

## Kindergarten Teachers' Knowledge of Developmental Learning Disabilities' Indicators in Jubail City at the Royal Commission

## مدى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية في مدينة الجبيل

Dr. Hawazen Ahmad Alasiri<sup>1\*</sup>, Assma Alqarni<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Assistant Professor, Department of Special Education/College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Kingdom of Saudi Arabia, postal code 24382

<sup>2</sup> Master of Special Education/College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Kingdom of Saudi Arabia, Postal Code 24382

د. هوازن أحمد العسيري<sup>1\*</sup>، أ. أسماء القرني<sup>2</sup>

<sup>1</sup>أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة/كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، الرمز البريدي 24382

<sup>2</sup>ماجستير تربية خاصة/كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، الرمز البريدي 24382

Received: 18/03/2022

Accepted: 15/08/2022

تاريخ الاستلام: 2022/03/18 تاريخ القبول: 2022/08/15م

### الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء مدى معرفة معلمات رياض أطفال بالهيئة الملكية بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية في مدينة الجبيل. وتكونت العينة من (141) معلمة رياض أطفال. حيث أعدت الباحثتان استبانة تكونت من (31) فقرة واستخدمتا الباحثتان المنهج الوصفي المسحي تحقيقاً لأهداف الدراسة. وبعد معالجة البيانات احصائياً، تلخصت نتائج الدراسة إلى أن معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية الأولية جاء بمتوسط حسابي عام (2.75)، وانحراف معياري (0.47). كذلك أظهرت النتائج مدى معرفة المعلمات بصعوبات التعلم النمائية الثانوية بانحراف معياري عام (2.73)، وبمتوسط حسابي (0.48)، مما يدل أن معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية لديهم إلمام عالي بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية بشكل عام. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) أو أقل منه بين استجابات المعلمات، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة. أخيراً أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه بين استجابات المعلمات، وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي.

**الكلمات المفتاحية:** رياض أطفال، صعوبات تعلم نمائية، مؤشرات.

### Abstract

The study aimed to determine Kindergarten teachers' knowledge of developmental learning disabilities' indicators in Jubail city at the Royal Commission. The sample included 141 teachers. The researchers prepared a questionnaire consisting of (31) items and used quantitative research for the purpose of the study. After data were processed statistically, the study's results concluded that the kindergarten teachers' knowledge of the primary developmental learning difficulties indicators came with a general arithmetic mean (2.75) and a standard deviation (0.47). also showed the extent of the teachers' knowledge of secondary developmental learning difficulties, with a general standard deviation (2.73), and arithmetic mean (0.48). It was evident that kindergarten teachers at the Royal Commission had a high knowledge of indicators of developmental learning difficulties in general. It also showed there were statistically significant differences at the level of (0.05) or less among the responses of the teachers, according to the years of experience variable, while there were no statistical differences at the level of (0.05) or less among the responses of the teachers, according to the variable of academic specialization.

**Keywords:** Kindergarten, developmental learning difficulties, indicators.

## 1. المقدمة

في المقدمة في مرحلة الطفولة المبكرة، يمكن ملاحظة درجة عدم الملاءمة في المجالات النمائية مع إمكانية التنبؤ بالفشل الأكاديمي بدلاً من الفشل الأكاديمي نفسه (Eissa, 2018). من المهم التعرف على تلك التأخيرات المحتملة في المجالات النمائية والبدء في التدخل مبكراً.

ووفقاً لما سبق، تُسلط الباحثان الضوء على أهمية معرفة المعلمة بصعوبات التعلم النمائية والتي تظهر في مرحلة رياض الأطفال؛ إذ تشهد الأعوام الأخيرة تطوراً تعليمياً لمرحلة رياض الأطفال، حيث يجب على المعلمة معرفة التعامل مع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة، ومعرفة المشكلات التي يواجهونها والعمل على تقديم الدعم المناسب. ولهذا يجب أن تكون المعلمة مُلمّة بالمؤشرات التي تدلّ على صعوبات التعلم النمائية عند الأطفال وكيفية تقييمها. فالكشف عن صعوبات التعلم في مراحل مبكرة والعمل على تقديم التدخل المبكر يقي من تفاقم تلك الصعوبات. إذ يمكن تقديم الخدمات المناسبة للحالة من برامج تربوية وخطط العلاجية؛ لنمو سليم ملائماً لعمر الطفل غنائياً، وهذا يتطلب من المعلمة ملاحظة مؤشرات صعوبات التعلم النمائية بدقة وانتظام (السبيعي والصياد، 2020).

## 2. مشكلة البحث

مؤشرات اضطراب التعلم النمائي هي السمات الأساسية التي يمكن استخدامها لتشخيص أولئك المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة (Alshalfan & Busaad, 2022) بشرط التعرف عليها. للأسف، عادة ما تظهر هذه الأعراض عند الطفل دون أن يتم التعرف عليها كعلامات على صعوبات التعلم النمائية، مما يؤدي إلى تفاقم شدة الحالة وتطورها. قد تؤثر هذه الصعوبات أيضاً في النهاية على الجوانب النفسية والاجتماعية للطفل، مما يحد من نموه الصحي ويمنعه من التفاعل بشكل إيجابي وإدارة التجارب الحياتية والتعليمية. إن لمعلمات رياض الأطفال دور حاسم في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة (Oshish, 2020). لذلك، يجب أن تكون على دراية بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية التي قد تتطور لدى الأطفال الذين يظهرون أوجه قصور في مهارات معينة بدلاً من تجاهل مثل هذه المشكلات والاعتماد على المدرسة لتوفير التدخل المناسب. كما يدعي (Hunt, Zwicker, Godecke & Ranyor, 2020)، قد تلاحظ بعض المعلمات، وكذلك الاسر الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النمو تأخرًا في التعلم لدى أطفالهم ولكنهم لا يقدمون تدخلاً مناسباً بسبب وعيهم غير الكافي بهذه الاضطرابات. كما أثبتت نتائج دراسة (المرسومي، 2018) أن ضعف كفاية المعلم، وقلة اهتمام أولياء الأمور بالخصائص النمائية؛ قد يؤثران مستقبلاً في التحصيل الأكاديمي. وأوضح أوشيش (2020) في نتائج دراسته أن التدخل المبكر لمعالجة صعوبات التعلم النمائية؛ يقي الطلاب مستقبلاً من صعوبات التعلم الأكاديمية، وأن عدم الاهتمام بالكشف

من وجهة نظر تعليمية ونفسية، تعتبر السنوات الأولى من حياة الأطفال حاسمة في تحديد مستقبلهم، وتصبح أكثر أهمية إذا ظهرت بعض مؤشرات صعوبات التعلم النمائية في هذه الفترة (Campana et al., 2020). بين سن 3 و 8 سنوات، يمر الطفل بمراحل بيولوجية مختلفة من العمليات النفسية الأساسية مثل التفكير والإدراك (Alshalfan & Busaad, 2022)، والتي لها تأثير كبير على سنواته اللاحقة وتكون بمثابة الأساس للتعلم مدى الحياة. هذا هو السبب في أننا قد نفترض أن صعوبات التعلم النمائية يمكن أن تؤدي إلى تحديات التعلم الأكاديمي في وقت لاحق من الحياة إذا لم يتم تزويد الطفل ببرامج التدخل المبكر والممارسات المصممة وفقاً لمتطلباته الخاصة (Jose and Isaia, 2020).

يؤكد الجندي (2021) أن أنشطة المعلمة وتفاعلاتها مع الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة هي أقوى المحددات وأكثرها تطوراً لنتائج التعلم. تقوم المعلمات في هذه المرحلة أيضاً بدور مهم في نجاح البرنامج التعليمي وتطويرة وتقدمه. وهذا يتطلب أن تمتلك معلمات رياض الأطفال والصفوف الابتدائية الأولى مجموعة متنوعة من المهارات والمعرفة التي تساهم في التخطيط الفعال لخبرات التعلم اليومية. يتعلق هذا بشكل خاص للأطفال الذين تم تحديد أنهم معرضون لخطر صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة.

علاوة على ذلك، فإن المسؤولية الرئيسية لمعلمة الطفولة المبكرة هي مراقبة الطفل ومتابعة نموه، خاصة إذا لاحظت بعض المؤشرات التي تكشف عن وجود صعوبات التعلم النمائية. وذلك لأن دورها هنا هو تقديم ممارسات التدخل المبكر بناءً على أسس تعليمية سليمة مصممة لتلبي خصائص كل طفل، ووفقاً لجوانبهم التنموية المختلفة (الهندي، 2021). لذلك، يمكننا أن ندرك أن معلمة الطفولة المبكرة يجب أن تكون على دراية جيدة باستراتيجيات التدخل المبكر للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم للتخفيف من هذه الصعوبات النمائية ومنع صعوبات التعلم الأكاديمي التي قد يواجهها الطفل لاحقاً.

لا تُعتبر العلامات المرتبطة بصعوبات التعلم عمومًا من الأعراض التي تظهر فجأة في المدرسة الابتدائية (Eissa, 2018). قد تظهر بعض الأعراض الأولية على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة في فترات سابقة. يمكن رؤية الأعراض التي يمكن ملاحظتها في مرحلة الطفولة المبكرة في مجالات مثل القراءة والتحدث والمهارات الحركية ومهارات التنبؤ (Balikci & Melekoglu, 2020). بالإضافة إلى ذلك، فإن أوجه القصور في صعوبات التعلم، مثل تنظيم طرق التعلم والمعرفة ومهارات التحليل البصري، وفي بعض المهارات الأخرى التي قد تكون مرتبطة بصعوبات التعلم هي أيضاً مؤشرات على صعوبات التعلم. نظرًا لأن تطوير المهارات الأكاديمية ليس

والتعرف إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى معرفتهم بذلك في ضوء عدداً من المتغيرات. كما تهدف الى تقديم تقرير للمسؤولين في رياض الهيئة الملكية بمدينة الجبيل عن مدى معرفة معلماتهم بصعوبات التعلّم النمائية.

### 5. أهمية الدراسة

برزت أهمية الدراسة في أن نتائجها قد تفيد كلاً مما يلي:

- تبرز أهمية الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على المؤشرات النمائية الأولية والثانوية في سنّ ما قبل المدرسة (مدني والصبيادي، 2018).
- تُسهم هذه الدراسة في رفع وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلّم النمائية مما يؤكد على أهمية الكشف المبكر، والتعرف إلى الأطفال المعرضين للخطر.
- تُقدّم توصيات لمعلمات رياض الأطفال من أجل تقديم خدمات التدخل المبكر لمرحلة ما قبل المدرسة وتعطي لباحثين فرصة القيام بدراسات مماثلة تخدم المجال البحثي للتربية الخاصة.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية واضعي السياسات في رياض الاطفال فيما يتعلق بالتعرف والتدخل المبكر في ضوء مؤشرات صعوبات التعلم المعلن عنها، وبالتالي وضع خطط علاج وتدخل مبكر للتغلب على هذه المشكلات او على الاقل الحد منها.
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في حث صانعي القرار في مرحلة الطفولة المبكرة على انشاء وحدات للتعرف المبكر على وجود مؤشرات صعوبات التعلم النمائية للأطفال المعرضين لصعوبات التعلم المستقبلية في المدارس الحكومية بالملكة.

### 6. مصطلحات الدراسة

- رياض الأطفال: اصطلاحاً: هي مؤسسات تربوية تُعنى بتنشئة الطفل من (3) سنوات وحتى (6) سنوات، وتقوم على تربية الطفل وتعليمه، وتعمل على إعداده للالتحاق بالمدرسة، وهدفها تقديم برامج تربوية وتعليمية، ومعرفة المشاكل النمائية، والتدخل المبكر لعلاجها (الباز والبنال، 2016).
- صعوبات التعلّم النمائية: اصطلاحاً: هي حالة من عدم الاستقرار في الوظائف والمهارات الأولية والثانوية، التي يحتاجها الفرد من أجل التحصيل الأكاديمي بوصفها مهارات أولية، وهي: (الانتباه، والذاكرة، والإدراك).

المبكر لذوي صعوبات التعلّم؛ يُعدّ أحد الأسباب التي تضع نمو الأطفال تحت الإحباط والتوتر المستمر، والفشل والرسوب المدرسي.

ومن هنا تظهر أهمية صعوبات التعلّم النمائية، وأهمية الكشف المبكر؛ لمنع تفاقم الصعوبات المترتبة عليها. وقد أكّد عبد الله (2005) عدم توافر قوائم معتمدة للكشف المبكر بالمؤشرات لصعوبات التعلّم في الجهات المتخصصة؛ حيث يعدّ ذلك أحد المعوقات لمعرفة الطلاب ذوي صعوبات التعلّم عامةً، وصعوبات التعلّم النمائية خاصةً، وقد أثبتت البحوث أن معرفة المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلّم أمر في غاية الأهمية؛ إذ أشارت إلى وجود صعوبات لدى الطفل في سنّ ما قبل المدرسة خاصةً، وأنها ستُسبب مستقبلاً إخفاقاً في المواد التعليمية؛ لأن مهارات ما قبل سنّ المدرسة تعدّ من أهم المهارات المؤثرة في الاستعداد الأكاديمي لاحقاً.

إن أهمية معرفة المعلمات في إحالة وكشف الأطفال ذوي الاضطرابات والإعاقات النمائية، بالإضافة إلى تأثير التدخل المبكر في مثل هذه الحالات، أمر راسخ. ومع ذلك، على الرغم من العديد من الدراسات التي تسعى لاستكشاف مستوى معرفة المعلمات، لا تزال هناك حاجة ملحة لاستكشاف مدى معرفة المعلمات وقدّرتن على التعرف على صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً (Johnson et al., 2012; Rae et al., 2011; Zamani, Hozeily, Tahmasebi, Moradi, 2018). ومن هذا المنطلق، تمثّلت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي: ما واقع معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية (الأولية والثانوية) وهل توجد فروق بينهم تعزى لمتغيرات الدراسة المستوى التعليمي والخبرة العلمية والتخصص الأكاديمي؟

### 3. أسئلة الدراسة

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما مدى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية الأولية؟
- 2- ما مدى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية الثانوية؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية الأولية والثانوية تعزى لمتغير (الخبرة العلمية، والتخصص الأكاديمي)؟

### 4. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تناول مدى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمؤشرات صعوبات التعلّم النمائية الأولية والثانوية في الجبيل،

فيه بالأسرة والمجتمع، ويستدعي ذلك الأمر التأثيرات المبكرة الإيجابية التي لها التأثير المستمر في مقوماته التخيلية. وتحظى اليوم تربية الطفل بالاهتمام الكبير من قبل المؤسسات التربوية والتعليمية؛ نظرًا للتغير الذي طرأ على الجوانب الاجتماعية والاقتصادية، وأدى إلى انخفاض كفاءة الأسرة، وقصور التربية، وأصبح من أبرز أدوار رياض الأطفال وأهدافه (عثمان، 2017).

وتعطي رياض الأطفال فرصًا لاكتساب التجارب؛ حيث تسعى عملية التعليم في مستويات رياض الأطفال إلى التطوير الشامل التام في المجالات: الذهنية والبدنية والديناميكية والعاطفية والأخلاقية، مع الأخذ في الحسبان الاختلافات الفردية من طفل إلى آخر. وتهدف أيضًا إلى تطوير الأطفال في المهارات المتعلقة باللغة والمهارات الرقمية والمهارات الفنية في أثناء الفعاليات الجماعية والفردية، وتطوير القدرة على التفكير والاختراع والتصور، إضافة إلى أنها تستجيب لضرورات النمو ورغباته المرتبطة بهذه المرحلة؛ لقدرة الطفل على تنمية ذاته وتشكيل شخصيته السوية، وتشكيل قيم روحانية، والاستحواذ على أخلاق متحضرة في أثناء الفعاليات العملية وغير العملية بالتنشئة الدينية. إذ يُعطى الطفل المعلومات بواسطة المربين المجتهدين، الذين يتسمون بالرعاية الحسنة له في هذه المرحلة من العمر وذلك من خلال فريق عمل متخصص، يُسهم في تطوير مواهب الأطفال وتنشئتهم وتعليمهم بما يفيدهم في السنوات الأولى (الدوماني، 2013).

وهنا تظهر أهمية معلمة رياض الأطفال؛ إذ تُعدُّ أهم أعضاء العملية التعليمية فهي الناقل لفعاليات البرامج التعليمية والمثال المحذَى به. لذا أصبح من الواجب الاهتمام بالمعلمة، بدءًا من اختيارها، والتحقق من توافر المهارات اللازمة في شخصيتها، وخلوها من العيوب البدنية والذهنية التي يمكن أن تؤثر في عملها، فضلًا عن تحليها بالأخلاق الحسنة، وأن يكون لديها حب للأطفال، ولديها كذلك القابلية للتواصل معهم وتعليمهم. ويجب أن يكون لديها المهارات التعليمية الإدراكية والأدائية، التي تساعد على النهوض بتلك الواجبات الكبيرة (محمود، 2017).

يدعي اولوسانيا وآخرون (Olusanya et al., 2017) أن دماغ الطفل في هذه المرحلة يتطور بسرعة وأن الخبرات التي يكتسبها من بيئته يتم تخزينها في مسارات الدماغ التي تكون جاهزة لتلقيها والتعامل معها حتى يتمكن من التفاعل مع المحفزات البيئية، وهو ما ينعكس في تقدم قدراته المعرفية والوظيفية. لذلك، من الضروري توفير تعليم عالي الجودة مبني على أفضل الممارسات في هذه المرحلة، خاصة للمعرضين لخطر الإعاقة من خلال خدمات التدخل المبكر التي تسعى للتخفيف من حدوث المشكلات أكثر من تصحيح الصعوبات القائمة (الهندي، 2021).

باختصار، التدخل المبكر هو عملية تحديد مظاهر التأخر في النمو والصعوبات التي يعاني منها الأطفال في سن مبكرة ومن ثم تزويدهم

وكمهارات ثانوية، وهي: (التفكير واللغة الشفهية) (الموسمي، 2018).

- مؤشرات صعوبات التعلم: اصطلاحاً: تشير إلى السلوكيات التي تبدو على هيئة مشاكل نمائية تظهر الطفل في مستويات رياض الأطفال، وتوضح هذه المؤشرات في النمو الإدراكي والتصرف العاطفي والاجتماعي، وأيضًا في المهارات الديناميكية والانتباه. وتعدّ من أبرز المؤشرات في مستوى رياض الأطفال، التي تكون غير ملائمة لعمر الطفل الذهني والوقتي، مقارنة بأصدقائه العاديين، وقد تنبأ بصعوبات التعلّم التي يمكن أن تُقابل الطفل في مستويات أكاديمية متقدمة (الباز والبتال، 2016).

## 7. حدود الدراسة

تمثلت أهم حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمؤشرات صعوبات التعلّم النمائية للأطفال ما قبل المدرسة في مدينة الجبيل الصناعية.
- الحدود البشرية والمكانية: اقتصر البحث على معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل الصناعية بالمنطقة الشرقية، وعددهن (327) معلمة رياض أطفال، من (23) روضة.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام 1442هـ.

## 8. الإطار النظري

### 8.1 الطفولة المبكرة

تشكل السنوات الأولى من حياة الطفل فترة حرجة في تشكيل خصائصه النمائية حيث أن الطفل في هذه المرحلة يحقق تقدمًا استثنائيًا مقارنة بالمراحل اللاحقة من حياته (الزغول، 2021)، وتحدد التجارب المبكرة الطريقة التي سينمو بها عقله ويتطور. يؤكد سكر وآخرون Sukkar et al (2017) على تأثير هذه المرحلة في حياة الطفل ومساهمتها الإيجابية والسلبية في تعلمه ونموه وصحته الجسدية والنفسية في المستقبل. يصف هير Herr (2016) النمو السريع في هذه المرحلة على أنه تطوير تصور الطفل لنفسه ومحيطه. تعد الإنجازات التي حققها في مرحلة الطفولة المبكرة أساسًا مهمًا يُبنى عليه التعلم اللاحق، مما يؤكد على أهمية مراقبة جوانب نموه في هذه المرحلة الحاسمة من حياته.

كما تعدّ السنوات الأولى في مرحلة ما قبل المدرسة أهم مرحلة في تكوين شخصيته الطفل وإعداده للمستقبل. ووصف الطفل في هذا المستوى بأنه خامدة إنسانية جيدة جاهزة للتشكيل، تتأثر بجميع العوامل المحيطة

إذا لم تحظ هذه الأعراض باهتمام ورعاية مبكرة ، فقد تندر بتكوين صعوبات تعلم أكاديمية في مراحل متقدمة. يؤكد باليسي، ميليكوجلو (Balikci & Melekoglu, 2020) أيضاً أن مظاهر صعوبات التعلم النمائية قد تظهر في رياض الأطفال والصفوف الابتدائية الأولى في شكل قصور في العمليات المعرفية. وتشمل هذه ضعف قدرة الطفل على الاستماع إلى الكلام المباشر، واضطرابات في التمييز البصري والسمعي ، وصعوبة في التذكر ، وضعف القدرة على التعبير ومحدودية المفردات (Eissa, 2018).

من هذا المنطلق، أكد عيسى (Eissa, 2014) على أهمية التدخل السريع في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال الذين تظهر عليهم علامات قصور في النمو. يحدث ذلك من خلال تنفيذ إجراءات تحدف إلى التخفيف من الآثار التي تسببها تلك المؤشرات والحد من تفاقمها، خاصة لأنها من الأسباب الرئيسية لظهور صعوبات التعلم الأكاديمي في المستقبل. يستشهد تابوادة وآخرون (Taboada et al, 2020) بإمكانية استخدام هذه العلامات كإحدى خطوات الكشف عن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم لمساعدتهم على التغلب على آثارهم والتخفيف من حدتها في مرحلة مبكرة. وبناءً على ذلك، يلعب الآباء والمعلمون دوراً كبيراً وفعالاً في ملاحظة ظهور هذه الصعوبات النمائية بين الأطفال، مما يتطلب منهم أن يكون لديهم وعي كافٍ ومعرفة عالية بجوانب تنمية الطفولة المبكرة.

### 8.3 وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية

معلمات رياض الأطفال والمعلمون في المدارس الابتدائية هم أول من يتفاعل مع الأطفال لفترة طويلة من الزمن ويلاحظون تقدمهم النمائي في المواقف المختلفة. يعتبر وعي المعلمين بخصائص الأطفال النمائية ومدى الانحراف جزءاً لا يتجزأ من الوقاية من الإعاقة وتقليل درجة تدهور الأداء. تتطلب قدرة المعلمين على التعاون الفعال مع أولياء الأمور لضمان التدخل المبكر إدراك الخصائص المختلفة للإعاقات والاضطرابات التنموية ((Zamani et al., 2018). وفقاً لمالون ودينونو (Malone & Denno, 2003)، فإن القرارات التي يتخذها المعلمون بشأنهم لها عواقب وخيمة. بالإضافة إلى تأثيرها طويل المدى على حياة الطفل الحالية والمستقبلية، فإن هذه القرارات تؤثر على مستوى الرعاية والصحة المقدمة، وبالتالي تؤثر على المجالات النمائية المختلفة، وكذلك على أقرانهم وأفراد أسرهم. لسوء الحظ، ينتظر العديد من المعلمين حتى يفشلوا، مما يؤدي بدوره إلى تأخير الوصول إلى الخدمات.

خلصت العديد من الدراسات إلى أن المعلمين يفتقرون إلى المعرفة ذات الصلة بصعوبات التعلم (Shukla & Agrawal, 2015; Washburn, Joshi, & Binks-Cantrell, 2011). تساهم معرفة المعلمين في منع حدوث أسوأ النتائج، حيث توفر خدمات

بالممارسات التعليمية الفعالة والخدمات المناسبة، لتطوير مهاراتهم مع مراعاة الاختلافات بينهم (غبيش، 2022).

يتوقف نجاح عملية التعليم بمرحلة رياض الأطفال على مدى تأهيل المعلمة ثقافياً ومهنياً، ومن هذا المنطلق اتفق العاملون بالتربية على جدية تدريب المعلمة؛ لرفع مهاراتها وإمكاناتها؛ حيث أنها تقوم بواجبات كثيرة ومتنوعة تتطلب كفاءات معينة، وهي الشخص الرئيس المسؤول عما يتم تعليمه للطفل، كما أنها تُشرف على سير عملية النمو للطفل بحسب إمكانياته وقابليته للتعلم. وعملية النمو في حاجة إلى إرشاد وتحفيز؛ وعلى هذا فهناك ضرورة لوجود معلمة ذات إمكانيات أدائية خاصة تساعد على أداء عملها بكفاءة (شيبك، 2018). ومن الضروري تحديد ماذا توفر المنشأة من أساسيات النمو التام السوي للطفل في مستوى رياض الأطفال؛ لأن الوسط الذي سيتواجد به الطفل يؤثر في التقدم العقلي والإدراكي والبدني وعلاقته بالمجتمع، وبناءً على ما تقدم يلزم تقديم مثيرات محسوسة لدعم الطفل على النمو السوي (أحمد، 2017).

و في الحديث عن علاقة رياض الأطفال بالتربية الخاصة، تعدّ مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل في حياة الطفل، ومن أفضل المستويات للتدخل المبكر و دمج ذوي الإعاقة، وتؤيد الدراسات الحديثة وجود عدد من الصعوبات التي يعاني منها الأطفال في هذه المرحلة؛ لذلك أوصى الباحثين بضرورة إيجاد الحلول وتلبية الاحتياجات التدريسية والفردية للطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم أثناء تواجده بين زملائه العاديين. كما أن تشخيص الطفل بصعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال يعدّ مبكراً؛ وهنا يظهر دور مؤشرات صعوبات التعلم النمائية والتي تشير إلى وجود قصور في المهارات ما قبل الأكاديمية، وهنا تظهر أهمية التدخل المبكر ودعم الطفل في هذه المرحلة نمائياً للحد من أثر الإعاقة (الزامل، 2020).

### 8.2 مؤشرات صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة

صعوبات التعلم هي إحدى قضايا التربية الخاصة التي تحظى باهتمام كبير من العلماء والمربين. تنقسم صعوبات التعلم إلى فئتين أساسيتين: صعوبات النمو المتعلقة بالعمليات النفسية الأساسية التي يتم بناء التعلم الأكاديمي عليها ، والصعوبات الأكاديمية التي تحدث نتيجة نقص في هذه الإجراءات ، والتي تؤثر على ما يقرب من (7%) من الأطفال في المرحلة الابتدائية. المرحلة ((Oshish, 2020). تُعرّف صعوبات التعلم النمائية بأنها الصعوبات التي تنشأ في العمليات النفسية الأساسية (Alshafan & Busaad, 2022) والتي ترتبط بجوانب نمو الطفل ، بما في ذلك صعوبات الانتباه والإدراك والتذكر واللغة والتفكير وحل المشكلات. ويمكن أن يتجلى في بعض الأطفال (Jose and Isaias, 2020) في أشكال علامات النمو التي تنعكس في أنماط سلوكهم المختلفة. وفقاً لجمينيز (Gimenez et al., 2020) ،

صعوبات تعلّم ثنائية عند الطفل. وقد تكوّنت العينة من 236 معلمة صفوف ما قبل المدرسة في المنطقة الشرقية. ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأستخدمت الاستبانة، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى انخفاض درجة إلمام معلمات ما قبل سن المدرسة بمؤشرات صعوبات النمو اللغوي، والمهارات الحركية، والنمو المعرفي، والانتباه، والاجتماعي الانفعالي. كما أظهرت نتائج الدراسة ضعف كفاءة معلمات ما قبل سن المدرسة في التقييم المبكر، ومعرفة مؤشرات صعوبات التعلّم. وأوصى الباحثان بضرورة إلمام المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلّم في مستويات رياض الأطفال من معايير التعليم في مستويات رياض الأطفال، ووضع دورات تدريبية تركز على تقييم مؤشرات صعوبات التعلّم لمعلمات مستويات رياض الأطفال.

وهدف دراسة أوشيش (2020) إلى معرفة مدى تأثير منهج تجريبي مقترح لمعالجة صعوبات التعلّم النمائية، ومدى تأثيره في معالجة صعوبات التعلّم الأكاديمية. وتكوّنت العينة من (10) طلاب بوصفهم مجموعة ضابطة، و(10) طلاب كمجموعة تجريبية، وتراوح عمرهم ما بين (5-6) سنوات. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأدوات التالية: اختبار لقياس الذكاء (كولومبيا)، واختبار لتقييم اللغة، واختبار صورة "ري" andrey، واختبار تقييم اللغة الشفهية، كما استخدم المنهج التجريبي. وأكدت النتائج نجاح المنهج التجريبي في الحماية من صعوبات التعلّم الأكاديمية، وأوصى الباحث بزيادة الأبحاث حول الكشف المبكر عن صعوبات التعلّم، وتعليم المعلمين مدى أهمية الكشف المبكر؛ للحماية من صعوبات التعلّم الأكاديمية، وعمل فريق خاص لإنشاء منهج علاجي على معايير دولية.

وهدف دراسة الزومان (2020) إلى أهمية التدخل المبكر، وأثره في تحسين التوافق الأكاديمي والنمائي لأطفال ما قبل سن المدرسة. وتكوّنت عينة الدراسة من أطفال ما قبل سن المدرسة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف الدراسة استعانت الباحثة باستبانة تشخيص صعوبات التعلّم النمائية. وأكدت النتائج أن المؤشرات المبكرة لصعوبات التعلّم لا تكون واضحة غالباً، وأوصت الباحثة ببرامج التدخل المبكر التي تتبنى دليلاً واضحاً للعمل مع الطفل والأسرة.

وأشارت دراسة الصبيدي ومديني (2018) إلى معرفة مدى انتباه معلمات رياض الأطفال الحكومية بمؤشرات صعوبات التعلّم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في مدينة جدة. وأخذت عينة الدراسة من مدارس حكومية تكوّنت (65) معلمة من معلمات رياض الأطفال. ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأستخدمت الاستبانة. وتوصّلت الدراسة إلى: أن وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلّم النمائية كانت بدرجة محايدة، وأن وعي معلمات رياض الأطفال بالمؤشرات الثانوية لصعوبات التعلّم النمائية كانت إيجابية. وأوصت الباحثة بالاهتمام بكيفية اكتشاف

التدخل المبكر التي قد تمنع الحاجة إلى الاستشفاء. وبالمثل، يؤكد رى، وآخرون (2011) Rae, McKenzie, and Murray) على أهمية وفعالية تدريب المعلمين لتحسين المعرفة المطلوبة لفهم صعوبات التعلم خلال شهر واحد من التدريب. توصل داهلي، جارجيولو (2004) Dahle and Gargiulo) إلى استنتاج مماثل فيما يتعلق بمعرفة المعلمين بصعوبات التعلم. على هذا النحو، يجب على المعلمين إدراك أهمية مستوى معرفتهم ودورهم في إحالة الأطفال إلى خدمات التربية الخاصة، خاصة عند عقد اجتماع فريق متعدد التخصصات.

هناك عدة عوامل تؤثر على معرفة المعلمات بالاضطرابات والإعاقات النمائية. يزيد عمر المعلم ودرجة خبرته مع الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم المستقبلية من وعي هؤلاء المعلمين. على سبيل المثال، أظهرت نتائج دراسة أجريت على 148 من مقدمي الرعاية لأطفال يبلغون من العمر خمس سنوات يعانون من اضطرابات طيف التوحد (ASD) أن تفاعل المعلمين اليومي مع الأطفال عزز معرفتهم باضطراب طيف التوحد (Johnson et al., 2012).

نظراً لأن العديد من الاضطرابات النمائية يتم تحديدها من خلال خصائص ومؤشرات محددة مرتبطة، فإن المعرفة ذات الصلة والفهم العميق لهذه الخصائص ضروريان للكشف المبكر، وكذلك لتوفير خدمات التدخل المبكر (Cervera, Adres, Crezvelea, & Mingves, 2017). إلا أن نقص المعرفة له عواقب وخيمة مثل تأخير الكشف والتشخيص وتقديم الخدمات المطلوبة وزيادة التأخر في النمو من حيث عمر الطفل المتضرر وما هو متوقع منهم من الناحية التربوية والنفسية (Rakap, Balikci, Rakap, & Kalkan, 2016).

## 9. الدراسات السابقة

هدف دراسة الزامل (2020) إلى التّعرّف على مؤشرات صعوبات الرياضيات لسنّ ما قبل المدرسة من قبل المعلمات، وتكوّنت العينة من 200 معلمة من روضات حكومية، و200 معلمة من روضات أهلية. ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وتوصّلت الدراسة إلى أن من معوّقات التّعرّف على ذوي صعوبات التّعلّم: عدم وجود مؤشرات معتمدة من الوزارة تنبئ بوجود صعوبة، وعدم تعاون الأهل في حال استفسار المعلمة عن مهارة معينة لدى الطفل، ونُدرة البرامج التدريبية في التّعرّف المبكر على مجال صعوبات التّعلّم عند الأطفال. وأكدت الباحثة على أهمية عمل قوائم للكشف المبكر عن صعوبات التّعلّم بجميع أنواعها، وإلزام المعلمين بحضور الدورات التدريبية إجبارياً قبل العمل في الميدان.

هدف دراسة السبيعي والصبيدي (2020) إلى استقصاء مدى معرفة معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلّم في مرحلة ما قبل المدرسة، والتحقّق من المزاوالت التي تتبعها المعلمات عند وجود مؤشرات

أيضاً اتفقت الدراسات السابقة على أهمية الرعاية المبكرة لأطفال ما قبل المدرسة، سواء كانت تلك الرعاية تشخيصية أو تدريبية، وذلك بالتعرف على المشكلات لديهم وتقديم استراتيجيات تعليمية وعلاجية للحد من المشاكل التي قد تظهر في مرحلة التعلم الأكاديمي.

كما أوضحت بعض الدراسات أهمية دور معلمات رياض الأطفال في التنبؤ بمشكلات التعلم المستقبلية من خلال التعرف عليها وكشفها في مرحلة رياض الأطفال، وأوصت بضرورة إلمام المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلم في مستويات رياض الأطفال من معايير التعليم في مستويات رياض الأطفال، ووضع دورات تدريبية تركز على تقييم مؤشرات صعوبات التعلم لمعلمات مستويات رياض الأطفال (الزامل، 2020). الأمر الذي يدعم أهمية الدراسة الحالية في الكشف عن مدى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية الأولية، والثانوية .

## 11. منهجية الدراسة وإجراءاتها

### 11.1 منهج الدراسة

في ضوء طبيعة الدراسة والتي تهدف الى استقصاء مدى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية بمدينة الجبيل استخدمتا الباحثتان المنهج الوصفي المسحي دون غيره من المناهج، لما يوفره هذا المنهج من الوصول إلى الحقائق مباشرة.

### 11.2 مجتمع الدراسة

فقد تكون مجتمع الدراسة جميع معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل الصناعية بالمنطقة الشرقية بالملكة العربية السعودية، حيث إن عددهم (327) معلمة، من 23 روضة، للعام الدراسي (1442هـ).

### 11.3 العينة الاستطلاعية

تم سحب 120 معلمة كعينة استطلاعية لحساب صدق وثبات أداة الدراسة.

### 11.4 عينة الدراسة

تحقيقاً للهدف من الدراسة، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (241) من معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية. ويمكن وصف عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات التالية: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص الأكاديمي.

الجدول رقم (1): توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

| المتغيرات     | مستويات المتغير | التكرار | النسبة المئوية |
|---------------|-----------------|---------|----------------|
| المؤهل العلمي | ثانوي           | 6       | 2.5            |
|               | بكالوريوس       | 233     | 96.7           |

صعوبات التعلم النمائية، ودراسة التقييم وتشخيص صعوبات التعلم النمائية في مقررات الجامعة، وتعليم معلمات رياض الأطفال التدخل المبكر.

هدفت دراسة الظفيري (2018) إلى التحقق من الحاجات النفسية (الانتماء، الكفاءة، الاستقلالية) ومقدار تعرفها على صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل سن المدرسة، وتكونت العينة من 77 طفلاً من مدينة الكويت. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، واستخدام الباحث أداة مقياس الحاجات النفسية لأطفال ما قبل سن المدرسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وأطفال الروضة العاديين، وأوصى الباحث بتوظيف معلمات مؤهلات للكشف عن صعوبات التعلم النمائية، كما وصى أن يتم التشكيل في المقاييس والاختبارات المقدمة لتشخيص أطفال ما قبل المدرسة لصعوبات النمائية.

أما دراسة المرسومي (2018) فهدفت إلى الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت العينة من (250) طفلاً وطفلة بمدينة بغداد. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي، وأعدت الباحثة أداة البحث، وهي مقياس للكشف عن صعوبات التعلم النمائية. وتوصلت الباحثة إلى وجود (12%) من العينة لديهم صعوبات تعلم، وأنه لا يوجد فروق تبعاً لجنس الطفل. وأوصت الباحثة الجامعات بعمل برامج تشخيصية وتربوية وعلاجية تُعنى بدراسة وتشخيص وعلاج صعوبات التعلم النمائية التي كُشف عنها بالدراسة، وعلى واضعي مناهج رياض الأطفال الحرص على الخصائص النمائية الأولية أولاً، وشمول المنهج على الخصائص النمائية الثانوية ثانياً.

## 10. التعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء ما تم مراجعته من دراسات سابقة، يتضح ما يلي:

أن التعرف المبكر على مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال يرتبط بصعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية، وقد تمت الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة الحالية بتأكيد أهمية الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال.

كما وصلت بعض الدراسات إلى أن من معوقات التعرف على ذوي صعوبات التعلم: عدم وجود مؤشرات معتمدة من الوزارة تنبئ بوجود صعوبة، وعدم تعاون الأهل في حال استفسار المعلمة عن مهارة معينة لدى الطفل، ونذرة البرامج التدريبية في التعرف المبكر على مجال صعوبات التعلم عند الأطفال (الزامل، 2020). وافادت الباحثة من ذلك في تحديد أهداف دراستها والمتمثلة في التعرف على مدى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية الأولية، و الثانوية.

○ المحور الثاني: صعوبات التعلّم النمائية الثانوية، واشتمل على (10) فقرات، قُسمت الفقرات إلى الأبعاد الآتية: بُد اللغة الشفهية وتضمّن (5) فقرات، وبُعد التفكير وتضمّن (5) فقرات.

ولقد استخدمت الباحثتان مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات أفراد العينة وفق ثلاث بدائل على النحو التالي (نعم - أحياناً - لا) حيث يُحدد المقياس طول الفترات من خلال حساب المدى  $(2=1-3)$ ، ثم قُسم على أكبر قيمة في المقياس؛ للحصول على طول الفترة: أي  $(2=3-0)$ . وبعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)؛ ولتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

### 13. الصدق والثبات

#### 13.1 صدق الاتساق الداخلي لبيرون

قامت الباحثتان بحساب مؤشرات ارتباط بيرون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، وتمثلت النتائج كما يلي جدول (2).

الجدول رقم (2): مُعاملات ارتباط العبارات بمحاور الاستبانة (ن=120).

| المحور | البيان | معامل الارتباط | البيان | معامل الارتباط | البيان | معامل الارتباط |
|--------|--------|----------------|--------|----------------|--------|----------------|
| 1      | مؤشرات | 0.442**        | 7      | 0.457**        | 13     | 0.748**        |
| 2      | صعوبات | 0.423**        | 8      | 0.516**        | 14     | 0.709**        |
| 3      | التعلم | 0.533**        | 9      | 0.453**        | 15     | 0.744**        |
| 4      | الأولى | 0.366**        | 10     | 0.679**        | 16     | 0.592**        |
| 5      |        | 0.393**        | 11     | 0.683**        | 17     | 0.683**        |
| 6      |        | 0.680**        | 12     | 0.556**        | -      | -              |
| 18     |        | 0.578*         | 22     | 0.689*         | 26     | 0.800*         |
| 19     | مؤشرات | 0.612*         | 23     | 0.682*         | 27     | 0.744*         |
| 20     | صعوبات | 0.544*         | 24     | 0.717*         | -      | -              |
| 21     | التعلم | 0.774*         | 25     | 0.799*         | -      | -              |

| المتغيرات        | مستويات المتغير           | التكرار | النسبة المئوية |
|------------------|---------------------------|---------|----------------|
| سنوات الخبرة     | ماجستير                   | 2       | 0.8            |
|                  | سنتين إلى خمس سنوات       | 69      | 28.6           |
|                  | من ست سنوات إلى عشر سنوات | 126     | 52.3           |
| التخصص الأكاديمي | أكثر من 11 سنة            | 46      | 19.1           |
|                  | تربية خاصة                | 4       | 1.7            |
|                  | رياض أطفال                | 139     | 57.7           |
|                  | إنجليزي                   | 58      | 24.1           |
|                  | تخصصات أخرى               | 40      | 16.6           |
| الإجمالي         |                           | 241     | 100%           |

### 12. أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحثتان الاستبانة لاستقصاء مدى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل بمؤشرات صعوبات التعلّم النمائية.

#### 12.1 بناء أداة الدراسة (الاستبانة)

اتبعت الباحثتان عدد من الخطوات تمثلت في الآتي:

- مرحلة بناء الأداة في صورتها الأولية: بدأت برجوع الباحثتان إلى العديد من الكتب والمقاييس والدراسات السابقة ذات العلاقة بعنوان الدراسة ومحاورها ومتغيراتها؛ للاستفادة منها في تحديد أبعاد الاستبانة.
- إخراج الأداة في صورتها الأولية باختيار الفقرات المناسبة وشامله لكل محور وبعد حيث تكونت في صورتها الأولية من (25) فقرة موزعة على أبعادها الخمسة.
- لاحقاً تم عرض الأداة في صورتها الأولية على 15 محكم من ذوي الاختصاص.
- تم تعديل الأداة الأولية، التي أجمع المحكمون عليها، للوصول إلى الإخراج النهائي للأداة وتكوّنت من (27) فقرة في الصورة النهائية.

#### 12.2 مكونات الاستبانة

اشتملت على البيانات الأولية، وهي: (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - التخصص الأكاديمي). كما اشتملت محورين والتي تتضمن 27 فقرة موزعة كالآتي:

- المحور الأول: صعوبات التعلّم النمائية الأولية، واشتمل على (17) فقرة، وقُسمت الفقرات إلى الأبعاد الآتية: بُد الذاكرة وتضمّن (6) فقرات، وبُعد الانتباه وتضمّن (5) فقرات، وبُعد الإدراك وتضمّن (6) فقرات.

## 15. اجراءات الدراسة

في سبيل تحقيق اهداف الدراسة، تم اتباع الاجراءات الاتية:

1. توزيع الاستبيانات على الفئة المستهدفة (معلمات رياض اطفال) بغرض استكمالها
2. فرز استجابات المعلمات للتحقق من استكمال كافة البيانات والاجابة على كل مفردة من مفردات الاستبانة المستخدمة لجمع البيانات
3. استبعاد الاستمارات الناقصة
4. ادخال البيانات على برنامج SPSS بغرض تحليلها
5. استخلاص النتائج وفقا لاستجابات المعلمات عينة الدراسة
6. تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة والاطار النظري والادبيات
7. الخلوصل الى بعض التوصيات في ضوء ما اسفرت عنه الدراسة من نتائج

## 16. نتائج الدراسة

## 16.1 نتائج السؤال الأول:

نصّ السؤال الأول للدراسة على: "ما مدى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل بمؤشرات صعوبات التّعلّم النمائية الأولى؟" والنتائج يتضمنها الجدول التالي، مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات محور مؤشرات صعوبات التّعلّم النمائية الأولى.

وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة أستخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية؛ لترتيب أولويات عبارات المحور الأول: (مؤشرات صعوبات التّعلّم النمائية الأولى)؛ لدقة المتوسطات والانحرافات المعيارية في تحديد فترات استجابة أفراد العينة، لتحديد المستوى العام للموافقة على كل عبارة، ومتوسط الموافقة العام على المحور كاملاً، ويبيّن الجدول (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول.

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة لمؤشرات صعوبات التعلم النمائية الأولى

| رقم العبارة | العبارة                                                                              | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى المعرفة | الترتيب |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------|---------|
| 5           | يمكنني التّعرّف على الطفل الذي يجد صعوبة في التمييز بين الأشكال الهندسية.            | 2.93            | 0.26              | نعم           | 1       |
| 2           | يمكنني التّعرّف على الطفل الذي يصعب عليه التمييز بين فوق وتحت.                       | 2.89            | 0.37              | نعم           | 2       |
| 9           | يمكنني التّعرّف على الطفل الذي يجد صعوبة في إتمام المهمة.                            | 2.88            | 0.37              | نعم           | 3       |
| 4           | يمكنني التّعرّف على الطفل الذي يجد صعوبة في فهم التعليمات الشفوية للمعلمة.           | 2.85            | 0.41              | نعم           | 4       |
| 7           | يمكنني التّعرّف على الطفل الذي يجد صعوبة في التوقف عن نشاط معين عندما يُطلب منه ذلك. | 2.85            | 0.38              | نعم           | 5       |
| 8           | يمكنني التّعرّف على الطفل الذي يسهل تشتيته بأي مُثير.                                | 2.85            | 0.39              | نعم           | 6       |
| 12          | يمكنني التّعرّف على الطفل الذي يجد صعوبة في حفظ أشكال الأرقام وتذكرها.               | 2.83            | 0.44              | نعم           | 7       |

حُسبت مُعاملات ارتباط بيرسون لفحص ارتباط عبارات الاستبانة بالمحاور التي تنتمي إليها؛ للتأكد من الصدق البنائي للاستبانة، ويوضح الجدول (2) نتائج مُعامل الارتباط أن معاملات ارتباط العبارات بالمحاور التابعة لها؛ ارتباطات دالة عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدلّ على صدق داخلي عالٍ لمحاور الاستبانة، فالعبارات المرتبطة بالمتوسط الكلي لاستجابات المحور، تعدّ عبارات صادقة تقيس ما وُضعت لأجله.

## 13.2 مؤشرات الثبات ألفا كرونباخ:

قامت الباحثتان بحساب ثبات أداة الدراسة من خلال استخراج معادلة ألفا كرونباخ حيث اتضح في جدول (3) أن الاستبانة تتمتع بمُعاملات ثبات ممتازة تقع في الفترة من (0.78-0.92)، كما صنّفها (Taber, 2016)؛ كما تراوحت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمحاور الاستبانة ما بين (0.77-0.81)؛ مما يجعلها صالحة لتحقيق أهداف الدراسة.

جدول رقم (3): مُعاملات ارتباط محاور الاستبانة بالمتوسط العام لها (ن=120).

| م المحور                          | مُعامل ألفا كرونباخ |
|-----------------------------------|---------------------|
| 1 مؤشرات صعوبات التّعلّم الأولى   | 0.87                |
| 2 مؤشرات صعوبات التّعلّم الثانوية | 0.88                |
| 3 الثبات الكلي للاستبانة          | 0.92                |

حيث اتضح أن الاستبانة تتمتع بمُعاملات ثبات ممتازة تقع في الفترة من (0.78-0.92)، كما صنّفها (Taber, 2016)؛ مما يجعلها صالحة لتحقيق أهداف الدراسة.

## 14. أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخدام برنامج التحليل الاحصائي (spss)، واستخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية التالية (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، مُعامل ارتباط بيرسون، مُعامل ألفا كرونباخ، مُعامل التجزئة النصفية، اختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه.

| رقم العبارة                 | العبارة                                                                                   | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى المعرفة | الترتيب |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------|---------|
| 1                           | يمكنني التعرف على الطفل الذي يصعب عليه القيام بأمور تتطلب التآزر الحركي.                  | 2.78            | 0.42              | نعم           | 8       |
| 3                           | يمكنني التعرف على الطفل الذي يصعب عليه فهم الكلمات المتماثلة نطقاً، والمختلفة معنى.       | 2.75            | 0.47              | نعم           | 9       |
| 14                          | يمكنني التعرف على الطفل الذي يصعب عليه استذكار الكلمات المسموعة.                          | 2.73            | 0.51              | نعم           | 10      |
| 16                          | يمكنني التعرف على الطفل الذي يصعب عليه الاحتفاظ بالمعلومات.                               | 2.73            | 0.47              | نعم           | 11      |
| 11                          | يمكنني التعرف على الطفل الذي يصعب عليه حفظ انتباهه في الأنشطة التي تحتاج إلى تركيز مستمر. | 2.71            | 0.52              | نعم           | 12      |
| 15                          | يمكنني التعرف على الطفل الذي يجد صعوبة في استدعاء ما قرأ أو سمع.                          | 2.69            | 0.54              | نعم           | 13      |
| 6                           | يمكنني التعرف على الطفل الذي يجد صعوبة في التمييز بين الشكل والأرضية (خلفية).             | 2.64            | 0.58              | نعم           | 14      |
| 10                          | يمكنني التعرف على الطفل المشتت ذهنياً وهو يقرأ.                                           | 2.63            | 0.59              | نعم           | 15      |
| 17                          | يمكنني التعرف على الطفل الذي يصعب عليه ربط خبرة سابقة بخبرة جديدة.                        | 2.55            | 0.55              | نعم           | 16      |
| 13                          | يمكنني التعرف على الطفل الذي يجد صعوبة في الذاكرة قصيرة المدى.                            | 2.53            | 0.65              | نعم           | 17      |
| <b>المتوسط العام للمحور</b> |                                                                                           |                 |                   |               |         |
|                             |                                                                                           | 2.75            | 0.47              | نعم           |         |

عام بلغ (2,75)، ويتبين من ذلك أن مدى معرفة المعلمات بالمؤشرات الأولية كان عالياً.

## 16.2 نتائج السؤال الثاني:

نصّ السؤال الثاني للدراسة على: "ما مدى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية الثانوية؟" وتظهر النتائج في الجدول التالي، مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل عبارة من عبارات محور مؤشرات صعوبات التعلم النمائية الثانوية.

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة لمؤشرات صعوبات التعلم النمائية الثانوية

| رقم العبارة | العبارة                                                       | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى المعرفة | الترتيب |
|-------------|---------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------|---------|
| 19          | يمكنني التعرف على الطفل الذي يجد صعوبة في تركيب الجمل.        | 2.85            | 0.37              | نعم           | 1       |
| 20          | يمكنني التعرف على الطفل الذي يجد صعوبة في المشاركة في النقاش. | 2.84            | 0.38              | نعم           | 2       |

|                      |                                                                                                                                          |      |      |     |    |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|-----|----|
| 18                   | يمكنني التعرف على الطفل الذي يصعب عليه فهم كلام المعلمة.                                                                                 | 2.81 | 0.39 | نعم | 3  |
| 27                   | يمكنني التعرف على الطفل الذي يجد صعوبة في المقارنة.                                                                                      | 2.79 | 0.46 | نعم | 4  |
| 24                   | يمكنني التعرف على الطفل الذي يجد صعوبة في التعرف على أوجه التشابه والاختلاف.                                                             | 2.78 | 0.42 | نعم | 5  |
| 23                   | يمكنني التعرف على الطفل الذي يصعب عليه عملية المقارنة.                                                                                   | 2.76 | 0.46 | نعم | 6  |
| 21                   | يمكنني التعرف على الطفل الذي يجد صعوبة في استخدام الأسلوب الملائم لغويًا، مثلاً (لغة التحدث مع طفل آخر، ليس مثل لغة التحدث مع شخص كبير). | 2.69 | 0.52 | نعم | 7  |
| 22                   | يمكنني التعرف على الطفل الذي يصعب عليه اختيار الكلمات ذات المغزى المرغوب.                                                                | 2.62 | 0.57 | نعم | 8  |
| 26                   | يمكنني التعرف على الطفل الذي يصعب عليه الانتقال من النشاط البصري إلى النشاط العملي، والعكس.                                              | 2.61 | 0.62 | نعم | 9  |
| 25                   | يمكنني التعرف على الطفل الذي يصعب عليه الوعي بوجود مشكلة.                                                                                | 2.56 | 0.62 | نعم | 10 |
| المتوسط العام للمحور |                                                                                                                                          | 2.73 | 0.48 | نعم |    |

جدول رقم (6): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات معلمات رياض الأطفال في المحورين الأول والثاني وكامل الاستبانة، وفق مُتغير المؤهل العلمي

| المحور                          | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|--------|---------------|
| صعوبات التعلم النمائية الأولية  | بين المجموعات  | 0.042          | 2            | 0.021          | 0.274  | 0.761         |
|                                 | داخل المجموعات | 18.195         | 238          | 0.076          |        |               |
|                                 | المجموع        | 18.237         | 240          | -              |        |               |
|                                 | بين المجموعات  | 0.179          | 2            | 0.090          |        |               |
| صعوبات التعلم النمائية الثانوية | داخل المجموعات | 27.8           | 23           | 0.11           | 0.767  | 0.465         |
|                                 | المجموع        | 28.005         | 240          | -              |        |               |
|                                 | بين المجموعات  | 0.020          | 2            | 0.010          |        |               |
|                                 | داخل المجموعات | 19.3           | 23           | 0.08           |        |               |
| صعوبات التعلم الكلية            | داخل المجموعات | 46             | 8            | 1              | 0.122  | 0.885         |
|                                 | المجموع        | 19.366         | 240          | -              |        |               |
|                                 | بين المجموعات  | 0.020          | 2            | 0.010          |        |               |
|                                 | داخل المجموعات | 19.3           | 23           | 0.08           |        |               |

يبيّن الجدول (5) أن المؤشر: (يمكنني التعرف على الطفل الذي يجد صعوبة في تركيب الجمل)؛ حصلت على الترتيب الأول وفق استجابات المعلمات، وبلغ متوسط استجاباتهن على هذا المؤشر (2,85)، ويقع ضمن الفترة (نعم). ومن جهة أخرى حصل المؤشر: (يمكنني التعرف على الطفل الذي يصعب عليه الوعي بوجود مشكلة) على الترتيب العاشر من بين المؤشرات حسب استجابات المعلمات، وبلغ متوسط استجابات المعلمات (2,56)، ويقع ضمن التدرج (نعم). كما يتضح من الجدول أن مؤشرات صعوبات التعلّم الثانوية حصلت على متوسط معرفة عام بلغ (2,73)، ويتبيّن من ذلك أن مدى معرفة المعلمات بالمؤشرات الثانوية كان عاليًا.

### 16.3 نتائج السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل بمؤشرات صعوبات التعلّم النمائية، تُعزى لمغيرات: المستوى التعليمي، والخبرة العلمية، والتخصص الأكاديمي؟" استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لإيجاد الفروق الإحصائية بين استجابات معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل في محاور الاستبانة، تُعزى لمغيرات الدراسة حسب الآتي:

#### 16.3.1 الفروق بين استجابات المعلمات وفق المؤهل العلمي

يبيّن الجدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل وفق متغير المؤهل العلمي (ثانوي - بكالوريوس - ماجستير).

معرفتهن بمؤشرات صعوبات التعلّم النمائية الأولية منها والثانوية والكلية. ولتحديد اتجاه الفرق أستخدم اختبار المقارنات البعدية المرافق لاختبار تحليل التباين (شيفيه). ويبين الجدول (8) نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق البعدية بين استجابات المعلمات وفق مُتغيّر سنوات الخبرة.

**جدول رقم (8): اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين استجابات معلمات رياض الأطفال في المحورين الأول والثاني وكامل الاستبانة، وفق مُتغيّر سنوات الخبرة**

| المحور                          | سنوات الخبرة   | العدد | المتوسط | 2 - سنوات | 5 - سنوات | 10 - سنوات | أكثر من 11 سنة |
|---------------------------------|----------------|-------|---------|-----------|-----------|------------|----------------|
| صعوبات التعلم النمائية الأولية  | 5 - 2 سنوات    | 69    | 2.67    | -         | 0.156     | 0.002      |                |
|                                 | 10 - 6 سنوات   | 126   | 2.83    | 0.156     | -         | 0.154 *    |                |
|                                 | أكثر من 11 سنة | 46    | 2.67    | 0.002     | *0.154    | -          |                |
| صعوبات التعلم النمائية الثانوية | 5 - 2 سنوات    | 69    | 2.5     | -         | 0.213 *   | 0.1        | 49             |
|                                 | 10 - 6 سنوات   | 12    | 2.8     | 0.213 *   | -         | 0.0        | 64             |
|                                 | أكثر من 11 سنة | 46    | 2.7     | 0.149     | 0.064     | -          |                |
| صعوبات التعلم النمائية الكلية   | 5 - 2 سنوات    | 69    | 2.6     | -         | 0.177 *   | 0.0        | 56             |
|                                 | 10 - 6 سنوات   | 12    | 2.8     | 0.177 *   | -         | 0.1        | *21            |
|                                 | أكثر من 11 سنة | 46    | 2.7     | 0.056     | 0.121 *   | -          |                |

\* دال عند مستوى الدلالة (0,05) أو أقل منه.

يتضح من الجدول (8) أن الفرق بين استجابات معلمات رياض الأطفال وفق فئات سنوات خبرتهن؛ يتحدد على النحو الآتي:

- يتحدّد اتجاه الفروق في المحور الأول نحو فئة (6-10) سنوات الأعلى متوسطاً، حيث تمتلك المعلمات ذوات الخبرة أكثر من (11) سنة مستوى معرفة أقل، موازنة بذوات الخبرة (6-10) سنوات.

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) أو أقل منه، بين استجابات معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل وفق مؤهلاتهن العلمية (ثانوي- بكالوريوس- ماجستير) في مستوى معرفتهن بمؤشرات صعوبات التعلّم النمائية الأولية منها والثانوية والكلية.

16.3.2 الفروق بين استجابات المعلمات وفق سنوات الخبرة

يبين الجدول (7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل، وفق مُتغيّر سنوات الخبرة (سنتان إلى خمس سنوات- من ست سنوات إلى عشر سنوات- أكثر من 11 سنة).

**جدول رقم (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات معلمات رياض الأطفال في المحورين الأول والثاني وكامل الاستبانة، وفق مُتغيّر سنوات الخبرة**

| المحور                          | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف  | مستوى الدلالة |
|---------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|---------|---------------|
| صعوبات التعلم النمائية الأولية  | بين المجموعات  | 1.457          | 2            | 0.728          |         |               |
|                                 | داخل المجموعات | 16.780         | 238          | 0.071          | 10.33 * | 0.000         |
|                                 | المجموع        | 18.237         | 240          | -              |         |               |
| صعوبات التعلم النمائية الثانوية | بين المجموعات  | 2.034          | 2            | 1.01           |         |               |
|                                 | داخل المجموعات | 25.97          | 23           | 0.10           | 9.31    | 0.00 *        |
|                                 | المجموع        | 28.00          | 24           | -              |         |               |
| صعوبات التعلم النمائية الكلية   | بين المجموعات  | 1.530          | 2            | 0.76           |         |               |
|                                 | داخل المجموعات | 17.83          | 23           | 0.07           | 10.2    | 0.00 *        |
|                                 | المجموع        | 19.36          | 24           | -              |         |               |

\* دالة عند مستوى الدلالة (0,05) أو أقل منه.

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) أو أقل منه بين استجابات معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية بمدينة الجبيل، وفق سنوات خبرتهن (سنتان إلى خمس سنوات- من ست سنوات إلى عشر سنوات- أكثر من 11 سنة) في مستوى

هذه المرحلة عندما لا يتم الكشف عن هذه المؤشرات في المراحل المبكرة من عمر الطفل، الأمر الذي قد يؤدي إلى استمرار تلك المؤشرات وزيادة حدتها واستفحال تأثيرها وصعوبة معالجتها في المراحل اللاحقة من عمر الطفل.

وقد تدل النتيجة المتمثلة في ارتفاع وعي المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلم في هذا المحور والخاص بالانتباه على أن طبيعة عمل المعلمة تتركز على محاولة جذب انتباه الطفل لإكسابه بعض المهارات والمعارف الجديدة، وبالتالي فإن تشتت بعض الأطفال عنها يلفت نظرهما مما تعتبره من مؤشرات صعوبات التعلم لدى الطفل إذا ما فشلت في الاستحواذ على انتباهه.

وتؤكد هذه النتيجة ما أشار إليه السبيعي والصيد (2020) في دراستهما حيث أظهرت أن مستوى إلمام معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات تعلم النمائية الأولية كالانتباه جاءت بدرجة متوسطة، حيث إنه يمكن قياسه يعود ذلك إلى أن على المعلمة جذب انتباه الأطفال إلى الفعاليات المقامة طيلة اليوم فتلاحظ الأطفال الذين تظهر عليهم صعوبات الانتباه بسهولة. واختلف الصيادي ومدني (2018) في دراستهما حيث أكدوا عدم وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية الأولية وذلك لأن صعوبات التعلم النمائية الأولية ليست واضحة كصعوبات التعلم الأكاديمية وأن محور اهتمام المعلمات وتركيزهم كان منصباً على صعوبات التعلم الأكاديمية كالقراءة والكتابة.

## 17.2 مناقشة نتائج السؤال الثاني

أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الثاني، الذي نص على: ما مدى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية في مدينة الجبيل بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية الثانوية؟ وجود معرفة بصعوبات التعلم النمائية الثانوية لدى معلمات رياض الأطفال حيث كانت معرفتهم بصعوبات التعلم النمائية الثانوية أعلى من معرفتهم بالصعوبات النمائية الأولية. ومع التوسع الملحوظ في برامج رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، وكذلك ارتفاع مستوى الوعي لدى كثير من الأسر بأهمية إلحاق أطفالهم بهذه البرامج كمرحلة تأسيسية قبل المرحلة الابتدائية، أصبح وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم وكذلك الدور الذي يمكن أن يقمن به في هذا الجانب مهماً وحاسماً في عملية الاكتشاف والتعرف على حالات التأخر النمائي developmental delay وانحرافات النمو لدى الأطفال.

وتؤكد الأهداف الأساسية لرياض الأطفال على أهمية الاكتشاف والتعرف على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وضرورة تقديم الخدمات المناسبة لإشباع حاجاتهم النفسية والتعليمية المختلفة، وسرعة توجيههم و تنمية مهاراتهم بطريقة ملائمة أو الاستفادة من الجهات والهيئات الأخرى التي يمكنها تقديم خدمات التدخل المبكر لهم.

● يتحدد اتجاه الفروق في المحور الثاني نحو فئة (6-10) سنوات، حيث تمتلك المعلمات ذوات الخبرة (6-10) سنوات مستوى معرفة أعلى، موازنة بذوات الخبرة (2-5) سنوات.

● يتحدد اتجاه الفروق في كامل الاستبانة نحو فئة (6-10) سنوات؛ إذ تمتلك المعلمات ذوات الخبرة (6-10) سنوات مستوى معرفة أعلى، موازنة بذوات الخبرة (2-5) سنوات، وتمتلك ذوات الخبرة (6-10) سنوات مستوى معرفة أعلى، موازنة بذوات الخبرة أكثر من (11) سنة.

## 17. المناقشة

### 17.1 مناقشة نتائج السؤال الأول

أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الأول، الذي نص على: ما مدى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية في مدينة الجبيل بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية الأولية؟ إلى وجود معرفة عالية لدى المعلمات بصعوبات التعلم النمائية الأولية حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (2.75)، بانحراف معياري (0.47) أقل من واحد صحيح وتعزى هذه النتيجة بسبب بيئة العمل المحفزة التي تحظى بها معلمة رياض أطفال الهيئة الملكية. تعتبر أهمية معرفة المعلمين حول الخصائص المختلفة لصعوبات التعلم أمراً بالغ الأهمية في الدور الذي تقوم به المعلمة في فريق متعدد التخصصات أثناء عملية التشخيص. شكل المعلمة المصدر الأساسي للمعلومات لأنها تلاحظ الطفل في بيئة الفصل وتتواصل معه أثناء المهام، وتلاحظ سلوكه الأكاديمي والاجتماعي. تساهم معرفة المعلمة بخصائص صعوبات التعلم المختلفة أيضاً في عملية التدريس نظراً لأن استراتيجيات التدريس تختلف وفقاً لنوع وخصائص صعوبات التعلم (Srivastava, de Boer, & Piji, 2017). كما أن معرفة المعلمة بخصائص صعوبات التعلم لها تأثير إيجابي على المعلمات (Hastings & Brown, 2002)، مما يعزز مواقفهن الإيجابية تجاه الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويجعلهن أكثر انفتاحاً على فكرة دمجهم في الفصول الدراسية العادية (Kurniawati, de Boer, Minnaert, & Mangunsong, 2017).

إن هذا الوعي من قبل المعلمات في مرحلة رياض الأطفال يعد دليلاً على أهمية التعرف المبكر على الأطفال المعرضة لصعوبات التعلم من خلال ملاحظة المؤشرات التي تدل على صعوبات التعلم والتعرف عليها. وتبدو غالباً هذه المؤشرات في هيئة صعوبات نمائية في المهارات الأولية التي تشمل كافة مهارات الاستعداد للتعلم والمتطلبات السابقة له، والتي يعد الوعي بها وإدراكها ضرورياً للتعرف على صعوبات التعلم، وقد تظهر هذه المؤشرات في السنوات الأولى من عمر الطفل على شكل صعوبات في التمييز السمعي والبصري، والتناسق الحركي، والذاكرة، والانتباه، واللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية، مما قد يؤثر سلباً على عملية النمو والتعلم في هذه الفترة الحرجة من حياة الفرد، ويمكن تحديد مستوى الخطر في

ساهمت الخبرة السابقة في زيادة معرفة المعلمات بخصائص صعوبات التعلم بحكم القربة أو التدريب أو المعرفة (Johnson et al., 2012). هذه النتيجة مهمة بشكل خاص لإدماج الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتحسين معرفة أولئك الذين يعملون مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم. يتطلب الاتجاه العالمي نحو الدمج مستوى متقدماً من المعرفة لدى معلمات رياض الأطفال والمدارس الابتدائية. يسهل مستوى المعرفة بين المعلمات الدمج ويحسن جودة التعليم المقدم للأطفال (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012).

واختلف السببي والصياد (2020) مع الدراسة الحالية حيث أثبتت نتائج دراستهما عدم وجود فروق بين المعلمات في سنوات الخبرة وذلك بسبب عدم تقديم الدورات التدريبية وعدم التنمية المهنية للمعلمات خلال سنوات الخدمة خارج تخصص رياض الأطفال. كما اختلفت نتيجة دراسة الحاج (2017) مع الدراسة الحالية حيث أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة لدى معلمات رياض الأطفال لاكتشاف مؤشرات التعلم.

ثانياً: مناقشة استجابات المعلمات وفق التخصص الأكاديمي: تضمنت النتائج على عدم وجود فروق بين معلمات رياض الأطفال وفق تخصصاتهن الأكاديمية (تربية خاصة، رياض أطفال، الإنجليزي، تخصصات أخرى) ومدى معرفتهن بمؤشرات صعوبات التعلم النائية الثانوية، حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى معرفة المعلمات بصعوبات التعلم النائية الأولية وصعوبات التعلم النائية ككل. حيث أثبتت النتائج أن المعلمات ذوات تخصص رياض أطفال لديهن معرفة بمؤشرات صعوبات التعلم النائية الأولية أعلى من معلمات تخصص (الإنجليزي والتخصصات الأخرى). بينما ولا يوجد فروق بين معرفة المعلمات ذوات تخصص (رياض الأطفال وتخصص التربية الخاصة) ويرجع الباحث سبب ذلك أن رياض الهيئة الملكية اتخذت منحى في التوظيف وفق أوامر الوزارة التربية والتعليم حيث تم توظيف خريجات الرياض الأطفال والتربية الخاصة بشهادات تربوية فمعرفةهن بالمهارات النائية أعلى من غيرهن ويرجع سبب ذلك دراستهن الجامعية. كما أن معرفة معلمات تخصص رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم النائية ككل ظهرت أعلى من معلمات تخصص (الإنجليزي والتخصصات الأخرى). ويعزى ذلك إلى تدني معرفتهن بالصعوبات النائية نتيجة لعدم حصولهن على شهادات تربوية، كذلك إلى عدم تلقيهن تدريب قبل التوظيف في الروضات التي تحتضن تعليم رياض الأطفال. واتفقت نسبياً دراسة الباز والبتال (2016) مع الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق بين وعي المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلم النائية (النمو اللغوي، الانتباه) وفقاً لاختلاف التخصص الأكاديمي وعزى الباحثان أن السبب يرجع إلى أن سياسة وزارة التربية والتعليم في المملكة أتمت تتبع نهج واحد في تدريب المعلمة سواء في رياض الأطفال أو في أقسام التربية بشكل عام.

وقد يعزى وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم النمو اللغوي إلى أن تلك المؤشرات تدل وبشكل صريح على صعوبات التعلم لدى الأطفال بمقارنتهم بأقرانهم العاديين، حيث أن تركيز معظم معلمات رياض الأطفال في هذه المرحلة على تعليم الأطفال كيفية معرفة الحروف ونطق أصواتها و تركيب الكلمات والجمل بشكل صحيح، يشكل أحد الأهداف الرئيسية لمرحلة رياض الأطفال، والتي تتبلور حول الجوانب التحصيلية والأكاديمية للطفل. لذلك فإن ملاحظة تأخر بعض الأطفال في هذا الجانب من شأنه أن يلفت نظر معلمة رياض الأطفال، والتي قد تعتبره من مؤشرات صعوبات التعلم.

وهذا يؤكد حصول المعلمات في رياض الهيئة الملكية على تثقيف عالي عن المهارات النائية، وهذا ما اختلفت عنه نتيجة الصيادي ومدني (2018) حيث كان وعي المعلمات محايد في صعوبات التعلم النائية الثانوية كالتفكير ورجح الباحثان سبب ذلك أن التفكير عملية ذهنية داخلية ليس من السهل ملاحظتها أو قياسها. كما اختلفت نتائج السببي والصياد (2020) نتيجة الدراسة الحالية حيث أن معلمات رياض الأطفال لم يكن لديهن إلمام بالنمو اللغوي لدى الطفل وفسر الباحثان ذلك على أن معلمات رياض الأطفال يستخدمن التردد والتلقين والتكرار مع الأطفال دون الاهتمام بمعرفة قدرة الطفل على الاستجابة بطريقة أفضل أو التأكد إذا ما كان لدى الطفل ضعف أو قصور في التمييز بين الحروف. واختلفت دراسة لينغيسواران (Lingeswaran, 2013) مع نتيجة الدراسة الحالية حيث كانت نتيجة الدراسة أن معلمين المرحلة الابتدائية لديهم خلل في معرفة مؤشرات صعوبات التعلم حيث وضع الباحث أن هذا الخلل يرجع إلى عدم تفشي صعوبات التعلم بين التلاميذ فيرى المعلمين أن لا حاجة لمعرفة معلومات عن مؤشرات صعوبات التعلم.

### 17.3 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أشاره النتائج الخاصة بالتساؤل الثالث، الذي نص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات رياض أطفال الهيئة الملكية في مدينة الجبيل تعزى (الخبرة العلمية، والتخصص الأكاديمي)؟ إلى ما يلي:

أولاً: مناقشة استجابات المعلمات وفق سنوات الخبرة العلمية: أظهرت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق وفق سنوات خبرت المعلمات (سنتان إلى خمس سنوات، من ست سنوات إلى عشر سنوات، أكثر من إحدى عشرة سنة). حيث كانت المرتبة الأولى من نصيب معلمات ذوات الخبرة (6-10 سنوات) حيث كان لديهن معرفة أعلى من ذوات الخبرة (2-5 سنوات) وأرفع من ذوات الخبرة (أكثر من 11 سنة) وذلك يعود إلى أن رياض أطفال الهيئة الملكية عملت على الاعداد المهني للمعلمات لتثقيفهم بكل ما يتعلق بالطفل سواء ضمن رياض الأطفال أو خارجها.

## 18. التوصيات

1. تحتاج المعلمات في رياض الأطفال إلى التدريب للتعامل مع معرفة والوعي بالاحتياجات الخاصة للأطفال. كما تحتاج المعلمات في رياض الأطفال إلى التدريب للتعرف على الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم المستقبلية، واعتماد استراتيجيات التدريس الجديدة، واستيعاب الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم المستقبلية، حيث يمكن تدريب المعلمات في رياض الأطفال في برامج التعليم الجامعي.

2. من خلال توجيهات العمل الجماعي، يمكن تنظيم البرامج والمناقشات والمحاضرات وورش العمل للمعلمات، نظرًا لأن صعوبات التعلم ظاهرة معقدة يجب فهمها.

3. هناك أنواع مختلفة من صعوبات التعلم يجب تقديم تدريب إلزامي لجميع المعلمات حول صعوبات التعلم. 4. يمكن تعيين معلمات مدرّبات في مدارس رياض الأطفال لمساعدة المعلمات في التعامل مع الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم المستقبلية.

4. يعزز تدريب المعلمات أثناء الخدمة معرفة المعلمات بخصائص صعوبات التعلم والاضطرابات المختلفة، ويعزز قبول الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويزيد من فرصهم في القبول في الفصول العادية.

5. يمكن تحقيق التحدي المتمثل في تحقيق التكامل التعليمي والاجتماعي الكامل للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم داخل المجتمع بسهولة إذا كان المعلمون يمتلكون معرفة أفضل حول صعوبات التعلم، والاتجاه الإيجابي نحو الأطفال ذوي صعوبات التعلم والكفاءات للتعامل مع الأطفال. ستتمكن هذه المعرفة والفهم من تطوير موقف إيجابي تجاه الأطفال ذوي صعوبات التعلم مما يؤدي بدوره إلى اكتساب أو تطوير كفاءات أفضل للتعامل مع الأطفال.

## مساهمة المؤلفين

بهذا يقر المؤلفين باستيفائهم معايير التأليف وبأنهم شاركوا بشكل كافٍ في العمل لتحمل المسؤولية عن المحتوى. بما في ذلك المشاركة في القيام بالدراسة وتحليل النتائج ومراجعتها بالشكل النهائي.

## الإفصاح عن تضارب المصالح إن وجد

لا يوجد تضارب في المصالح.

## الدعم المالي

هذا البحث ليس مدعوماً مادياً من أي جهة.

## الاهداء

تُهدي هذا البحث إلى معلمات الطفولة المبكرة والعاملين والباحثين في ميدان التربية الخاصة.

## المراجع والمصادر العربية

احمد، نافر أيوب. (2017). أهمية مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق التربية المتكاملة للأطفال ما قبل المدرسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(4)، 185-164. ([mandumah.com](http://mandumah.com))

أوشيش، نسيم. (2020). اقتراح برنامج تدريبي للتدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة ودراسة فعاليته في الوقاية من صعوبات التعلم الأكاديمية. مجلة الدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(3)، 334-354. ([mandumah.com](http://mandumah.com))

البتال، زيد والباز، نورة. (2016). مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 4(15)، 41-78. DOI: 10.12816/0034610

الجندي، أكرام حمودة (2021) المهارات والانشطة الحركية في الطفولة المبكرة. الاردن، دار المسيرة

الزامل، سراب. (2020). مؤشرات صعوبات تعلم مهارات الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4(12)، 229-250. Doi:10.33850

الزغول، رافع عقيل (2021) علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. الاردن، دار المسيرة

الزومان، أسماء. (2020). أهمية التدخل المبكر لذوي صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال وأثر ذلك على توافقهم الدراسي. مجلة كلية التربية، 20(2)، 221-257. ([mandumah.com](http://mandumah.com))

السيبي، لولوه، والصيد، وليد. (2020). مستوى الامام بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال وواقع ممارساتهن التقييم المبكر في المنطقة الشرقية. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 10(38)، 1-38. ([mandumah.com](http://mandumah.com))

شبيك، سعاد. (2018). رؤية لواقع رياض الأطفال وسبب التطوير. مجلة العلوم والدراسات الإنسانية، 55(1)، 1-17. ([mandumah.com](http://mandumah.com))

الصيد، بشاير ومديني، منال. (2018). تقييم مدى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، 4(4)، 153-178. الرئيسية | مجلة العلوم التربوية ([ksu.edu.sa](http://ksu.edu.sa))

الظفيري، نواف. (2018). الحاجات النفسية مدخل للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لمرحلة ما قبل المدرسة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 4(3)، 336-347. DOI: 10.31559/EP

غبيش، ناصر فؤاد (2022). تنمية المفاهيم اللغوية والدينية والخلقية في الطفولة المبكرة. الاردن، دار المسيرة

محمود، خالد. (2017). فاعلية برنامج تدريبي "مقترح" لتنمية الكفايات التعليمية الادائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة أثناء الخدمة: دراسة ميدانية بمحلة المناقل-ولاية الجزيرة- السودان. دراسات تربوية ونفسية، 97(9)، 201-237. ([mandumah.com](http://mandumah.com))

to challenging behaviors Journal of Intellectual Disability Research, 46 (2):144-151

Herr, J. (2016). Working with young children (8th). The Goodheart-Willcox company.

Johnson, P. K. ,Porter, I.& McPherson, I (2012). Autism knowledge among pre-service teachers specialized in children birth through age five American Journal of Health Education, 43 (5) : 279-287

Jose, M., & Isaias, M. (2020). Effects of early intervention on the writing skills of pupils who present a risk of learning disabilities within Spain's early years and primary education system. Revista De Education, (388), 85-106. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2020-388-448.

Kurniawati,F., A. de Boer, A. Minnaert, F. Mangunsong, F.(2017). Evaluating the effect of a teacher training program on primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs Educational Psychology, 37 (3) :287-297

Malone, M. & Denno, D.(2003). Decision making in early childhood intervention Early Childhood Education Journal, 30 (4): 265-273

Olusanya, B., Sirimanna, T., & Mcpherson, B. (2017). Timely sensory stimulation and early childhood development. Journal of the Lancet, 390. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)32410-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)32410-8)

Oshish, N. (2020). Suggesting a training program for early intervention to treat developmental learning difficulties among pre-school children and studying its effectiveness in preventing academic learning difficulties. Journal of Studies in Humanities and Social Sciences, 3 (26), 334-353. <https://doi.org/10.33953/0381-003-003-017>

Rae,R., McKenzie,K.& Murray, G.(201). The Impact of training on teacher knowledge about children with intellectual disability Journal of Intellectual Disabilities, 15 (1) 21-30

Sharma, U., T. Loreman, T.,& Forlin, C.(2012).Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices Journal of Research in Special Educational Needs, 12 (1) 12-21

Shukla,P. & Agrawal, G.(2015). Awareness of learning disabilities among teachers of primary schools Online Journal of Multidisciplinary Research (OJMR), 1 (1) 33-38

Sukkar, H., Dunst, C., Kirkby, J. (2017). Early childhood intervention working with families of young children with special needs. London: Routledge group.

Srivastava, M., A. de Boer,A. & SPijl, S.(2017). Preparing for inclusive classroom: Changing teachers' attitudes and knowledge Teacher Development, 21 (4) 561-579

Taber, Keith S. (2016). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.

المرسومي، ليلي. (2018). الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (138)، 106-148.

[mandumah.com](http://mandumah.com)

الهندي، منال عبد الفتاح(2021) . تنمية المهارات اليدوية والفنية في الطفولة المبكرة.الأردن، دار المسيرة.

## References

Alshalfan, A.& Busaad,Y.(2022). The Level of Early Childhood Teachers' Knowledge Regarding the Practices of Early Intervention for Children at Risk of Learning Disabilities Journal of Educational and Social Research 12(1):246. DOI:10.36941/jesr-2022-0020.

Balikci, O. S. & Melekoglu, M. A., (2020). Early signs of specific learning disabilities in early childhood. International Journal of Early Childhood Special Education, 12(1), 1-24 doi: 10.20489/intjecse.722383

Campana, J., Galisteo, R., Manzanares, L., Ruiz, G., & Morales, M. (2020). The inventory of quality in early intervention centres for service providers: Preliminary Validating Study in a Spanish Sample. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17 (7), DOI: 10.3390/ijerph17072581.

Crevera, B., M. Andres, M. G. Crezuela, G.& Mingves, P.(2017). Pre-service teachers' knowledge: Misconceptions and gaps about autism spectrum disorder Teacher Education and Special Education, 40 (3):212-224

Dahle, K. &Gargiulo, R.(2004). Understanding Asperger disorder: A primer for early childhood educators Early Childhood Education Journal, 32 (3) : 199-203

Eissa, M. A. (2014). The Effect of A Phonological Awareness Intervention Program on Phonological Memory ,Phonological Sensitivity, and Metaphonological Abilities of Preschool Children at-Risk for Reading Disabilities. *Psycho-Educational Research Reviews*, 3(2), 71–83. Retrieved from <https://perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/359>

Eissa , M. A. (2018). Issues related to identification of children with specific learning disorders(SLDs): insights into DSM-5. *Psycho-Educational Research Reviews*, 7(1), 106 –. Retrieved from <https://perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/254>

Gimenez, A., Bordoy, S., Sanchez, A., Lopez, Z., Sopena, J., & Luque, J. (2020). A supplemental computer-assisted intervention programme to prevent early reading difficulties in Spanish learners: A stratified random control trial. Journal of Computer Assisted Learning, DOI: 10.1111/jcal.12504.

Hastings, R.& Brown, T.(2002).Behavioral knowledge, causal beliefs and self-efficacy as predictors of special educators' emotional reactions

Zamani P, Hozeily E, Tahmasebi N, Ahmadi A, Moradi N. (2018).The Effect of Elementary School Teachers' Knowledge of Learning Disabilities on Referring Afflicted Students to Speech Therapy. Iranian Rehabilitation Journal , 16 (4) :371-378  
URL: <http://irj.uswr.ac.ir/article-1-853-en.html>

Taboada, M., Lglesias, P., Lopez, S., & Rivas, R. (2020). Neurodevelopmental difficulties as a comprehensive of learning disabilities in children with developmental delay. Journal of Annals of Psychology, 36 (2), 271-282.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.347741>

Washburn, E., M. Joshi, M. & E. Binks-Cantrell, E. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia Dyslexia, 17 (2) :165-183