العـــدد (٥)، مـــارس ٢٠٢١، ص ص ١١٥ – ١٥٢

صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ وتلميذات الحلقة الثالثة في مرحلة الأساس بمحلية أم درمان - السودان

إعـــداد

د/ الـــدود يـوســف أحمـد
أستاذ التربية الخاصة المساعد
التخصص الدقيق صعوبات التعلم
جامعة أم درمان الإسلامية/ كلية الآداب
قسم علم النفس/ السودان

د/ يحيـى محمـد مـوسـى
أستاذ التربية الخاصة المساعد
التخصص الدقيق صعوبات التعلم جامعة
جازان/ كلية التربية/ قسم التربية الخاصة
المملكة العربية السعودية

صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ وتلميذات الحلقة الثالثة في مرحلة الأساس بمحلية أم درمان - السودان

د/ الدود يوسف أحمد (*) & د/ يحيى محمد موسى (**)

ملخـــــــص

أُجري هذا البحث في العام (2017-2018)، هدف إلى الكشف عن صعوبات التعلم النمائية وسط تلاميذ وتلميذات الحلقة الثالثة (الصف السابع/ والثامن)، في مرحلة الأساسي بمحلية أم درمان– السودان. وللتحقق من الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي. بلغ حجم مجتمع البحث (386) تلميذاً وتلميذة، كما بلغ حجم عينة البحث (114)، حالة من ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارها بالطريقة القصدية (العمدية)، تضمنت (48) تلميذًا، (66) تلميذَة. وتمثلت أدوات البحث في الامتحانات المدرسية العادية للفترة الأولى للعام الدراسي لقياس التحصيل الدراسي، وبطارية التقدير التشخيصي لقياس صعوبات التعلم النمائية، إعداد فتحي الزيات (1988)، واختبار المصفوفات المتتابعة العادي، لجون رافن (1938)، قد تم تقنينه على البيئة السودانية بواسطة تقنين الخطيب والمتوكل (2001). تمت معالجة البيانات بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). توصل البحث إلى النتائج الآتية: تسود نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية وسط أفراد العينة بمقدار (5%)، وأن صعوبات الانتباه وأبعاد الإدراك والذاكرة منخفضة لدى أفراد العينة، عدم وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم النمائية ومتغير العمر، توجد فروق دالة إحصائيًا في صعوبات التعلم النمائية في الأبعاد (الإدراك، الذاكرة، الدرجة الكلية) لدى تلاميذ الحلقة الثالثة لصالح الإناث، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في صعوبات الانتباه، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في صعوبات التعلم النمائية تعزى لمتغير الصف الدراسي. وخرج البحث بالعديد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: "صعوبات التعلم النمائية، الحلقة الثالثة، مرحلة الأساس، محلية أم درمان"

(*) أستاذ التربية الخاصة المساعد / التخصص الدقيق صعوبات التعلم جامعة جازان/كلية التربية/ قسم التربية الخاصة/ المملكة العربية السعودية e-mail: ahmedeye67899@gmail.com.

(**) أستاذ التربية الخاصة المساعد / التخصص الدقيق صعوبات التعلم جامعة أم درمان الإسلامية/كلية الآداب/قسم علم النفس/ السودان e-mail: yahia99912@yahoo.com.

Developmental Learning Disabilities Among n the Third Ring Students in the Basic Stage in Omdurman Locality – SUDAN

Eldood Yousif Ahmed & Yahia Mohammed Mussa

Abstract

The research was conducted in the period from (2017- 2018), The research aimed at exploring developmental learning disabilities among n the third ring students (seventh and eighth grade) in the basic stage in Omdurman Locality, Sudan. To verify the objective, the researchers used the descriptive method. The community of research consisted of (386) males and females' students. The sample size of the research was (114) cases of learning disabilities, which were chosen by the intentional way. This included (48) students and (66), students. for collecting data, the researchers used primary data form, normal exam as tools to measure the scholastic procuring, battery of diagnostics assessment (Elzayat,1998), normal sequential matrices (John Raven,1938), Has been codified on the Sudanese environment by (Elkhateeb and Elmutwakil,2001). The data processing by statistical package for social science (SPSS). The research as follow: the prevalence rate of developmental learning difficulties among the third ring students in Omdurman locality is (5%), attention difficulties, dimension of perception and memory with second-rate among students, there are no relationship between developmental learning disabilities and age, while there are no differences between male and female in attention difficulties. Also, there are no statistically significant differences developmental disabilities among students, attributing to class. And there is no relationship between developmental and Academic learning difficulties among students according to the birth order. The researcher puts some recommendations and suggestions for future research.

Keywords: "Developmental Learning Disabilities, Third Ring, Basic Stage, Omdurman Locality"

مقـــدمـــــة:

أشارت أدبيات التربية الحاصة والتراث النفسي تربوي، قبل ظهور مصطلح صعوبات التعلم "Learning Disabilities"، كانت هنالك العديد من المصطلحات التي أُستخدمت لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب سلوكياتهم واستراتيجيات تعلمهم مع فئات ذوي الإعاقة الموجودة، حيث توصلت نتائج دراسة كلمنتس حول الخلل المخي البسيط عن وجود ثمانية وثلاثين مصطلحاً كانت تستخدم مع نفس الأطفال، بعضها نظر إلى الدماغ كسبب لصعوبة التعلم، مثلاً: تلف الدماغ العضوي "Organic Brain Damage"، الخلل الوظيفي الدماغي Cerebral "Dysfunction"، في حين وصف البعض الآخر سلوكيات مصاحبة للاضطراب، مثلاً: زملة أعراض السلوك الحركي الزائد "Hyperkinetic Behavior Syndrome"، اضطراب النشاط العصبي "Character Impulse Disorder"، زملة أعراض الاستشارة الزائدة " Hyper excitability Syndrome"، التخلف القرائي الأول "Primary Reading Retardation"، زملة أعراض عدم الرشاقة "Clumsy Child Syndrome"، صعوبات التعلم "Learning Disabilities". كما تضمن قائمة كلمنتيس حزمة من المصطلحات الأخرى الشائعة وهي تضمن، بطء التعلم "Slow Learning"، الإصابات المخية الدماغية "Brain Injury"، الإعاقات العصبية "Neurological Handicap"، الإعاقات الأكاديمية " Educational Handicap" (السرطاوي وآخرون،2009). إن مصطلح الإصابة المخية أو الدماغية قد وجد قبولاً كبيراً وسط المهتمين آنذاك، إلا أن الفحوصات الطبية لدى كثير من الحالات لم تظهر وجود إصابة دماغية، وتبين عدم مناسبته للتخطيط التربوي (Ahmed.2017). حيث ظهر مصطلح عرض ستراوس "Strauss Syndrome"، وعدم التوازن النمائي " Development Imbalance"، بديلاً عن الإصابة الدماغية، لعكس النمو المرتفع والمنخفض في عمليات التعلم(السرطاوي وآخرون،2009). تبنت استراتيجية التحول التربوي استخدام مصطلح صعوبات التعلم "Learning Disabilities"، الذي أظهر جوانب القوة والاحتياج الفعلي (الضعف)، دون الحاجة إلى لإثبات وجود خلل في النظام العصبي المركزي لدى الطفل (Ahmed.2015). حيث ظهر مفهوم صعوبات التعلم لأول مرة على يد العالم صموئيل كيرك (Samuel Kirk.1962)،

حيث أوضح أنه هنالك أطفال غير قادرون على اكتساب المهارات اللغوية، ولكنهم ليسوا صماً، والبعض منهم لا يستطيعون الإدراك من خلال حاسة البصر، ولنهم ليسوا مكفوفين، والبعض الآخر لا يستطيعون التعلم من خلال أساليب التدريس العادية، ولكنهم ليسوا متخلفين فكرياً، وتمثل هذه المجموعات غير المتجانسة فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم (عيسى،2014). في العام (1963)، استخدم كيرك مصطلح صعوبات التعلم في كلمته التي ألقاها في المؤتمر الذي عقد بشأن الأطفال المعاقين إدراكيا(السرطاوي وآخرون، 2009). يتفق كلاً من عيسى (2014)، القريوتي وآخرون (2013)، والسرطاوي وآخرون (2009)، وعبدالحميد وآخرون (2013)، صموئيل كيرك (Kirk and Chalfant.1962)، إلى أن حالة صعوبات التعلم تحدث كنتيجة لمعاناة الطفل من عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو الحساب، ناتجة عن خلل محتمل في وظيفة الدماغ، أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنها ليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو إعاقة حسية، أو عوامل ثقافية أو تعليمية. يورد الأدب النفسي تربوي إن قضية انتشار حالة صعوبات التعلم باتت تؤرخ الكثير من المفكرين، والتربويين، والممارسين المهنيين (أحمد وآخرون، 2019). حيث أكدت نتائج الدراسات النوعية إن النظم التعليمية في بلدان العالم الأول المتقدم بمختلف بيئاتها تواجه تحدٍ كبير في تفاقم حجم صعوبات التعلم النوعية في المرحلة الابتدائية، والتي تمثل عائقاً كبيراً نحو النمو والتقدم أكاديمياً، وتعد هذه الصعوبات النوعية من أهم أسباب ارتفاع نسبة الهدر التعليمي، حيث تسهم بدور كبير في ارتفاع نسبة الرسوب بين الطلبة في المواد الأكاديمية، مما يؤدي إلى تذمر بعض معلمي الصفوف العادية من الأداء المنخفض لدى بعض الطلبة، الأمر الذي تسبب في الحيرة والارتباك لدى صانعي القرار، وأولياء الأمور (Ahmed.2015). إن قضية الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم النوعية قضية بالغة الأهمية والتعقيد، حيث بذل المهتمون جهود حثيثة للتعرف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم، من خلال تطوير آليات التشخيص والكشف المبكر(أحمد، 2019). إلا أن فعاليات التدخل العلاجي تتضاءل إلى حد كبير، بسبب انخفاض مستوى الوعي المجتمعي بحالة صعوبات التعلم، وبأهمية الكشف المبكر، تداخل أنماط الصعوبات النوعية، وعدم توافر أدوات

الكشف والتشخيص وإتاحتها، وافتقار المراكز المعنية بتعليم ذوي صعوبات التعلم إلى المناخ الملائم لتلقي خدمات الرعاية والكشف واستراتيجيات التدريس العلاجي (أحمد،2017). إن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو من ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط، ومن ثم فإنه يكون أكثر وعياً بنواحي فشله الدراسي مما يولد لديه توتر نفسي واحباط ويكون له آثار مدمرة على شخصيته ويبتعد عن أقرانه ويعيش على هامش المجتمع (الزيات، 1998). تعتبر صعوبات التعلم النمائية أكثر أنواع الصعوبات التعليمية شيوعًا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تظهر كثيرًا قبل دخول الطفل المدرسة، وتقسم إلى قسمين، صعوبات نمائية أولية، وتتضمن، صعوبات، (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التجهيز والمعالجة)، وصعوبات نمائية ثانوية، وتتضمن صعوبات، (اللغة، التفكير، وحل المشكلات)، فأن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة من أو أكثر من العمليات النمائية، قد يتسبب في ظهور العديد من الصعوبات الأكاديمية (أحمد،2016).

مشكلـــة البحـــث:

تتلخص مشكلة البحث الحالي في الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس في محلية ام درمان. حيث النمو العقلي والمعرفي الركيزة الرئيسة لبناء التعلم الناجح، وأي قصور أو اضطراب، أو عجز في إحدى العمليات النفسية الأساسية الانتباه، الذاكرة، والإدراك، التفكير، واللغة، قد يعيق عملية التعلم، ويتسبب في معاناة الطفل من صعوبات تعلم أكاديمية، في مجال استخدام اللغة، أو التعبير، أو القراءة، أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية، ويتسبب في تأخر ملحوظ في نمو المهارات الأساسية لتعلم "القراءة، أو الكتابة، أو الحساب (أحمد وآخرون،2019). فإذا لم تجد هذه الصعوبات النوعية التدخل المناسب والدعم الشامل والرعاية الكافية قد تستمر مع الطفل مدى الحياة(أحمد،2016). يُبين التراث النفسي تربوي، إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية لم تقدم لهم خدمات الدعم اللازم والرعاية والكشف المبكر الملائمة، وما زالوا بحاجة إلى المزيد من التدخل النوعي للتعرف عليهم، وتصنيفهم، وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم النوعية، وتأهيلهم وتدريبهم لاستفادتهم من خدمات الرعاية النفسية والاجتماعية والأكاديمية والصحية، ومساعدتهم على تطوير مهاراتهم الأكاديمية

التي تمثل جانب الاحتياج (Ahmed.2015). بالرغم من حداثة مجال صعوبات التعلم نسبياً في حقل التربية الخاص، إلا أنه وجد اهتمام كبير من الباحثين، والعلماء والخبراء المتخصصين، حيث ازداد النشاط البحثي النوعي بهدف تعزيز إمكانية الوصول الشامل لذوي صعوبات التعلم، وتمكينهم من الخدمات النوعية المقدمة، وتعزيز البرامج القائمة على التدخلات العلاجية، واستراتيجيات التدريس العلاجي، لاحتواء الحالة والحد من انتشارها وسط الأطفال في التعليم ما قبل المدرسة، وفي المرحلة الابتدائية(أحمد،2014). إن التوجه الحديث للتدخل مع فئات الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية يقوم على تعزيز استراتيجيات الكشف المبكر، والتشخيص النوعي، والتقييم، والتقويم، للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتقديم الدعم والرعاية الكافية لهم من جهة، وتطوير البرامج التعليمية، والخدمات المساندة من زاوية أخرى (Ahmed.2017). هنالك العديد من الدراسات النوعية التي اهتمت بقضايا صعوبات التعلم النوعية، وتشخيصها، مثلاً: دراسة النور (2010)، والتي هدفت إلى التقصي والتعرف المبكر على صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحلية أم درمان، ودراسة أحمد (2013)، والتي سعت إلى التقصي والكشف المبكر عن صعوبات التعلم النوعية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس بمحلية أم روابة، ودراسة فضل الله (2015)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية وسط تلاميذ المرحلة الابتدائية بالريف الجنوبي لمحلية أم درمان، وعليه يتمحور الهدف الأسمى للبحث في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

- ما معدل انتشار صعوبات التعلم صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس في محلية أم درمان؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١- هل توجد فروق في صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث)؟

٢- هل توجد فروق في صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة تبعاً لمتغير المستوى الصفي؟

أهـــداف البحـــث:

يسعى البحث إلى معرفة الآتي:

١- الكشف عن مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس في محلية أم درمان.

٢- الكشف عن ما إذا كان هنالك فروق في صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة ذ الحلقة الثالثة تبعًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

٣- الكشف عن ما إذا كان هنالك فروق في صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة تبعاً لمتغير المستوى الصفي.

أهميـــة البحـــث:

أولاً: الأهميـــة النظـــريـــة:

تتبلور الأهمية النظرية للبحث الحالي في الكشف المبكر عن انتشار صعوبات التعلم النمائية وسط تلاميذ مرحلة الأساس، والاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة البحث، والإحاطة بالتراث النظري، والمفاهيمي، واستراتيجيات التدخل المبكر مع ذوي صعوبات التعلم النوعية، لمساعدة الباحثين ودعمهم بأهم التجارب العلمية والنظرية في المجال، تكوين قاعدة بيانات تساعد المؤسسات التربوية، والقائمين على الأمر في رسم السياسات التربوية، وتكوين دليل مفاهيمي ومعرفي وسلوكي للاسترشاد به في تعزيز خدمات الدعم الشامل والرعاية الكاملة لتعزيز النمو السوي، ومواجهة تحدى انتشار صعوبات التعلم في المستقبل.

ثانياً: الأهميـــة التطبيقيـــة:

تكمن الأهمية التطبيقية للبحث في الوقوف على الأبحاث التطبيقية والتجارب النوعية في مجال التشخيص، والتقييم، والتقويم، والتدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم، للاستفادة من نتائجها وتطبيقاتها في تفسير نتائج البحث، وتأسيس دليل عملي تطبيقي للإسهام في تدريب الطلبة المتخصصين، وتزويد الباحثين ومعلمي صعوبات التعلم بأهم التطورات الحديث في مجالات الكشف، والتعرف، والتشخيص، والتقييم والتقويم. إضافة إلى تقديم خدمات الدعم

والرعاية الشاملة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأسرهم، وتعزيز سبل الوقاية والتوعية بتحديات صعوبات التعلم وأثرها على نمو الطفل وتقدمه مستقبلاً.

فـــــروض البحـــــث:

تتبلور فروض البحث في الافتراضات الآتية:

١- يتسم مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس بمحلية أم درمان بدرجة متوسطة.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً في صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث) لصالح الإناث.

٣- توجد فروق دالة احصائياً في صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة تبعاً لمتغير المستوى الصفي لصاح المستوى الثالث.

حـــــدود البحـــــث:

يمكن تحديد حدود البحث الحالي في الخطوات الآتية:

- **الحدود المكانية:** تتبلور الحدود المكانية للبحث بمدارس الأساس الحكومية في محلية أم درمان بولاية الخرطوم.
- **الحدود الزمانية:** ويتحدد زمانيًا في الفترة الزمنية ما بين (2016-2018).
- **الحدود البشرية:** يتحدد البحث بشرياً في طلبة الحلقة الثالثة، من الجنسين (ذكور/ وإناث)، في المرحلة الابتدائية، بمحلية أم درمان، في الريف الجنوبي.
- **الحدود الموضوعية:** تتبلور في دراسة حالة صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس في محلية أم درمان.

مصطلحـــــات البحـــــث:

أولاً: صعوبات التعلم النمائية: (Developmental Learning Disabilities)

يقصد مفهوم صعوبات التعلم النمائية اصطلاحا/ بأنها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية "Pre Academic Processes"، والتي تتمثل في العمليات

المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، هي تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد. ومن ثم فإن أي خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية، ولذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيسي لها (أحمد، 2014).

إجرائيًا: يقصد بها الباحثان/ حالة من التدني المستمر والملحوظ في تحصيل التلميذ، مما يتسبب في تباعد كبير بين قدرته العقلية وتحصيله الفعلي، وتعبر عن نفسها بوضوح عند عملية القراء، أو الكتابة، وإجراء العمليات الحسابية، أو الاستدلال الرياضي، وتتسبب في عجز عن اكتساب المهارات اللازمة للتلم.

ثانياً: الحلقة الثالثة:

اصطلاحا/ يقصد بها ثالث تدرج في السلم التعليمي لمرحلة الأساس المتبع في جمهورية السودان، وتضم الصفوف الدراسية السابع، والثامن، وتشمل الفئة العمرية للتلاميذ من (12–14 سنة)، وتهدف إلى توظيف واستخدام ما تم اكتسابه في الحلقة الأولى والثانية من مهارات عقلية، أكاديمية واجتماعية (فضل الله، 2015).

إجرائيا: يقصد بها الباحثان/ مجموعة التلاميذ والتلميذات في الصفوف الدراسية (السابع والثامن) بمرحلة الأساس في محلية أم درمان – ولاية الخرطوم– جمهورية السودان.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم صعوبات التعلم:

نظراً لتزايد إعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في المواد الدراسية المختلفة بالمرحلة الابتدائية، فإن ذلك يستلزم الاستجابة والتدخل الإيجابي بالتعرف والكشف عن التلاميذ المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم (شريت وحسن، 2008). تشير أدبيات التربية الخاصة إلى أن صعوبات التعلم "Learning Disabilities"، تمثل تحدياً كبيراً في النظم التعليمية، حيث أشارت نتائج الأبحاث الحديثة في الحقل التربوي إلى أنها تنتشر بدرجات متفاوتة

وسط الأطفال في سن المدرسة(Ahmed.2015). إن التحكم والسيطرة على الحد من انتشار الصعوبات التعليمية في المرحلة الابتدائية يتطلب بذل مزيداً من تضافر الجهود المؤسسية، والمجتمعية لنشر ثقافة التعامل مع حالة صعوبات التعلم من خلال زيادة الوعي المجتمعي بآثارها النفسية، والاجتماعية، والاكاديمية، والمهنية مستقبلاً على حياة الأجيال (أحمد،2017). إن الحد من انتشار صعوبات التعلم النوعية، يستوجب ضرورة توعية قادة المؤسسات التعليمية، والتربوية، والتأهيلية المعنية بالتأهيل والتدريب، بضرورة تبني استراتيجيات تعليمية حديثة قائمة على التدريس الفردي، لتلبية جوانب الاحتياج الفعلي للطفل (Ahmed.2019). إن التوجه الحديث في رعاية ذوي صعوبات التعلم النوعية يقوم على تعزيز استراتيجيات التدريس العلاجي، والتعرف والكشف المبكر على الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم، الأمر الذي يتطلب العمل الدؤوب لتهيئة البيئة التعليمية المناسبة، وتوافر التقنيات التعليمية الملائمة، وأدوات التشخيص والكشف المبكر، التحقق من أهلية مراكز التربية الخاصة، ومواكبتها لحراك التقدم التكنولوجي والتقني المصاحب للعملية التعليمة، ولا سيما تماشيًا مع التوجه العالمي نحو تحقيق مستوى عال من الرعاية والجودة المؤسسية، وقياس مؤشر أدائها في ضوء المؤشرات العالمية للجودة الشاملة(Ahmed.2015). هنالك العديد من التحديات التي تواجه مراكز التربية الخاصة منها يرتبط بالتخطيط البرامجي، وآخر يتعلق بتقييم معلمي التربية الخاصة (Ahmed.2017). إن تحسين الممارسة التعليمية في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب بُعد نظر لإدراك التحديات التي تواجه متطلبات المرحلة، وتقف عائقاً نحو النمو والتطور (أحمد،2019). إن التدخل الإيجابي للكشف المبكر عن الصعوبات التعليمية يتطلب تعزيز فرص الاستجابة للتحول الذكي القائم على توفير أدوات واختبارات تشخيصية، وتصميم آليات نوعية لتقييم أداء معلمي التربية الخاصة من جهة، وتقييم جودة برامج التعليم الخاص والتحقق من فعاليتها. ومع ذلك، توجد العديد من التحديات التي تواجه تقييم معلمي التربية الخاصة، ويمكن تصنيفها في المجالات التالية: أولًا/ يعمل معلمو التربية الخاصة مع مجموعة غير متجانسة للغاية من الطلاب في بيئات مختلفة ومتباينة أيضاً، ثانيًا/ يحتاج معلمو التربية الخاصة إلى تعليم مصمم خصيصًا لتلبية احتياجات ذوي الإعاقة الظاهرة والخفية النوعية، ويكون فرديًا يشبع رغباتهم ويلبي طموحاتهم، ويستثير

دوافعهم، ويعزز قدراتهم ومهاراتهم الخاصة، ثالثًا/ تحديات ترتبط تفاقم مشكلات سوق العمل والإعداد النوعي للمعلمين، قد يؤدي إلى تدني جودة أداء معلم التربية الخاصة، وقد تسبب ذلك في" انخفاض جودة المخرجات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، رابعًا/ المتطلبات المتنافسة لمعلم التربية الخاصة (Evelyn and Semmelroth.2013).

إن الأطفال ذو يتسمون بقدرات استثنائية غير عادية، من مواهب خاصة وسلوك إبداعي، وابتكاري، ومع ذلك يظهرون تدني ملحوظ في بعض المواد الأكاديمية (أحمد2016). إن التدخل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتطلب تعزي الوعي المجتمعي والمؤسسي بقيمة وأهمية رعايتهم، واكتشاف قدراتهم الاستثنائية المزدوجة، والإلمام المعرفي بسماتهم وخصائصهم النوعية، وتعزيز استراتيجيات تدريبية وتدريسية مناسبة لهم، وتهيئة مناخ الملائم لتعليمهم، والعمل على بناء منهاج متكامل يراعي تعزيز مجالات النمو المختلفة للمتعلم، "أكاديمياً، تربوياً، مهارياً، نفسياً، اجتماعياً، مهنياً"، لاكتشاف مواهبهم الخاصة، وميولهم، واستعداداتهم، وقدراتهم الكامنة (أحمد،2017). إن تعزيز ثقافة التعرف والكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في الوضع الراهن يتطلب مستوى عال من الوعي المؤسسي والمجتمعي بحقوق ذوي الإعاقة، والإيمان بروح التعاون بين الأسرة والمدرسة، وإشراك أولياء الأمور والطفل في إعداد الخطة التربوية الفردية بمرونة فائقة الجودة، وتطوير الخطط التعليمية وصياغة الأهداف(أحمد،2015). إن التوجه الحديثة لتربية وتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية بغرف المصادر يركز على تقنية التعليم الفردي، المبني على تحديد مستوى الأداء الحالي، والتعرف على جوانب القوة، ونقاط الاحتياج أو الضعف، والعمل على تنميتها، وتقديم المعززات لتقوية الاستجابةً، وبناء السلوك المرغوب فيه، من خلال استخدام البرامج التدريبية، والأنشطة الإثرائية لتعزيز مهاراتهم، ومساعدتهم على تحقيق التقدم والإنجاز الأكاديمي المرغوب فيه (أحمد،2019). إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية بالرغم من أنه يعاني قصوراً حاداً في بعض المهارات الأكاديمية، إلا أنه قد يكون موهوباً في جوانب أخرى، ويتمتع بسلوكٍ إبداعيٍ في مجالات مختلفة تحتاج إلى الكشف والتنقيب (الظاهر، 2008). كما أن الأشخاص الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية، بل هم عاديون من حيث

القدرة العقلية، ولا يعانون من أي إعاقات سميعة أو بصرية، أو جسمية، أو صحية، أو اضطرابات انفعالية، أو ظروف أسرية غير عادية، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية، والموضوعات المدرسية مثل الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب. ومع ذلك، لم تقديم لهم خدمات الرعاية اللازمة، والتشخيص والعلاج المناسب (محمود، 2006).

تصنيف صعوبات التعلم:

يكمُن الهدف الأسمى لتصنيف صعوبات التعلم في التعرف على فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتشخيصهم واستحداث البرامج العلاجية الملائمة، والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتطوير قدراتهم وتعزيز مهاراتهم (شريت وحسن، 2007). تصنف صعوبات التعلم إلى قسمين رئيسيين هما "صعوبات التعلم النمائية، والتي تتضمن صعوبات الانتباه، الإدراك، التفكير وحل المشكلات، اللغة، التجهيز ومعالجة المعلومات، الذاكرة"، وصعوبات التعلم الأكاديمية والتي تشتمل على صعوبات" القراءة، الكتابة، التهجئة، التعبير الكتبي، الحساب، والاستدلال الرياضي (أحمد،2014). إن مجال صعوبات التعلم النمائية " Developmental Learning Disabilities "، تتعلق بالوظائف الدماغية الخاصة بالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي، مثل الإدراك الحسي والبصري والسمعي والانتباه والتفكير واللغة والذاكرة (السيد ،2010). كما أطلق عليها تعريف الحكومة الفدرالية "بالعمليات النفسية الأساسية (الصاوي،2009). إن أسباب صعوبات التعلم النمائية تعود بالدرجة الأولى إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وتنقسم إلى صعوبات أولية تتعلق بعمليات الانتباه والإدراك والذاكرة، وصعوبات نمائية ثانوية، مثل التفكير والكلام والفهم (الطيب،2010). بينما مجال صعوبات التعلم الأكاديمية "Academic Learning Disabilities"، يرتبط بشكل أساسي بصعوبات التعلم النمائية، ويمكن القول في هذا الصدد أنها تحدث كنتيجة للقصور في عمليات التفكير والإدراك والانتباه والتذكر (محروس ورجب 2003). ويضيف البلاوي (2004)، بأنها تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية مثل العجز عن القراءة (Dyslexia)، والعجز عن الكتابة (Dystrophic)، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية (Dyscalculia)،

وصعوبة التهجئة، وهي تنتج عن الصعوبات النمائية. تضيف ماجدة (2009)، بأنها مشكلات تظهر لدى أطفال المدارس، وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية السابقة (النمائية)، بدرجة كبيرة وواضحة، يعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، حيث يكون عندئذ لدى الطفل صعوبة في القراءة، الكتابة، التهجئة.

أسبـــاب صعـــوبـــات التعلـــم:

نظراً لحداثة البحث في موضوع صعوبات التعلم ونتيجة لتداخل العديد من العوامل، فإن مسببات صعوبات التعلم لا زالت غير واضحة تماماً وتحتاج إلى مزيد من الدراسة والتأكيد. وعليه يمكن تصنيفها في الآتي:

أولاً: الأسباب الفسيولوجية (التلف الدماغي):

يتفق كثير من الباحثين أن صعوبات التعلم التي يعاني منها الفرد، أو ما عنده من تشتت الانتباه، وصعوبة التركيز، يرجع سببها إلى تلف في الدماغ أو خلل دماغي. هذا ما أشار اليه "ليرنر"Lerner و"هلهان وكوفمانHallahan& Kauffman، إن الدماغ هو المسئول عن العمليات الحيوية في الجسم، فهو المستقبل للمثيرات الحسية والعضلات، وهو الذي يقوم بإرسال الإشارات العصبية للجسم، كما يقوم بتخزين وتفسير المعلومات، لذلك فإن تلفه يؤثر كثيراً وخاصة على النمو العقلي ويحدث ذلك التلف قبل الولادة أو أثنائها أو بعد الولادة ويتفق معهم في ذلك كل من الظاهر على أن الإصابة المخية التي يتعرض لها الطفل أما تحدث قبل الولادة أو أثناء الولادة أو بعد الولادة (النور،2010). **أسباب ما قبل الولادة:** تتضمن عدم تطابق زمرة دم الأم وزمرة دم الطفل (العمل الرايزيسي) واختلال في عمل الغدد الصماء عند الأم مثل (قصور الغدة الدرقية، السكري)، وكذلك التعرض للأشعة، وعمر الأم عند الولادة، والجاهزية والكفاءة للولادة، والأدوية التي تتناولها الأم، ونقص الأوكسجين، وتدخين الأم للسجائر، والحوادث التي تتعرض لها الأم وكذلك صحة الأم وغذائها ونمط حياتها قد تكون أسباباً للصعوبات التعليمية (Ahmed.2015). **أسباب تحدث أثناء الولادة:** أن للولادة المتأخرة جداً والولادة المبكرة جداً وخاصة تلك المرتبطة بعمر الام، الاختناق بسبب قلة الأوكسجين أو

انقطاعه، عثر الولادة، أو الحالات النفسية الشديدة التي تؤدي إلى حالات من التشنج الذي لا يساعد على الولادة الطبيعية، انفصال المشيمة المبكر الذي يؤدي إلى انسداد عنق الرحم الذي يعرقل الولادة الطبيعية، عدم وصول كفاية من الأوكسجين، طول فترة المخاض قد يؤدي إلى تلف الدماغ أو انخفاض نسبة الذكاء (أحمد،2016). **أسباب بعد الولادة:** قد يولد الطفل سليماً معافى ولكنه قد يتعرض بعد ولادته لبعض الحوادث التي قد تؤدي إلى إصابة المخ كالسقوط أو الارتطام، أو قد يتعرض لإحدى أمراض الطفولة التي يمكن أن تؤثر على المخ مثل التهاب الدماغ، أو الالتهاب السحائي أو الحصبة، أو الحمى القرمزية، هذه الأمراض يمكن أن تؤثر على المخ وغيره من أجزاء الجهاز العصبي المركزي (Ahmed.2016).

ثانياً: الأسباب الوراثية:

إن بعض نتائج الدراسات بينت أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى العائلة النووية للفرد المصاب (الوالدين والأخوة والأخوات) تراوحت ما بين (35: 45%)، أما الدراسات التي أشارت إلى نسب انتشار صعوبات التعلم لدى التوائم المتطابقة كانت أعلى منها لدى التوائم غير المتطابقة، مما يعزز تأثير العامل الوراثي كما حاولت بعض الدراسات تحديد مسئولية جينات محددة عن صعوبات التعلم، ومنها ما اقترح أن صعوبات القراءة ترتبط بالكروموسومين رقمي (6) و(15) (Grigorenko etal.1997). ويختلف مع هذا الاعتقاد محروس وآخرون (2013)، إن البعض الآخر من الباحثين حيث يرون أن صعوبات التعلم لا يمكن أن تكون مسئولية كروموسوم وأحد. وفي هذا السياق يضيف بديوي (2003) إن العامل الوراثي أو الجيني يشكل السبب الغالب لصعوبات التعلم بين الأطفال، فضلاً عن أن الخصائص العديدة التي وجدت عند ذوي صعوبات التعلم تتناقل من جيل إلى آخر. أي أن خصائص ذوي صعوبات التعلم لا تنتقل أفقياً بين أفراد الأسرة كالإخوة والتوائم فحسب، بل تنتقل رئيسا بين الأجيال مما يؤكد على أهمية الوراثة في حدوث صعوبات التعلم. وتؤكد بعض الدراسات أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى العوامل البيئية إلى أن بعض الأسر التي يعاني أفرادها من صعوبات التعلم القراءة والكتابة ترجع إلى عوامل وراثية.

ثالثاً: الأسباب الكيميائية الحيوية:

إن عدم اتزان النواقل العصبية أو الاختلاف في عملية الاستقلاب، أو بسبب حساسية الجسم تجاه بعض الأطعمة، أو مواد معينة، أو طبيعية ونوع الأطعمة التي يتناولها الطفل باستمرار، الزيادة أو النقص في معدل العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازن الجسم، وحيويته ونشاطه، قد تؤثر على خلايا المخ مما يؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم. فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأطعمة التي تحتوي على الألوان الصناعية مضافاً إليها مواد كيميائية حافظة قد تؤدي إلى قصور التوازن الكيميائي في الجسم، مما يتسبب في صعوبات التعلم خاصة مع وجود نقص أو زيادة في الفيتامينات التي يتناولها الطفل(الوقفي، 2004).

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

هنالك العديد من المحكات التصنيفية والتشخيصية التي أسهمت بدور كبير في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهي تتضمن المحكات التالية:

١- محك التباعد:

تكمن فلسفة محك التباعد في وجود تفاوت كبير بين مستوى نمو القدرات العقلية لدى الأطفال ومستوى أدائهم الفعلي، كما إن التباعد قد يكون بين قدرات الطفل نفسها أي لا تتساوى الوظائف النفسية كالانتباه، الذاكرة، اللغة (عيسى،2014). ويبين النور (2010 إن التباعد يعنى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون تفاوتاً في واحدة من المجالين التاليين وهما: أولاً/ تباعد في المستوى العقلي (الذكاء) العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي، ثانياً/ تباعد في نمو الوظائف النفسية مثل اللغة، الحركة، الانتباه(النور،2010).

٢- محك الاستبعاد:

ويقصد به استبعاد كل حالات الإعاقات العقلية، الانفعالية كما يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم حالات التخلف العقلي، الإعاقة الحسية، ضعاف البصر، ضعاف السمع، ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة، النشاط الزائد من حالة صعوبات التعلم (القريوتي وآخرون، 2013).

٣/ محك التربية الخاصة:

تتبلور الفكرة الرئيسة لمحك التربية الخاصة في أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليدية المتبعة مع الأطفال العاديين (أحمد وآخرون،2019). كما أن الطرق الأخرى المتبعة مع ذوي الاعاقة السمعية والبصرية والعقلية هي الأخرى لا تتناسب مع ذوي صعوبات التعلم وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة بهم. لذلك فإن محك التربية الخاصة هو المحك الذي يمكن استخدامه لتحديد هذه الفئة (عبد الحميد وصابر، 2013).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة كاظم وزملاه (2016) إلى الكشف عن مدى انتشار الصعوبات النمائية وسط الأطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط. بلغت عينتها (365) تلميذا وتلميذة، من رياض الأطفال الحكومية والخاصة والعالمية، تم تصميم أداة تضمنت ثلاثة محاور: الصعوبات المعرفية، اللغوية، البصرية الحركية. توصلت نتائجها إلى أن معدل انتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة بمحافظة مسقط بلغ (6%)، أن معدل الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم بلغ (13.2%)، وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير النوع لصالح الذكور، وفي متغير البرنامج التعليمي لصالح المدارس العالمية.

هدفت دراسة النور (2010)، إلى معرفة الخصائص المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس، مقارنة بالتلاميذ العاديين تعليمياً بمحافظات أم درمان الكبرى. اتبعت الباحثة الأسلوب السببي المقارن، تحت مظلة المنهج الوصفي، على عينة (309) تلميذاً وتلميذةً، بالطريقة الطبقية العشوائية، منهم (140) تلميذاً من المتأخرين تحصيلياً في مادتي اللغة والرياضيات، و(169) تلميذة وتلميذة عاديين تحصيلياً، واستخدمت بطارية المشكلات المعرفية للتلاميذ بمرحلة الأساس، تطوير الباحثة (2008)، واختبار المصفوفات المتتابعة العادي لقياس الذكاء لجون رافن (1938) تقنين الخطيب والمتوكل (2001) بولاية الخرطوم، واستبانة المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، أعداد: أبو مصطفى (1990) تعديل الباحثة (2008)، والامتحانات المدرسية العادية للفترة الأولى للعام (2009-2010)، كأدوات لقياس التحصيل الدراسي في مادتي

اللغة العربية والحساب، تم تحليل البيانات عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن أهم نتائج الدراسة: ارتفاع مشكلات الانتباه للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في مادتي الرياضيات واللغة العربية مقارنتاً بالذين يعانون من صعوبات التعلم في مادة الرياضيات فقط من بين التلاميذ المتأخرين تحصيلياً. هدفت دراسة أحمد وخلف الله (2011) لمعرفة علاقة صعوبات التعلم بنقص الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ مرحلة الأساس الصف (الثالث – الرابع) في محلية الخرطوم، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة تقدير المعلمين لخصائص صعوبات التعلم (إعداد الباحثان)، مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، اختبار المصفوفات المتتابعة (الملون للأطفال) (تقنين على البيئة السودانية، محمد الامين الخطيب، مهيد محمد المتوكل، أسماء ميرغني (2005)، مقياس نقص الانتباه وفرط الحركة (إعداد الباحثان)، بعد التأكد من خصائص هذه الأدوات السيكومترية تم تطبيقها على عينة بلغ قوامها (30) مفحوصاً (20) ذكراً، و(10) أنثى، من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الصف (الثالث – الرابع) الذين يعانون نقص الانتباه وفرط الحركة. تمت معالجة المعلومات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). توصل الباحثان لعدد من النتائج أهمها: السمة المميزة لنقص الانتباه وفرط الحركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرتفعة في بُعدي سعة الانتباه – فرط الحركة (نسخة المدرسة)، وبُعد سعة الانتباه (نسخة المنزل)، أما بقية الأبعاد في النسختين تتسم بالوسطية. لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين صعوبات التعلم ونقص الانتباه وفرط الحركة في كل الأبعاد عدا بُعد الاستيعاب وفرط الحركة (نسخة المنزل) فتوجد علاقة عكسية دالة إحصائياً. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم تبعاً لمتغيري النوع والمستوى الصفي وسط التلاميذ بمجتمع البحث. كما هدفت دراسة أحمد (2013) إلى الكشف عن صعوبات التعلم النوعية للتعلم وسط تلاميذ مرحلة الأساس في الحلقة الأخيرة وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية والسمات الشخصية بمحلية أم روابة، اتبع الباحث المنهج الوصفي معتمداً الأسلوب الارتباطي، بلغ حجم العينة (2056) تلميذاً وتلميذةً وتضمن (66) معلماً ومعلمة. استخدم الباحث مقياس صعوبات التعلم النوعية من إعداد الباحث، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد

المغيصب (1991)، ومقياس المصفوفات المتتابعة لجون رافن، ودرجات تحصيل التلاميذ في اللغة العربية والحساب، وتوصل الباحث لأهم النتائج منها، ترتفع صعوبات الذاكرة للتلاميذ المتأخرين دراسياً، كما ترتفع صعوبات الانتباه للتلاميذ المتأخرين دراسياً، بينما تسود صعوبات الإدراك والذاكرة وسط التلاميذ العاديين دراسياً بدرجة متوسطة، توجد فروق دالة إحصائياً في صعوبات الانتباه للتلاميذ المتأخرين دراسياً تبعاً للمستوى الصفي لصالح (السابع) كما توجد فروق دالة إحصائياً في صعوبات الذاكرة للتلاميذ المتأخرين دراسياً تبعاً للنوع لصالح الإناث. هدفت دارسة بويل وزملاه (Boyle and et al.2001)، هدفت إلى أن التعرف على معدل انتشار صعوبات التعلم وبعض الإعاقات الأخرى، اشتملت عينة الدراسة على (119367) تلميذا وتلميذة)، في الفئة العمرية بين (3-7 سنوات)، أسفرت نتائجها إلى أنه تسود نسبة انتشار صعوبات التعلم (7.66%)، بينما تنتشر الإعاقة بمعدل (13.78%)، تسود نسب انتشار الإعاقة بين الذكور بمعدل مرتع عن الإناث، وجود أثر لمستوى دخل الأسرة والمستوى التعليمي المنخفضين على زيادة انتشار حالات الإعاقات. كما توصلت دراسة الكايد (2012)، والتي هدفت إلى التقصي والكشف المبكر عن الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة، في ثلاث محاور وهي (الصعوبات المعرفية، اللغوية، البرية الحركية)، اشتملت عينتها على (400)، تلميذاً وتلميذةً، أسفرت نتائجها عن سيادة الصعوبات اللغوية في المرتبة الأولى، ثم الصعوبات المعرفية، عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعًا لمتغير النوع، توجد فروق دالة إحصائيًا لتبعا لمتغير نوع المدرسة (حكومي/ خاص) لصالح الخاصة.

منهج البحث وإجراءاته الميدانية:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي وهو المنهج الملائم لهذه الدراسة، يهرف بأن المنهج الذي يقوم بوصف الظاهرة السلوكية كما هي عليه في الواقع دون تدخل الباحث (أبو علام، 2004).

مجتمع وعينة البحث:

يعرف مجتمع البحث بأنه جميع الأفراد أو (الأشياء أو العناصر) الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها (أبوعلام، 2004). تمثل مجتمع البحث الحالي في تلاميذ الحلقة الثالثة (الصف السابع والثامن) بمرحلة الأساس في محلية أم درمان بالمدارس الحكومية غير المختلطة من

الذكور والإناث في المدى العمري الزمني من (12–15 سنة)، وتكون مجتمع البحث من (400) تلميذًا وتلميذةً، من مجموع تلاميذ (20) مدرسة، في منطقة أبو سعد، عدد (400) تلميذًا وتلميذةً.

عينة البحث وطريقة اختيارها:

يشير عبيدات وعدس وعبد الحق (1997) يعتبر اختيار الباحث للعينة من الخطوات والمراحل الهامة للبحث. فالعينة إذ تمثل المجتمع الأصلي وتحقق أغراض البحث وتغني الباحث عن مشقات دراسة المجتمع الأصلي، وهكذا فالعينة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وتضم عدداً من الأفراد من المجتمع الأصلي. حيث بلغ حجم عينة البحث في مرحلة التطبيق الميداني (400) مفحوصاً من النوعين (تلاميذ / تلميذات) الحلقة الثالثة، منهم (198) ذكور و(202) إناث، تم اختيارهم عن طريق العينة القصدية (العمدية). وبما أن الباحثان بقصد اختيار عينة تمثل المجتمع الكلي (المدارس الحكومية في محلية أم درمان) مدارس البنين والبنات في المدى العمري (12 – 15) سنة والفصلين (السابع/ الثامن) اكتفى الباحث باختيار وحدة إدارية واحدة نظراً لتجانس أفراد المجتمع (تلاميذ الحلقة الثالثة) من عدد (4) وحدات إدارية وهي الوحدات التابعة ادارياً لمحلية أم درمان، وهي وحدة إدارية (أبو سعد) وتم ذلك بطريقة عشوائية بسيطة من خلال كتابة أسماء الوحدات الإدارية الأربعة التابعة لمحلية أم درمان في قصاصات ورقية صغيرة ووضعها في كيس، حيث قام الباحث باستخراج ورقة من داخل الكيس وبذلك وقع الاختيار على (وحدة إدارية أبو سعد).

أدوات البحث وخصائصها القياسية:

تمثلت أدوات البحث الحالي في الآتي:

١– بطارية مقياس التقديرات الشخصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (LDDRS) لفتحي الزيات.

٢– اختيار المصفوفات المتتابعة العادي (مقياس ذكاء غير لفظي) إعداد جون رافن (1938) تقنين الخطيب والمتوكل (1998).

٣– الامتحانات المدرسية العادية كأدوات لقياس التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي اللغة العربية والحساب.

أولاً: بطارية مقياس التقديرات التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (LDDRS)، لقياس صعوبات التعلم:

تكونت من (9) أبعاد وكل بُعد يحتوي على (20) فقرة، والأبعاد هي (صعوبات الانتباه، صعوبة الإدراك الاستماعي، صعوبة الإدراك البصري، صعوبة الإدراك الحركي، صعوبة الذاكرة، صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، صعوبة الرياضيات، صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي). حيث طبق الباحثان الأبعاد التي تقيس الخصائص المعرفية (صعوبات التعلم النمائية فقط) واستبعد بقية الأبعاد.

الصدق الظاهري لأدوات البحث:

تم عرض الصورة الأولية للبطارية على عدد (9) محكمين، من ذوي الخبر والاختصاص للتحقق من مدى مناسبة فقرات البطارية لقياس الأبعاد المعنية (صعوبات التعلم النمائية)، مدى مناسبة فقرات البطارية لعينة ومجتمع البحث، مدى صحة وسلامة الصياغة اللغوية ووضوح المعنى المضمن للفقرات، مدى مناسبة خيارات الإجابة والتعليمات الخاصة بطريقة الإجابة عن فقرات البطارية، إجراء عمليات حذف، استبدال، إضافة، تعديل لفقرات البطارية بما يرونه مناسباً. حيث خلص تقييم المحكمين على أن معظم الفقرات بالصورة المبدئية للبطارية مناسبة وتقيس ما وضعت لقياسه، وفيما يختص بخيارات الإجابة اقترح أغلبية المحكمين على الاكتفاء بالخيار الثلاثي (دائماً / أحياناً / أبداً). وبهذا الإجراء الأخير أصبحت البطارية في صورتها المعدلة بتوجيهات المحكمين مكونة من (55) فقرة، وجميعها سالبة الوجهة جاهزة للتجريب والتحقق من صدقها وثباتها من خلال الدراسات الأولية الميدانية.

ثانياُ: الخصائص السيكومترية لبطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية:

لمعرفة الخصائص السيكومترية للفقرات للأبعاد ببطارية التقدير التشخيصي للكشف عن صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ مرحلة الأساس في محلية أم درمان، قام الباحثان بتطبيق صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (55) فقرة على عينة أولية حجمها (40) مفحوصاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث الحالي وبعد تصحيح الاستجابات قام الباحث برصد الدرجات وادخالها في الحاسب الالي ومن ثم تم الآتي:

١/ صدق الاتساق الداخلي للفقرات:

لمعرفة صدق اتساق الفقرات بجميع الابعاد مع الدرجة الكلية لبطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم لتلاميذ الحلقة الثالثة بمدارس محلية أم درمان عند تطبيقه بمجتمع البحث الحالي، قام الباحثان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء: يلاحظ الباحثان أن جميع معامل الارتباط لجميع لكل الابعاد مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة الإشارة عند مستوى دلالة (0.005)، وهذا يعني أن جميع الفقرات تتمتع بصدق اتساق داخلي قوي وذلك عند تطبيقه بمجتمع البحث الحالي.

٢/ معـــامـــلات الثبـــات:

لمعرفة نسبة ثبات الفقرات بجميع الابعاد مع الدرجة الكلية لبطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية لتلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس في محلية أم درمان في صورته النهائية بمجتمع البحث الحالي قام الباحث بتطبيق معادلتي (الفاكرونباخ وسبيرمان- براون) على بيانات العينة الأولية، فبينت نتائج هذا الإجراء النتائج: أن قيمتي الثبات ألفا ومعامل الثبات (س- ب) بعد التصحيح لكل الأبعاد هي: صعوبات الانتباه (0.932)، (0.895)، الإدراك الاستماعي (0.950)،(0.950)، الإدراك البصـــري (0.920)، و(0.883)، الإدراك الحركـــي (0.874)، و(0.856)، صعوبات الذاكرة (0.955)، و(0.911). يلاحظ الباحثان أن معاملات الثبات لجميع الابعاد وللدرجة الكلية لبطارية التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم ككل أكبر من (0.85)، الأمر الذي يؤكد ملائمة هذا المقياس صورته النهائية لقياس صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ مرحلة الأساس في محلية أم درمان لدى المفحوصين بمجتمع البحث الحالي.

اختبـار المصفـوفـات المتتـابعـة العـادي:

يمثل اختبار المصفوفات العادي (لرافن) أحد الأدوات المستخدمة في البحث الحالي، والذي قام بأعداده جون رافن (John Raven.1938)، ويهدف هذا الاختبار لقياس القدرة العقلية العامة (الذكاء) إذ يعتبر من اختبارات القدرات العقلية التي من خلالها يمكن الحكم ما إذا كان تأخر التلميذ في التحصيل الدراسي يرجع إلى تدني القدرات أو خلل في العمليات المعرفية، وهناك العديد من الاختبارات التي صممت لقياس القدرات العقلية.

ثبات الاختبار في البيئة السودانية:

قام الباحثان بحساب معاملات الثبات بطريقتي التجزئة النصفية (تعديل سيبرمان – براون) وألفا كرونباخ لكل مجموعة فرعية من مجموعات الاختبار، وللاختبار الكلي، وذلك للطلاب والطالبات كلاً على حدة وللجنسين معاً، أظهرت النتائج أن جميع قيم معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01) حيث تراوحت قيم هذه المعاملات بين (0.040) و(0.84) للمجموعات الفرعية للاختبار، وبين (0.88) و(0.94) للاختبار الكلي، الأمر الذي يشير وبوضوح إلى الثبات الكبير والعالي للمجموعات الفرعية للاختبار وللاختبار الكلي، وذلك في مجتمع الدراسة.

صدق الاختبار في البيئة السودانية:

للتحقق من دلالات الصدق الذاتي لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي لرافن في مجموعة الدراسة، قام الباحثان بحساب معاملات الصدق الذاتي من معاملات الثبات، والتي وجد أنها تتراوح بين (0.94) و(0.97) للاختبار الكلي، الأمر الذي يؤكد الصدق الذاتي لهذا الاختبار في مجتمع الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي للفقرات بمقياس المصفوفات المتتابعة العادي:

لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية للأبعاد بمقياس المصفوفات المتتابعة عند تطبيقه على تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس بمجتمع البحث الحالي، تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للاختبار والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء: يلاحظ الباحث أن معاملات ارتباط جميع الفقرات موجبة الإشارة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.005).

معاملات الثبات:

لمعرفة الثبات للدرجة الكلية بمقياس المصفوفات المتتابعة العادي بمجتمع البحث الحالي، قام الباحث بتطبيق معادلتي الفا كرونباخ وسبيرمان– براون على بيانات العينة تلاميذ الحلقة الثالثة، فبين هذا الإجراء النتائج: أن معامل ثبات ألفا ومعامل (س– ب) بعد التصحيح على التوالي لجميع مجموعات الاختبار على النحو التالي: المجموعة (أ) (0.701)،

و(0.510)، المجموعة (ب) (0.768)، و(0.431)، المجموعة(ج) (0.684)، و(0.547)، المجموعة (د) (0.823)، و(0.710)، المجموعة (هـ) (0.564)، و(0.512). يلاحظ الباحثان أن معاملات الثبات لدرجات جميع مجموعات الاختبار مع الدرجة الكلية أكبر من (0.43) الأمر الذي يؤكد ملائمة هذا الاختبار لقياس الذكاء غير اللفظي لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس بمجتمع البحث الحالي.

ج/ الامتحانات المدرسية العادية: كقياس لتحصيل المفحوصين: استعان الباحثان في هذا البحث بنتيجة الفترة الأولى للعام (2016–2017)، والهدف من الحصول على الدرجات التحصيلية هو تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية، الحاصلين على أقل من (50%) في المواد الأساسية اللغة العربية، والرياضيات، أو الاثنين معاً بالإضافة إلى المجموع الكلي لدرجات التلميذ في جميع المواد، كما أن متوسط درجات مادة اللغة العربية حسب معايير وزارة التربية والتعليم (25 درجة في الامتحان النهائي) ومتوسط درجة مادة الرياضيات (20 درجة) (المصدر وزارة التربية والتعليم، محلية أم درمان، المكتب الفني، 2017). يعرف التحصيل الدراسي بأنه: المعرفة المكتسبة نتيجة للتدريس ويتم قياسه من خلال اختبارات التحصيل، والتي تهدف لقياس التعلم السابق في المجالات الدراسية.

صدق وثبات الدرجات التحصيلية:

إن للامتحانات المدرسية معاملات سهولة وصعوبة مناسبة، لذلك افترض الباحثان أن لها مؤشرات صدق وثبات معقولة ومقبولة، ومما شجعهم على استخدامها أن الباحثين في الدراسات السابقة اعتمدوا عليها كأدوات لقياس التحصيل الدراسي مثل دراسة الزراد (1991)، وفيلدمان (1991)، الزيات (1999) أحمد (2013)، دياب (2007)، النور (2010) وبقية الباحثين الذين كشفوا عن ذوي صعوبات التعلم داخل وخارج المجتمع المحلي للبحث.

مبررات استخدام الامتحانات المدرسية كمقاييس للتحصيل الدراسي:

١- ندرة اختبارات التحصيل المقننة على البيئة السودانية.

٢- كثرة العيوب في الاختبارات التحصيلية الموحدة.

ومناقشة نتائج البحث:

الفرض الأول: والذي ينص على أنه: "تتسم صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس في محلية أم درمان بدرجة مرتفعة". وللتحقق من صحة الفرض، قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) للكشف عن السمة العامة.

جدول رقم (١) يوضح نتيجة اختبار (ت) للعينة الواحدة للكشف عن السمة العامة لصعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة:

أبعاد صعوبات التعلم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحكية	قيمة (ت) المحسوبة	ح	دلالة إحصائية	استنتاج
صعوبات الانتباه	٢٥,٣٣٣٣	٧,٢٩٢٤٦	٢٦	-٠,٩٧٦	١١٣	٣٣١ .٠	منخفضة
الإدراك الاستماعي	٢١,٦١٤٠	٦,٩٣٦٥١	٢٢	-٠,٥٩٤	١١٣	٥٥٤ .٠	منخفضة
الإدراك البصري	١٨,١٨٤٢	٥,٤١٩٦٧	٢٠	-٣,٥٧٧	١١٣	٠٠١ .٠	منخفضة
الإدراك الحركي	١١,٩٩١٢	٣,٨٢٢٣٧	١٤	-٥,٦١١	١١٣	٠,٠٠٠	منخفضة
صعوبات الذاكرة	٢٦,٩٨٢٥	٨,٤٥٢٨٧	٢٨	-١,٢٨٥	١١٣	٢٠١ .٠	منخفضة
الصعوبات الكلية	١٠٤,١٠٥٣	٢٨,٦٨٧٦٣	١١٠	-٢,١٩٤	١١٣	٠٣٠ .٠	منخفضة

يلاحظ الباحثان من الجدول أعلاه أن جميع قيم (ت) المحسوبة سالبة الإشارة وهي دالة إحصائيًا عند مستوى(0.05)، وهذ يعني أن أبعاد صعوبات التعلم النمائية جميعها منخفضة لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بالمدارس الحكومية في محلية أم درمان، وبالرجوع إلى المتوسطات يلاحظ بأن صعوبة (الذاكرة والانتباه) أكثر ارتفاعاً بمتوسط (9825.26) للذاكرة، (25.3333) للانتباه، بينما يليه في الارتفاع صعوبة الإدراك الاستماعي بمتوسط (6140.21)، ثم يليه صعوبة الإدراك البصري بمتوسط (1842.18) وأخيراً جاءت صعوبة الإدراك الحركي بمتوسط (9912.11).

اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة عواد (1994)، والتي بينت أن أكثر أنماط صعوبات التعلم النمائية شيوعاً بين التلاميذ هي الصعوبات المعرفية بنسبة (12.34%)، وكذلك اختلفت مع نتيجة دياب (2007)، أحمد (2013)، الزراد (1991)، فخرو (1992)، أيفلر (1996)، والدرون وسافيري (1990)، سوانسون (1994)، حيث تفاوتت نسب صعوبات التعلم لهذه الدراسات فمنها

ما جاء بدرجة مرتفعة والأخر بدرجة وسط في واحدة أو أكثر من انواع صعوبات التعلم النمائية، ويعزي الباحث سبب اختلاف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة لعدة أسباب منها: أن معظم الدراسات السابقة طبقت على تلاميذ الحلقات الأولى والثانية عدا دراسة الدود (2013)، كما أن معظم الدراسات السابقة أجريت في التسعينيات، وفي أماكن مختلفة من حيث الموقع الجغرافي واختلاف البيئات الثقافية والصحية والاجتماعية والطبيعية، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن صعوبات التعلم هي منشأ صعوبات التعلم النمائية. أكدت هذه النتيجة إن صعوبات التعلم النمائية تظهر قبل صعوبات التعلم الأكاديمية فإذا أصيبت باضطراب فإنها تؤثر على صعوبات التعلم الثانوية (محروس ورجب، 2013). لقد بحث العلماء عدة عوامل تؤدي إلى ظهور إعاقات التعلم منها، عيوب في نمو مخ الجنين، والعيوب الوراثية، ومشاكل أثناء الحمل والولادة، وتأثير التدخين والخمور وبعض أنواع العقاقير، ومشاكل التلوث والبيئة (البشير، 2014). مع ملاحظة أن اضطراب التعلم يحدث دائماً في بعض الأسر ويكثر انتشاره بين الأقارب من الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس، فيعتقد أن له أساس جيني– وراثي، على سبيل المثال فإن الأطفال الذين يفتقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل سماع الأصوات المميزة والمفصلة للكلمات، من المحتمل أن يكون أحد الآباء يعاني من مشكلة مماثلة، وهناك بعض التفسيرات عن أسباب انتشار صعوبات التعلم في بعض الأسر، منها: أن صعوبات التعلم تحدث أساساً بسبب المناخ الأسري. فأن الآباء الذين يعانون من اضطراب التعبير اللغوي تكون قدراتهم على التحدث مع أبنائهم أقل أو تكون اللغة التي يستخدمونها مشوهة وغير مفهومة (البشير، 2014). فضلاً عن عوامل أخرى متعلقة بالوراثة والبيئة وخصوصاً البيئة المدرسية غير المحفزة حسب ما أشارت اليه أدبيات الإطار النظري (الروسان، 2000). حيث يرى محمد (2006) أن الأشخاص الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية بل هم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية أو اضطرابات انفعالية، ومع ذلك فإنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية مثل الانتباه أو الاستماع، أو الكلام. لذلك يعتقد الباحث أن هؤلاء التلاميذ لديهم مستوى منخفض من الوظائف العقلية كعمليات أساسية وقد يؤثر ذلك على تفاعلهم وتكيفهم مع الحياة.

يرى الباحث أن القضايا المنهجية المتعلقة بذوي صعوبات التعلم والمتمثلة في عدم اتفاق العلماء في التعريف والأسباب وأدوات التشخيص والمحكات في تحديد خصائص ذوي صعوبات التعلم بشكل قطعي له دور كبير في مصداقية هذه النتيجة، فقد تتفاوت خصائص صعوبات التعلم من حيث شيوعها، في كل المراحل العمرية والحلقات الدراسية، الأمر الذي يحتاج إلى العديد من البحوث والدراسات المستقبلية لتحديد حجم هذا التفاوت والشيوع. وكل نتائج الدراسات السابقة ماهي إلا اجتهادات لأصحابها ولا يمكن أن نسلم بها كنتائج صادقة بنسبة عالية سواء أن كانت نتائج متعلقة بالدراسات الكشفية أو شبه التجريبية أو دراسات العلاقات السببية. ومما يؤكد حتمية وجود صعوبات نمائية خفيفة لهؤلاء التلاميذ.

الفرض الثاني: والذي ينص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة تعزى للنوع (ذكور/ اناث). وللتحقق من صحة الفرض قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) للعينتين المستقلتين.

جدول رقم (٢) يوضح اختبار (ت) للعينتين المستقلتين

لمعرفة الفروق في صعوبات التعلم النمائية تبعًا لمتغير النوع(ذكور/اناث) :

مجالات الصعوبة	مجموعتي المقارنة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الانتباه	ذكور	٢٤,٤١٦٧	٦,٤١٠٨٧	-١,١٤٦-	١١٢	٠,٢٥	الفرق غير دال
	إناث	٢٦,٠٠٠٠	٧,٨٥٢٤٩				
الإدراك الاستماعي	ذكور	١٩,٨١٢٥	٦,٤٦٣١٧	-٢,٤١٥-	١١٢	٠,٠١	متوسط الإناث أكبر
	إناث	٢٢,٩٢٤٢	٧,٠٢١٥٣				
الإدراك البصري	ذكور	١٦,٦٨٧٥	٤,٤٦٨١٢	-٢,٥٧٧-	١١٢	٠,٠١	متوسط الإناث أكبر
	إناث	١٩,٢٧٢٧	٥,٨١١٢٥				
الإدراك الحركي	ذكور	١١,١٤٥٨	٣,٥٦٠٩٦	-٢,٠٤٢-	١١٢	٠,٤	متوسط الإناث أكبر
	إناث	١٢,٦٠٦١	٣,٩١٣٩٩				
الذاكرة	ذكور	٢٥,١٤٥٨	٧,٣٨٣١٠	-٢,٠٠٥-	١١٢	٠,٠٥	متوسط الإناث أكبر
	إناث	٢٨,٣١٨٢	٨,٩٧٢٠٢				

من الجدول أعلاه يستنتج الباحثان أن قيم(ت) المحسوبة على التوالي هي (0.25) لصعوبة الانتباه، و(0.01) للإدراك الاستماعي والبصري، و(0.4) للإدراك الحركي، و(0.05) للذاكرة. وهذا يعني أن جميع أبعاد الصعوبات دالة إحصائيا عدا بعد الانتباه. مما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبات (الإدراك الاستماعي، البصري، والحركي، والذاكرة)، تبعًا لمتغير النوع(ذكر/أنثى) عدا صعوبات الانتباه. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة باشا (2004) والتي بينت أن نسبة صعوبات التعلم النمائية بلغت (31.12%) للذكور و(33.13%) للإناث. أيضًا اتفقت مع نتيجة دراسة ميركا وبولين (Mercer and Pullen.2005)، والتي بينت أن صعوبات التعلم أكثر انتشارا بين الذكور منها عند الإناث، حيث أن نضج الذكور في الجوانب المرتبطة باللغة في المخ أكثر بطءً من الإناث وأن الذكور عرضة إلى التلف الدماغي. اختلفت هذه النتيجة ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات والتي أظهرت على أنه توجد فروق لصالح الذكور، وهي دراسة دياب (2007)، وأحمد والعباس (2009)، وعواد (1994)، وكيرولو (1999)، بينما توصلت دراسات أخرى بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في صعوبات التعلم النمائية، منها دراسة الزراد، (1991)، ودبيس (1994). واختلفت مع نتيجة دراسة السيد، (2009)، والتي أشارت إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم وسط الذكور أعلى من نسبة انتشار صعوبات التعلم وسط الإناث. جاءت هذه النتيجة مخالفة لنتائج العديد من الدراسات السابقة والبحوث والتي بينت أن الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم يفوق عدد الاناث بما يقارب الثلاثة أضعاف.

يلاحظ الباحثان أن نسبة الإناث أعلى من الذكور في البحث الحالي حيث بلغ عدد الذكور (48) تلميذاً، بينما بلغ عدد الإناث (66) تلميذةً، كما أن شيوع الصعوبات النمائية عند الإناث أعلى بكثير من الذكور، حيث يرى الباحثان أن سيادة صعوبات الإدراك الاستماعي والبصري والحركي والذاكرة والدرجة الكلية وسط الإناث بدرجة اكبر، قد يعزى ذلك لطبيعة الحالة النفسية الوجدانية لدى التلميذات من ذوي صعوبات التعلم خصوصاً وأن نسب الذكاء لديهن عادي أو قد يكون مرتفع، كما أن الإناث أكثر تأثراً وحساسية للمشكلات والضغوط الناجمة من البيئة الأسرية والمدرسية والتي تتمثل في نظرة الأسرة و المجتمع لهن كأولياء الامور والمجتمع المدرسي المتمثل في المعلمين وزميلاتهن، بسبب تدني تحصيلهن ومما يعانين من صعوبات نمائية في الإدراك والذاكرة، وهذه النظرة تؤثر سلبًا على زيادة حدة الصعوبات المتمثلة في الإدراك بمختلف انواعه وكذلك الذاكرة

لديهن أثناء الدرس، خصوصًا إذ لم يدرك المعلمين طبيعة هذه الصعوبات النمائية لديهن، مما يترتب على تلك النظرة السلبية توبيخ وعقاب من المعلمين أحياناً، باعتبارهن يهملن في واجباتهن المدرسية، الشيء الذي يجعلهن أكثر خوفاً وارتباكاً أثناء الدرس، ومن المعروف أن الانفعال الشديد أثناء أي موقف يؤثر سلباً على أداء العمليات العقلية خصوصاً على الإدراك والذاكرة. كما أن تقييد الإناث ومحدودية حريتهن ومكوثهن في المنزل يقلل من فرص اللعب والنشاط الاجتماعي خارج المنزل لديهن حسب نظرة المجتمع إلى الأنثى، عكس الذكور حيث يترك لهم فرص اللعب مع أقرانهم خارج المنزل وقد يؤدي اللعب إلى تفريغ الطاقة النفسية والانفعالية السالبة مما يؤثر ذلك إيجاباً على تخفيف مستوى صعوبات الإدراك بمختلف أبعاده والذاكرة لديهم.

الفرض الثالث: والذي نص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة تعزى للصف الدراسي (سابع/ثامن). وللتحقق من صحة الفرض قام الباحثان بإجراء اختبار (ف) التباين الأحادي للكشف عن الفروق.

جدول رقم (٣) يوضح اختبار (التباين الاحادي)

لمعرفة الفروق في صعوبات التعلم النمائية تبعًا لمتغير الصف الدراسي (سابع/ثامن) :

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	ح	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الانتباه	بين المجموعات	٧٠,١١٢	١	٧٠,١١٢	١,٣٢	٢٥ .٠	الفرق غير دال
	داخل المجموعات	٥٩٣٩,٢٢٢	١١٢	٥٣,٠٢٩			
	الكلي	٦٠٠٩,٣٣٣	١١٣				
الإدراك الاستماعي	بين المجموعات	٤٥٥ .	١	٤٥٥ .٠	٠١ .٠	٩٢ .٠	الفرق غير دال
	داخل المجموعات	٥٤٣٦,٥٦٢	١١٢	٤٨,٥٤١			
	الكلي	٥٤٣٧,٠١٨	١١٣				
الإدراك البصري	بين المجموعات	١,١١٠	١	١,١١٠	٠,٠٤	٠,٨٥	الفرق غير دال
	داخل المجموعات	٣٣١٨,٠٢٢	١١٢	٢٩,٦٢٥			
	الكلي	٣٣١٩,١٣٢	١١٣				
الإدراك الحركي	بين المجموعات	٧٢٩ .٠	١	٠,٧٢٩	٠٥ .٠	٨٢ .٠	الفرق غير دال
	داخل المجموعات	١٦٥٠,٢٦٢	١١٢	١٤,٧٣٤			
	الكلي	١٦٥٠,٩٩١	١١٣				
الذاكرة	بين المجموعات	٠٠٣ .٠	١	٠,٠٠٣	٠٠٠ .٠	١٠٠ .٠	الفرق غير دال
	داخل المجموعات	٨٠٧٣,٩٦١	١١٢	٧٢,٠٨٩			
	الكلي	٨٠٧٣,٩٦٥	١١٣				

يلاحظ الباحثان من الجدول أعلاه أن جميع قيم (ت) المحسوبة لأبعاد صعوبات التعلم على التوالي هي (0.25) لصعوبات الانتباه، و(0.92) للإدراك الاستماعي، و(0.85) للإدراك البصري، و(0.82) للإدراك الحركي، و(0.100) للذاكرة. وهي غير دالة إحصائيًا، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في صعوبات التعلم النمائية تبعًا لمتغير الصف الدراسي (سابع/ ثامن). اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من أحمد وخلف الله، (2011) والتي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في صعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة الأساس تبعاً لمتغير الصفوف الدراسية، دراسة الزراد (1991) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في صعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة الأساس تبعاً لمتغير الصفوف الدراسية، دراسة دبيس (1994) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في صعوبات التعلم لدى تلاميذ مرحلة الأساس تبعاً لمتغير الصفوف الدراسية. بينما اختلفت نتيجة البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة أحمد (2013)، والتي نصت على وجود فروق في صعوبات الانتباه بين الصفين السابع والثامن لصالح الصف السابع، دراسة الدمرداش (2001) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الصفوف الدراسية الثالث والرابع والخامس في صعوبات الإدراك لصالح الصف الخامس.

خـــاتمـــة البحـــث:

يتقدم الباحثان بأسمى آيات الشكر والعرفان والتقدير لوزارة التربية والتعليم، لجهودها المبذولة وموافقتها على إجراء البحث، والتحية لمدراء وقادة المدارس والمعلمين والمعلمات على جهودهم المباركة في تطبيق أدوات البحث وتزويد الباحثين بالمعلومات الضرورية لنجاح وإكمال المشروع. كما يتقدم الباحثان بوافر الشكر لفئة التلاميذ الذين شاركوا في تعبئة استبانات البحث (عينة البحث). هدف البحث إلى الكشف صعوبات التعلم النمائية وسط تلاميذ الحلقة الثالثة في مرحلة الأساس بالمدارس الحكومية بمحلية أم درمان. وتوصل للنتائج الآتية:

١- تتسم صعوبات التعلم النمائية لدى طلبة الحلقة الثالثة في المدارس الحكومية بمحلية أم درمان بدرجة منخفضة.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في صعوبات الانتباه لدى طلبة الحلقة الثالثة تبعًا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى)، بينما توجد فروق دالة إحصائياً في صعوبات الإدراك (الاستماعي، البصري، الحركي) والذاكرة مع الدرجة الكلية لصالح الإناث.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في صعوبات التعلم النمائية وسط طلبة الحلقة الثالثة تبعاً لمتغير الصف الدراسي (سابع/ثامن).

توصيات البحث:

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحثان بالآتي:

١- ضرورة تبني استراتيجية وطنية قائمة على تعزيز فرص الاستجابة للتدخل والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال توظيف قدرات الأختصاصيين النفسيين، الاجتماعيين، واخصائيو التربية الخاصة، وتدريبهم وتأهيلهم تربوياً ومهنياً، للحد من انتشار صعوبات التعلم.

٢- ضرورة تعزيز الأنشطة الإثرائية التي تعمل على تنمية الوظائف العقلية والمعرفية، وتطوير المهارات الأكاديمية والحياتية للأطفال في سن المدرسة، واستثارة دوافعهم ورغبتهم نحو التعلم.

٣- ضرورة تعيين فريق متكامل لتعزيز الرعاية والدعم الشامل، والذي يشتمل على " معلم التربية الخاصة، الاختصاصي النفسي، الاختصاصي التربوي، الاختصاصي الاجتماعي، أخصائي التأهيل"، من خلال تقديم الرعاية المتكاملة " تربوياً، أكاديمياً، نفسياً، اجتماعياً، صحياً، وتغذوياً".

٤- ضرورة استخدام المعينات السمعية والبصرية المحفزة لتحسين لجذب انتباه التلاميذ نحو المادة المتعلمة وتنمية استعداداتهم ومواهبهم الخاصة، واكتشاف ميولهم الإبداعية والابتكارية في وقت مبكر.

مقـــترحـــات البحـــث:

يقترح البحث في ضوء النتائج التي توصل إليها الآتي:

١- إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وتقدير الذات لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة.

٢- إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والشعور بالوحدة النفسية لدى التلاميذ الحلقة الثالثة في المرحلة الابتدائية بمحلية أم درمان.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو الفرج، ابن الجوزي (1938). أخيار الأذكياء، القاهرة: مطابع الأهرام.
- الجوزية، شمس الدين بن عبد الله (1990). تهذيب مدارج السالكين، الطبعة الثانية: دار قتيبة.
- كفافي، علاء الدين؛ علاء الدين وجهاد (2006). موسوعة علم النفس التأهيلي، المجلد الثاني، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أخرص، ناصر، نائل محمد ومحمود أمين (2011). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، الرياض: شركة الراشد العالمية.
- أحمد، الدود يوسف الدود (2019). جودة البرامج والخدمات المساندة المقدمة للأفراد ذوي صعوبات التعلم النوعية بمراكز التربية الخاصة في ضوء استراتيجية الدمج الشامل بولاية الخرطوم– السودان. (قدمت لمؤتمر التربية الخاصة وصعوبات التعلم)، جدة المملكة العربية السعودية، (18–21) مارس 2019م. الموافق (11–14) رجب 1440هـ.
- أحمد، الدود يوسف الدود، كليبي، سلطان، ومسملي، عبده (2019). "أثر برنامج إرشادي تدريبي في تنمية الاعتزاز بالهوية الوطنية والشعور بالانتماء لدى الطالب المعلم تخصص صعوبات التعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد (9)، العدد (22)، الجزء الثاني– سبتمبر 2019م.
- أحمد، الدود يوسف الدود (2014). "تقييم مستوى صعوبات الفهم العام لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بولاية الخرطوم – السودان. مجلة العلوم التربوية – جامعة الأزهر – العدد (160)، 2014م.
- ورقة بعنوان: "مؤشرات العلاقة بين الاحتراق النفسي والاتزان الانفعالي لدى معلمات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بولاية الخرطوم. ورقة علمية منشورة مجلة كلية التربية/ جامعة الفاشر بتاريخ 1.11.2016.

- أحمد، الدود يوسف الدود (2017). "استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مدخل الجودة بمراكز التربية الخاصة في ولاية الخرطوم – السودان". قدمت للنشر في (المؤتمر الدولي للتربية الخاصة في ضوء التحديات المعاصرة (آفاق وتحديات). عمان– الأردن–(14–16) فبراير ،2017م.
- عبد القادر، عبد الله التجاني محمد، أحمد، الدود يوسف الدود (2020). "المشكلات الاجتماعية والاقتصادية وعلاقتها بسوء التغذية وسط الأطفال في مراكز التغذية العلاجية بولاية جنوب دارفور – السودان. المجلة التربوية والنوعية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية، العدد الأول، سبتمبر 2020م.
- أحمد، الدود يوسف الدود (2026). "مستوى إدراك معلمي غرف المصادر للاستراتيجيات النوعية في التدريس العلاجي لذوي صعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية". ورقة عملية منشورة (قدمت للمؤتمر الدولي للتربية الخاصة)، البحرين– المنامة (20–22) ديسمبر 2016م.
- أحمد، الدود يوسف الدود (2016). "الاستراتيجيات النوعية لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي عسر القراءة النمائي في ضوء مدخل التدريس العلاجي بغرف المصادر في المرحلة الابتدائية". قدم للنشر مجلة كلية الآداب/ جامعة أم درمان الإسلامية، بتاريخ 28.10.2016.
- أحمد، الدود يوسف الدود (2009). "مستوى الذكاء وعلاقته بالعوامل الأسرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلاب المرحلة الثانوية بولايتي كسلا والقضارف. ورقة عملية (قدمت بوستر، للمشاركة في المؤتمر العلمي للجمعية النفسية السودانية، بدولة الإمارات العربية – إمارة الشارقة – بجامعة الشارقة 2009م.
- أحمد، جلاء أحمد أديب (2007). الكشف عن مدى انتشار صعوبات التعلم وسط التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف بالحلقة الثانية بمدارس محلة الأساس الحكومية بولاية الخطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية الآداب، كلية الدارسات العليا، جامعة الخرطوم.
- البلاوي، إيهاب (2004). توعية المجتمع بالإعاقة "الفئات – الأسباب – الوقاية"، الرياض: مكتبة المرشد.

- البشير، مها الصادق (2014). علم نفس النمو لذوي الاحتياجات الخاصة، الجزء الأول، الطبعة الأولى، الرياض: دار الزهراء.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح (1998). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي: مكتبة زهراء الشرق.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح (2000). صعوبات التعلم وكيفية علاجها، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الروسان، فاروق (2000). دراسات وبحوث في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، الأردن – عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- زهران، حامد عبد السلام (2005). علم النفس النمو، الطبعة السادسة، القاهرة: عالم الكتب.
- الزيات، فتحي (2009). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة الفلسفة والمنهج والاحتياجات، الطبعة الأولى، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والشخصية والعلاجية، الطبعة الأولى، المنصورة: دار النشر للجامعات.
- السيد، فؤاد البهي (1975). الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، الطبعة الثالثة: دار الفكر العربي.
- السرطاوي، زيد أحمد، السرطاوي، عبدالعزيز مصطفى (**2012**). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. الطبعة الأولى، عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- شريت، أشرف محمد عبد الغني (2008). المعاقين عقلياً مفرطي النشاط، الطبعة الأولى: مؤسسة حورس الدولية.
- شريت، أشرف وحسن، مروة (**2007**). تنمية الإبداع للأطفال ذوي صعوبات التعلم، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- الصاوي، إسماعيل إسماعيل (2009). صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية "مفاهيم نظرية، تشخيص، برنامج مقترح"، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
- القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبدالعزيز، الصمادي، جميل (2013). المدخل إلى التربية الخاصة. طبعة جديدة ومنقحة، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم للنشر والتوزيع.

- الطيب، رقية السيد (2019). مدخل إلى علم النفس ذوي الحاجات الخاصة، الخرطوم: مطبعة جامعة الخرطوم.
- الظاهر، قحطان أحمد (2008). صعوبات التعلم، الطبعة الثانية، الأردن – عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، صابر؛ منال ورجب (2013). صعوبات التعلم، الطبعة الثانية، الدمام: مكتبة المتنبئ.
- عبد الحميد، موسى، أدهم، منال محروس ونعمات عبد المجيد ومروة حسن (2013). صعوبات التعلم في ضوء النظريات، الطبعة الأولى: مكتبة المتنبئ.
- عبيد، السيد، ماجدة وبهاء الدين (2009). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، الطبعة الأولى، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبيدات، عدس، كايد، ذوقان وعبد الرحمن، كايد (1977). البحث العلمي، مفهومه / أدواته / أساليبه، الطبعة الثالثة، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عواد، أحمد (1998). قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- المغازي، خيري (2004). صعوبات القراءة والفهم القرائي، المنصورة: دار الوفاء.
- الهنداوي، علي فالح (2005). علم نفس النمو، الطبعة الثانية، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الوقفي، راضي (2004). أساسيات التربية الخاصة، الطبعة الأولى، الأردن: جهينة للنشر والتوزيع.
- محمود، أولفت (2006). بعض سمات الشخصية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم "دراسة سيكولوجية في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان، رسالة ماجستير منشورة، جامعة بيروت العربية، كلية الآداب.
- موسى، يسري أحمد (2014). صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الثانية، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

- النور، لبنى نعمان أحمد (2010). الخصائص المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس في ضوء بعض المتغيرات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية الآداب.
- باشا، صلاح عبد السميع (2004). الفروق في صعوبات التعلم النمائية وبعض سمات الشخصية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالمرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية. كلية التربية جامعة المنوفية، مصر.
- البتال، زين (2001). استخدام أساليب التفاوت بين القدرات الفعلية والتحصيل الأكاديمي في تعريف صعوبات التعلم لدى الأطفال، المجلة التربوية، العدد الثامن والخمسون، المجلد الخامس عشر، الأردن، ص (179–197).
- بديوي، عبد الرحمن علي (2003). معنى صعوبات التعلم واستراتيجيات تعلم ذوي صعوبات التعلم. المجلة الثقافية، تبوك، العدد الخامس (109–126).
- الزراد، فيصل محمد خير (1991). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة – رسالة الخليج العربي، إصدار مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (**37**).
- عوضية منشار، كريمان (1994). العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (18).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ahmed, Eldood Yousif Eldood (2015). The Effectiveness of Learning Disabilities Programs and Services Among Children with (LD) in Light of Special Education Quality Standers, *International Journal for Innovation Education and Research* 3(11) pp.16-24, November 2015.

- Ahmed, Eldood Yousif Eldood (2015). The Indicators of Evaluate Children with Mathematics Learning Disabilities in Khartoum State-Sudan, *International Journal of Scientific Research in Science and Technology* 1(5) pp. ,2015 Available at www.ijsrset.com
- Ahmed, Eldood Yousif Eldood (2015). Impact of Some Variables on Attitudes of Pre-service Teachers toward Using Assistive Technology among Children with Learning Disabilities in Resource Rooms, *International Journal of Scientific Research in Science and Technology* ,2015,1(4), pp.207-218. 2015.
- Ahmed, Eldood Yousif Eldood (2015). Predicting of the Relationship between Memory Difficulties and Language Disorder among Pupils with Mathematics Learning Disabilities (MLD) in Khartoum State, *International Journal of Scientific Research in Science and Technology*,1(5), pp134-141, 2015.
- Ahmed, Eldood Yousif Eldood (2015). The Effectiveness of Individual Educational plan (IEP) Application among Pupils with Learning Disabilities (PLD) Basic School, Jazan, Saudi Arabia, *International Journal of Education and Research* 3 (5), pp109-118, May 2015.
- Ahmed, Eldood Yousif Eldood (2015). Assessing Metacognitive Strategies Among Pupils with Learning Disabilities (PLD) in Special Educational Centers, Khartoum State- Sudan, *International Journal of Education and Research* 3(5), May 2015.p.99-108.
- Ahmed, Eldood Yousif Eldood (2017). Impact of Training Counseling Program to Developing Positive Thinking and Social Responsibility among Teachers of Learning Disabilities in Light of Professional Practices. *International Journal for Innovation Education and Research*, volume-5(4), pp.58-83,2017.

- Kirk, S. A, and Calfant, J. (1984), Develop mental and Academic learning disabilities, Love publishing company penver, London.
- Mangle S. K (2002). Advanced Conductional Psychology 2nd ed. Prentice – Hall: New Delhi.
- Girgorenko, K. L, Wood, F. B, Meyer, M. S, Hart, A. speed, W. C, Shuster, A. & Paul's, D. L. (1997). Susceptibility Loci- for distinct components of developmental dyslexia on chromosomes 6 and 15, American Journal of Human Genetics, 50, 27-39.
- Evelyn Johnson. E & Semmelroth. L. Carrie. (2013). Special Education Teacher Evaluation: Why It Matters, What Makes It Challenging, and How to Address These Challenges, a journal of Hammill Institute on Disabilities (HID) & SAGE, Assessment for Effective Intervention, Boise State University, 1910 University Drive, Boise, ID 83725-1725, USA,2013, p.72.