مجلة علوم
ذوى الاحتياجات الخاصة

مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات

The level of knowledge of primary school teachers about learning disabilities in the shadow of some variables

إعداد /
د. مالك محمد الرفاعي
قسم التربية الخاصة- كلية التربية
جامعة الطائف

١٤٤٦هـ-٢٠٢٥م

المستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، استخدم الباحث المنهج الوصفي وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٣٠٢) معلم ومعلمة بالمرحلة الابتدائية بمدينة ينبع بالمملكة العربية السعودية، طُبق عليهم مقياس مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم (إعداد الباحث) ، وتوصلت النتائج إلى ان ٥٢٪ من المعلمين والمعلمات لديهم مستوى منخفض في المعرفة بصعوبات التعلم، و ٢٩ % منه كان لديهم مستوى متوسط، و١٩٪ كان لديهم مستوى مرتفع وهذا يوضح أن غالبية المعلمين والمعلمات (٥٢٪) ليس لديهم المعرفة الكافية عن مجال صعوبات التعلم، وكانت جميع أبعاد مقياس معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم منخفضة ماعدا بعدي المعلومات العامة، وبعد الاعراض والمؤشرات في المستوى المتوسط، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بذوي صعوبات التعلم بين المعلمين والمعلمات باستثناء المحور الثالث (تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة) والفروق دالة احصائياً لصالح المعلمين. وجدت فروق دالة احصائياً بين الحاصلين على بكالوريوس والحاصلين على دراسات عليا في البعد الأول، والثالث، والرابع، والدرجة الكلية وكانت الفروق لصالح الدراسات العليا. واوصت الدراسة بضرورة مراجعة وتطوير برامج إعداد المعلمين، وتضمينها مقررات عن ذوي الإعاقة، خاصة فئة صعوبات التعلم. ايضًا عقد دورات تدريبية عن ذوي صعوبات التعلم لمن هم على رأس العمل.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم– معلمي المرحلة الابتدائية– المعرفة بصعوبات التعلم

Abstract:

The study aimed to identify the level of knowledge of primary school teachers about learning disabilities. The study sample includes (302) male and female teachers in the primary school in Yanbu city in the Kingdom of Saudi Arabia. The researcher prepared the scale of knowledge of primary school teachers about learning disabilities which was applied to this study. The results showed that 52% of male and female teachers had a low level of knowledge about learning disabilities, 29% had an average level, and 19% had a high level. This indicates that the majority of male and female teachers (52%) do not have sufficient knowledge about the field of learning disabilities. All dimensions of the scale of knowledge of primary school teachers about learning disabilities were low except for the general information dimension and the symptoms and indicators dimension at the average level. The results also showed that there were no statistically significant differences in the knowledge of primary school teachers about those with learning disabilities between male and female teachers, with the exception of the third factor (distinguishing learning disabilities from other similar disorders), and the differences were statistically significant in favor of males. Statistically significant differences were found between those with a bachelor's degree and those with postgraduate studies in the first, third, and fourth dimensions, and the total score, and the differences were in favor of postgraduate studies. The study recommended the necessity of reviewing and developing teacher preparation programs, and including courses on people with disabilities, especially the category of learning disabilities. Also, holding training courses on people with learning difficulties for those who are on the job.

Keywords: ***Learning disabilities – Primary school teachers – Knowledge of learning disabilities.***

المقدمة:

يمثل الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أهمية كبيرة، وذلك لأنه يساعد على التدخل والدعم في الوقت المناسب، مما يحد من الاثار السلبية لصعوبات التعلم. لذلك ينبغي على معلم هذه المرحلة أن يتمتع بسمات وخصائص مميزة تؤهله للتعامل مع هؤلاء الأطفال في هذه المرحلة المهمة في حياتهم. ومن ناحية أخرى تسمى صعوبات التعلم بالإعاقة الخفية وذلك لعدم وجود صفات جسدية تميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن اقرانهم العاديين، وكذلك صعوبة تمييز سماتهم الاجتماعية والنفسية عن اقرانهم العاديين. ويمثل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النسبة الأكبر من مجتمع التربية الخاصة وهذا ما يجعل الاهتمام بها ذو اهمية بالغة خصوصا فيما يتعلق بالكشف المبكر للتعرف عليها وتقديم الخدمات التربوية والنفسية والاجتماعية.

حيث يمثل التلاميذ المسجلين في برامج صعوبات التعلم ٧٪ من اجمالي الطلاب والطالبات في المملكة العربية السعودية (الحارثي، ٢٠١٣). وبالطبع فالنسبة أكبر من ذلك لكون برامج صعوبات التعلم لا تغطي جميع مدن وقرى المملكة العربية السعودية.

كما بدأ نظام التعليم السعودي في التركيز على تقديم برامج ذات جودة عالية لتطوير المعلمين لاكتساب المهارات والمعرفة حول صعوبات التعلم (Al-Zoubi &Rahman, 2016).

وتؤكد نتائج الدراسات السابقة على ان المعلمين الذين يعرفون حاجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وخصائصهم، هم أكثر فاعلية للاستجابة لحاجاتهم (سيد وتيعشادين، ٢٠٢١) مما يشدد على اهمية تعليم معلمي المرحلة الابتدائية على خصائص وسمات ذوي صعوبات التعلم وكيفية التعامل معهم.

بالرغم من ان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يظهرون نشاطا متفوقًا في بعض المقررات الدراسية ويتم تصنيفهم على انهم تلاميذ موهوبين احياناً، وذلك عطفا على ما يحققونه من درجات مرتفعة على مقاييس الذكاء المقننة الا ان مشكلة صعوبات التعلم المحددة تظهر لديهم عندما يجدون صعوبة في مهارات القراءة أو الكتابة أو الحساب وتظهر هذه المشكلة عندما يخفق التلميذ في انجاز هذه المهارات في مادة دراسية أو أكثر.

وعلى وجه الخصوص، فان الطلاب ذوي صعوبات التعلم معرضون بدرجة أكبر لشعور بالفشل وخيبة الأمل بسب صراعهم المستمر مع الواجبات المدرسية. (West et al., 2010).

إن صعوبات التعلم المحددة هي اضطراب عصبي إدراكي ناجم عن خلل في وظائف المخ. ويتم التعرف على صعوبات التعلم المحددة عندما يكون إنجاز الفرد في المدرسة أقل من المتوقع بالنسبة للعمر والتعليم ومستوى الذكاء. وبالتالي فان فحص ملايين الطلاب المصابين بصعوبات التعلم المحددة من قبل

المختصين، أمر مستحيل من الناحية اللوجستية. وقد يلعب الوعي والمعرفة باضطرابات التعلم بين معلمي المدارس دورًا رئيسيًا في التعرف المبكر على الأطفال المصابين بهذه الاضطرابات وإدارتهم. لذلك، فإن تقييم معرفة المعلمين وتصوراتهم حول صعوبات التعلم أمر بالغ الأهمية (Jebakumar et al., 2023) .

ويلعب الدعم البيئي في المدرسة، مثل العلاقات الدافئة والمبنية على الثقة المتبادلة بين المعلمين والطلاب، دورًا ايجابيًا بارزًا في النتائج الاجتماعية والأكاديمية والسلوكية للطلاب.
(Hamre & Pianta, 2001; McGrath & van Bergen, 2015; Spilt et al., 2012).

وبالطبع فأنشطة المعلم وتفاعلاته مع الأطفال في مراحل التعليم المبكرة هي اقوى المحددات وأكثرها تطورًا لنتائج التعليم حيث تقوم المعلمات بدور كبير ومهم في نجاح البرامج التعليمية وهذا بالطبع يتطلب ان تمتلك المعلمات في مراحل رياض الأطفال والصفوف المبكرة في المرحلة الابتدائية مهارات معرفية متنوعة تساعد في التخطيط الفعال لخبرات التعليم وهو مهم جدًا خصوصا لأطفال صعوبات التعلم (الجندي، ٢٠٢١).

تهدف الجهود التربوية إلى دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، في فصول التعليم العام، وتعد صعوبات التعلم الخاصة واحدة من الفئات التي تخضع للدمج في التعليم العام وذلك لتحقيق النمو الشامل، وعندما نتحدث عن دمج ذوي صعوبات التعلم ينشأ الكثير من الأسئلة: هل المعلمون مستعدون للتعامل مع ذوي صعوبات التعلم وهل المعلمون مدربون على تدريس ذوي صعوبات التعلم؟ هل المعلمون لديهم المفاهيم المرتبطة ذوي صعوبات التعلم؟ (Kamala & Ramganesh, 2013)

تعد معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم مهمة جداً حيث ثبت أن الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم أمر ضروري لتحقيق النجاح الأكاديمي للطالب في المدرسة. نظرًا لأن معلمي المدارس الابتدائية هم أول المعلمين الذين يتواصل معهم الطلاب، فقد يكونون أول من يكتشف العلامات المحتملة لصعوبات التعلم (Kocsis ,2016). فكلما أسرع معلم الصف في إحالة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى إدارة المدرسة للتحقق من مشكلتهم، كلما تمكن المختصون الأخرون بالمدرسة من تقديم المساعدة والدعم المناسب لهم. (علي والنوبي، ٢٠١١). لذلك فان اكتساب المعلم للمعرفة والفهم الكافي لمفهوم صعوبات التعلم وطرق التعرف عليها امر في غاية الأهمية.

أن المعلم لا يمتلك فهمًا حقيقيا لمصطلح صعوبات التعلم فكثير منهم ينظر إلى المشكلات التعليمية الخاصة بالتلاميذ على انها صعوبات التعلم المحددة، ومن ثم تبدو أهمية معرفة المعلمين بصعوبات التعلم ودورهم في اكتشاف التلاميذ الذين يعانون منها وما يترتب عليه من التدخل للحد منها. (قديسة، ٢٠١٦).

مشكلة الدراسة

صعوبات التعلم اضطراب لا ينبغي التعامل معه باستخفاف بسبب آثاره الشاملة على التلاميذ الذين يعانون منه، وبصرف النظر عن تأثيره السلبي على التحصيل الأكاديمي للأطفال، فإن صعوبات التعلم تؤدي أيضًا إلى مشاكل سلوكية، وضعف تقدير الذات، وضعف التفاعلات الشخصية/الاجتماعية، والانقطاع المبكر عن الدراسة (Indiana Department of Education, 2017).

وتكمن خطورة مشكلة صعوبات التعلم في انتشارها بشكل ملحوظ بين الأطفال الذين يظهرون قدرات عقلية مرتفعة إلا ان مستوي أدائهم الدراسي منخفض إذا ما قورن بما يملكونه من قدرات. وهو ما يعرف بالتباعد ما بين امكانياتهم وأدائهم المتوقع، لذلك يفسر من قبل غير المتخصصين بطريقة غير دقيقة (سيد وتيعشادين، ٢٠٢١).

ويلعب المعلمون دورًا بارزًا في الكشف المبكر عن مختلف الاضطرابات والإعاقات وذلك من خلال المؤشرات الأولية التي يلاحظونها على الأطفال نظرًا لمعرفتهم بنمو الأطفال الطبيعي وقدرتهم على مقارنة نمو الطفل بأقرانه (عبد القادر، ٢٠١٨). وتزداد اهمية معرفة معلم المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم وذلك لانتشارها الواسع ولأهمية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم والتعامل معها. ويمكن للمعلمين بحكم طبيعة عملهم وتعاملهم المباشر مع التلاميذ من تمييز قدرات الطفل ومهاراته وملاحظة أوجه القصور والضعف، واختلاف الطفل عن غيره من التلاميذ وبالتالي المساعدة في التشخيص، وتنفيذ الاجراءات المناسبة للبديل التربوي المناسب للطفل.

بالرغم من تعدد فئات التربية الخاصة واختلاف شدة درجتها وتميزها في كثير من الحالات بصفات جسمية وسلوكية واضحة، الا ان هناك مجموعة من الطلاب لا تظهر عليهم صفات جسدية مختلفة، ويتمتعون بدرجات ذكاء متوسطة ومرتفعة احياناً مما يجعلهم في مصاف الطلاب الموهوبين وفقًا لاختبارات الذكاء، الا انهم يفشلون في أداء المهارات الاكاديمية المطلوبة للنجاح في مادة دراسية أو أكثر، وتظهر هذه المشكلات بوضوح في انجاز مهارات القراءة والكتابة ومهارات الحساب. يعرف هؤلاء الطلاب في ميدان التربية الخاصة وعلم النفس بذوي صعوبات التعلم (سيد وتيعشادين٢٠٢١).

ويؤدي اهمالنا للتعرف المبكر على أطفال صعوبات التعلم إلى تهيئة الأسباب لبقاء الطفل تحت الضغوط واستمرار تعرضه للإحباط مما يكون له اثر مدمر على شخصيته، وابعادهم عن اللحاق بأقرانهم وجعلهم يعيشون على هامش المجتمع والواقع (عواد، ٢٠١٠).

وأشارت العديد من الدراسات إلى تدني مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم مثل (Leqouider, 2022)، السلامين وشاهين (٢٠٢٢) و(2023) Kaur et al. ، و Eyo & Nkanga (2020) , Shukla & Agrawal (2015).

وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

"ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم؟

١. **ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالمعلومات العامة في صعوبات التعلم،**
٢. **ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بتشخيص صعوبات التعلم؟**
٣. **ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بتمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة؟**
٤. **ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالأعراض والمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم؟**
٥. **ما مستوى المعرفة لدى معلمي المرحلة الابتدائية بأساليب تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"،**
٦. **ما الفروق بين درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزي لمتغير الجنس؟"،**
٧. **ما الفروق بين مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزي لمتغير المؤهل العلمي"**
٨. **ما الفروق بين مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزي لمتغير الخبرة"،**

<u>اهداف الدراسة:</u>

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. الكشف عن مستوى **معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم**
٢. الكشف عن مستوى معرفة معلم المرحلة الابتدائية **بالمعلومات العامة في صعوبات التعلم،**
٣. الكشف عن مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية **بتمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة**
٤. الكشف عن مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية **بالأعراض والمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم؟**

٥. الكشف عن مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية **بأساليب التعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"**،

٦. معرفة مدى اختلاف مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم باختلاف متغير (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المعلم ودوره البارز في إنجاح العملية التربوية للتلاميذ سيما ذوي الإعاقة والذي يتحقق من خلال معرفة المعلم بخصائص التلاميذ وحاجاتهم حيث أشارت العديد من الدراسات إلى ان معرفة المعلمين باحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة وخصائصهم المختلفة تعد أكثر فاعلية في الاستجابة الإيجابية للاحتياجات المختلفة لهؤلاء التلاميذ (الخطيب، ٢٠٠٥).

كما يشعر الطلاب الذين لديهم علاقات داعمة مع المعلمين بمزيد من الأمان العاطفي، وبالتالي، لديهم المزيد من الموارد لاستثمار جهدهم في التعلم (Verschueren, 2015).

وتزداد أهمية موضوع الدراسة فيما تمثله صعوبات التعلم من انتشار واسع لدى الأطفال الذين يتمتعون بدرجة ذكاء مرتفع على مقاييس الذكاء إلا ان معدل تحصيلهم الدراسي يكون ضعيفا مقارنه بتلك القدرات وهذا ما يصعب عملية التعرف عليهم

كما تعد هذه الدراسة – حسب علم الباحث –الأولى من نوعها التي تعتمد على استجابة المعلمين لاختبار يحدد مستوى معرفتهم بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة الى أهمية النتائج التي سوف تكشف عنها الدراسة مما يسهم في معرفة مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم ومدى قدرتهم على التمييز بين صعوبات التعلم والاضطرابات المشابهة لها. ومستوى معرفتهم بالتدخلات التربوية المناسبة لتلاميذ صعوبات التعلم. وبالتالي تساعد القائمين على التعليم في ضع الخطط لتطوير وتحسين مستوى معرفة المعلم بطلابه، وما ينعكس ذلك إيجابيا على طلابهم في الجوانب الاكاديمية والسلوكية، والنفسية، والاجتماعية، وغيرها. أيضا توفر الدراسة أداة تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة لقياس مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم.

كما أن نتائج هذه الدراسة تسهم في تقديم المقترحات والتوصيات البحثية حول معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١. الحدود الموضوعية: مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم.

٢. الحدود المكانية: إدارة تعليم ينبع.

٣. الحدود الزمانية: الفصل الثالث للعام الدراسي ٢٠٢٤.

٤. الحدود البشرية: معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة ينبع.

مصطلحات الدراسة:

معلمي المرحلة الابتدائية

المعلم: "هو الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها إلى المتعلمين، ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فقط، بل يتعداه إلى دور آخر وهو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين" (أبو شعيرة، ٢٠٠٨).

وتعرف وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية "المعلم المتخصص في مجال محدد ويقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربية والمواد الدينية" دليل معلم صعوبات التعلم، ٢٠٢٠).

ومعلم الصف: "هو الذي يقوم بتعليم الطلاب في أحد الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من خلال تدريس المواد المختلفة في ذلك الفصل" (دليل معلم صعوبات التعلم، ٢٠٢٠).

معلمي صعوبات التعلم:

يعرفون إجرائنا في الدراسة الحالية بأنهم المعلمين الذين يقومون بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بينبع.

صعوبات التعلم:

تعرف وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية طالب صعوبات التعلم بانه هو " الطالب الذي لديه تدن واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية في توظيف استراتيجيات التعليم تسبب له عدم القدرة على مسايرة أقرانه في التحصيل الدراسي دون وجود نوع آخر من أنواع الإعاقة، ولم تنجح معه أساليب التعليم العام في الفصل، وليس لديه ظروف أسرية مما يستدعي التحاقه ببرامج صعوبات التعلم" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

ادبيات الدراسة:

يُعرف ذوي صعوبات التعلم بأنهم "أولئك الأطفال الذين يظهرون تفاوتا تربويا ذا دلالة بين قدراتهم العقلية الفعلية، والمستوى الحقيقي للأداء. من جانبهم يرجع إلى اضطراب اضطرابات أساسية في عملية التعلم، وهو الأمر الذي قد يصاحبه، وقد لا يصاحبه اختلال واضح في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ولا تعتبر تلك الاضطرابات ثانوية بالنسبة. للتخلف العقلي، أو الحرمان التربوي، أو الثقافي، أو الاضطراب الإنفعالي الشديد أو الإعاقة الحسية" (هلالاهان وآخرون،٢٠٠٧، ٥٢).

وتعرفها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية صعوبات التعلم بانها " اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية. التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير، والكلام، والقراءة والكتابة، (الإملاء، التعبير، الخط)، والرياضيات التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية". (وزارة التعليم أ، ٢٠٢٠).

وتتعدد مظاهر ومؤشرات صعوبات التعلم، ويمكن تلخيص مظاهر صعوبات التعلم في النقاط التالية:

١. عدم إدراك الطفل لانتهاء المهمة واستمراره في النشاط
٢. انخفاض مستوى التحصيل الدراسي
٣. صعوبة إدراك الأشياء والتمييز بينها
٤. الاضطرابات اللغوية كصعوبة القراءة وصعوبة الكتابة وصعوبة التراكيب اللغوية.
٥. التباين الواضح بين ما بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي.

(IDEA. 2019) ،(قباجة، ٢٠٢٤)، (حربوش، ٢٠٢٤)، (أبو الديار، ٢٠١٢).

وبالإضافة إلى مظاهر صعوبات التعلم فان هناك مؤشرات تميز أداء ذوي صعوبات التعلم إذا ما تمت مقارنتهم بغيرهم من التلاميذ ومن هذه المؤشرات:

١. انخفاض الأداء اللفظي بوجه عام
٢. ضعف في المدى الرقمي
٣. انخفاض القدرة المكانية
٤. ظهور مجموعة أعراض اضطرابات عضوية مخية.
٥. انخفاض مستوى الذاكرة السمعية، وضعف التمييز السمعي
٦. انخفاض مستوى الذاكرة البصرية وضعف التمييز السمعي.
٧. انخفاض قدرة استرجاع المعلومات الشفهية (Waldron & Saphire,1990)، (Alrefaei,2024)

وفيما يتعلق بتشخيص صعوبات التعلم يؤكد أبو الديار (٢٠١٢) أن عملية تشخيص صعوبات التعلم لا تتم الا عن طريق نظام العمل اليومي والملاحظة المقصودة خلال اليوم الدراسي للتلميذ، ولخص في ذلك خطة مكونة من ست خطوات لتشخيص صعوبات التعلم وهي:

١. تحديد الأطفال ذوي الأداء المنخفض
٢. ملاحظة السلوك ووصفة مثل مهارات القراءة
٣. اجراء تقييم غير رسمي يستبعد حالات الحرمان البيئي والثقافي.
٤. قيام فريق التقييم بإجراء تقييم وهذه العملية عبارة عن تشخيص متعدد المحكات.
٥. كتابة نتائج التشخيص
٦. التخطيط للبرنامج العلاجي

وتؤكد الدراسات والمرجعيات، كما في القطامي (٢٠٠٥). الزيات (٢٠٠٨) و (2020) , ElAdl على وجوب الالتزام بمحكات تشخيص صعوبات التعلم عند تشخيص وتصنيف الطلبة يمكن تلخيص محكات صعوبات التعلم فيما يلي:

١. محك التباعد: ويشير إلى التباين بين العديد من السلوكيات النفسية مثل الانتباه والتمييز والذاكرة، وكذلك يشير للتباين ما بين القدرة العقلية للفرد والتحصيل الأكاديمي.
٢. محك التربية الخاصة: والمقصود به ان ذوي صعوبات التعلم بحاجة لخدمات التربية الخاصة من تكييف طرق التدريس وتعديل للمنهج
٣. محك الاستبعاد: ويعني استبعاد حالات الإعاقة الفكرية، والإعاقات الحسية، والمكفوفين وضعاف السمع وذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة
٤. الاستجابة للتدخل: أسلوب جديد يشير إلى تقديم الخدمات التربوية لمن لديهم مشكلات تعليمية ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم الخدمة للطالب بشكل تدريجي قبل ان تقدم له خدمات التربية الخاصة.

ويُعد مستوى وعي معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم أهمية بالغة، حيث ان معلمي الصف العادي هم الأكثر اتصالاً بالطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم فمن الضروري امتلاكهم مهارات التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمساهمة في تقديم خدمات التدخل المبكر والخدمات التربوية المناسبة لهم.

ويشير الخطيب والحديدي (٢٠٠٩) إلى ان التدخل المبكر يحقق العديد من المكاسب على مختلف نواحي النمو ويقلل من المشكلات السلوكية، كما يدعم الذكاء ويمنع حدوث صعوبات ثانوية.

لذلك اهتم الكثير من الباحثين والمختصين بتقييم مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم ومن ثم جاءت العديد من الدراسات في هذا الصدد. حيث هدفت دراسة Shukla & Agrawal (2015) إلى تقييم مستوى الوعي بصعوبات التعلم لدى معلمي المدارس الابتدائية، تم اختيار عينة عشوائية مكونه من ٦٨ معلمًا في المدارس الابتدائية في (١٥) مدرسة في منطقة هاريدوار. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى تدني مستوى المعرفة والوعي بصعوبات التعلم لدى معلمي المدارس بالمرحلة الابتدائية. وبالتالي فهم يتجاهلون صعوبات التعلم ولا يلاحظونها مما يؤدي إلى عدم التفاعل معها، وتمثل صعوبات التعلم تحديًا كبيرًا جدًا للمدارس والمعلمين. ولا يتم تلبية احتياجات هؤلاء الأطفال في الفصول الدراسية العادية أو التعليم الخاص داخل المدرسة؛ ولا يمكننا تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي وتكافؤ الفرص التعليمية.

كما هدفت دراسة Seema Menon K.P (2016) إلى معرفة مدى الوعي بصعوبات التعلم لدى معلمي المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ معلم من معلمي المدارس الابتدائية في ولاية كيرالا. استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبار الوعي بصعوبات التعلم لدى معلمي المدارس الابتدائية. كشفت الدراسة أن معلمي المدارس الابتدائية يمتلكون مستوى متوسط من الوعي بصعوبات التعلم، توجد فروق دالة احصائيا في متوسط درجات الوعي بصعوبات التعلم تبعا للجنس لصالح الاناث، اما الفروق تبعا للريف والحضر والفروق لصالح معلمي الريف، ولكن لا يوجد فرق كبير في المتوسط. درجات الوعي بصعوبات التعلم فيما يتعلق بخبرة التدريس وأيضًا أن هناك اختلافًا كبيرًا في الوعي بالأبعاد المختلفة لصعوبات التعلم بين معلمي المدارس الابتدائية مثل عسر القراءة، وعسر الكتابة، وعسر القراءة.

وفي المملكة العربية السعودية جاءت دراسة Alahmadi & El Keshky(2019) بهدف تقييم معرفة معلمي المدارس الابتدائية حول صعوبات التعلم. والتي طبقت أدواتها على عينة مكونة من ٩٠٢ من معلمي المدارس الابتدائية الخاصة والحكومية من ٧٨ مدرسة في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية، واستخدام الدراسة المنهج الوصفي والكمي لتقييم معرفتهم. واشارت النتائج إلى أن غالبية معلمي المدارس الابتدائية لديهم معرفة متوسطة حول صعوبات التعلم المحددة. وبالتالي فإن النطاق المعرفي للمعلمين له تأثير ذو دلالة إحصائية على مستوى معرفتهم. وفي المقابل أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستويات المعرفة والمتغيرات الاجتماعية والديموغرافية، ولكن لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في المستوى المعرفي بين الذكور والإناث. واظهرت النتائج ايضًا ان المعلمين تنقصهم المعرفة الكافية بصعوبات التعلم ولا يعلمون ما الذي يجب عليهم فعله عند مواجهة هذه المشكلة وذلك لأن تدريبهم الأكاديمي لم يتضمن أي دورات حول هذا الموضوع. لذا يجب على مشرعي التعليم تنظيم

تدريب مناسب للمعلمين أو عقد دورات تعليمية منظمة فيما يتعلق بمفاهيم صعوبات التعلم وتقييمها وتشخيصها وتحديد هوية هؤلاء المعلمين.

هدفت دراسة Son (2020) إلى معرفة وعي معلمي المدارس العامة حول صعوبات التعلم بين الأطفال في منطقة دارمابوري، الهند حيث طبقت هذه الدراسة على ٢٠٠ ولتحقيق اهداف الدراسة استخدام استبيانه لقياس معرفة ووعي المعلمين، واشارت النتائج إلى أن معرفة المعلمين فيما يتعلق بصعوبات التعلم لدى الأطفال كانت متوسطة لدى غالبية المعلمين (٤٥٪)، في حين أظهر عدد كبير من المشاركين مستوى مناسب من المعرفة (٣٣.٥٪)، اما بقية المشاركين. (٢١.٥٪) أظهروا مستوى غير كافي من المعرفة. كان لمستوى المؤهل التعليمي، والخبرة للمعلمين علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى المعرفة.

وفي دراسة قام بها كلا من Eyo & Nkanga (2020) بهدف اجراء مسح للتعرف على كفاءة المعلمين في تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق استبانة لجمع بيانات من عينة مكونة من ٢٠٠ معلم من ١٠ مدارس ابتدائية عامة في بلدية كالابار، ولاية كروس ريفر، نيجيريا. واشارت النتائج إلى أن مستوى كفاءة المعلمين في التعرف على الطلاب المشتبه في إصابتهم بصعوبات التعلم كان منخفضاً؛ وأن الاختلافات في كفاءة المعلمين يمكن أن تكون مرتبطة بالجنس والمؤهل التعليمي والوضع المهني، ولكن ليس بسنوات الخبرة في التدريس. وقد خلصت الدراسة إلى أن بعض المتغيرات الشخصية تنبئ بمستوى كفاءة المعلمين في التعرف على الطلاب المشتبه في إصابتهم بصعوبات التعلم، في حين أن بعضها الآخر ليس كذلك. أوصت بأن يتواصل المستشارون مع أصحاب المصلحة الآخرين لتنظيم برامج تدريبية وورش عمل تهدف إلى تحسين مستوى كفاءة المعلمين فيما يتعلق بتحديد التلاميذ الذين يشتبه في أنهم يعانون من صعوبات التعلم، وبالتالي تسهيل الإحالات لتقييمات الخبراء.

وفي دولة الكويت قام السعيدي (٢٠٢٠) بدراسة بهدف التحقق من مستوى المعرفة المتوفر لدى المعلمين بالتعليم العام بطلبة صعوبات التعلم وعلاقتها بعض المتغيرات، وبالتحديد الجنس، والخبرة، والدرجة العلمية للمعلم، حيث خضع ٦٢٩ معلم ومعلمة بالإدارة التعليمية لمنطقة الجهراء في دولة الكويت، إجابة عينة البحث على استبانة من ٢٨ عبارة، لقياس معرفة المعلمين بصعوبات التعلم. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة معرفتهم بالطلاب ذوي صعوبات التعلم كانت في مستوى متوسط، ايضًا توصلت الدراسة إلى انه لا توجد فروق دالة احصائيًا لمتغير الجنس أو لمتغير المؤهل العلمي في درجة المعرفة بصعوبات التعلم بمنطقة الجهراء التعليمية.

دراسة *Rajesh, et al. (2020)* والتي هدفت لتحديد مستوى المعرفة عن صعوبات التعلم لدى معلمي المرحلة الابتدائية، تم اختيار عينة قوامها ٣٠ معلمًا في المدرسة الابتدائية. تم تطبيق استبانة عن المعرفة

بصعوبات التعلم مكون ٣٥ بندا. ومن نتائج الدراسة أن لدى ١٨ (٦٠٪) من المعلمين معرفة غير كافية، وكان لدى ١١ (٣٦.٧٪) معرفة كافية إلى حد ما وكان لدى ٠١ (٣.٣٪) منهم معرفة كافية. واوصت الدراسة إلى أن هناك حاجة إلى تقديم برنامج تعليمي منظم بالإضافة إلى بعض التدريب لمعلمي المدارس الابتدائية.

وفي دراسة السيد وتيعشادين (٢٠٢١) بهدف تقييم مقدرة المعلمين في المدارس الابتدائية من معرفة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بولاية بومرداس الجزائر، حيث اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي وطبقت الدراسة على عينة مكونه من ٦٨ معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائية طبق عليهم مقياس يخص قدرة المعلم في التعرف على صعوبات التعلم وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن درجة إدراك المعلمين في المرحلة الابتدائية لمفهوم صعوبات التعلم جاء في المستوى المتوسط، ودرجة تمييز معلم المرحلة الابتدائية بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها متوسطة ودرجة مقدرة معلم المرحلة الابتدائية على تشخيص صعوبات التعلم متدنية.

وفي دراسة اجراها كلا من Madhamani& Joseph (2021) على ٢٠٠ معلم من معلمي المدارس العامة منطقة دارمابوري في الهند بهدف الكشف عن معارف المعلمين حول الكشف المبكر لصعوبات التعلم وعلاجها، عن طريق استبانة تم اعدادها لهذا الغرض وتبين أن معرفة المعلمين فيما يتعلق بصعوبات التعلم لدى الأطفال كانت متوسطة لدى غالبية المعلمين (٤٥٪)، في حين أظهر عدد كبير من المشاركين مستوى مناسب من المعرفة (٣٣.٥٪)، وبقية المشاركين. (٢١.٥٪) أظهروا مستوى غير كافي من المعرفة، وكان للمؤهل التعليمي والخبرة للمعلمين علاقة ذات دلالة إحصائية على مستوى المعرفة. واشار ٨٨٪ من المعلمين ان صعوبات التعلم اضطراب قابل للشفاء و١٢٪ أشاروا الى انه اضطراب غير قابل للشفاء واوصت الدراسة في ضوء نتائجها إلى انه من الضروري نشر الوعي والمعرفة حول صعوبات التعلم لدى الأطفال والمعلمين حتى يتم التعامل مع هؤلاء الأطفال بطريقة أفضل في الدائرة الاجتماعية. وينبغي أيضًا إدراج ذلك كجزء من المنهج الدراسي في برامج تدريب المعلمين.

وفي دراسة قام بها Leqouider (2022) والتي هدفت إلى تقييم معرفة المعلمين بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وتحديد الأساليب والأدوات المستخدمة معهم بشكل خاص، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٢٦ مدرسًا في ١٢ قسمًا إداريًا بالمملكة المغربية. استجابوا على استجابة عن طريق الانترنت ولجمع البيانات النوعية أجريت مقابلات مستهدفة شبة منظمة مع اربعة من المشاركين. ممن يعملون في مهن تتعلق بالإشراف على المعلمين، وتوصلت نتائج الدراسة اشارت إلى نقص في التدريب سواء وقت الاعداد أو أثناء الخدمة وتبدو أن أنشطة التوعية حول هذا الاضطرابات غير كافية لتمكين المعلمين من

اكتساب المهارات اللازمة للتعرف على الطلاب المصابين بصعوبات التعلم وغير قادرين على التدخل بفاعلية مع هؤلاء الطلاب.

وهدفت دراسة السلامين و شاهين (٢٠٢٢) إلى تحديد درجة معرفة المعلمين و المعلمات في صفوف التعليم الأساسي بالطلبة المصابين بصعوبات التعلم، وخضع (١٠٣ من المعلمين والمعلمات) من مدارس التعليم الأساسي بلواء البتراء ، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث صممت أداة لقياس مستوى المعرفة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأشارت النتائج إلى ان درجة معرفة المعلمين والمعلمات بصعوبات التعلم منخفضة، وايضًا لا توجد فروق دالة احصائيًا في درجة معرفة المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات (الجنس، أو المؤهل ، أو سنوات الخبرة، أو الصف الدراسي). وأوصى الباحثان بتطبيق أداة الدراسة على مجتمعات أخرى بهدف تعميم النتائج بشكل أوسع.

وهدفت دراسة Kaur,at el. (2023) إلى تقييم ومقارنة درجة المعرفة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لدى المعلمين فيما يتعلق بمعارفهم وطرق الكشف المبكر لصعوبات التعلم لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية وضابطة، خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي لتحسين مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم وطبق اختبار قبلي وبعدي للمجموعتين، أجريت الدراسة في مدارس مختارة في موغا، البنجاب. وبلغ حجم العينة ٦٠ معلماً في المرحلة الابتدائية (٣٠ في المجموعة التجريبية و٣٠ في المجموعة الضابطة). كانت درجة معرفة معلمي المدارس الابتدائية في المجموعة التجريبية فيما يتعلق بصعوبات التعلم لدى الأطفال الملتحقين بالمدارس دون المتوسط وبعد تلقيهم للبرنامج التدريب تحسن مستوى المعرفة إلى أعلى من المتوسط في حين كانت المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي دون المتوسط.

ويتضح من نتائج الدراسات السابقة ان مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم غالبا ما يكون دون المتوسط، ودائما ما تظهر حاجتهم للالتحاق بالبرامج التطويرية والتعليمية لرفع مستوى معرفتهم بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وطرق تشخيصهم وطرق التعامل معهم.

فقد أظهرت دراسة السيد وتيعشادين (٢٠٢١) إلى أن درجة إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم متوسطة، ودرجة تمييز معلم المرحلة الابتدائي بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها متوسطة ودرجة إمكانية معلم المرجلة الابتدائية تشخيص صعوبات التعلم ضعيفة. وتوصلت دراسة (Leqouider 2022) إلى نقص في التدريب والتوعية سواء وقت الاعداد أو أثناء الخدمة، بينما توصلت Eyo & Nkanga (2020) ودراسة السلامين و شاهين (٢٠٢٢) إلى أن مستوى كفاءة المعلمين في التعرف على الطلاب المشتبه بأنهم ذوي صعوبات التعلم كان منخفضاً، ولكن ليس بسنوات الخبرة، اما في دراسة

السعيدي (٢٠٢٠) ودراسة Alahmadi & El Keshky(2019) Madhamani& Joseph (2021) توصلت إلى أن مستوى المعرفة لدى المعلمين والمعلمات بطلبة صعوبات التعلم جاءت متوسطة وأن مستوى المعرفة لا يتأثر بالجنس، والخبرة التدريسية ، والمؤهل الدراسي. وفي دراسة Shukla & Agrawal (2015) توصلت إلى أن مستوى المعرفة لدى المعلمين بذوي صعوبات التعلم جاءت متوسطة، وتوصلت دراسة السلامين وشاهين (٢٠٢٢) إلى أن مستوى المعرفة لدى المعلمين بذوي صعوبات التعلم منخفضاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفتهم تعزى لأثر متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه). وتوصلت دراسة Kaur,at el. (2023) إلى أنه حدث تحسن في مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم.

كما يتضح الحاجة إلى معرفة مدى وعي معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم وندرة الدراسات في هذا المجال وهو ما تتناوله الدراسة الحالية

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة ومتغيراتها

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينة ينبع والبالغ عددهم (١٦٩٦) منهم (٥٨٢) معلم و(١١١٤) معلمة.

عينة الدراسة:

- **العينة الاستطلاعية:**

تكونت العينة الاستطلاعية من ١٠٠ معلم ومعلمة من غير العينة الأساسية وبنفس خصائصها وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

- **العينة الأساسية:**

تكونت العينة الأساسية من ٣٠٢ من معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ينبع منهم (٦٨) معلم و(٢٣٤) معلمة.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس، الدرجة (بكالوريوس، دراسات عليا) وسنوات الخبرة

المتغيرات	الفئات	المؤهل		المجموع	النسبة المئوية
		بكالوريوس	دراسات		
النوع	ذكور	٦١	٧	٦٨	٢٢.٥١٧٪
	إناث	٢٠٩	٢٥	٢٣٤	٧٧.٤٨٣٪
	المجموع	٢٧٠	٣٢	٣٠٢	١٠٠.٠٠٠
الخبرة	اقل من ٤	١٢	١٠	٢٢	٧.٢٨٥٪
	من ٥ إلى	٢٩	٥	٣٤	١١.٢٥٨٪
	اكثر من	٢٢٩	١٧	٢٤٦	٨١.٤٥٧٪
	المجموع	٢٧٠	٣٢	٣٠٢	١٠٠.٠٠٠
النسبة المئوية		٨٩.٤٠٤	١٠.٥٩٦	١٠٠.٠٠٠	

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن العينة تكونت من ٣٠٢ معلم ومعلمة، الذكور ٦٨ معلم بنسبة ٢٢.٥١٦٪، والاناث ٢٢٤ معلمة بنسبة ٧٧.٤٨٣٪، وتتوزع العينة تبعاً للمؤهل ٢٧٠ حاصلون على بكالوريوس بنسبة ٨٩.٤٠٤٪ وعدد الحاصلين على دراسات عليا ٣٢ معلم ومعلمة بنسبة ١٠.٥٩٦٪.

أداة الدراسة:

تم إعداد مقياس لقياس مستوى وعي المعلمين بصعوبات التعلم مر إعداد أداة الدراسة بخطوات تمثلت في الآتي:

بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية مثل (DSM-5) و Eyo & Nkanga (2020) والسعيدي ٢٠٢٠ سيد وتيعشادين (٢٠٢١) و Leqouider 2022

وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (مقياس)، لتحديد مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم.

خطوات بناء المقياس:

١. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء المقياس وصياغة فقراته.

٢. تم تصميم المقياس في صورته الأولية وتكون من ٤٣ مفردة موزعة على خمس ابعاد.

٣. تم عرض المقياس على عدد (١٠) من المحكمين. في ضوء أراء المحكمين تم تعديل بعض بنود المقياس وحذف البنود التي حصلت على نسبة اتفاق اقل من ٩٠٪ ليصبح عدد مفردات الاختبار ٣٨ مفردة.

صدق وثبات أداة الدراسة

أولا: الصدق:

تم التحقق من صدق المقياس كما يلي:

١-صدق المحكمين: تم عرض المقياس على عدد (١٠) من المحكمين، وبناء على اراء المحكمين أصبح عدد المفردات ٣٨ مفردة موزعة على خمسة ابعاد.

٢- صدق البناء أو التكوين:

أ-وذلك من حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد حذف درجة المفردة من البعد، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مقياس مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم (ن = ١٠٠)

المعلومات العامة		تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات		تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات		الاعراض والمؤشرات		أساليب التعلم	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٤٨٨**	١٠	٠.٤٦٤**	١٧	٠.٦٧٢**	٢٤	٠.٦٤٥**	٣٣	٠.٦١٩**
٢	٠.٥٤٦**	١١	٠.٦٠٨**	١٨	٠.٧٤٠**	٢٥	٠.٧٣٥**	٣٤	٠.٥٦٣**
٣	٠.٦٥٤**	١٢	٠.٥٧٥**	١٩	٠.٧٠٩**	٢٦	٠.٤٢٢**	٣٥	٠.٥٦٩**
٤	٠.٣٧٧**	١٣	٠.٦٠٣**	٢٠	٠.٥٧٧**	٢٧	٠.٥٧٨**	٣٦	٠.٦٨٦**
٥	٠.٤٢٦**	١٤	٠.٦٥٣**	٢١	٠.٧٤٨**	٢٨	٠.٦٢٨**	٣٧	٠.٦٤٨**
٦	٠.٤٥٤**	١٥	٠.٦٠٨**	٢٢	٠.٧١٦**	٢٩	٠.٦٩٥**	٣٨	٠.٥٠٦**
٧	٠.٤٢٧**	١٦	٠.٥٩٥**	٢٣	٠.٦١٧**	٣٠	٠.٦٦٩**		
٨	٠.٥٠٩**					٣١	٠.٦٥٩**		
٩	٠.٥٠٣**					٣٢	٠.٦٣٤**		

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (١) أنَّ كل مفردات استبانة مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)، أي أنَّها تتمتع بصدق مرتفع.

ب- معاملات ارتباط درجات الابعاد بالدرجة الكلية بعد حذف درجة البعد لمقياس مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٣)

مصفوفة ارتباطات بين درجات أبعاد مقياس مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم والدرجة الكلية للمقياس (ن = ١٠٠)

م	الابعاد	الاول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
١	المعلومات العامة	١				
٢	تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٠.٥٣٥**	١			
٣	تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة	٠.٤٤٩**	٠.٥٩٦**	١		
٤	الاعراض والمؤشرات	٠.٥٣١**	٠.٦٥٤**	٠.٤٩٥**	١	
٥	أساليب التعلم	٠.٥٢٠**	٠.٤٩٦**	٠.٤٨١**	٠.٥٢٥**	١
	الدرجة الكلية	٠.٧٤٦**	٠.٨٤١**	٠.٧٩٣**	٠.٨٢٣**	٠.٧٣٣**

**دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٣) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على أن استبانة مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تتمتع بصدق مرتفع مما يجعلها صالحة للتطبيق.

٣-الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي من خلال ترتيب درجات عينة الدراسة الاستطلاعية على المقياس ككل ترتيباً تنازلياً وتحديد أعلى ٢٧٪ من الافراد وتسمى المجموعة العليا في الميزان وأدنى ٢٧ % من العينة والتي تمثل المجموعة الدنيا في الميزان وعمل مقارنة بين المجموعتين العليا والدنيا في درجات الابعاد على اعتبار أن الدرجة الكلية تمثل الميزان (المحك) كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

الفروق في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بذوي صعوبات التعلم بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا (ن =٥٤)

الابعـــــــــــــاد	المجموعة الدنيا ن = ٢٧		المجموعة العليا ن = ٢٧		ت	دح	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المعلومات العامة	٤.٢٩٦	١.١٧١	٧.٢٥٩	٠.٩٠٣	١٠.٤١٥	٥٢	٠.٠٠١
تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٢.٥٥٦	١.٣٤٠	٥.٠٣٧	١.٢٨٥	٦.٩٤٥	٥٢	٠.٠٠١
تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة	٢.١٤٨	١.٨٥٤	٤.٢٩٦	١.٧٠٦	٤.٤٣٠	٥٢	٠.٠٠١
الاعراض والمؤشرات	٤.٠٧٤	٢.٢٠٠	٨.٠٠٠	١.١٧٧	٨.١٧٦	٥٢	٠.٠٠١
أساليب التعلم	٢.٦٦٧	١.٣٠١	٤.٧٠٤	١.١٣٧	٦.١٢٦	٥٢	٠.٠٠١

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن جميع قيم ت للمقارنة بين المجموعة الأولى الدنيا ن=٢٧ معلم ومعلمة والمجموعة الثانية العليا ن=٢٧ معلم ومعلمة نجد أن قيمة "ت " دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ مما يؤكد أنه توجد فروق دالة احصائيا في ابعاد المقياس الخمسة ولصالح المجموعة العليا أي الأقوياء في الميزان وهذا يعني أن الابعاد تميز بين الأقوياء والضعاف في الميزات وهذا يؤكد على أن المقياس يتمتع بالصدق التمييزي.

ثانياً: الثبات:

لمعرفة ثبات درجات مقياس مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية واوميجا، كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات ثبات مقياس مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم معاملات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية واوميجا

م	الابعاد	الفا–كرنباخ	التجزئة النصفية	مكادونالد اوميجا
١	المعلومات العامة	٠.٦٦٠	٠.٦٦٩	٠.٦٧٩
٢	تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٠.٧١٧	٠.٧٤٢	٠.٦٦١
٣	تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات	٠.٨٠٩	٠.٨١٦	٠.٨٣٤
٤	الاعراض والمؤشرات	٠.٨٠٥	٠.٨٥٠	٠.٨١٤
٥	أساليب التعلم	٠.٦٥٤	٠.٧٦٩	٠.٦٦٠
	الدرجة الكلية	٠.٩٠٥	٠.٩٢٠	٠.٩١٠

يتضح من خلال جدول (٥) أنَّ معاملات الثبات للأبعاد مرتفعة وتتراوح ما بين ٠.٧- ٠.٩ تقريباً، والمقياس مكونة من (٣٨) مفردة موزعة على خمس أبعاد وهي: البعد الأول: المعلومات العامة، البعد الثاني: التشخيص، البعد الثالث: تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات المشابهة، البعد الرابع: الاعراض والمؤشرات، البعد الخامس: أساليب التعلم المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم. والاستجابة على المقياس تكون باستخدام مفتاح التصحيح (الاجابة صحيحة=١، الاجابة خاطئة=٠، لأعلم=٠) ويحصل المستجيب على درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة وصفر عن كل إجابة خاطئة وعند اختياره لا اعلم أيضاً، ولذا تتراوح الدرجة على المقياس ٠-٣٨ درجة وارتفاع الدرجة يؤكد على امتلاك المعلم مستوى مرتفع بالمعرفة بمجال صعوبات التعلم والدرجة المنخفضة تدل على تدني المستوى المعرفي للمعلم عن صعوبات التعلم. الإجابات الصحيحة تعبر عن مستوى المعرفة بينما تعبر الإجابات الخاطئة عن المفاهيم الخاطئة، ولا أعلم تعبر عن المعرفة الناقصة، ولكن يتم حساب تكرار عدم المعرفة منفصل عن تكرار لا أعلم حتى يتسنى التفرقة بين المفاهيم الخاطئة ونقص المفاهيم لدى معلمي المرحلة الابتدائية أثناء التدريب أو توزيع منشورات وتعليمات على هؤلاء المعلمين.

جدول (٦)

أبعاد المقياس وعدد بنود كل بعد

الابعاد	البنود	عدد البنود
البعد الأول: المعلومات العامة	١-٩	٩
البعد الثاني: تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	١٠-١٦	٧
البعد الثالث: تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات المشابهة	١٧-٢٣	٧
البعد الرابع: الاعراض والمؤشرات	٢٤-٣٢	٩
البعد الخامس: أساليب التعلم المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم.	٣٣-٣٨	٦
المجموع		٣٨

الأساليب الإحصائية:

لتحليل بيانات الدراسة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين احادي الاتجاه ANOVA، والنسب المئوية، ومعاملات الارتباط، الفاكرنباخ، وماكدونال اوميجا وذلك باستخدام برنامج SPSS

نتائج الدراسة:

السؤال الرئيس وينص على "**ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم؟**

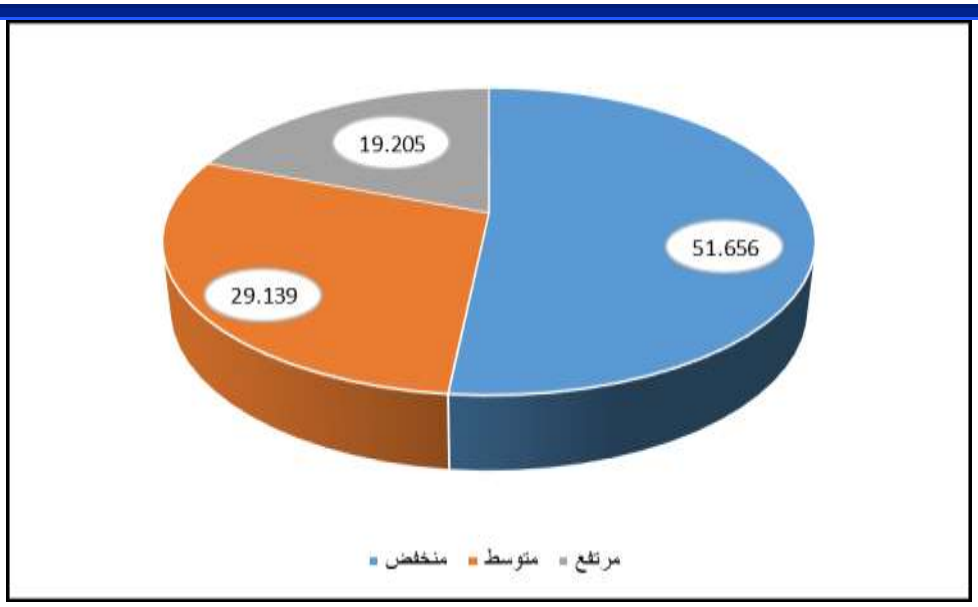
وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام النسب المئوية لتحديد عدد المعلمين والمعلمات في كل فئة من مستوى من مستويات المعرفة بصعوبات التعلم، وعلى اعتبار أن الافراد الذين يحققون درجة ادنى من ٦٠٪ مستوى منخفض والتي تقابل الدرجة ٢٢.٨ من الدرجة على المقياس (حيث درجة المقياس ٠-٣٨ درجة)، وإذا كانت النسبة أعلى من ٦٠٪ واقل من ٧٠٪ تكون في المستوى المتوسط والتي تقع ما بين ٢٢.٨ والدرجة ٢٦.٦، اما الافراد الذين يحصلون على النسبة أعلى من ٧٠٪ والتي تقابل ٢٦.٦ فهم ذوي المستوى المرتفع، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧)

نسبة الأفراد في كل مستوى من مستويات معرفة المعلمين والمعلمات بصعوبات التعلم

المحكات	العدد	النسبة المئوية	المستوى
اقل من ٦٠٪ من درجة المقياس ٢٢.٨	١٥٦	٥١.٦٥٦	منخفض
ما بين ٦٠٪ ، ٧٠٪ الدرجة ما بين ٢٢.٨ والدرجة ٢٦.٦	٨٨	٢٩.١٣٩	متوسط
اعلى من ٧٪ أي اعلى من ٢٦.٦	٥٨	١٩.٢٠٥	مرتفع
المجموع	٣٠٢	١٠٠.٠٠٠	

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن ٥٢٪ من المعلمين والمعلمات حصلوا على مستوى منخفض في المعرفة بصعوبات التعلم، و٢٩ % من عينة الدراسة حصلوا على المستوى المتوسط، و١٩٪ من عينة الدراسة حصلوا على المستوى المرتفع وهذا يوضح أن غالبية المعلمون والمعلمات ٥٢٪ ليس لديهم المعرفة الكافية عن مجال صعوبات التعلم.



شكل (١)

النسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة على مستويات المعرفة بصعوبات التعلم

وهذا يوضح أن غالبية المعلمين والمعلمات ٥٢٪ ليس لديهم المعرفة الكافية بصعوبات التعلم وهذا يرجع إلى أن المعلمين لم يدرسوا مقررات في التربية الخاصة بوجه عام وعن صعوبات التعلم بوجه خاص، وهؤلاء قد يكونوا التحقوا بالعمل في التدريس منذ فترة طويلة ولم يدرسوا مقررات عن صعوبات التعلم ولم يتلقوا تدريب عن هذه الفئة وقد يكون هؤلاء المعلمون ليسوا من خريجي كليات التربية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات ومنها: دراسة السلامين و شاهين (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى أن مستوى كفاءة المعلمين في التعرف على الطلاب المشتبه بأنهم ذوي صعوبات التعلم كان منخفضاً، ودراسة السيد وتيعشادين (٢٠٢١) والتي توصلت إلى أن درجة إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم متوسطة، ودرجة تمييز معلم المرحلة الابتدائي بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها متوسطة ودرجة إمكانية معلم المرحلة الابتدائية من تشخيص صعوبات التعلم ضعيفة.

وايضاً تم حساب نسبة التحقق من خلال درجة المفردة حيث درجة المفردة ٠-١ درجة وبالتالي تم حساب متوسط أداء العينة للمفردة في كل بعد من ابعاد المقياس ومع اعتبار نفس المعايير السابقة في الحكم على الأداء وهو أقل من ٦٠٪ منخفض، من ٦٠- إلى أقل من ٧٠ % متوسط، ٧٠٪ فأكثر مرتفع، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للتحقق المستوى المعرفي لدى المعلمين للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس (ن=٣٠٢) معلم ومعلمة

	الابعاد	م	ع	نسبة المئوية للتحقق	مستوى التحقق	الترتيب
١	المعلومات العامة	٠.٦٢٢	٠.٤٣٩	٦٢.٢	متوسط	٢
٢	تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٠.٥٢٥	٠.٤٦١	٥٢.٥٠	منخفض	٤
٣	تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات المشابهة	٠.٣٩٦	٠.٤٦٤	٣٩.٦٠	منخفضة	٥
٤	الاعراض والمؤشرات	٠.٦٩٥	٠.٤٤٧	٦٩.٥	متوسطة	١
٥	أساليب التعلم المستخدمة مع ذوي صعوبات التعلم.	٠.٥٩٧	٠.٤٧٩	٥٩.٧	منخفض	٣
	الدرجة الكلية	٠.٥٧٦	٠.١٦٥	٥٧.٦	منخفض	

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن جميع مستويات التحقق للأبعاد منخفضة ماعدا بعدي المعلومات العامة وبعد الاعراض والمؤشرات في المستوى المتوسط وكانت نسبة التحقق ٦٩.٥٪ للبعد الرابع (الاعراض والمؤشرات)، ٦٢.٢٪ للبعد الأول المعلومات العامة، والدرجة الكلية في المستوى المنخفض حيث بلغت نسبة التحقق ٥٧.٦٪، وادنى مستوى هو البعد الثالث " تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات المشابهة " حيث بلغت نسبة التحقق ٣٩.٦٠٪ وهذا يوضح مدى الحاجة إلى إعادة النظر في برامج اعداد معلم المرحلة الابتدائية وايضاً مدى الحاجة الملحة لهؤلاء المعلمين إلى تدريبات لتحسين المستوى المعرفي المرتبط بصعوبات التعلم.

إجابة السؤال الأول ومناقشتها

ينص السؤال الاول على أنه: "**ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالمعلومات العامة في صعوبات التعلم**، للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بنود البعد الأول، وتم الحكم على مستوى تحقق المستوى المعرفي في ضوء المعايير التالية:

أقل من ٦٠٪ منخفض

من ٦٠- إلى أقل من ٧٠ % متوسط

٧٠٪ فأكثر مرتفع.

وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المعلومات العامة في صعوبات التعلم (ن = ٣٠٢)

م	العبارات	التكرارات والنسب المئوية	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحقق	مستوى التحقق	الترتيب
			خاطئة	صحيحة	لا أعلم					
١	صعوبات التعلم هي مشكلة مؤقته تزول تدريجيًا بتقدم المراحل الدراسية	ك	١٢٢	١٢٠	٦٠	٠.٣٩٧	٠.٤٩٠	٣٩.٧	منخفض	٦
		%	٤٠.٤	٣٩.٧	١٩.٩					
٢	تسمى صعوبات التعلم بالإعاقة الخفية	ك	٤٨	١٩٦	٥٨	٠.٦٤٩	٠.٤٧٨	٦٤.٩	متوسط	٤
		%	١٥.٩	٦٤.٩	١٩.٢					
٣	يتمتع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بتقدير ذات مرتفع	ك	٧٢	١٥٤	٧٦	٠.٥١٠	٠.٥٠١	٥١.٠	منخفض	٨
		%	٢٣.٨	٥١.٠	٢٥.٢					
٤	تعد صعوبات القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشارا	ك	٢٠	٢٥٤	٢٨	٠.٨٤١	٠.٣٦٦	٨٤.١	مرتفع	٢
		%	٦.٦	٨٤.١	٩.٣					
٥	لا تؤثر صعوبات التعلم على الجوانب الاجتماعية والنفسية والمهنية	ك	٥٨	٢٢٤	٢٠	٠.٧٤٢	٠.٤٣٨	٧٤.٢	متوسط	٧
		%	١٩.٢	٧٤.٢	٦.٦					
٦	أسلوب التربية غير الصحيح يزيد من تفاقم مشكلة صعوبات التعلم	ك	٢٢	٢٦٢	١٨	٠.٨٦٨	٠.٣٤٠	٨٦.٨	مرتفع	١
		%	٧.٣	٨٦.٨	٦.٠					
٧	تنقسم صعوبات التعلم إلى صعوبات نمائية وصعوبات أكاديمية	ك	١٠	٢٠٦	٨٦	٠.٦٨٢	٠.٤٦٦	٦٨.٢	متوسط	٥
		%	٣.٣	٦٨.٢	٢٨.٥					
٨	نسبة انتشار صعوبات التعلم في المملكة العربية في حدود ٢.٩٪	ك	٣٤	٦٤	٢٠٤	٠.٢١٢	٠.٤٠٩	٢١.٢	منخفض	٩
		%	١١.٣	٢١.٢	٦٧.٥					
٩	من الممكن أن يعاني الطالب الموهوب من صعوبات التعلم	ك	٤٠	٢١٠	٥٢	٠.٦٩٥	٠.٤٦١	٦٩.٥	متوسط	٣
		%	١٣.٢	٦٩.٥	١٧.٢					
	الدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة					٠.٦٢٢	٠.٤٣٩	٦٢.٢	متوسط	

يتضح من الجدول (٩): أن مستوى بعد المعلومات العامة متحقق بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية ٠.٦٢٢ بانحراف معياري ٠.٤٣٩، بنسبة مئوية ٦٢.٢٪، أما بشأن المفردات الفرعية فجاءت مرتبة حسب درجة التحقق، والمفردات (١، ٣، ٨) حققت نسبة تحقق منخفضة بينما بقية المفردات كانت نسبة التحقق ما بين متوسطة أو مرتفعة.

- جاءت المفردة " أسلوب التربية غير الصحيح يزيد من تفاقم مشكلة صعوبات التعلم" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة مرتفعة حيث بلغت نسبة التحقق ٨٦.٨٪

- جاءت المفردة "تعد صعوبات القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشارا" في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة مرتفعة حيث بلغت٨٤.١٪.

- جاءت المفردة "من الممكن أن يعاني الطالب الموهوب من صعوبات التعلم " في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت نسبة التحقق ٦٩.٥٪.

- جاءت المفردة "نسبة انتشار صعوبات التعلم في المملكة العربية في حدود ٢.٩٪" في الترتيب الأخير من حيث درجة التحقق وذات مستوى منخفض، ومتحققة بنسبة ٢١.٢٪.

- ويلاحظ من نتائج الجدول أعلاه أن نقص المعرفة " لا أعلم " تراوح ما بين ٦- ٦٨٪ تقريباً وهما المفردتين ٦، ٨ على الترتيب. بينما المفاهيم الخاطئة " الاستجابة الخاطئة تراوحت ما بين ٣-٤٠٪ تقريباً وهذا في المفردتين ٧، ١ على الترتيب. وهذا يوضح مدى الحاجة إلى تقديم مفاهيم لا يعرفها المعلمون وبعض المفاهيم خاطئة لدى هؤلاء المعلمين وتتطلب التصويب.

إجابة السؤال الثاني ومناقشتها

ينص السؤال على أنه: " **ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بتشخيص صعوبات التعلم؟** قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بنود البعد الثاني. وتم الحكم على مستوى تحقق المستوى المعرفي في ضوء المعايير التالية:

أقل من ٦٠٪ منخفض

من ٦٠- إلى أقل من ٧٠ % متوسط

٧٠٪ فأكثر مرتفع.

، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ن = ٣٠٢)

م	المفردات	التكرارات والنسب المئوية	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحقق	مستوى التحقق	الترتيب
			خاطئة	صحيحة	لا أعلم					
١	الصفة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو تدني مستوى التحصيل الدراسي مع درجة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسط	ك	٦٤	٢٠٠	٣٨	٠.٦٦٢	٠.٤٧٤	٦٦.٢	متوسط	٣
		%	٢١.٢	٦٦.٢	١٢.٦					
٢	أحد المعايير الرئيسية في تشخيص صعوبات التعلم هو التباين بين مستوى التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية	ك	٢٠	٢٢٦	٥٦	٠.٧٤٨	٠.٤٣٥	٧٤.٨	مرتفع	٢
		%	٦.٦	٧٤.٨	١٨.٥					
٣	عادة ما يتم تشخيص التلاميذ بصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة)	ك	١١٦	١٣٨	٤٨	٠.٤٥٧	٠.٤٩٩	٤٥.٧	منخفض	٥
		%	٣٨.٤	٤٥.٧	١٥.٩					
٤	يمكن تشخيص الطفل بصعوبات التعلم إذا ظهرت لدية صعوبة في واحدة أو أكثر في العمليات الفكرية كالانتباه، أو الذاكرة، أو الإدراك والتفكير، أو اللغة الشفهية	ك	٤٤	٢٢٨	٣٠	٠.٧٥٥	٠.٤٣١	٧٥.٥	مرتفع	١
		%	١٤.٦	٧٥.٥	٩.٩					
٥	لا يمكن تصنيف صعوبات التعلم كاضطراب مستقل	ك	١٠٢	٨٠	١٢٠	٠.٢٦٥	٠.٤٤٢	٢٦.٥	منخفض	٧
		%	٣٣.٨	٢٦.٥	٣٩.٧					
٦	من الممكن أن تكون صعوبات التعلم نتيجة مباشرة لضعف البصر أو ضعف السمع	ك	١٧٠	٨٢	٥٠	٠.٢٧٢	٠.٤٤٥	٢٧.٢	منخفض	٤
		%	٥٦.٣	٢٧.٢	١٦.٦					

م	المفردات	التكرارات والنسب المئوية	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحقق	مستوى التحقق	الترتيب
			خاطئة	صحيحة	لا أعلم					
٧	لا يمكن تشخيص البالغين والكبار بصعوبات التعلم، إذا لم يتم تشخيصهم في مرحلة الطفولة	ك	٧٤	١٥٦	٧٢	٠.٥١٧	٠.٥٠١	٥١.٧	منخفض	٦
		%	٢٤.٥	٥١.٧	٢٣.٨					
	الدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة					٠.٥٢٥	٠.٤٦١	٥٢.٥٠	منخفض	

يتضح من الجدول (١٠) أن: مستوى بعد معرفة المعلمين بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم متحقق بمستوى منخفض بنسبة مئوية ٥٢.٥٠٪ حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية ٠.٥٢٥ بانحراف معياري ٠٠.٤٦١ حيث حققت أربع مفردات مستوى منخفض وهذه المفردات (٣، ٥، ٦، ٧)، بينما المفردات (١، ٤) حققتا مستوى مرتفع اما المفردة الأولى حققت مستوى متوسط، أما المفردات التي يتضمنها البعد فجاءت مرتبة حسب درجة التحقق كالتالي:

- جاءت المفردة "يمكن تشخيص الطفل بصعوبات التعلم إذا ظهرت لدية صعوبة في واحدة أو أكثر في العمليات الفكرية كالانتباه، أو الذاكرة، أو الإدراك والتفكير، أو اللغة الشفهية" في الترتيب الأول من حيث نسبة التحقق، ومتحققة بنسبة مرتفعة ٧٥.٥٪

- جاءت المفردة "أحد المعايير الرئيسية في تشخيص صعوبات التعلم هو التباين بين مستوى التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية" في الترتيب الثاني من حيث نسبة التحقق، ومتحققة بدرجة مرتفعة حيث بلغت ٧٤.٨٪.

- جاءت المفردة "الصفة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو تدني مستوى التحصيل الدراسي مع درجة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسط" في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت نسبة التحقق ٦٦.٢٪

- جاءت المفردة "لا يمكن تصنيف صعوبات التعلم كاضطراب مستقل" في الترتيب الأخير من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة منخفضة حيث بلغت نسبة التحقق ٢٦.٢٪.

- ويلاحظ من نتائج الجدول أعلاه أن نقص المعرفة " لا أعلم " تراوح ما بين ١٠- ٤٠٪ تقريباً وهما المفردتين ٤، ٥ على الترتيب داخل البعد. بينما المفاهيم الخاطئة " الاستجابة الخاطئة

تراوحت ما بين ٧-٥٦٪ تقريباً وهذا في العبارتين ٢ ،٦ على الترتيب. وهذا يوضح مدى الحاجة إلى تقديم مفاهيم لا يعرفها المعلمون وبعض المفاهيم خاطئة لدى هؤلاء المعلمين وتتطلب التصويب.

إجابة السؤال الثالث ومناقشتها

ينص هذا السؤال على أنه: " **ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بتمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة؟** قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بنود البعد الثالث، وتم الحكم على مستوى تحقق المستوى المعرفي في ضوء المعايير التالية:

أقل من ٦٠٪ منخفض

من ٦٠- إلى أقل من ٧٠ % متوسط

٧٠٪ فأكثر مرتفع.

، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة (ن = ٣٠٢)

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب المئوية	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحقق	مستوى التحقق	الترتيب
			خاطئة	صحيحة	لا أعلم					
١	تصنف صعوبات الانتباه وصعوبات الإدراك من صعوبات التعلم	ك	٢٠٦	٤٢	٥٤	٠.١٣٩	٠.٣٤٧	١٣.٩	منخفض	٧
		%	٦٨.٢	١٣.٩	١٧.٩					
٢	فرط الحركة وتشتت الانتباه مصطلح مرادف لصعوبات التعلم	ك	١٣٠	١٢٢	٥٠	٠.٤٠٤	٠.٤٩٢	٤٠.٤	منخفض	٤
		%	٤٣.٠	٤٠.٤	١٦.٦					
٣	انخفاض التحصيل الأكاديمي للتلاميذ بسبب الإهمال يندرج تحت مصطلح صعوبات التعلم	ك	٧٨	١٩٠	٣٤	٠.٦٢٩	٠.٤٨٤	٦٢.٩	متوسط	١
		%	٢٥.٨	٦٢.٩	١١.٣					
٤	في كثير من الحالات	ك	١٨٠	٨٢	٤٠	٠.٢٧٢	٠.٤٤٥	٢٧.٢	منخفض	٦

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب المئوية	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التحقق	مستوى التحقق	الترتيب
			خاطئة	صحيحة	لا أعلم					
	تكون صعوبات التعلم مصاحبة للإعاقة العقلية (تدني في القدرة العقلية)	%	٥٩.٦	٢٧.٢	١٣.٢					
٥	صعوبات التعلم ومشكلات التعلم مصطلحان مترادفان	ك	٩٠	١٥٤	٥٨	٠.٥١٠	٠.٥٠١	٥١.٠	منخفض	٢
		%	٢٩.٨	٥١.٠	١٩.٢					
٦	صعوبات التعلم والذكاء الحدي (بطيء التعلم) مترادفان	ك	١٢٠	١١٠	٧٢	٠.٣٦٤	٠.٤٨٢	٣٦.٤	منخفض	٥
		%	٣٩.٧	٣٦.٤	٢٣.٨					
٧	التأخر الدراسي وصعوبات التعلم مترادفان	ك	١١٦	١٣٨	٤٨	٠.٤٥٧	٠.٤٩٩	٤٥.٧	منخفض	٣
		%	٣٨.٤	٤٥.٧	١٥.٩					
	الدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة					٠.٣٩٦	٠.٤٦٤	٣٩.٦٠	منخفضة	

يتضح من الجدول (١١) أن:

مستوى بعد تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة متحقق بمستوى منخفض حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية ٠.٣٩٦ بانحراف معياري ٠٠.٤٦٤ بنسبة مئوية ٣٩.٦٪ حيث يتضمن هذا البعد ٧ مفردات جميع المفردات تحقق نسب منخفضة ماعدا المفردة رقم (٣) تحقق مستوى معرفي متوسط، وتم الحكم على مستوى تحقق المستوى المعرفي في ضوء المعايير التالية:

أقل من ٦٠٪ منخفض

من ٦٠- إلى أقل من ٧٠ % متوسط

٧٠٪ فأكثر مرتفع.

، وكانت النتائج كما يلي:

- جاءت المفردة " انخفاض التحصيل الأكاديمي للتلاميذ بسبب الإهمال يندرج تحت مصطلح صعوبات التعلم " في الترتيب الأول حيث بلغت نسبة التحقق ٦٢.٩٪، ومتحققة بمستوى متوسطة.

- جاءت المفردة صعوبات التعلم ومشكلات التعلم مصطلحان مترادفان " في الترتيب الثاني من حيث نسبة التحقق ٥١.٠٪، ومتحققة بمستوى منخفض.

- جاءت المفردة " تصنف صعوبات الانتباه وصعوبات الإدراك من صعوبات التعلم " في الترتيب الأخير من حيث نسبة التحقق ١٣.٩٪، ومتحققة بمستوى منخفض.

- ويلاحظ من نتائج الجدول أعلاه أن نقص المعرفة " لا أعلم " تراوح ما بين ١١- ٢٤٪ تقريباً وهما المفردتين ٣، ٦ على الترتيب داخل البعد. بينما المفاهيم الخاطئة " الاستجابة الخاطئة" تراوحت ما بين ٢٦-٦٨٪ تقريباً وهذا في العبارتين (٣، ١) على الترتيب. وهذا يوضح مدى الحاجة إلى تقديم مفاهيم لا يعرفها المعلمون وبعض المفاهيم خاطئة لدى هؤلاء المعلمين وتتطلب التصويب.

إجابة السؤال الرابع ومناقشتها

ينص السؤال على أنه: " **ما مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بالأعراض والمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم؟**، وقام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بنود البعد الرابع، وتم الحكم على مستوى تحقق المستوى المعرفي في ضوء المعايير التالية:

أقل من ٦٠٪ منخفض

من ٦٠- إلى أقل من ٧٠ % متوسط

٧٠٪ فأكثر مرتفع.

، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول الاعراض والمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم (ن = ٣٠٢)

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب المئوية	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للتحقق	مستوى التحقق	الترتيب
			خاطئة	صحيحة	لا أعلم					
١	كتابة الحروف والأرقام بشكل معكوس أحد المؤشرات على وجود صعوبات التعلم	ك	٧٤	١٩٠	٣٨	٠.٦٢٩	٠.٤٨٤	٦٢.٩	متوسط	٧
		%	٢٤.٥	٦٢.٩	١٢.٦					
٢	استبدال الحروف أو	ك	٦٨	١٩٦	٣٨	٠.٦٤٩	٠.٤٧٨	٦٤.٩	متوسط	٦

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب المئوية	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للتحقق	مستوى التحقق	الترتيب
			خاطئة	صحيحة	لا أعلم					
	حذفها من علامات صعوبات القراءة	%	٢٢.٥	٦٤.٩	١٢.٦					
٣	يمكن التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مظهرهم الخارجي	ك	٤٦	٢٢٦	٣٠	٠.٧٤٨	٠.٤٣٥	٧٤.٨	متوسط	٣
		%	١٥.٢	٧٤.٨	٩.٩					
٤	يعاني ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في فهم ما يقرأ	ك	٢٦	٢٥٤	٢٢	٠.٨٤١	٠.٣٦٦	٨٤.١	مرتفع	٢
		%	٨.٦	٨٤.١	٧.٣					
٥	يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من صعوبات في الذاكرة فهو كثير النسيان	ك	٥٠	٢١٢	٤٠	٠.٧٠٢	٠.٤٥٨	٧٠.٢	مرتفع	٤
		%	١٦.٦	٧٠.٢	١٣.٢					
٦	يجد صعوبة في معرفة المصطلحات المتشابهة مثل أيام الأسبوع وأمس وغدًا	ك	٤٤	١٧٨	٨٠	٠.٥٨٩	٠.٤٩٣	٥٨.٩	منخفض	٨
		%	١٤.٦	٥٨.٩	٢٦.٥					
٧	تظهر صعوبات القراءة لديهم في صعوبة الربط بين الحرف وصوته وفي تكوين الكلمات	ك	٨	٢٦٠	٣٤	٠.٨٦١	٠.٣٤٧	٨٦.١	مرتفع	١
		%	٢.٦	٨٦.١	١١.٣					
٨	من مظاهر صعوبات التعلم الإملاء الخطأ في كتابة الكلمات شائعة الاستخدام	ك	٦٤	٢٠٤	٣٤	٠.٦٧٥	٠.٤٦٩	٦٧.٥	متوسط	٥
		%	٢١.٢	٦٧.٥	١١.٣					
٩	يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من صعوبات في مهارات التنظيم	ك	٤٨	١٧٠	٨٤	٠.٥٦٣	٠.٤٩٧	٥٦.٣	منخفض	٩
		%	١٥.٩	٥٦.٣	٢٧.٨					

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب المئوية	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للتحقق	مستوى التحقق	الترتيب
			خاطئة	صحيحة	لا أعلم					
	الدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة					٠.٦٩٥	٠.٤٤٧	٦٩.٥	متوسطة	

يتضح من الجدول (١٢) أن: مستوى المعرفة عن بعد الاعراض والمؤشرات متحقق بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية ٠.٦٩٥ بانحراف معياري ٠.٤٤٧ وبنسبة تحقق ٦٩.٥٪ وبمستوى متوسط، حيث حصلت مفردتين على مستوى منخفض (٦، ٩) بينما بقية المفردات تراوحت ما بين مستوى تحقق متوسط ومرتفع. أما بشأن المفردات الفرعية فجاءت مرتبة حسب درجة التحقق كالتالي.

- جاءت المفردة " تظهر صعوبات القراءة لديهم في صعوبة الربط بين الحرف وصوته وفي تكوين الكلمات " في الترتيب الأول بنسبة تحقق ٨٦.١٪، ومستوى مرتفع حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٠.٨٦١ وانحراف معياري قدره ٠.٣٤٧.
- جاءت المفردة " يعاني ذوي صعوبات التعلم من صعوبة في فهم ما يقرأ " في الترتيب الثاني من حيث بلغت نسبة التحقق ٨٤.١٪، ومتحققة بمستوى مرتفع.
- جاءت المفردة " يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من صعوبات في مهارات التنظيم " في الترتيب الأخير حيث بلغت نسبة التحقق ٥٦.٣٪، والتي تقع في المستوى المنخفض، حيث بلغت نسبة من اجابوا خطأ على هذه المفردة ١٦٪ تقريباً وحوالي ٢٨٪ لا يعرفون المعلومة المرتبطة بصعوبات التعلم.
- ويلاحظ من نتائج الجدول أعلاه أن نقص المعرفة " لا أعلم " تراوح ما بين ٧- ٢٨٪ تقريباً وهما المفردتين ٤، ٩ على الترتيب داخل البعد. بينما المفاهيم الخاطئة " الاستجابة الخاطئة" تراوحت ما بين ٣-٢٥٪ تقريباً وهذا في العبارتين (٧، ١) على الترتيب. وهذا يوضح مدى الحاجة إلى تقديم مفاهيم لا يعرفها المعلمون وبعض المفاهيم خاطئة لدى هؤلاء المعلمين وتتطلب التصويب.

إجابة السؤال الخامس ومناقشتها

ينص السؤال على أنه: "**ما مستوى المعرفة لدى معلمي المرحلة الابتدائية بأساليب تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**"، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بنود البعد الخامس، وتم الحكم على مستوى تحقق المستوى المعرفي في ضوء المعايير التالية:

أقل من ٦٠٪ منخفض

من ٦٠- إلى أقل من ٧٠ % متوسط

٧٠٪ فأكثر مرتفع.

، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول أساليب التعلم لذوي صعوبات التعلم (ن = ٣٠٢)

رقم العبارة	المفردات	التكرارات والنسب المئوية	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للتحقق	مستوى التحقق	الترتيب
			خاطئة	صحيحة	لا أعلم					
١	استخدام اتجاه فرينالد والذي يعتمد على تعدد الحواس يساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تعلم القراءة	ك	١٤	١٨٠	١٠٨	٠.٥٩٦	٠.٤٩٢	٥٩.٦	منخفض	٣
		%	٤.٦	٥٩.٦	٣٥.٨					
٢	لا ينصح باستخدام التعليم بمساعدة الأقران مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ك	٨٠	١٧٦	٤٦	٠.٥٨٣	٠.٤٩٤	٥٨.٣	منخفض	٤
		%	٢٦.٥	٥٨.٣	١٥.٢					
٣	يحتاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تعليمهم استراتيجيات التذكر	ك	٢٨	٢١٦	٥٨	٠.٧١٥	٠.٤٥٢	٧١	متوسط	٢
		%	٩.٣	٧١.٥	١٩.٢					
٤	التعليم المتمايز يناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	ك	٦٠	١٥٢	٩٠	٠.٥٠٣	٠.٥٠١	٥٠.٣	منخفض	٥
		%	١٩.٩	٥٠.٣	٢٩.٨					
٥	ينصح بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فصول مخصصة لهم	ك	١٣٤	١٣٤	٣٤	٠.٤٤٤	٠.٤٩٨	٤٤.٤	منخفض	٦
		%	٤٤.٤	٤٤.٤	١١.٣					
٦	يفضل تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، على أن يقضي جزء من يومه الدراسي في غرف المصادر المخصصة لذوي صعوبات التعلم	ك	٤٤	٢٢٤	٣٤	٠.٧٤٢	٠.٤٣٨	٧٤.٢	متوسط	١
		%	١٤.٦	٧٤.٢	١١.٣					

رقم العبارة	المفردات	التكرارات والنسب المئوية	الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للتحقق	مستوى التحقق	الترتيب
			خاطئة	صحيحة	لا أعلم					
الدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة						٠.٥٩٧	٠.٤٧٩	٥٩.٧	منخفض	

يتضح من الجدول (١٣) أن: مستوى معرفة المعلمين ببعد أساليب التعلم متحقق بمستوى منخفض، بنسبة مئوية ٥٩.٧٪ حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية ٠.٥٩٧ بانحراف معياري ٠.٤٧٩، حيث حصلت المفردات (١، ٢، ٤، ٥) على مستوى تحقق منخفض بينما المفردات (٣، ٦) حصلت على مستوى تحقق متوسط. أما بشأن المفردات فجاءت مرتبة حسب درجة التحقق كالتالي:

- جاءت المفردة " يفضل تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي، على أن يقضي جزء من يومه الدراسي في غرف المصادر المخصصة لذوي صعوبات التعلم" في الترتيب الأول من حيث بلغت نسبة التحقق ٧٤.٢٪، وذات مستوى تحقق متوسط.
- جاءت المفردة " يحتاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى تعليمهم استراتيجيات التذكر " في الترتيب الثاني من حيث نسبة التحقق ٧١٪، وذات مستوى تحقق متوسط.
- جاءت المفردة " ينصح بتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في فصول مخصصة لهم " في الترتيب الأخير السادس من حيث نسبة التحقق ٤٤.٤٪، وذات مستوى تحقق منخفض، كما بلغت نسبة الاستجابات الخاطئة ٤٤.٤٪، وايضاً بلغت نسبة الاستجابات " لا أعلم " ١١.٣٪.
- ويلاحظ من نتائج الجدول أعلاه أن نقص المعرفة " لا أعلم " تراوح ما بين ١١- ٣٦٪ تقريباً وهما المفردتين ٥، ١ على الترتيب داخل البعد. بينما المفاهيم الخاطئة " الاستجابة الخاطئة" تراوحت ما بين ٥-٤٤٪ تقريباً وهذا في العبارتين (١، ٥) على الترتيب. وهذا يوضح مدى الحاجة إلى تقديم مفاهيم لا يعرفها المعلمون وبعض المفاهيم خاطئة لدى هؤلاء المعلمين وتتطلب التصويب.

إجابة السؤال السادس ومناقشتها

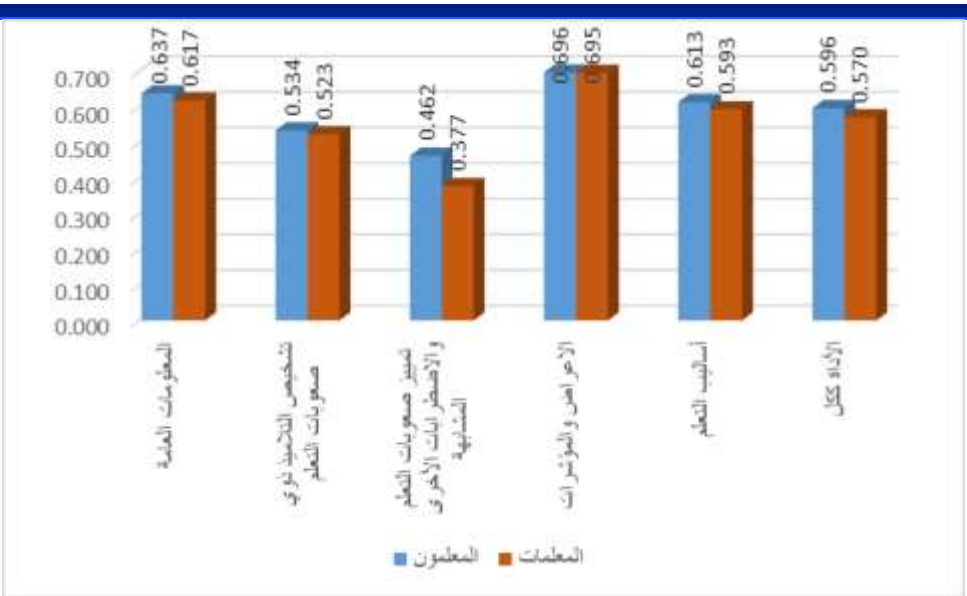
ينص السؤال على أنه: "**هل توجد فروق في درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزي لمتغير الجنس؟**"، قام الباحث بتطبيق أختبار ت لمجموعتين مستقلتين وتم حساب الفروق من خلال حساب المتوسط الحسابي للمفردة والانحراف المعياري، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤)

الفروق في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الجنس (ن = ٣٠٢)

الأبعاد	الذكور ن = ٦٨		الإناث ن = ٢٣٤		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى			
المعلومات العامة	٠.٦٣٧	٠.١٩٣	٠.٦١٧	٠.١٩٣	٠.٧٥٢	٣٠٠	٠.٤٥٣
تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٠.٥٣٤	٠.٢٤٨	٠.٥٢٣	٠.٢١٩	٠.٣٥٤	٣٠٠	٠.٧٢٣
تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة	٠.٤٦٢	٠.٣٢٩	٠.٣٧٧	٠.٢٧٢	٢.١٥٩	٣٠٠	٠.٠٣٢
الاعراض والمؤشرات	٠.٦٩٦	٠.٣٢٣	٠.٦٩٥	٠.٢٤١	٠.٠٢٦	٣٠٠	٠.٩٨٠
أساليب التعلم	٠.٦١٣	٠.١٩٨	٠.٥٩٣	٠.٢٧٠	٠.٥٧٣	٣٠٠	٠.٥٦٧
الأداة ككل	٠.٥٩٦	٠.١٨٠	٠.٥٧٠	٠.١٦٠	١.١٣٨	٣٠٠	٠.٢٥٦

يتبين من جدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بذوي صعوبات التعلم بين الذكور والإناث، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائيًّا، باستثناء المحور الثالث (تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة) فهو دال عند مستوى دلالة (٠.٠٣) ولصالح المعلمين الذكور. والشكل البياني التالي يوضح ذلك:



شكل (١)

الفروق في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الجنس

نتائج السؤال السابع ومناقشتها

ينص السؤال على أنه: "**هل توجد فروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزي لمتغير المؤهل العلمي؟**، للإجابة على السؤال تم حساب اختبار ت لمجموعتين مستقلتين (بكالوريوس، دراسات عليا)، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٥)

الفروق في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير المؤهل العلمي (ن = ٣٠٢)

الابعاد	بكالوريوس ن = ٢٧٠		دراسات عليا ن = ٣٢		قيمة ت	دح	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى			
المعلومات العامة	٠.٦١٠	٠.١٩٣	٠.٧١٩	٠.١٦٧	٣.٠٥٣	٣٠٠	٠.٠٠٢
تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	٠.٥١٧	٠.٢٣١	٠.٥٨٩	٠.١٦٥	١.٧٠٩	٣٠٠	٠.٠٨٩
تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة	٠.٣٧٩	٠.٢٨٧	٠.٥٤٠	٠.٢٤٥	٣.٠٣٥	٣٠٠	٠.٠٠٣
الاعراض والمؤشرات	٠.٦٨٠	٠.٢٦٨	٠.٨٢٦	٠.١٣٨	٣.٠٤٠	٣٠٠	٠.٠٠٣

الابعاد	بكالوريوس ن = ٢٧٠		دراسات عليا ن = ٣٢		قيمة ت	دح	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى			
أساليب التعلم	٠.٥٩٠	٠.٢٥٩	٠.٦٦١	٠.٢٠٩	١.٥١٢	٣٠٠	٠.١٣٢
الدرجة الكلية	٠.٥٦٤	٠.١٦٦	٠.٦٧٨	٠.١١١	٣.٨٠٧	٣٠٠	٠.٠٠٠

يتبين من الجدول رقم (١٥) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بذوي صعوبات التعلم بين الحاصلين على البكالوريوس والحاصلين على الدراسات العليا، حيث كانت قيمة (ت) دالة إحصائيًا (٠.٠١) في الابعاد الأول والثالث والرابع والدرجة الكلية وكانت الفروق لصالح الدراسات العليا، باستثناء البعد الثاني " **تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** "، والبعد الخامس "أساليب التعلم" لا توجد فروق ترجع للمؤهل الدراسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

نتائج السؤال الثامن ومناقشتها

ينص الفرض على أنه: "**هل توجد فروق في مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزي لمتغير الخبرة**"؟ استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (التالي:

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجات معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لعينة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة

المتغيرات	سنوات الخبرة	ن	م	ع
المعلومات العامة	أقل من ٤ سنوات	٢٢	٠.٦٦٧	٠.١٨٨
	من ٥ إلى اقل من ٨سنوات	٣٤	٠.٥٦٢	٠.٢١٤
	أكثر من ٨ سنوات	٢٤٦	٠.٦٢٦	٠.١٨٩
	المجموع	٣٠٢	٠.٦٢٢	٠.١٩٣
تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	أقل من ٤ سنوات	٢٢	٠.٤٥٥	٠.١٦٣
	من ٥ إلى اقل من ٨سنوات	٣٤	٠.٤٧١	٠.١٩٧
	أكثر من ٨ سنوات	٢٤٦	٠.٥٣٩	٠.٢٣٢
	المجموع	٣٠٢	٠.٥٢٥	٠.٢٢٦
تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة	أقل من ٤ سنوات	٢٢	٠.٢٨٦	٠.٢٧٩
	من ٥ إلى اقل من ٨سنوات	٣٤	٠.٣٢٨	٠.٢٢٧
	أكثر من ٨ سنوات	٢٤٦	٠.٤١٦	٠.٢٩٣
	المجموع	٣٠٢	٠.٣٩٦	٠.٢٨٧
الاعراض والمؤشرات	أقل من ٤ سنوات	٢٢	٠.٧٠٧	٠.٢٦٧

	من ٥ إلى اقل من ٨سنوات	٣٤	٠.٥٨٢	٠.٢٦٤
	أكثر من ٨ سنوات	٢٤٦	٠.٧١٠	٠.٢٥٨
	المجموع	٣٠٢	٠.٦٩٥	٠.٢٦١
أساليب التعلم	أقل من ٤ سنوات	٢٢	٠.٦٢١	٠.١٢٨
	من ٥ إلى اقل من ٨سنوات	٣٤	٠.٥٧٨	٠.٢٤٠
	أكثر من ٨ سنوات	٢٤٦	٠.٥٩٨	٠.٢٦٦
	المجموع	٣٠٢	٠.٥٩٧	٠.٢٥٥
الأداة ككل	أقل من ٤ سنوات	٢٢	٠.٥٦٠	٠.١٣٧
	من ٥ إلى اقل من ٨سنوات	٣٤	٠.٥٠٩	٠.١٦١
	أكثر من ٨ سنوات	٢٤٦	٠.٥٨٧	٠.١٦٦
	المجموع	٣٠٢	٠.٥٧٦	٠.١٦٥

يتضح من خلال الجدول أعلاه التباين بين متوسطات فئات المعلمين تبعاً لفئات الخبرة الثلاث في جميع الابعاد والدرجة الكلية، ولكن لمعرفة هل الفروق دالة احصائياً من عدمه يتم اجراء تحليل التباين في الجدول التالي:

جدول (١٧)

تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لحساب الفروق في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم تعزي تبعاً للخبرة (ن = ٣٠٢)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المعلومات العامة	بين المجموعات	٠.١٧٠	٢	٠.٠٨٥	٢.٣٠٩	٠.١٠١
	داخل المجموعات	١٠.٩٩٩	٢٩٩	٠.٠٣٧		
	المجموع	١١.١٦٩	٣٠١			
تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	٠.٢٥٧	٢	٠.١٢٩	٢.٥٥٧	٠.٠٧٩
	داخل المجموعات	١٥.٠٥٣	٢٩٩	٠.٠٥٠		
	المجموع	١٥.٣١٠	٣٠١			
تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة	بين المجموعات	٠.٥٢٢	٢	٠.٢٦١	٣.٢١٣	٠.٠٤٢
	داخل المجموعات	٢٤.٣٠٨	٢٩٩	٠.٠٨١		
	المجموع	٢٤.٨٣٠	٣٠١			
الاعراض والمؤشرات	بين المجموعات	٠.٤٩٥	٢	٠.٢٤٨	٣.٦٨٨	٠.٠٢٦
	داخل المجموعات	٢٠.٠٧١	٢٩٩	٠.٠٦٧		
	المجموع	٢٠.٥٦٦	٣٠١			

أساليب التعلم	بين المجموعات	٠.٠٢٥	٢	٠.٠١٢	٠.١٨٩	٠.٨٢٨
	داخل المجموعات	١٩.٥٧١	٢٩٩	٠.٠٦٥		
	المجموع	١٩.٥٩٥	٣٠١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠.١٨٥	٢	٠.٠٩٢	٣.٤٧٠	٠.٠٣٢
	داخل المجموعات	٧.٩٦٩	٢٩٩	٠.٠٢٧		
	المجموع	٨.١٥٤	٣٠١			

يتبين من جدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة باختلاف الخبرات الثلاث (أقل من سنة إلى ٤ سنوات – أكثر من ٤ سنوات إلى ٨ سنوات – أكثر من ٨ سنوات) حيث كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائيًّا، باستثناء البعد الثالث (**تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة**) توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠٤)، والبعد الرابع (الاعراض والمؤشرات) والفروق دالة عند مستوى (٠.٠٢٦)، وتوجد فروق دالة في الدرجة الكلية عند مستوى (٠.٠٣٢)

ويوضح الجدول (١٧) الفروق بين الخبرات الثلاث (أقل من سنة إلى ٤ سنوات – أكثر من ٤ سنوات إلى ٨ سنوات – أكثر من ٨ سنوات) من خلال حساب المتوسط الحسابي واستخدام أقل فرق دال LSD للمقارنات البعدية في الأبعاد التي أظهرت فروق دالة احصائياً البعدين الثالث والرابع والدرجة الكلية للمقياس وذلك على النحو التالي:

جدول (١٨)

المتوسط الحسابي وأقل فرق دال LSD طبقاً لمستويات الخبرة (أقل من سنة إلى ٤ سنوات – أكثر من ٤ سنوات إلى ٨ سنوات – أكثر من ٨ سنوات) (ن = ٣٠٢)

المحاور	الخبرة في مجال العمل	العدد	المتوسطات الحسابية	أكثر من ٨ سنوات	مستوى الدلالة
تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة	أقل من سنة إلى ٤ سنوات	٢٢	٠.٢٨٦	*٠.١٣٠	٠.٠٤١
	أكثر من ٤ سنوات إلى ٨ سنوات	٣٤	٠.٣٢٨		
	أكثر من ٨ سنوات	٢٤٦	٠.٤١٦		
الاعراض والمؤشرات	أقل من سنة إلى ٤ سنوات	٢٢	٠.٧٠٧		
	أكثر من ٤ سنوات إلى ٨ سنوات	٣٤	٠.٥٨٢	*٠.١٢٨	٠.٠١
	أكثر من ٨ سنوات	٢٤٦	٠.٧١٠		
الأداة ككل	أقل من سنة إلى ٤ سنوات	٢٢	٠.٥٦٠		
	أكثر من ٤ سنوات إلى ٨ سنوات	٣٤	٠.٥٠٩	*٠.٠٧٧	٠.٠١

المحاور	الخبرة في مجال العمل	العدد	المتوسطات الحسابية	أكثر من ٨ سنوات	مستوى الدلالة
	أكثر من ٨ سنوات	٢٤٦	٠.٥٨٧		

يتبين من الجدول (١٨) أنه توجد فروق دالة احصائياً بين فئات الخبرة (أقل من سنة إلى ٤ سنوات مقابل أكثر من ٨ سنوات) في البعد الثالث **(تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة)**، وذلك لصالح من هم أكثر من ٨ سنوات ، والبعد الرابع (الاعراض والمؤشرات) حيث توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين فئتي الخبرة (أكثر من ٤ سنوات إلى ٨ سنوات مقابل أكثر من ٨ سنوات) وذلك لصالح الفئة الثانية ذوي الخبرة الأعلى أكثر من ٨ سنوات ، وأيضاً يوجد فرق دال احصائياً في الدرجة الكلية للمقياس بين فئتي الخبرة (اكثر من ٤ سنوات إلى ٨ سنوات مقابل الفئة أكثر من ٨ سنوات) وذلك لصالح الفئة الثانية ذوي الخبرة الأعلى أكثر من ٨ سنوات.

مناقشة النتائج:

بعد العرض السابق لنتائج البحث يمكن مناقشتها وتفسيرها فى ضوء أسئلة الدراسة والدراسات السابقة والإطار النظري وذلك على النحو التالي:

أسفرت النتائج عن أن ٥٢٪ من المعلمين والمعلمات حصلوا على مستوى منخفض في المعرفة بصعوبات التعلم، و٢٩ % من عينة الدراسة حصلوا على المستوى المتوسط، و١٩٪ من عينة الدراسة حصلوا على المستوى المرتفع وهذا يوضح أن غالبية المعلمون والمعلمات ٥٢٪ ليس لديهم المعرفة الكافية عن مجال صعوبات التعلم ، وأن جميع مستويات التحقق للأبعاد منخفضة ماعدا بعدي المعلومات العامة وبعد الاعراض والمؤشرات في المستوى المتوسط وكانت نسبة التحقق ٦٩.٥٪ للبعد الرابع (الاعراض والمؤشرات)، ٦٢.٢٪ للبعد الأول المعلومات العامة، والدرجة الكلية في المستوى المنخفض حيث بلغت نسبة التحقق ٥٧.٦٪، وأدنى مستوى هو البعد الثالث " تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات المشابهة " حيث بلغت نسبة التحقق ٣٩.٦٠٪ وهذا قد يرجع إلى أن المعلمون الذين يعملون في المدارس حالياً لم يدرسوا أثناء إعدادهم مواد دراسية عن صعوبات التعلم، وكذلك الامر قد يكونوا لم ينالوا التدريب المرتبط بصعوبات التعلم، مما أدى إلى أن يكون المستوى المعرفي منخفض لديهم وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السيد وتيعشادين (٢٠٢١) جزئياً والتي توصلت إلى أن درجة إدراك معلم التعليم الابتدائي لمفهوم صعوبات التعلم متوسطة، ودرجة تمييز معلم المرحلة الابتدائي بين صعوبات التعلم والمفاهيم المرادفة لها متوسطة ودرجة إمكانية معلم المرجلة الابتدائية تشخيص صعوبات التعلم ضعيفة. ومع ما

توصلت دراسة Leqouider (2022) إلى نقص في التدريب والتوعية سواء كان هذا وقت الاعداد أو أثناء الخدمة، بينما توصلت Eyo & Nkanga (2020) ودراسة السلامين وشاهين (٢٠٢٢) إلى أن مستوى كفاءة المعلمين في التعرف على الطلاب المشتبه بأنهم ذوي صعوبات التعلم كان منخفضاً. وتتفق مع دراسة Shukla & Agrawal (2015) والتي توصلت إلى تدني مستوى معرفة المعلمين بصوبات التعلم دون تحديد لمستوى التدني.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بذوي صعوبات التعلم بين الذكور والإناث، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا، باستثناء المحور الثالث **(تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة)** فهو دال عند مستوى دلالة (٠.٠٣) ولصالح المعلمين الذكور.

وتتعارض نتائج دراسة الحالية مع دراسة السعيدي (٢٠٢٠) ودراسة Alahmadi & El Keshky(2019) Madhamani& Joseph (2021) والتي توصلت إلى أن مستوى المعرفة لدى المعلمين والمعلمات بطلبة صعوبات التعلم جاءت متوسطة وأن مستوى المعرفة لا يتأثر بالجنس. وتتعارض ايضًا مع نتائج دراسة **Seema Menon K.P (2016) والتي توصلت إلى وجود فروق في المعرفة لصالح الاناث** وقد يرجع التعارض إلى اختلاف الصفوف التي يتم تدريسها وجنس المتعلم حيث قد يكون في عينات هذه الدراسات معلمين يقومون بتعليم الطالبات أو معلمات يقومون بتعليم الطلاب وهذا غير متطابق مع عينة الدراسة الحالية، واحياناً يقوم المعلم بإحالة الطلاب الذكور لكثرة حركتهم وعدم الهدوء إلى برنامج صعوبات التعلم ليس في ضوء الجانب الأكاديمي انما في ضوء الجانب السلوكي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجد فروق ذات دلالة احصائية في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بذوي صعوبات التعلم بين الحاصلين على البكالوريوس والحاصلين على الدراسات العليا، حيث كانت قيمة (ت) دالة إحصائيًا (٠.٠١) في الابعاد الأول والثالث والرابع والدرجة الكلية وكانت الفروق لصالح الدراسات العليا، باستثناء البعد الثاني " **تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** "، والبعد الخامس "أساليب التعلم"، لا توجد فروق ترجع للمؤهل الدراسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. واظهرت النتائج ايضًا أنه توجد فروق دالة احصائياً بين فئات الخبرة (أقل من سنة إلى ٤ سنوات مقابل أكثر من ٨ سنوات) في البعد الثالث **(تمييز صعوبات التعلم والاضطرابات الأخرى المشابهة)**، وذلك لصالح من هم أكثر من ٨ سنوات، والبعد الرابع (الاعراض والمؤشرات) حيث توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين فئتي الخبرة (أكثر من ٤ سنوات إلى ٨ سنوات مقابل أكثر من ٨ سنوات) وذلك لصالح الفئة الثانية ذوي الخبرة الأعلى أكثر من ٨ سنوات ، وأيضاً يوجد فرق دال احصائياً في الدرجة الكلية للمقياس بين فئتي الخبرة (اكثر من ٤ سنوات إلى ٨ سنوات مقابل الفئة أكثر من ٨ سنوات) وذلك لصالح الفئة الثانية ذوي الخبرة الأعلى أكثر من ٨ سنوات. وتتفق مع نتائج دراسة Son (2020) والتي توصلت إلى أن للمؤهل

التعليمي والخبرة للمعلمين علاقة ذات دلالة إحصائية مع مستوى المعرفة. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة السعيدي (٢٠٢٠) ومنها أن معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم لا يتأثر بالخبرة والمؤهل لمعلم.

توصيات الدراسة:

يوصى الباحث استنادًا إلى ما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية بما يلي: -

١- مراجعة برامج إعداد المعلمين على أن تتضمن على الأقل ثلاث مقررات عن ذوي الإعاقة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم.

٢- عقد دورات تدريبية عن صعوبات التعلم للمعلمين والمعلمات الموجودين حاليا على رأس العمل.

٣- توزيع مواد تعليميها بما فيه الكتب والمنشورات الورقية والإلكترونية على المعلمين متضمنة صعوبات التعلم (المفاهيم، التشخيص والأدوات المستخدمة والمحكات المستخدمة، والتداخل بين صعوبات التعلم والفئات الأخرى، وأساليب العلاج التي تناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم).

٤- ضرورة تضمين اختبارات الرخص المهنية للمعلمين مفاهيم صعوبات التعلم لأن هذه الفئة موجود ومدمجة في فصول العاديين ومعلمي العاديين لهم دور في تشخيص صعوبات التعلم.

٥- قيام مشرفي صعوبات التعلم بعقد لقاءات توعية لمعلمي التلاميذ العاديين عن فئة ذوي صعوبات التعلم.

٦- تفعيل الأيام العالمية والتوعوية الخاصة بصعوبات التعلم، مثل الأسبوع الخليجي بصعوبات التعلم

٧- تحديد جوانب الاحتياج للتدريب وفي أي جانب من جوانب المعرفة بصعوبات التعلم من خلال تطبيق مقياس مثل ما هو معد في الدراسة الحالية.

بحوث مقترحة:

استنادًا إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث عدد من الموضوعات البحثية التي تحتاج إلى إجراء مزيد من الدراسات للوقوف على نتائجها:

١- فاعلية التدريب لتحسين المعرفة بصعوبات التعلم لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

٢- برنامج إرشادي لتحسين مستوى التواصل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- مقارنة مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم في ضوء متغيرات: المرحلة التعليمية التي يعمل بها (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، التخصص (عربي، دين، رياضيات، .... الخ).

٤- مقارنة مستوى معرفة المعلمين بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات تعلم، إعاقة عقلية، اضطرابات سلوكية، .....)

المراجع

أبو الديار، مسعد. (٢٠١٢). *القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم*. مركز تقويم وتعليم الطفل: الكويت.

احمد، احمد عواد. (٢٠١٠). الكشف والتدخل المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية بالعريل* – جامعة قناة السويس.

الجندي، أكرم حمودة (٢٠٢١). مؤشرات صعوبات تعلم مهارات الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*،٤(١٢)،٢٢٩-٢٥٠.

حربوش، سمية. (٢٠٢٤). التشخيص النفسي لصعوبات التعلم ذات المنشأ العصبي. *المجلة العملية للتربية الخاصة*، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف الجزائر.٦، (٣). ١٢٧-١٥١.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٩). *التدخل المبكر في التربية الخاصة. مقدمة في التربية الخاصة مقدمة في الطفولة المبكرة* عمان.

الزيات، فتحي. (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم – الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية*. دار النشر للجامعات: مصر

الزيات، فتحي. (٢٠٠٠). *صعوبات التعلم التوجهات الحديثة فى التشخيص والعلاج*. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة

السعيدي، أحمد محسن، (٢٠٢٠). مستوى معرفة معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت، *مجلة البلقاء للدراسات والبحوث*، ٣٣ (١)، ٨١-٨٩.

السلامين، غدير علي وشاهين، عوني معين، (٢٠٢٢). مستوى معرفة معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، ١١، (٢٠)، ٦٢٩-٦٦١.

سيد، نوال وتيعشادين، محمد (٢٠٢١). تقييم درجة امتلاك معلمي مرحلة التعليم الابتدائي قدرة التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية*، (٢) ١٣، ٢٠٧١- ٢١٢١،

عبد القادر، وليد فتحي عبد الكريم (2018). دراسة لبعض العوامل المرتبطة بمستوى الوعي باضطرابي طيف التوحد والتواصل الاجتماعي لدى عينة من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة، *مجلة الإرشاد النفسي*، (٥٦) .٣٢٢ – ٢٩١.

علي، محمد والنوبي، محمد. (٢٠١١). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. الطبعة الأولى الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

قباجة، سوسن جمال. (٢٠٢٤). المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم في مديرية الخليل. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط* ٤٠، (٤). ١٥٧-١٨٤.

قديسة، فدوى. (٢٠١٦). دور معلم المرحلة الابتدائية في الكشف عن صعوبات التعلم عند التلاميذ، *مجلة منتدى الأستاذ*. ١٧، (٢٠١٦): ١٩٩-٢٢٧.

القطامي، يوسف. (٢٠٠٥). *نظريات التعلم والتعليم*. دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان

هلالاهان، دانيا، كوفمان، جيمس، لويد، جون، ويس، مارجريت ومارتنيز، إليزابيث (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم. مفهومها- طبيعتها- التعلم العلاجي*. ترجمة عادل عبد الله محمد. الأردن، عمان: دار الفكر

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*، الرياض: وزارة التعليم

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة* والثانوية، الرياض: وزارة التعليم

Alahmadi N.A., El Sayed El Keshky M. (2019). Assessing primary school teachers's knowledge of specific learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. *J Educ Develop Psychol 2019;* 9:9-22.ailablefrom: https://www.researchgate.net/publication/329029814_Assessing_Primary_School_Teachers%27s_Knowledge_of_Specific_Learning_Disabilities_in_the_Kingdom_of_Saudi_Arabia

Alrefaei, M. (2024). Number sense deficits in children with developmental dyscalculia, dyslexia, co-occurring disorder and their typically developing peers, ***Applied Neuropsychology: Child***, https://doi.org/10.1080/21622965.2024.2362782

Al-Zoubi, S. M., & Rahman, M. S. B. A. (2016). Mainstreaming in Kingdom of Saudi Arabia: Obstacles Facing Learning Disabilities Resource Room. *Journal of Studies in Education, 6(1), 37-55.*

Eyo, M. & Nkanga, E. (2020). Teachers' competence in identifying pupils with learning disabilities: A study in Nigerian primary schools. *Issues in Educational Research, 30*(3), 883-896. http://www.iier.org.au/iier30/eyo.pdf.

ElAdl, A. M. (2020). Effectiveness of a brain-based learning theory in developing mathematical skills and scientific thinking among stu dents with learning disabilities in Oman. *Psycho-Educational Research Reviews*, 9(2), 67–74. https://www.perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/132

Geary, D. C., Hanson, C. O., & Hoard, M. K. (2000). Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 236–263.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade - Hamre - 2001 - Child Development - Wiley Online Library

Indiana Department of Education (2017). Dyslexia, dysgraphia, dyscalculia. https://www.doe.in.gov/sites/default/files/specialed/dyslexia-dysgraphia-dyscalculia.pdf

IDEA. (2019). Specific learning disability. On : https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i/1401/30

Jebakumar, D.; Marconi, S.; Kattula, D.; Priscilla, R. A. (2023). Knowledge of school teachers on learning disabilities in urban Vellore - A cross-sectional study. *Journal of Family Medicine and Primary Care* 12(8):p 1582-1587, DOI: 10.4103/jfmpc.jfmpc_2018_22.

Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K., & Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 3–18.

Jordan, N., & Hanich, L. B. (2000). Mathematical thinking in second-grade children with different forms of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 567–578.

Kamala, R. & Ramganesh, E. (2013). Knowledge of Specific Learning Disabilities among Teacher Educators in Puducherry , Union Territory in India. *International Review of Social Sciences and Humanities*. 6, (1) (2013). 168-175

Madhamani A. & Joseph A. (2021). Assessment of Knowledge and Awareness of Public School Teachers Towards Learning Disabilities in Children - An Institutional

Based Cross-Sectional Study in Dharmapuri District, Tamil Nadu. *J Family Med Prim Care*; 10:2524-8.

McGrath, K. F., & van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. Educational Research Review, 14, 1–17. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001

Parminder Kaur, Dr. S Victor Devasirvadam & Jagdev Singh.(2023). Effectiveness of structured teaching programme on knowledge regarding learning disabilities in school going children among primary school teachers in selected schools of Moga, Punjab.International *Journal of Applied Research* 2023; 9(6): 44-48.

Poorna Shukla& Gaurav MysoreAgrawal, (2015). Awareness of Learning Disabilities among Teachers of Primary Schools. *Online Journal of Multidisciplinary Research (OJMR) April 2015, 1(1), 33-38.*

Seema Menon K.P, (2016). Awareness on Learning Disabilities among Elementary School Teachers. *Asian Journal of Education and Training.* 2.(2), 78-83, 2016.

Shakti Singh Son, (2020). A study to assess the knowledge and attitude of schoolteachers regarding learning disabilities among children in selected schools at charangons. *International Journal of Multidisciplinary Research*, 1. (2),2020.

Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher–child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. New Directions for Child and Adolescent Development, 148, 77–91. https://doi.org/10.1002/cad.20097

West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: Pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the west of Scotland and consequences for well-being and attainment. Research Papers in Education, 25(1), 21–50. https://doi.org/10.1080/02671520802308677

Waldron, K. A., & Saphire, D. G. (1990). An Analysis of WISC-R Factors for Gifted Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 491-498.

Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J., & Kwok, O. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83(4), 1180–1195. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x

Rajesh, R . ; Amritha Thomas; James,A.;Sebastian,J.;Chacko, J.; Ashok,N.; Sandhya ; Srinidhi; Reeta; Jamuna; Thabitha (2020). Assessment of Knowledge Regarding Learning Disabilities in Children Among Primary School Teachers. *Journal Biomed Science*, 10(2), 48-51.

Zhour Leqouider, Zakaria Abidli, Mounia Jouhari, Latifa Kamal, Bouzekri Touri, Abdrrahim Khyati. (2022) Teachers' knowledge and skills to identifylearning disabilities in Morocco, *Journal of Positive School Psychology*, 2022, (6), 2, 4227 – 4236.