصة في ظل غياب خدمات التدخل و

التشخيص المبكرين وأيضا غياب البرامج العلاجية والتدريبية المخصصة لفئة ذوي صعوبات التعلم النمائية .

وما يمكن قوله بهذا الصدد هو الحرص على الكشف والتشخيص المبكرين لتفادي جملة الصعوبات التي تواجه أطفالنا. كما تجدر الاشارة إلى إمكانية التعمق في هذا النوع أو الشكل من المقاربات والدراسات، لأن الاهتمام العلمي بهذه الفئة العمرية لا زال محتشما وذلك في حدود اطلاع الباحثة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع :

الكتب:

الكتب العربية:

1. أحمد عواد ندا، **صعوبات التعلم**، 2009، ط1، الوراق، عمان، الأردن.
2. سامي محمد ملحم، **صعوبات التعلم**، 2010، ط 3، دار المسيرة، عمان، الأردن.
3. صالح محمد أبو جاد ومحمد بكرنوفل، **تعليم التفكير-النظرية والتطبيق-**،2007، ط 1، دار المسيرة، عمان، الأردن.
4. علي تعوينات، **البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم**، 2009، بدون طبعة، كنوز الحكمة، الجزائر.
5. فوزي عيسى وآخرون، **التربية اللغوية للطفل**، 2001، بدون طبعة، دار الفكر العربي، القاهرة.
6. محمد علي كامل، **صعبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، 2005، بدون طبعة، مركز الاسكندرية للكتاب، الإزاريطة.
7. محمود محمد غانم، **التفكير عند الأطفال**،2004، ط1، دار الثقافة، الأردن.
8. محمد النوبي محمد علي، **صعوبات التعلم**، 2011، ط1، دار صفاء، عمان، الأردن.
9. نجم الدين علي مردان، **النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة**، 2005، ط 1، مكتبة الفلاح، الكويت.
10. نبيل عبد الهادي و حسين الدراويش ومحمد صوالحة،**تطور اللغة عند الأطفال**، 2007، ط 1، الأهلية، عمان، الأردن.
11. حامد زهران وآخرون، **المفاهيم اللغوية عند الأطفال**، 2007، ط 1، دار المسيرة، عمان، الأردن .
12. عبد الكريم قاسم أبو الخير، **النمو من الحمل إلى المراهقة**، 2004، ط1، وائل، عمان، الأردن.
13. كامل محمد محمد عويضة، **علم نفس النمو**، ط 1، 1996، دار الكتب العلمية، لبنان،
14. كامل محمد محمد عويضة، **سيكولوجية الطفولة**، 1996، ط1، دار الكتب العلمية، لبنان.
15. عادل عبد الله محمد، **قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة**، 2006، ط1، دار الرشاد، القاهرة.
16. دلال فتحي عيد، **التربية الحركية في رياض الأطفال**، 2006، ط1، المكتب الجامعي الحديث.

17.أسامة كامل راتب، **النمو الحركي**، 1994، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.

18. هدى محمود الناشف، **استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة**،2001، بدون طبعة، دار الفكر العربي ، القاهرة.

19.يوسف الشيخ، **التعلم الحركي**، 1984، بدون طبعة، دار المعارف، القاهرة.

20. محمد متولي رمضان قنديل ورمضان مسعد بدوي، **المواد التعليمية في الطفولة المبكرة**، 2007، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

21. أوجيني مدانات، **الطفولة**،2006، ط1، دار مجدلاوي، الأردن.

22.سعيد حسني العزة،**سيكولوجية النمو في الطفولة** ، 2002، ط1، الدار العلمية، عمان، الأردن.

23. محمد جاسم محمد، **النمو والطفولة في رياض الأطفال**، 2004، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن.

رسائل جامعية

1. أحمد إبراهيم أحمد نبهان، **دور مديرات رياض الأطفال كمشرفات مقيمات في تحسين أداء المعلمات وسبل تطويره في محافظات غزة**،2009، رسالة ماجيستير في أصول التربية، الجامعة الإسلامية.

2. ايمان بن علي، **علاقة العمليات المعرفية الثلاث(الذاكرة العاملة، الاحتفاظ والتوجه الفضائي) باكتساب المفاهيم الأساسية والاستراتيجيات المناسبة لحل التمارين والمسائل الرياضية** ، 2012، رسالة ماجيستير في علم النفس اللغوي، جامعة الجزائر 02.

3. بوخاري صليحة، **الذاكرة الدلالية لدى المصابين بعسر الكتابة بالوسط الإكلينيكي الجزائري**، 2002، رسالة ماجيستير في الأرطوفونيا ،جامعة الجزائر).

4. عقيدة اعتدال، **دراسة الذاكرة الدلالية والقدرة اللغوية اللفظية عند الأطفال المعاقين ذهنيا – حالات متلازمة داون**- ، 2012، رسالة ماجيستير في الأرطوفونيا وأمراض اللغة والاتصال، جامعة الجزائر 02).

5. بوزيد باعة صليحة، **آثار إزدواجية اللغة المبكرة على النمو المعرفي للطفل في مرحلة التعليم ما قبل المدرسي**، 2012، أطروحة دكتوراه في الأرطوفونيا، جامعة فرحات عباس سطيف(الجزائر).

6. جنان بنت عبد اللطيف بن عبد الله القيطان، **بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط**، 2011، رسالة ماجيستير، جامعة نزوى سلطنة عمان.

7. بشقة سماح، **المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الارشادية – دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي**- ، 2008، رسالة ماجيستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

8. منال رشدي سعيد العكة، **صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا – المعاقين بصريا بمركز النور بغزة-** ، 2004، رسالة ماجيستير.

9. يحي غلاق، **أهمية السماع في اكتساب اللغة وتعلمها قبل التمدرس**، 2011، رسالة ماجيستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

10. هناء بنت هاشم بن عمر الجفري، **التربية بالقصة في الاسلام وتطبيقاتها في رياض الأطفال**، 2008، رسالة ماجيستير، جامعة أم القرى.

11. عطاء الله بن يحيى، **تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي(دراسة ميدانية بمدينة الأغواط)**، 2009، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر 2.

12. شرفية مونية، **تأثير العبء الإدراكي على الانتباه الانتقائي البصري- دراسة تجريبية على المراقبين البحريين بالمؤسسة المينائية بسكيكدة**، 2010، رسالة ماجيستير، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة.

13. سامية عرعار، **تشخيص اضطراب الضغوط التالية للأحداث الصدمية وعلاقته بأداء بعض العمليات المعرفية والحالة النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ولاية بومرداس نموذجا – دراسة وبائية عيادية-**، 2009، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر.

14. خديجة بن فليس، **أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين- دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (الكتابة والرياضيات) والعاديين**، 2009، أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة.

15. دبراسو فطيمة، **اضطراب التصور الجسدي وعلاقته بصعوبة تعلم القراءة والكتابة عند الطفل – دراسة عيادية على ست حالات من المرحلة الابتدائية بولاية بسكرة -**، 2014، أطروحة دكتوراه، جامعة سطيف 2.

الموسوعات

1-فيصل الأشعل الحسيني، **موسوعة بنجخدل للعلوم النفسية**، 2005.

المعاجموالقواميس:

1.محمد هادي عبد اللحام و محمد السعيد وزهير علوان، **قاموس لغوي عام(عربي-عربي)**، 2008، ط 3، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

2. Catherine courrier&EmmanuelledeléN,**dictionnaire dorthophonie** ,2004 ,deuxième édition ,France .

قائمة المراجع

الملتقيات:

1. شريف أمين عزام، **الاضطرابات اللغوية وعلاقتها بصعوبات التعلم عند الأطفال**، 18، 20مارس 2008، الجمعية الخليجية للإعاقة.

2. اسماعيل صالح الفرا، **التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة**، يومي 26و27 افريل 2005، مؤتمر التربية الخاصة العربي-الواقع والمأمول- ، الجامعة الأردنية.

دوريات:

المجلات:

1. عمريوزوهير ويعقوبي فاتح، **أثر برنامج ترويحي رياضي في تنمية بعض القدرات الابداعية لدى أطفال الروضة – جامعة المسيلة-**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد16 سبتمبر 2014.

2. غسان الصالح، **الأسباب التي تعزى إليها صعوبات التعلم (دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق)**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 19، العدد 1، 2003.

3. إخلاص حسن السيد عشرية، **الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل –رياض مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص نموذجا-**، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد3- 2011.

مواقع إلكترونية

1-www.almaany.com

2-www. gulfkids.com

3-www. PDFfactory.com

4-www.larousse.fr

الملاحق

الملحق رقم (01) : استمارة التحكيم وقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة

استمارة تحكيم

إلى الأستاذ (ة) المحترم (ة): .....

نضع بين أيديكم "قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة" من أجل تحكيمها، وذلك في إطار إعداد مذكرة الماستر تخصص أرطوفونيا، تحت عنوان:

تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة

دراسة ميدانية بمدينة الأغواط

إعداد الطالبة: ديدوني عائشة

الاشكالية : ما نمط صعوبات التعلم النمائية التي يعاني منها طفل الروضة؟

وصف المقياس:

قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة التي أعدها عادل عبد الله محمد في اطار ذلك التصنيف الذي قدمه كل من كيرك وكالفنت وتحتوي على كراستين : كراسة التعليمات وكراسة الأسئلة والاستجابات.

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية التي يمكن أن يتعرض لها الأطفال في مرحلة الروضة، ويضم المقياس أنماط من الصعوبات فيما يشبه بطارية اختبارات، ويبلغ عدد عباراته ثمانون عبارة موزعة على تلك الأنماط من الصعوبات.

القسم الأول: معلومات عامة:

اسم المفحوص:.....

تاريخ الميلاد:...../...../.....

السن:.....

الجنس:.....(ذكر/ أنثى)

العنوان:.....

الروضة:.....

تاريخ الدخول إلى الروضة:.....

هل يعاني من أمراض:.....

اسم الفاحص:.....

وظيفته:.....

المدة:.....

التكوين:.....

تاريخ تطبيق المقياس:...../...../.....

القسم الثاني: الدرجات:

المقاييس الفرعية	الدرجة
ـ صعوبات التعلم المعرفية (الانتباه، الادراك، الذاكرة)	.....
ـ صعوبات التعلم اللغوية(اللغة، التفكير)	.....
ـ صعوبات التعلم البصرية- الحركية (مهارات حركية كبيرة أو عامة، مهارات حركية دقيقة)	.....

نمط أو أنماط صعوبات التعلم المميزة	....

القسم الثالث: استمارة الاستجابة:

التعليمات:

الأخت الفاضلة الأستاذة/.....

تحية طيبة.. وبعد،،،

فيما يلي مجموعة من المقاييس الفرعية التي ينبغي عليك أن تقرئيها جيدا، وأن تقومي بتقييم كل منها وفقا لمدى انطباقها على الطفل كما ترينه أنت وتحددينه، ومن ثم يجب أن تحددي أي العبارات في كل مقياس تنطبق على الطفل، وأيها لا تنطبق عليه وذلك بوضع علامة (×) أمام العبارة في الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة وفقا لما يصدر عن الطفل من سلوكيات بصفة مستمرة وذلك في الظروف العادية أي في غالبية المواقف، ومع غالبية الأفراد، وعند مشاركته في الأنشطة اليومية المعتادة. فإذا كانت العبارة تنطبق عليه تماما وتعبر عن سلوكه بصدق ضعي العلامة تحت (نعم)، وإذا كانت تتفق مع سلوكه جزئيا ضعي العلامة تحت (أحيانا)، أما إذا لم تكن تتفق مع سلوكه فضعي العلامة تحت (لا) حيث توجد اختيارات ثلاثة أمام كل عبارة هي (نعم- أحيانا- لا).كما نرجو منك ألا تتركي أي عبارة دون أن تضعي أمامها علامة(×) علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لكن المهم أن تعبر الاجابة فعلا بشكل دقيق عن سلوك الطفل واستجاباته وذلك وفق ما ترينه عليه باستمرار، وأن تدل فعلا عن حقيقة ما يتسم به.

ونشكر لك تعاونك معنا،،،،

الباحث،،،

م	العبارة	نعم	أحيانا	لا
	(1)صعوبات الانتباه			
1	عادة ما نجده شارد الذهن.			
2	يتشتت انتباهه بسرعة أثناء الاستماع أو المشاهدة، أو غيرها.			
3	غير قادر على التركيز فيما يقال أو يحدث أمامه.			
4	ليس بمقدوره أن يستجيب بشكل مناسب للمثيرات البيئية المختلفة.			
5	غالبا ما يتسم بالخمول والكسل.			
6	يتميز بالنشاط المفرط والاندفاعية.			
7	غير قادر على الاستمرار في أداء المهام المختلفة أو استكمالها.			
8	ينسحب من الموقف والتفاعلات الاجتماعية.			
9	يصعب عليه الاستمرار في أنشطة اللعب.			
10	مدى انتباهه قصير.			
11	غير قادر على الانتباه لتسلسل المثير أو المثيرات التي يتم عرضها أمامه.			
	(2) صعوبات الإدراك			
12	يعاني من صعوبة في تنظيم المثيرات البصرية.			
13	يجد صعوبة في تفسير المثيرات البصرية.			

14	يجد صعوبة في التمييز البصري.			
15	عادة ما يعكس الحروف عند كتابتها.			
16	يخطئ في كتابة الأرقام حيث يكتبها معكوسة.			
17	يصعب عليه إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات المختلفة.			
18	غالبا ما يخلط بين الحروف المتشابهة.			
19	يجد صعوبة في التذكر البصري.			
20	يصعب عليه إدراك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ.			
21	لا يتمكن من التمييز بين الأشكال الهندسية المختلفة.			
22	يواجه مشكلات عديدة في تنظيم المثيرات السمعية.			
23	ليس باستطاعته أن يقوم بتفسير المثيرات السمعية.			
24	غير قادر على التمييز السمعي.			
25	يجد صعوبة في إدراك التتابع أو التسلسل السمعي.			
26	يواجه مشكلة في اتباع سلسلة من التعليمات.			
	(3) صعوبات الذاكرة			
27	يعاني من مشكلات في الذاكرة السمعية.			

28	تواجهه مشكلات عديدة في الذاكرة البصرية.			
29	يعاني من مشكلات في الذاكرة اللمسية.			
30	يواجه مشكلات في الذاكرة الحركية.			
31	يجد صعوبة في استقبال المعلومات أو تفسيرها، أو تشفيرها.			
32	يواجه مشكلة في تخزين المعلومات التي يخبرها.			
33	يجد صعوبة في استرجاع المعلومات المختلفة.			
34	غير قادر على تذكر ما يقال له أو ما يوجه إليه.			
35	تواجهه مشكلة في تذكر أسماء الصور والأشكال المختلفة.			
36	غير قادر على تذكر الحروف الهجائية.			
37	لا يتمكن من تذكر بعض الأحداث القريبة التي حدثت أمامه.			
38	يجد صعوبة في تذكر الألعاب المختلفة.			
39	غير قادر على تذكر التعليمات أو التوجيهات الخاصة بلعبة معينة.			
	(4) صعوبات التفكير			
40	يجد صعوبة في التوصل إلى حل مناسب لمشكلة بسيطة.			
41	لا يمكنه تحديد الهدف المراد الوصول إليه أمامه.			

42	يرتبك ولا يستطيع أن يتصرف إذا لم يلحق بالروضة في الوقت المحدد.			
43	إذا لم يجد أحدا ينتظره خارج المدرسة فإنه عادة ما يجد مشكلة في التفكير السليم في مثل هذا الموقف.			
44	غير قادر على ترتيب أفكاره للوصول إلى حل مناسب للغز المعروض عليه.			
45	يجد مشكلة كبيرة وهو يلعب في متاهة.			
46	لا يتمكن من تركيب المكعبات معا بالقدر المعقول من المهارة لعمل الشكل المطلوب.			
47	تركيب أجزاء اللغز معا بشكل مناسب يمثل مشكلة كبيرة له.			
48	عادة ما يكون له أسلوب واحد لأداء الاشياء.			
49	يجد صعوبة في القيام بتنويع الأداء.			
50	ليس بمقدوره أن يفكر في طريقة معينة تعينه على مواجهة العائق الذي يحول دون وصوله لهدف معين في مشكلة معينة أو موضوع محدد.			
51	لا يتمكن من وضع وتصور خطوات معينة لحل مشكلة تواجهه.			
52	غير قادر على أن يتأكد من سلامة حله للمشكلة.			
	(5) صعوبات لغوية			
53	يعاني من تأخر واضح في النمو اللغوي.			
54	يجد صعوبة في الاستقبال السمعي للمثيرات.			
55	لا يفهم اللغة المنطوقة أمامه بشكل جيد.			

56	يعاني من صعوبة في الادراك السمعي فلا يميز بين الأصوات المتشابهة.			
57	يجد صعوبة في الربط بين الصور والأسماء والمزاوجة بينهما.			
58	تصادفه العديد من المشكلات في نطق الكلمات المختلفة.			
59	عادة ما تكون لغته غير مفهومة.			
60	يتحدث بطريقة سريعة جدا أو بطيئة جدا.			
61	يجد صعوبة في التلفظ بالتعليمات التي تعتمد على سماعه لها.			
62	يصعب عليه تذكر ما سمعه أو النطق به.			
63	غير قادر على أن يعبر شفويا عن الاحداث المختلفة.			
64	عادة ما تتأخر بداية الكلام عنده وذلك إلى ما بعد الثالثة.			
65	غالبا ما تكون مفرداته اللغوية محدودة.			
66	لا يتمكن من تكوين قصة معينة حول ما نعرضه عليه من صور.			
	(6) صعوبات بصرية حركية			
67	يواجه صعوبات متعددة في المهارات البصرية الحركية.			
68	يجد صعوبة في أداء الحركات الكبيرة أو العامة والتي عادة ما نعبر عنها بالتناسق العضلي كارتداء وخلع الملابس و الحذاء، وغيرها.			
69	يجد صعوبة في ترتيب أدواته أو استخدامها في اللعب.			

70	يواجه مشكلات عديدة في أداء التمرينات الرياضية التي تعتمد على التناسق العضلي.			
71	يعاني من مشكلة في أداء الحركات الدقيقة كمسك القلم .			
72	لا يتمكن من تقليب صفحات الكتاب بسهولة.			
73	غير قادر على استخدام أدوات الرسم بالمهارة المطلوبة.			
74	يجد صعوبة في استخدام أدوات الطعام.			
75	تواجهه مشكلة في استخدام أدوات اللعب.			
76	لا يتمكن من القيام باستخدام المقص لقص الصور بمهارة.			
77	غير قادر على لصق الصور في الأماكن المحددة لها.			
78	يجد صعوبة في الحجل والوثب والقفز.			
79	ليس بإمكانه أن يحافظ على توازنه أثناء اللعب.			
80	يعاني من مشكلات تتعلق بتآزر أعضاء الجسم أثناء الحركة.			

الملحق رقم 02 : مخرجات spssالجنس

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
الدرجة	ذكر	61	54,66	36,488	4,672
	أنثى	47	35,77	29,449	4,296

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	Lower	Upper
الدرجة	Equal variances assumed	1,629	,205	2,895	106	,005	18,890	6,524	5,955	31,825
	Equal variances not assumed			2,976	105,749	,004	18,890	6,346	6,307	31,473

السن

Group Statistics

	السن	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
الدرجة	4سنوات	75	42,85	33,617	3,882
	5 سنوات	33	54,58	36,430	6,342

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	Lower	Upper
الدرجة	Equal variances assumed	,671	,414	-1,627	106	,107	-11,722	7,205	-26,007	2,562
	Equal variances not assumed			-1,577	57,011	,120	-11,722	7,435	-26,611	3,167

FREQUENCIES VARIABLES= لايعانيخطريعاني المستويات

Statistics

		لايعاني	خطر	يعاني
N	Valid	89	14	5
	Missing	19	94	103

المقارنة الطرفية

T-Test

Group Statistics

المجموعة		N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
الدرجة	أدنى	14	6,3571	7,48955	2,00167
	أعلى	14	91,0000	18,08952	4,83463

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الدرجة	Equal variances assumed	6,253	,019	-16,176	26	,000	-84,64286	5,23262	-95,39866	-73,88706
	Equal variances not assumed			-16,176	17,330	,000	-84,64286	5,23262	-95,66674	-73,61897

الثبات

Reliability

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,976	80