واقع تطبيق بَرامج صُعوبات التعلُّم في مدارس مرحلة الطُفولة المُبكِّرة من وِجْهة نَظَر المُعلِّمات ومُعوِّقات نجاحِها

الباحثة/ الهنوف عائض دحمان*
الباحث/ عبد الرحمن علي بديوي**

* محاضر – قسم التربية الخاصة – كلية العلوم والدراسات الإنسانية – جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - المملكة العربية السعودية
** أستاذ التربية الخاصة المشارك - قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل - المملكة العربية السعودية

مستخلص البحث

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى واقع تطبيق برامج صُعوبات التعلم في مدارس مرحلة الطفولة المُبكِّرة من وِجْهة نَظَر المعلمات ومُعوِّقات نجاحها. وتكونت عينة الدراسة قوامها (123) معلمة من معلمات التعليم العام ومعلمات صُعوبات التعلم، بمدارس مرحلة الطفولة المُبكِّرة بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية عن عدم جاهزية برامج صُعوبات التعلم في مدارس مرحلة الطفولة المُبكِّرة لأبعاد عملية التقييم والتشخيص، وتباين وجهات النظر حول مدى ملاءمة البرامج التربوية الفردية التي تستهدف ذوي صُعوبات التعلم بمدارس مرحلة الطفولة المُبكِّرة، من حيث أهدافها، ومكوناتها، وآليات تنفيذها وتقويمها، وعدم مناسبة البيئة الصفية لتفعيل برامج صُعوبات التعلم في مدارس مرحلة الطفولة المُبكِّرة، التزام معلم الصف العادي بتطبيق اللوائح والإجراءات الخاصة ببرامج صُعوبات التعلم، في مدارس مرحلة الطفولة المُبكِّرة وأوصت الدراسة وعمل منصّة تعليمية تجمع بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومراكز الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية؛ تعرض ما توصلت إليه نتائج البحوث العلمية التي تخدم المتعلمين ذوي صُعوبات التعلم وتُثري الميدان التربوي.

الكلمات المفتاحية: برامج صُعوبات التعلم، مدارس الطفولة المُبكِّرة، المُعوِّقات.

Abstract

The reality of applying Learning Difficulties Program in early childhood schools and its obstacles, from female teachers' point of view.

The present study aimed to identify the reality of implementing learning difficulties programs in early childhood schools from the teachers' point of view and the obstacles to their success. The study sample consisted of (123) general education teachers and learning difficulties teachers, in early stage schools in the Eastern Province of the Kingdom of Saudi Arabia. The study resulted in the following results: The study results from the following study on the lack of readiness of learning programs in early childhood schools for the dimensions of evaluation and diagnosis, and the divergence of views on the suitability of individual educational programs targeting people with learning difficulties in early childhood schools, in terms of their goals, mechanisms and evaluation, education. In the classroom environment to activate education programs in early childhood schools, education in early childhood schools, education in early childhood schools, education in early childhood schools and recommended study and education in early childhood schools and recommended study and the educational district in the Eastern Province; Shown the results of scientific research served by the learners.

***Key words**: learning disability programs - early childhood schools – obstacles*

مقدمة

شهدت السنوات الأخيرة تطورات في التقنية والمعلومات والتالي شملت جميع مناح الحياة ؛ وتمثلت مهام التربويين في تطوير عملية التعليم ببناء أسس وثوابت جديدة متفقة مع الواقع الجديد، ولاسيما ما يمثله المعلم باعتباره أساسًا في عملية التغير المطلوبة، ويشترط توفير فرص تنمّي مهنية المعلم وذلك بهدف رفع كفاءته وخبراته في مختلف المجالات التربوية والاجتماعية والنفسية والسلوكية، حيث يعكس إيجابًا على المستوى المقدم من أداء الطلبة سواءً على الصعيد الأكاديمي أم السلوكي أم الاجتماعي أم العاطفي الذي يعتبر الهدف الذي تطمح إلى تحقيقه كافة المؤسسات التربوية (الياسين،2019).

وتشير البحوث والدراسات النفسية والتربوية إلى أن تطوير التعليم يعتمد اعتماداً كلّيا على المستوى العلمي والمهني للمعلمين، وأن ما يتحقق من نمو وتطوير مهني لمعلوماتهم ومهاراتهم ينعكس ذلك على تعلم الطلبة ومستواهم العلمي. وإن المعيار الحقيقي للحكم على تقدم المجتمع وإثبات مكانته بين دول العالم هو مدى الاهتمام بتعليم أبنائه على مختلف مستوياتهم الفكرية والجسمية، فمهنة التعليم أصبحت مهنه الحكم على تقدم ورقي المجتمع الذي يتصف بالثورة الفكرية والمعرفية والتطور العلمي والتكنولوجي، وبما يعرف بعصر الانفجار المعرفي الذي يفرض على المؤسسات التعليمية التجديد والتحديث لمواكبة هذا التطور والسير في مجالاته بكل كفاءة وفاعلية، والسيطرة على الصُعوبات التي تقابله، ليتمكن من إعداد الأبناء وتأهيلهم لخدمة وطنهم ومواطنيهم بكل كفاءة، تخصّصيّاً وثقافياً ومهنياً وتربوياً (التويم،2013).

ولتتحقق أهداف التعليم في رؤية المملكة الجديدة لعام 2030؛ تم الاهتمام بمرحلة الطفولة المُبكِّرة، وذلك في إطار عمل وزارة التعليم. ولزيادة أعداد الأطفال المستهدفين من خدمات الوزارة؛ تم البدء بمشروع التطوير، وذلك من خلال دمج مجموعة معينة من مدارس البنين والبنات بمختلف مدن المملكة العربية السعودية تحت مظلة ما يسمّى بمدارس الطفولة المُبكِّرة، حيث تُعتبر من المشاريع الوطنية المستحدثة التي تهدف إلى تحسين جودة التعليم، والتي اعتمدت بقرار وزاري، وهو مجهود وطني كبير وفعال، للارتقاء بالتعليم في المملكة العربية السعودية لتصبح في مصاف الدول المتقدمة في هذا المجال، وهو بدوره يضمن مستقبلاً مشرقاً للسعوديين.

وتكمن أهمية معرفة إحصائية صُعوبات التعلم بين المتعلمين في المدارس في كونها تساعدنا على تخطيط البرامج التربوية بصورة كاملة وواضحة، وتساعدنا في تأمين ما يلزم من التمويل لتنفيذها، فقد ذكرت الدراسات التي بأن صُعوبات التعلم من المشكلات العالمية التي لا تميز مجتمعاً عن غيره، ولذا أسفرت مجموعة من الدراسات عن وجود نِسب لا يمكن الاستهانة بها أو التغاضي عنها، حيث لابد من تكثيف الجهود الميدانية للكشف عن النسب الدقيقة لصُعوبات التعلم على المستوى المحلي والعربي، فقد ذكرت دراسة أبو نيان (2012) أن عدد المستفيدين من برامج صُعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية تُقدَّر بـ: 7% من بين المتعلمين في المدارس التي يوجد بها برامج صُعوبات التعلم على مستوى المرحلة الابتدائية، وبما أن البرامج المقدمة ما زالت قليلة نسبياً فقد لا تكون تلك النسبة معياراً للحكم على حجم صُعوبات التعلم.

كما تكمن أهمية ظهور مدارس مرحلة الطفولة المُبكِّرة في العديد من الجوانب، حيث توفر فرصًا تعليمية كثيرة للاستفادة من برامج رياض الأطفال، والالتحاق بها قبل مراحل التعليم العام. ومن الناحية الجغرافية؛ فإن زيادة أماكن تواجد المدارس التي تطبق برامج الإسناد أو ما يعرف بمدارس الطفولة المُبكِّرة سينتج عنها توسعٌ وزيادة في فرص الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال، والتي من خلالها سيتم مساعدة الأطفال على تكوين شخصياتهم وتنمية مواهبهم، وأيضاً تحسن من جودة العملية التعليمية في مراحل الطفولة المُبكِّرة، والذي يحقق مبدأ التوازن النفسي والتربوي والتعليمي للمتعلم، بين مرحلتي الروضة والصفوف الأولية.

مشكلة الدراسة

ومن خلال خبرة الباحثة في الميدان التربوي والزيارات الميدانية ومقابلة بعض معلمات التعليم العام، اتضحت الحاجة الماسة إلى دراسة واقع برامج صُعوبات التعلم ومعرفة المُعوِّقات التي تواجه معلمات صُعوبات التعلم ومعلمات الصف العادي في مدارس التعليم العام، وذلك فيما يخص التقييم والتشخيص للبرنامج التربوي الفردي، والبيئة الصفية، وإدارة تنظيم البرنامج وطرق تخزين المعلومات، والتزام معلم الصف العادي بتطبيق لوائح صُعوبات التعلم؛ حيث إن تكامل هذه الجوانب بالشكل الصحيح يساعد في فاعلية العملية التعليمية، لا سيما في هذا الوقت الذي تعمل وزارة التعليم على تطبيق التعليم الشامل في مدارس المملكة العربية السعودية، والذي يحتاج تطبيقه إلى عدة أمور، منها: معلمون خبيرون مدربون تدريبًا جيدًا، فريق متعدد

التخصصات داعم للعمل، وأخيرًا توفير الخدمات والإمكانات المادية لتقديم خدمة عالية الجودة (القحطاني،٢٠١٩).

لقد تبيّن للباحثة من خلال الزيارات المتكررة لمراكز الإشراف التربوي، ومقابلة بعض المشرفات التربويات وجود قصور وثغرات في برامج صُعوبات التعلم في مدارس الطفولة المُبكِّرة.

وفي ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع برامج صُعوبات التعلم في مدارس الطفولة المُبكِّرة من وِجْهة نَظَر معلمات التعليم وما مُعوِّقات نجاحها؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس مجموعة من التساؤلات الفرعية التي تسعى الدراسة للإجابة عنها، وهي:

- ما واقع عملية التقييم والتشخيص في الكشف عن طلاب صُعوبات التعلم في مدارس الطفولة المُبكِّرة؟
- ما مدى الالتزام بإجراءات تطبيق البرنامج التربوي الفردي؟
- ما مدى جاهزية البيئة الصفية في مدارس الطفولة المُبكِّرة لتقديم برامج صُعوبات التعلم؟
- ما آلية تنظيم البرنامج وطرق تخزين المعلومات في برامج صُعوبات التعلم بمدارس الطفولة المُبكِّرة؟
- ما مدى التزام معلم الصف العادي بتطبيق اللوائح المتعلقة ببرنامج صُعوبات التعلم؟
- ماهي المُعوِّقات التي قد تعترض نجاح العملية التعليمية في برنامج صُعوبات التعلم؟

أهداف البحث:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1. التعرف إلى واقع برامج صُعوبات التعلم في مدارس الطفولة المُبكِّرة من وِجْهة نَظَر معلمات التعليم في الصفوف الأولية ومعلمات صعوبات التعلم .
2. التعرف إلى المُعوِّقات التي تُعَثِّرُ سير برامج صُعوبات التعلم في مدارس الطفولة المُبكِّرة.

أهمية البحث:

1. تساعد المهتمين وصانعي القرار في العملية التعليمية، لتحسين خدمات البرامج المقدمة لذوي صُعوبات التعلم.
2. تُسهم في وضع تصور أو مقترح لتحسين برامج صُعوبات التعلم في مدارس الطفولة المُبكِّرة بالمملكة العربية السعودية.

حدود البحث:

1. **الحدّ المكاني:** اقتصر البحث على المناطق التابعة للمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.
2. **الحدّ البشري:** اقتصر البحث على معلمات التعليم العام في الصفوف الأولية، ومعلمات صُعوبات التعلم في مدارس مرحلة الطفولة المُبكِّرة، في المنطقة الشرقية.
3. **الحدّ الموضوعي:** اقتصر البحث على دراسة واقع تطبيق برامج صُعوبات التعلم في مدارس مرحلة الطفولة المُبكِّرة من وِجْهة نَظَر المعلمات، ومُعوِّقات نجاحها.
4. **الحدّ الزماني:** ◌ُطبَّقُ البحث في العام الدراسي 1440–1441هـ للفصل الدراسي الثاني.

مصطلحات الدراسة:

- **برامج صُعوبات التعلم:**

تعرف اصطلاحيًا بأنها: مجموع الخدمات التربوية التي تُعطى للمتعلمين من ذوي صُعوبات التعلم، وذلك عن طريق معلمة تخصصت في مجال صُعوبات التعلم عن طريق غرفة المصادر (أبو نيان والعمار، 2015).

وتعرف إجرائيًا بأنها: البرامج المقدمة لذوي صُعوبات التعلم في بعض مدارس التعليم العام، بمختلف مراحله: (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي)، والتي تضم مجموعة من الخبرات التعليمية والإدارية.

- **مدارس مرحلة الطفولة المُبكِّرة:**

تعرف اصطلاحًا بأنها: تلك المدارس التي عملت على تطويرها الجهات المعنية في المملكة، والتي تهدف إلى تحسين التعليم، والرفع من مقدار جودته، وخاصة في المرحلة من بداية الطفولة، وكذلك المرحلة الأساسية أو الأولية (مصطفى، 2019).

وتعرف إجرائيًا بأنها: تلك المدارس التي طُوِّرَت من قبل وزارة التعليم، حيث استُحدث بها برنامج إسناد تدريس الطلبة البنين إلى جانب الإناث، في بيئة تفصل بين الطلبة في الفصول الدراسية والمرافق العامة بالمدرسة.

- **المُعوِّقات:**

تعرف اصطلاحًا بأنها: العقبات التي تعترض سبيل المؤسّسات (معجم المعاني، 1441).

وتعرف الباحثةُ المُعوِّقات إجرائيًا بأنها: تلك العقبات أو الصُعوبات التي تقف أمام المعلمين، سواء كانوا من معلمي التعليم العام أو معلمي صُعوبات التعلم، وتحد من الوصول إلى تحقيق أهداف برنامج صُعوبات التعلم، سواء كانت هذه العقبات مادية، أم إدارية، أم بيئية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تصنف صُعوبات التعلم من الإعاقات على مستوى العالم، والتي لا ترتبط بمجتمع معين، أو بدولة معينة، أو بثقافة معينة، أو بلغة معينة، بل لديها طابع عام يوجد لدى بعض المتعلمين من أجناس مختلفة في اللغات والثقافات، قُدمت دول العالم؛ العديد من البحوث والدراسات لمعرفة هؤلاء الأطفال المتعلمين، وخصائصهم، وطرق التعامل والتواصل معهم، حيث يُعتبر تعريف صُعوبات التعلم من التعاريف التي أثارت جدلاً كبيرا، وسنتطرق لأكثر تعريفين لصُعوبات التعلم شيوعًا.

تتقدم المملكةُ العربية السعودية الدولَ العربية اهتمامًا بفئة صُعوبات التعلم، حيث تم افتتاح برامج صُعوبات التعلم في البيئات الأقل تعقيدًا بمدارس التعليم العام (أبو نيان والجلعود، 2016).

وأشارت وزارة التعليم (د.ت) عبر موقعها الإلكتروني إلى أنه في العام 1416هـ تم تفعيل إدارةٍ، أُسميت بإدارة صُعوبات التعلم، والمهتمة بالإشراف والمتابعة للبرامج المقدمة للمتعلمين من ذوي صُعوبات التعلم، حيث تم افتتاح أول البرامج في مدارس المرحلة الابتدائية للبنين في العام الدراسي 1416/ 1417هـ، ولدى الإناث في عام 1417/1418هـ، وذلك في ثلاث مناطق على

مستوى المملكة العربية السعودية، وهي كالآتي: (الرياض، وجدة، والدمام)، وبعد مرور فترة من الزمن ازدهر البرنامج ونما، ليبلغ عدد البرامج المقدمة للبنات حتى عام 1426–1427هـ (385) برنامجًا، في جميع مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية. ويُذكر بأنه تم افتتاح أول برامج صُعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، وذلك في العام الدراسي 1425/1426هـ.

ويُعتبر مشروع الطفولة المُبكِّرة في المملكة العربية السعودية من المشاريع الوطنية التي تعكس توجهات قيادتنا الرشيدة، ودعمها لتحسين جودة التعليم المقدمة؛ وذلك ليحصل كل طفل على فرص التعليم الجيدة وفق الخيارات المتنوعة. وتم مؤخرًا تأهيل عددٍ من المدراس في مناطق المملكة العربية السعودية؛ من أجل استيعاب فصول جديدة لرياض الأطفال والصفوف الأولية.

وتعد عملية تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التعلم وتحديد الصُعوبات التي يعانون منها من المصطلحات الشائعة في ميادين التربية الخاصة؛ لكونها البوابة الرئيسية التي يستطيع المعلم من خلالها التعرف على المتعلمين من فئة صُعوبات التعلم، حيث يُعتبر التشخيص شكلًا من أشكال التقييم الذي نستطيع من خلال نتائجه إطلاقَ الحكم على المتعلم بأنه من ذوي صُعوبات التعلم، وعند إطلاق الحكم على المتعلم بأنه متعلمٌ ذو صعوبة تعليمية لما لها من آثار نفسية في حياته وتحدد مستقبل المتعلم؛ لذا لابد من تنوع الوسائل التي تستخدم أثناء عملية التشخيص، بالإضافة إلى أن تتم عملية التشخيص عن طريق فريق مختص وليس شخص واحد بعينه.

وهذا ما أكدت عليه القواعد التنظيمية لصُعوبات التعلم (1422)، حيث ترى أن برامج التربية الخاصة التي تقدمها للمتعلمين ذوي صُعوبات التعلم تقوم عن طريق فريق متعدد التخصصات، وأيضًا تصمم على أساس احتياج المتعلم، ويتضح أن قضية القياس والتشخيص المقدمة لفئة صُعوبات التعلم من القضايا العالمية التي أثارت جدلاً، حيث تؤكد دراسة قام بها كلٌ من: جليمور، إسلام، سو، ويونسين (Gilmore, Islam, Su, & Younesian, 2015)، وجود مُعوِّقات تجعل عملية التشخيص تمر دون جودة، وهي:

- ندرة أدوات التشخيص ذات الخصائص السيكومترية الجيدة.
- قلة الخبرات لدى القائمين في مجال التشخيص، ويعود ذلك لضعف تدريبهم أو عدم توفر الخبراء الذين يدربون طلاب الجامعات في هذا المجال.
- عدم وجود نظام يجعل عملية التشخيص أخلاقية، وأيضًا يوجه استخدام الاختبارات.

ويؤكد الباحثان اهوري و بدرو (Ihori & Pedro, 2015) في دراسة قاما بها بأنه مازال هناك حاجة إلى أن تطور عملية التشخيص؛ ليتم تأهيل المتعلمين ذوي صُعوبات التعلم لتلقي خدمات التربية الخاصة، على الرغم من أنه يسمح قانون الأفراد الذين لديهم إعاقات في أمريكا باستخدام ثلاث طرق مختلفة للتشخيص، وهي: (نموذج التباين، والاستجابة للتدخل المبكر، وأنماط القوة والضعف المعرفية الخاصة بكل متعلم).

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت عملية التشخيص في المملكة العربية السعودية فقد أجرى أبو الرب (2016) دراسةً هدفت التعرف إلى مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التعلم من وِجْهة نَظَر اختصاصيي صُعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. وقد بلغت عينة الدراسة (63) مختصاً من اختصاصيي صُعوبات التعلم من العاملين في التعليم العام، بينما كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تتضمن (52) فقرة موزعةً على أربعةِ محاور، وهي (بيئة التعلم، والمقاييس، والإجراءات قبل التشخيص، والطالب). وكانت نتائج الدراسة على النحو الآتي: توجد مشكلات في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التعلم، وذلك في جميع المحاور التي قُدمت في الاستبانة و لا توجد فروق دالة إحصائيًا لدى الاختصاصيين ترجع إلى متغير الخبرة أو المؤهل، وذلك في تحديد مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التعلم.

ويتولى مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة عدة مشاريع تهدف إلى تقنين مجموعة من الاختبارات والمقاييس التي يهتم بها المركز عن طريق برنامجه الوطني لصُعوبات التعلم، حيث يُعتبر من أكثر البرامج التشخيصية والتقييمية تطورًا، وفي العالم العربي فهي تشمل كل مجالات تشخيص صُعوبات التعلم، ومنها: اختبار المعالجة الصوتية، واختبار المعالجة البصرية – الهجائية، واختبارات القراءة، حيث تم الانتهاء من تقنين اختبار الوعي الصوتي، وتم تدريب المختصين على كيفية تطبيقه في عملية تشخيص المتعلمين، حيث تم الانتهاء من تقنين بقية الاختبارات مثل: اختبار الذاكرة العاملة (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، 2020).

وأما الدراسة التي قدمها الحنو والعصيمي (2018) بعنوان: واقع عمل فريق البرنامج التربوي الفردي لبرامج ذوي صُعوبات التعلم في المدارس الابتدائية من وِجْهة نَظَر معلمي ومعلمات ذوي صُعوبات التعلم بمدينة الرياض. وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (١٠٠) معلماً ومعلمة، من ذوي صُعوبات التعلم الملتحقين بالمدارس العادية بمدينة الرياض. وقد أظهرت

نتائج الدراسة معرفة أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي لبرامج ذوي صُعوبات التعلم بالمدارس الحكومية، وعلى أهدافه والعوامل المتحكمة فيه. وقد أوصت الدراسة توفير الخبرات التي تساعد على تواجد أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي متكاملا في كل مدرسة، والاهتمام بالدورات التدريبية التي تساعد على تطوير أداء المعلم، وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، والعمل على تأهيل المعلم التأهيل المناسب الذي يساعده على تطبيق البرنامج التربوي الفردي.

وتحظى البيئة الصفية باهتمام كبير من قبل الباحثين والمهتمين بالعملية التعليمية، حيث إنها تعتبر المكان المناسب لتأدية المهام التعليمية والتعلمية التي تقود إلى مخرجات تعليمية جيدة، وهي من أحد العناصر المهمة لعملية التعليم والتعلم، والتي تشمل عدة عناصر، وهي: المعلم، والمتعلم، والمنهاج، والبيئة التعليمية، والإمكانات البشرية والمادية (المغاربة، 2019).

وتتحدد مكونات البيئة الصفية بالمكونات الفيزيقية (المادية)، ويندرج في هذا المكون كل ما له علاقة بالعملية التعليمية في الفصل الدراسي من مساحة الصف، ويستطيع المعلم أن ينظم الغرفة الصفية بأساليب وأشكال مختلفة، حيث يجب أن تكون مساحة الغرفة الصفية مناسبةً لعدد المتعلمين، وأن يتوفر فيها عنصر التهوية ودخول أشعة الشمس، ويجب التأكد من سلامة التمديدات الكهربائية داخل الفصل (العوهلي، 2014).

فقد أجرى سيو و وُو (Seo & Woo, 2010) دراسة هدفت إلى تحديد خصائص تصميم الواجهة المستخدمة للبرامج التعليمية التي تعتمد على الحاسب الآلي في مجال الرياضيات، والتي صُممت خصيصاً للمتعلمين ذوي صُعوبات التعلم. وبناء على ذلك تم تصميم وتطوير البرنامج التعليمي عن طريق الكمبيوتر الذي اعتمد على الوسائط المتعددة للمتعلمين ذوي صُعوبات التعلم. وقد تم تطبيق هذه الدراسة على خمسة من معلمي التربية الخاصة في المدارس الواقعة في وسط أوستن تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم إعطاؤهم استبانات؛ بهدف جمع معلوماتهم الشخصية بالإضافة إلى خبراتهم الحاسوبية، وذلك قبل البدء بعمل الاختبار القبلي لقياس القابلية للاستخدام، وتم اختيار ١٧ متعلمًا يوجد من بينهم خمسة طلاب لديهم صُعوبات تعلم في مجال القراءة والرياضيات، و١٢ متعلما لا زالوا في خطوة الإحالة لخدمات التربية الخاصة، وتم عمل اختبارٍ؛ لمعرفة قابلية البرنامج للاستخدام، وقام الباحثان بتوفير جهاز كمبيوتر محمول يدعم نظام الويندوز، ويضم برنامجَ مستكشفِ الرياضيات. وأجري على المعلمين أول اختبار؛ لقياس قابلية البرنامج للاستخدام، وقد تم ذلك في فصولهم الدراسية

بعد انتهاء اليوم الدراسي، بينما قام المتعلمون المشاركون بعقد الاختبار الثاني؛ لقياس قابلية البرنامج للاستخدام، وقد تم ذلك في معمل الحاسب الآلي الخاص بالمدرسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين أكدوا بأن البرنامج صُمِّمَ بشكلٍ جيد، ويتمتع بجاذبية في الإخراج، ويساعدهم في تحسين أدائهم لحل المشكلات الرياضية. بالإضافة إلى أنه قد أشار بعض المعلمين إلى بعض المميزات التي يجب تغييرها؛ لكي يصبح البرنامج أكثر فائدة لتعليم المتعلمين ذوي صُعوبات التعلم، وبناء على الاقتراحات المقدمة قام الباحث بتعديل البرنامج، وكانت تتمثل في تكبير حجم خط النصوص، وجعل النصوص التعليمية أقل في كل شاشة، وإضافة كلمات أكثر في أداة القاموس. ومن جهة أخرى أبدى التلاميذُ الحماسَ الشديدَ لاستخدام البرنامج والأدوات التي تحتويه، حيث أوضح المتعلمون أن البرنامج كان سهلًا وممتعاً.

قامت الجمعية الكويتية للدسلكسيا ٢٠٠٧ بتقنين برنامج COPS العالمي لتقويم نظام البروفايل المعرفي للطفل Cognitive Profiling System، وقد تم تقنينه على الأطفال في البيئة الكويتية، وفكرة البرنامج تقوم على أساس أن يطبق على الطفل بصورة فردية بواسطة جهاز الحاسب الآلي، وذلك على شكل ألعاب؛ حتى تثير انتباه الطفل، وتشعره بالاستمتاع؛ ليستمر في أدائها. ويتكون البرنامج من تسعة اختبارات، أربعة اختبارات تُقَدَّمُ بصريةً، وأربعة اختبارات سمعية، وهناك اختبار إضافي يتم فيه تشخيص جوانب القوة والضعف للطفل التي تعيق مهارات القراءة والكتابة. ويخدم هذا البرنامج فئتين، وهما: الأطفال من سن (4–7) سنوات، والأطفال من سن (7–9) سنوات، حيث يقوم هذا البرنامج بحساب الوقت الذي يستغرقه المتعلم. وما يميز الاختبار هو أنه لا يتوقف بعد فترة زمنية معينة بل يستمر عرض الاختبار حتى ينتهي منه المتعلم، حيث يستغرق تطبيق الاختبارات ما بين ساعة إلى ساعة ونصف للطفل الواحد، ويرجع ذلك لعمر الطفل وقدراته العقلية، وأن كثيرًا من الأطفال –خاصة الصغار منهم– يشعرون بالحاجة للحركة، حيث اتُفق على تطبيقه في أكثر من جلسة.

كما قامت العقيل والدغمي (2016) بدراسة هدفت إلى قياس ومعرفة مدى وعي واستعداد مديرات المدراس والمعلمات في الصفوف العادية بالإضافة إلى معلمات صُعوبات التعلم. وتوصلت نتائج الدراسة أن قلة الوعي حول الاستجابة للتدخل المبكر، عن فروق ذات دلالة إحصائية كانت لصالح معلمات صُعوبات التعلم، واتضح أيضًا قابلية أفراد عينة الدراسة لتطبيق

الاستجابة للتدخل المبكر في مدارسهم. وكانت أبرز التوصيات مبادرة إدارة صُعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية إلى تفعيل وتطبيق الاستجابة للتدخل المبكر في المدارس.

أُجرى مارتنيز وويونج (Martinez and Young, 2011) دراسةً وصفية هدفت إلى معرفة كيف تم تطبيق الاستجابة لنموذج التدخل من قبل العاملين بالمدرسة وإدراكهم لها. وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) معلمًا من معلمي التعليم العام والتعليم الخاص، والمنسوبين الإداريين، والأخصائيين التشخيصين، والمرشدين الاجتماعيين، وذلك بالمدارس في تكساس الجنوبية الغربية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم المستجيبين ينظرون بنظرة إيجابية إلى الاستجابة لنموذج التدخل، وامتاز هذا النموذج بقدرته على التعرف المبكر على استجابة المتعلمين للتدخل، كما أشارت النتائج إلى أنه قد تم العمل بروح الفريق الواحد بين موظفي المدرسة، ومع ذلك إلا أنهم يرون أنهم بحاجة إلى التطوير والتدريب المهني؛ ليكونوا جاهزين لتطبيق النموذج، ولتُنَمَّى قدراتهم على كتابة الأهداف القابلة للقياس، وجمع المعلومات، ورصد التقدم.

منهج الدراسة:

يَتبعُ البحثُ الحالي المنهجَ الوصفي؛ وذلك لمناسبته لإجراءات هذا البحث، وهو المنهج الذي استند إلى وصف واقع المشكلات والظواهر كما هي موجودة على أرض الواقع. بل يمتد إلى تحليل واستنتاج المشكلات؛ لتفسيرها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات صُعوبات التعلم ومعلمات الصفوف الأولية في المدارس الحكومية الملتحقة ببرنامج الطفولة المُبكِّرة، التابعة لإدارة التعليم في المنطقة الشرقية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (123) معلمةً، منهن (80) معلمةً للصفوف الأولية للمدارس التابعة للطفولة المُبكِّرة، و(43) معلمةً لصُعوبات التعلم، حيث تم اختيارهن بالطريقة العشوائية؛ وذلك لملائمتهن لأهداف الدراسة. وفيما يلي وصف للبيانات الأولية لعينة الدراسة:

جدول (1)

يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغير التخصص.

التخصص	التكرار	النسبة
صُعوبات التعلم	43	35.0
اللغة العربية	30	24.4
الرياضيات	35	28.5
الدراسات الإسلامية	15	12.2
المجموع	123	100.0

يتبين من الجدول أعلاه أن (35.0%) من أفراد عينة الدراسة تخصصهن صُعوبات تعلم، بينما بلغت نسبة اللائي تخصصهن رياضيات (28.5%)، وبلغت نسبة اللائي تخصصهن لغة عربية (24.4%)، أما اللائي تخصصهن دراسات إسلامية فقد بلغت نسبتهن (12.2%).

جدول (2)

يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
ثانوي	1	.8
دبلوم	13	10.6
بكالوريوس	99	80.5
ماجستير	10	8.1
المجموع	123	100.0

يتبين من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد الدراسة مؤهلهن العلمي بكالوريوس، وذلك بنسبة بلغت (80.5%)، بينما بلغت نسبة اللائي تخصصهن دبلوم (10.6%)، وبلغت نسبة اللائي تخصصهن ماجستير (8.1%)، أما اللائي تخصصهن ثانوي فقد بلغت نسبتهن (0.8%).

جدول (3)

يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغير المسمى الوظيفي.

المسمى الوظيفي	التكرار	النسبة
معلمة صُعوبات التعلم	42	34.1
معلمة الصف العادي	81	65.9
المجموع	123	100.0

يتبين من الجدول أعلاه أن غالبية أفراد الدراسة معلمات صف عادي وذلك بنسبة بلغت (62.6%)، بينما بلغت نسبة معلمات صُعوبات التعلم (34.1%)، وبلغت نسبة معلمات رياض أطفال (3.3%).

جدول (4)

يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	35	28.5
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	34	27.6
من 10 إلى أقل من 15 سنة	20	16.3
15 سنة فما فوق	34	27.6
المجموع	123	100.0

يتبين من الجدول أعلاه أن (28.5%) من أفراد الدراسة سنوات خبرتهن أقل من 5 سنوات، بينما بلغت نسبة اللائي تتراوح سنوات خبرتهن ما بين 5 إلى أقل من 10 سنوات (27.6%)، أما اللائي تتراوح سنوات خبرتهن ما بين 10 إلى أقل من 15 سنة فقد بلغت نسبتهن (16.3%)، وبلغت نسبة اللائي سنوات خبرتهن من 15 سنة فما فوق (27.6%).

جدول (5)

يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب متغير المدينة/ المحافظة.

المدينة/المحافظة	التكرار	النسبة
الدمام	56	45.5
الخبر	29	23.6
القطيف	26	21.1
الأحساء	5	4.1
الجبيل	3	2.4
الظهران	1	0.8
أبقيق	1	0.8
صفوى	1	0.8
رأس تنورة	1	0.8
المجموع	123	100.0

يتبين من الجدول أعلاه أن (45.5%) من أفراد عينة الدراسة من سكان مدينة الدمام، بينما بلغت نسبة سكان الخبر (23.6%)، وبلغت نسبة سكان القطيف (21.1%)، وبلغت نسبة سكان الأحساء (4.1%)، وبلغت نسبة سكان الجبيل (2.4%)، وكانت النسبة متساوية لسكان كلٍ من: (الظهران، أبقيق، صفوى، رأس تنورة،)، حيث بلغت (0.8%).

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة الرئيسية، وهي عبارة عن استبانة هدفت وصف واقع برامج صُعوبات التعلم في مدارس الطفولة المُبكِّرة ومُعوِّقات نجاحها، والتي تعرف بأنها أداة لجمع البيانات يتم تعبئتها إلكترونيًا أو يدويا.

الجزء الأول: البيانات الأولية

يعتبر هذا الجزء ذا أهمية بالغة، وذلك لأنه يتعرف على خصائص عينة الدراسة، لاسيما معرفة مدى تأثيرها على نتائج هذه الدراسة، وهي كالآتي: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، والمسمى الوظيفي، والمدينة/المحافظة التابع لها).

- **الجزء الثاني: الأسئلة المغلقة**

بُنيت محاور أداة الدراسة على الشكل المغلق، والذي تكون الإجابات فيه محددة ضمن الخيارات المقدمة من الباحث، ويستند الباحث إلى طريقة ليكرت الثلاثي (نعم، لا، إلى حد ما)، حيث يختار الإجابة التي تمثل واقع تجربة المستجيب. وقد تكونت الاستبانة كما عُرِضَت في الجدول رقم (6) من خمسة أبعاد رئيسية.

- **الجزء الثالث: الأسئلة المفتوحة**

تضمنت أداة الدراسة سؤالًا حرًا، يقوم المستجيب بالإجابة عنه من واقع خبراته الميدانية، حيث يُعطى حرية التعبير عن اتجاهاته ودوافعه، وقد وُضِعَ هذا الشكل للإجابة عن تساؤل الدراسة المتمثل في معرفة المُعوِّقات التي قد تسهم في عدم نجاح برنامج صُعوبات التعلم.

صدق أداة الدراسة:

قامت الباحثة بحساب صدق أداة الدراسة عن طريق الآتي:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية، وبعد تجميع الاستبانات قامت الباحثة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences (SPSS)، ومن ثَمَّ قامت باستخدام معامل الارتباط بيرسون "Pearson Correlation"؛ لحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة. وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول أدناه:

جدول (6)

يوضح معاملات ارتباط بيرسون لفقرات محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.672**	**1**	.671**	**1**	.786**	**1**	.679**	**1**	.774**
2	.745**	**2**	.754**	**2**	.594**	**2**	.707**	**2**	.766**
3	.688**	**3**	.704**	**3**	.552**	**3**	.728**	**3**	.733**
4	.727**	**4**	.669**	**4**	.711**	**4**	.552**	**4**	.814**
5	.630**	**5**	.532**	**5**	.725**	**5**	.783**	**5**	.606**
6	.632**			**6**	.485**	**6**	.848**	**6**	.730**
				7	.787**				

يبين الجدول أعلاه أنَّ قيمَ معامل ارتباط فقرات محاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالةٌ إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لجميع فقرات المحاور.

- **ثبات أداة الدراسة:**

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة؛ استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة تراوح بين (0.65 و0.83)، بينما بلغ الثبات العام لأداة الدراسة (0.91)، مما يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

نتيجة السؤال الأول ونتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما واقع عملية التقييم والتشخيص في الكشف عن الطلاب ذوي صُعوبات التعلم في مدارس الطفولة المُبكِّرة؟

جدول (7)

يوضح واقع عملية التقييم والتشخيص في الكشف عن الطلاب ذوي صُعوبات التعلم في مدارس الطفولة المُبكِّرة.

ت	العبارة		نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
1.	تقوم المدرسة بإجراء دراسة حالة المتعلم أكاديمياً ونمائيا.	ك	56	47	20	2.29	0.73	3
		%	45.5	38.2	16.3			
2.	تَتوفر لدى المدرسة أدوات تشخيص وتقييم مناسبة.	ك	36	50	37	1.99	0.77	6
		%	29.3	40.7	30.1			
3.	تُعد المدرسة بيئة تشخيصٍ وتقييمٍ مناسبة للحكم على المتعلم.	ك	52	45	26	2.21	0.77	5
		%	42.3	36.6	21.1			
4.	تَستخدم المدرسةُ نتائجَ التشخيص والتقييم في تصميم البرنامج التربوي الفردي للمتعلم.	ك	67	34	22	2.37	0.77	2
		%	54.5	27.6	17.9			
5.	يتم تحديد أهلية المتعلم للالتحاق في برنامج صُعوبات التعلم من خلال فريقٍ متعدد التخصصات.	ك	52	46	25	2.22	0.76	4
		%	42.3	37.4	20.3			
6.	يساعد الاختبارُ التشخيصيُّ المقدَّمُ من قِبَلِ الوزارة على التشخيص الدقيق للطلاب ذوي صُعوبات التعلم.	ك	64	46	13	2.41	0.68	1
		%	52.0	37.4	10.6			
المتوسط الحسابي						2.25		

اتضح من جدول (7) أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على الفقرات التي تقيس واقع عملية التقييم والتشخيص في الكشف عن الطلاب ذوي صُعوبات التعلم في مدارس الطفولة المُبكِّرة من (1 إلى 2)، وذلك حسب ترتيبها في الجدول أعلاه (ترتيب العبارة)، حيث تراوح متوسطها

الحسابي ما بين (2.37 إلى 2.41)، وهو متوسطٌ يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (نعم). وفيما يلي عرضٌ للفقرات ومتوسطها الحسابي، من المتوسط الأكبر إلى المتوسط الأقل: (يساعد الاختبار التشخيصي المقدم من قبل الوزارة على التشخيص الدقيق للطلاب ذوي صُعوبات التعلم "2.41"، تستخدم المدرسة نتائج التشخيص والتقييم في تصميم البرنامج التربوي الفردي للمتعلم "2.37").

بينما يوافقون إلى حد ما على الفقرات التي تقيس واقع عملية التقييم والتشخيص في الكشف عن الطلاب ذوي صُعوبات التعلم في مدارس الطفولة المُبكِّرة من (3 إلى 6)، وذلك حسب ترتيبها في الجدول أعلاه (ترتيب العبارة)، حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (1.99 إلى 2.29)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.67 إلى 2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (إلى حد ما). وفيما يلي عرض للفقرات ومتوسطها الحسابي من المتوسط الأكبر إلى المتوسط الأقل: (تقوم المدرسة بإجراء دراسة حالة المتعلم أكاديمياً ونمائيا "2.29"، يتم تحديد أهلية المتعلم للالتحاق في برنامج صُعوبات التعلم من خلال فريق متعدد التخصصات "2.22"، تُعد المدرسة بيئة تشخيص وتقييم مناسبة للحكم على المتعلم "2.21"، تَتوفر لدى المدرسة أدوات تشخيص وتقييم مناسبة "1.99").

وبالنظر إلى المتوسط العام لبعد واقع عملية التقييم والتشخيص في الكشف عن طلاب صُعوبات التعلم في مدارس الطفولة المُبكِّرة؛ يتضح لنا أن أفراد الدراسة يوافقون إلى حد ما على فقرات المحور بصورة عامة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (2.25)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.67 إلى 2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة (إلى حد ما).

لقد وُجِدَ من خلال ما تم استعراضه أن غالبية أفراد عينة الدراسة كانت استجاباتهم تطبق بدرجة محايدة، أي أنه يمكن القول بأنه تبين من أفراد عينة الدراسة أن واقع تطبيق عملية التقييم والتشخيص جاءت بدرجة محايدة، وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم وجود أدوات تقييمٍ وتشخيصٍ مقننة ومناسبة للمتعلمين من ذوي صُعوبات التعلم.

نتيجة السؤال الثاني ونتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الثاني: ما مدى الالتزام بإجراءات تطبيق البرنامج التربوي الفردي؟

جدول (8)

يوضح مدى الالتزام بإجراءات تطبيق البرنامج التربوي الفردي.

ت	العبارة		نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
1.	يُعبر البرنامج التربوي الفردي عن مستوى الأداء الحالي للمتعلم.	ك	77	38	8	2.56	0.62	2
		%	62.6	30.9	6.5			
2.	يشتمل البرنامج التربوي الفردي على البيانات الخاصة بالمتعلم، وأهدافه التعليمية، والأساليب التدريسية، وطرق التقييم المناسبة.	ك	87	27	9	2.63	0.62	1
		%	70.7	22.0	7.3			
3.	يتضمن المنهاج المقدَّمُ للمتعلم على استراتيجيات حل المشكلات النمائية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة).	ك	70	45	8	2.50	0.62	3
		%	56.9	36.6	6.5			
4.	يتم تطبيق استراتيجيات حديثة في تصميم الأهداف التعليمية.	ك	67	47	9	2.47	0.63	4
		%	54.5	38.2	7.3			
5.	يُعَدُّ البرنامج التربوي الفردي من خلال فريق متعدد التخصصات.	ك	59	41	23	2.29	0.77	5
		%	48.0	33.3	18.7			
المتوسط الحسابي						2.49		

اتضح من جدول (8) أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على الفقرات التي تقيس مدى الالتزام بإجراءات تطبيق البرنامج التربوي الفردي من (1 إلى 4)، وذلك حسب ترتيبها في الجدول أعلاه (ترتيب العبارة)، حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (2.47 إلى 2.63)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (نعم). وفيما يلي عرضٌ للفقرات ومتوسطها الحسابي، من المتوسط الأكبر إلى المتوسط الأقل: (يشتمل البرنامج التربوي الفردي على البيانات الخاصة بالمتعلم، وأهدافه التعليمية، والأساليب التدريسية، وطرق التقييم المناسبة "2.63"، يُعبر البرنامج التربوي الفردي عن مستوى الأداء الحالي للمتعلم "2.56"، يتضمن المنهاج المقدم للمتعلم على استراتيجيات حل المشكلات النمائية

(الانتباه، الإدراك، الذاكرة) "2.50"، يتم تطبيق استراتيجيات حديثة في تصميم الأهداف التعليمية "2.47").

بينما يوافقون إلى حد ما على الفقرة رقم (5): "يُعد البرنامج التربوي الفردي من خلال فريق متعدد التخصصات"، حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.29)، وهو متوسطٌ يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.67 إلى 2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (إلى حد ما).

وبالنظر إلى المتوسط العام لبعد (مدى الالتزام بإجراءات تطبيق البرنامج التربوي الفردي) يتضح لنا أن أفراد الدراسة يقومون بواقع تطبيقٍ مرتفع على فقرات المحور بصورة عامة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (2.49)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (نعم).

ويظهر من النتيجة السابقة أن غالبية استجابات أفراد عينة الدراسة بتطبيقها بدرجة مقبولة لإجراءات تطبيق البرنامج التربوي الفردي، ونستطيع القول أن أفراد عينة الدراسة على مستوى من الوعي بالبرنامج التربوي الفردي، والتي تُبين بأن العاملات بمدارس الطفولة المُبكِّرة على وعي ومعرفة بالبرنامج التربوي الفردي، وأهدافه، وآليات بنائه. ويُعزى ذلك إلى الورش والبرامج التدريبة التي تُقام في المدارس.

نتيجة السؤال الثالث ونتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الثالث: ما مدى جاهزية البيئة الصفية في مدارس الطفولة المُبكِّرة لتقديم برامج صُعوبات التعلم؟

جدول (9)

يوضح مدى جاهزية البيئة الصفية في مدارس الطفولة المُبكِّرة لتقديم برامج صُعوبات التعلم.

العبارة		نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
1. الغرفة الصفية مقسمة لأركان تعليمية (ركن المكتبة – ركن الرياضيات – ركن الحاسوب).	ك	36	30	57	1.83	0.86	7
	%	29.3	24.4	46.3			
2. يوجد في الفصل الدراسي جدول خاص بحصص كل طالب من ذوي صُعوبات التعلم.	ك	63	21	39	2.20	0.89	4
	%	51.2	17.1	31.7			
3. يتوفر لكل متعلم مكانٌ خاصٌ لحفظ أدواته ومستلزماته التعليمية.	ك	43	30	50	1.94	0.87	6
	%	35.0	24.4	40.7			
4. تتوفر في غرفة الصف لوحة لعرض أنشطة الصف اليومية.	ك	69	25	29	2.33	0.83	2
	%	56.1	20.3	23.6			
5. تتوفر تسهيلات بيئية تساعد على تحقيق الخدمات المقدمة للأطفال ذوي صُعوبات التعلم.	ك	52	39	32	2.16	0.81	5
	%	42.3	31.7	26.0			
6. تخلو الغرف الصفية من المشتتات التي قد تعوق تركيز الطفل.	ك	66	37	20	2.37	0.75	1
	%	53.7	30.1	16.3			
7. تتوافر بغرفة الصف التقنيات الميسرة لعملية التعليم.	ك	54	46	23	2.25	0.75	3
	%	43.9	37.4	18.7			
المتوسط الحسابي					2.15		

اتضح من جدول (9) أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على الفقرة رقم (1) من الفقرات التي تقيس مدى جاهزية البيئة الصفية في مدارس الطفولة المُبكِّرة لتقديم برامج صُعوبات التعلم، حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.37)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي

(من 2.34 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (نعم). وفيما يلي عرض للفقرة: (تخلو الغرف الصفية من المشتتات التي قد تعوق تركيز الطفل).

بينما يوافقون إلى حد ما على الفقرات التي تقيس مدى جاهزية البيئة الصفية في مدارس الطفولة المُبكِّرة لتقديم برامج صُعوبات التعلم من (2 إلى 7)، وذلك حسب ترتيبها في الجدول أعلاه (ترتيب العبارة)، حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (1.83 إلى 2.33)، وهو متوسطٌ يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.67 إلى 2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (إلى حد ما). وفيما يلي عرض للفقرات، ومتوسطها الحسابي، من المتوسط الأكبر إلى المتوسط الأقل: (تتوفر في غرفة الصف لوحة لعرض أنشطة الصف اليومية "2.33"، تتوافر بغرفة الصف التقنيات الميسرة لعملية التعليم "2.25"، يوجد في الفصل الدراسي جدول خاص بحصص كل طالب من ذوي صُعوبات التعلم "2.20"، تتوفر تسهيلات بيئية تساعد على تحقيق الخدمات المقدمة للأطفال ذوي صُعوبات التعلم "2.16"، يتوفر لكل متعلم مكانٌ خاص لحفظ أدواته ومستلزماته التعليمية "1.94"، الغرفة الصفية مقسمة لأركان تعليمية (ركن المكتبة – ركن الرياضيات – ركن الحاسوب) "1.83").

وبالنظر إلى المتوسط العام لبعد مدى جاهزية البيئة الصفية في مدارس الطفولة المُبكِّرة لتقديم برامج صُعوبات التعلم؛ يتضح لنا أن أفراد الدراسة يوافقون إلى حد ما على فقرات المحور بصورة عامة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (2.15)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.67 إلى 2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة (إلى حد ما).

ويتضح من الدراسة أن معظم الاستجابات المقدمة من أفراد العينة قد جاءت بدرجة محايدة، أي نستطيع القول بأن أفراد عينة الدراسة يرون عدم جاهزية البيئة الصفية بشكل جيد لتقديم برامج صُعوبات التعلم فيها، ولهذا كانت أغلب الإجابات الموضوعة كانت محايدة، ومن الممكن تفسير هذه النتيجة في وضع المباني المدرسية بالإضافة إلى ضعف التجهيزات والموارد التي تُقدَّمُ لبرامج صُعوبات التعلم في مدارس الطفولة المُبكِّرة.

نتيجة السؤال الرابع ونتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الرابع: ما آلية تنظيم البرنامج وطرق تخزين المعلومات في برامج صُعوبات التعلم بمدارس الطفولة المُبكِّرة؟

جدول (10)

يوضح آلية تنظيم البرنامج وطرق تخزين المعلومات في برامج صُعوبات التعلم بمدارس الطفولة المُبكِّرة.

ت	العبارة		نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
1.	تُفعِّل إدارة المدرسة عمل فريقٍ متعدد التخصصات للمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بالمتعلم.	ك	52	44	27	2.20	0.78	4
		%	42.3	35.8	22.0			
2.	تتّبع إدارة المدرسة آلية مخصصة لحفظ السجلات والبيانات الشخصية لكل متعلم.	ك	73	37	13	2.49	0.68	1
		%	59.3	30.1	10.6			
3.	تقوم إدارة المدرسة بحفظ وتخزين التقارير وطرق تقويم المتعلم في نظام نور.	ك	75	27	21	2.44	0.77	2
		%	61.0	22.0	17.1			
4.	تتم عملية التواصل بين أعضاء الفريق في جوٍ منفتح لتبادل المعلومات.	ك	63	41	19	2.36	0.74	3
		%	51.2	33.3	15.4			
5.	يوجد لدى إدارة المدرسة برنامج متعلق بذوي صُعوبات التعلم يدون المدخلات ثم العمليات انتهاءً بالمخرجات.	ك	56	35	32	2.20	0.83	5
		%	45.5	28.5	26.0			
6.	تستخدم إدارة المدرسة التقنيات الحديثة في حفظ سجلات المتعلمين من ذوي صُعوبات التعلم.	ك	57	29	37	2.16	0.86	6
		%	46.3	23.6	30.1			
المتوسط الحسابي						**2.31**		

اتضح من جدول (10) أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على الفقرات التي تقيس آلية تنظيم البرنامج وطرق تخزين المعلومات في برامج صُعوبات التعلم بمدارس الطفولة المُبكِّرة من (1 إلى 3) حسب ترتيبها في الجدول أعلاه (ترتيب العبارة)، حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (2.36 إلى 2.49)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى

3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (نعم). وفيما يلي عرض للفقرات ومتوسطها الحسابي من المتوسط الأكبر إلى المتوسط الأقل: (تتبع إدارة المدرسة آلية مخصصة لحفظ السجلات والبيانات الشخصية لكل متعلم "2.49"، تقوم إدارة المدرسة بحفظ وتخزين التقارير وطرق تقويم المتعلم في نظام نور "2.44"، تتم عملية التواصل بين أعضاء الفريق في جو منفتح لتبادل المعلومات "2.36").

بينما يوافقون إلى حد ما على الفقرات التي تقيس آلية تنظيم البرنامج وطرق تخزين المعلومات في برامج صُعوبات التعلم بمدارس الطفولة المُبكِّرة من (4 إلى 6) حسب ترتيبها في الجدول أعلاه (ترتيب العبارة)، حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (2.16 إلى 2.20)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.67 إلى 2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار لا أعلم. وفيما يلي عرض للفقرات ومتوسطها الحسابي من المتوسط الأكبر إلى المتوسط الأقل: (تُفعِّل إدارة المدرسة عمل فريق متعدد التخصصات للمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بالمتعلم "2.20"، يوجد لدى إدارة المدرسة برنامج متعلق بذوي صُعوبات التعلم يدون المدخلات ثم العمليات انتهاءً بالمخرجات "2.20"، تَستخدم إدارة المدرسة التقنيات الحديثة في حفظ سجلات المتعلمين من ذوي صُعوبات التعلم "2.16").

وبالنظر إلى المتوسط العام لبعد آلية تنظيم البرنامج وطرق تخزين المعلومات في برامج صُعوبات التعلم بمدارس الطفولة المُبكِّرة؛ يتضح لنا أن أفراد عينة الدراسة يوافقون إلى حد ما على فقرات المحور بصورة عامة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (2.31)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.67 إلى 2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الموافقة (إلى حد ما).

وقد أكدت النتيجة السابقة أن استجابات أفراد العينة من معلمات الصف العادي ومعلمات صُعوبات التعلم فيما يخص آلية تنظيم البرنامج وطرق تخزين المعلومات كان واقع تطبيقها بدرجة محايدة، أي أنه يمكن القول أن أفراد العينة كانوا محايدين للخدمات الإلكترونية المقدمة لبرامج صُعوبات التعلم، ولهذا كانت إجاباتهم محايدة، ويعزى ذلك إلى لزوم استحداث برامج حديثة تقوم على مهمة حفظ وتخزين بيانات المتعلم الملتحق بغرفة المصادر، وهذه النتيجة تتوافق مع ملاحظات الباحثة الواقعية.

نتيجة السؤال الخامس ونتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الخامس: ما مدى التزام معلم الصف العادي بتطبيق اللوائح المتعلقة ببرنامج صُعوبات التعلم؟

جدول (11)

يوضح مدى التزام معلم الصف العادي بتطبيق اللوائح المتعلقة ببرنامج صُعوبات التعلم.

		نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
1. تَعِي المعلمةُ مؤشرات صُعوبات التعلم وإجراءات الإحالة.	ك	30	17	2	2.57	0.58	3
	%	24.4	13.8	1.6			
2. تقوم المعلمة بعملية تكييف الاختبارات التحصيلية بما يناسب المتعلم من ذوي صُعوبات التعلم.	ك	27	17	5	2.45	0.68	5
	%	22.0	13.8	4.1			
3. تُفعِّل المعلمةُ عمليةَ التواصل بين معلمة ذوي صُعوبات التعلم وولي أمر المتعلمة.	ك	35	12	2	2.67	0.55	1
	%	28.5	9.8	1.6			
4. تُنوع المعلمةُ طرقَ التدريس المناسبة للطلبة من ذوي صُعوبات التعلم في الصف العادي.	ك	23	21	5	2.37	0.67	6
	%	18.7	17.1	4.1			
5. تستخدم المعلمة التكنولوجيا عند تأدية المهمات التعليمية.	ك	34	12	3	2.63	0.60	2
	%	27.6	9.8	2.4			
6. تُراعي المعلمة الفروق الفردية بين الطالبات.	ك	31	15	3	2.57	0.61	4
	%	25.2	12.2	2.4			
المتوسط الحسابي					**2.54**		

اتضح من جدول (11) أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على جميع الفقرات التي تقيس مدى التزام معلم الصف العادي بتطبيق اللوائح المتعلقة ببرنامج صُعوبات التعلم، حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (2.37 إلى 2.67)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (نعم). وفيما يلي

عرض للفقرات ومتوسطها الحسابي، من المتوسط الأكبر إلى المتوسط الأقل: (تُفعّل المعلمة عملية التواصل بين معلمة صُعوبات التعلم وولي أمر المتعلمة "2.67"، تستخدم المعلمة التكنولوجيا عند تأدية المهمات التعليمية "2.63"، تَعِي المعلمة مؤشرات صُعوبات التعلم وإجراءات الإحالة "2.57"، تُراعي المعلمة الفروق الفردية بين الطالبات "2.67"، تقوم المعلمة بعملية تكييف الاختبارات التحصيلية بما يناسب المتعلم من ذوي صُعوبات التعلم "2.45"، تُنوع المعلمة طرق التدريس المناسبة للطلبة ذوي صُعوبات التعلم في الصف العادي "2.37").

وبالنظر إلى المتوسط العام لبعد مدى التزام معلم الصف العادي بتطبيق اللوائح المتعلقة ببرنامج صُعوبات التعلم؛ يتضح لنا أن أفراد الدراسة يوافقون على فقرات المحور بصورة عامة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (254)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (نعم).

ويتضح من النتيجة السابقة أن استجابات معظم أفراد العينة من معلمات صُعوبات التعلم يشعرون بالرضى على ما تقوم به معلمة الصف العادي من دور في تفعيلها للوائح والإجراءات المتعلقة بالمتعلمين ذوي صُعوبات التعلم، حيث تعزو الباحثة ذلك إلى تلقيهن تدريب حول كيفية تطبيق الإجراءات وبنود برامج صُعوبات التعلم، وإلى وعي المعلمات للأهداف الموضوعة لبرامج صُعوبات التعلم وإيمانهن بأهمية دورهن في خدمة المتعلمين.

نتيجة السؤال السادس ونتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال السادس: ماهي المُعوِّقات التي قد تُعثِّرُ سير العملية التعليمية لبرنامج صُعوبات التعلم؟

إن عمل أي برنامج لا يخلو من المُعوِّقات التي قد تحد من فاعلية أدائه، وعلى الرغم من رغبة العاملين في الميدان التربوي في تفعيل أفضل الممارسات والأساليب التربوية لخدمة المتعلمين، وبناءً على ما ورد من نتائج السؤال المفتوح في أداة الدراسة؛ نذكر بأن المُعوِّقات التي قد تعثر سير العملية التعليمية واردة الحدوث، فقد ترتبط بعملية التقييم والتشخيص، ومنها ما يرتبط بالبرنامج التربوي الفردي والبيئة الصفية، ويحتمل أن تكون هناك مُعوِّقات مرتبطة بدور معلم الصف العادي. وبناءً على ما تقدم يمكن إجمال المُعوِّقات بما يأتي:

- عدم وضوح أدوار الفريق المتعدد التخصصات، والمتداول أنه يتطلب للعمل بروح الفريق أن تكون الأدوار معروفة، وأن يدرك كل فرد الدورَ المتوقع إنجازه.
- عدم تفعيل آلية تقييم وتشخيص المتعلمين من ذوي صُعوبات التعلم، والتي ينبغي أن تكون صادرة من وحدة القياس والتشخيص التابعة لإدارة التعليم.
- عدم شمولية البيانات الأولية للمتعلمين الموضوعة في سجلاتهم الورقية، من ناحية بياناتهم الأولية أو تقارير تشخيصهم.
- نقص في الإمكانات والأدوات والوسائل المناسبة لنوعية جنسهم، ولخصائصهم العمرية، بالإضافة إلى المُعوِّقات المتعلقة بحجم وكثافة المتعلمين في الصف الدراسي.
- قلة عرض الدورات والورش التدريبية لكل ما هو جديد في الميدان التربوي، سواء كانت في طرائق التدريس، أو أحدث الاستراتيجيات المتبعة في تعليم المتعلمين من ذوي صُعوبات التعلم.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة:

1. تدريب معلمات التعليم العام حول كيفية عمل التقويم وإعداد الفقرات الاختبارية للمتعلمين، بشكل يناسب خصائصهم، مع الالتزام بضوابط الاختبار الجيد.
2. ضرورة مراجعة المناهج الدراسية، وإشراك المشرفيين التربويين على برامج صُعوبات التعلم في إعدادها، وفي وضع أنشطة تدريبة على المهارات المدروسة، والمتعلقة بالمتعلمين ذوي صُعوبات التعلم؛ لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
3. محاولة التخفيف من عدد الطلبة في الفصول التي تشمل المتعلمين ذوي صُعوبات التعلم؛ حتى يتمكن المعلم من متابعة الطلبة بشكل جيد.
4. أجمعت معلمات الصفوف العادية على خفض النصاب التدريسي لهن؛ حتى يتمكنَّ من إعداد المناهج الدراسية، وذلك من ناحية طرق التدريس، والوسائل التعليمية المناسبة للمتعلمين ذوي صُعوبات التعلم.
5. عمل منصة تعليمية تجمع ما بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومراكز الإشراف التربوي بالمنطقة الشرقية، تعرض ما توصلت إليه نتائج البحوث العلمية التي تخدم المتعلمين ذوي صُعوبات التعلم، وتثري الميدان التربوي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

1- التويم، نايف بن عبدالله. (2013). واقع مراكز صُعوبات التعلم من وِجْهة نَظَر المشرفات التربويات والمديرات ومعلمات صُعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة. **رابطة التربويين العرب، 3**(41)، 135 – 157.

2- الحلو ، محمد، وفحجان، سامي خليل. (2013). المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظات غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية بغزة، **21**(3) ، 1 – 39. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/649552

3- الحنو، إبراهيم بن عبدالله، والعصيمى، بندر محمد. (2018). واقع عمل فريق البرنامج التربوي الفردي لبرامج ذوي صُعوبات التعلم في المدارس الابتدائية من وِجْهة نَظَر معلمي ومعلمات ذوي صُعوبات التعلم بمدينة الرياض. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 6(23)، 39 – 71. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/930323

4- أبو الرب، محمد عمر محمد. (2016). **مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التعلم من وِجْهة نَظَر اختصاصيي صُعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.** مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية، **1**(2)، 91-113. مسترجع من file:///C:/Users/user/Downloads/BIM-688860.pdf

5- العقيل، أروى بنت صالح. (2016). وعي واستعداد العاملات في برامج صُعوبات التعلم باستراتيجية الاستجابة للتدخل في منطقة الجوف. **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، **2**(169)، 670-699.

6- العمارنة، عماد، والقحطاني، عادل. (2018). تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية. **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٥٣**(٥٣)،٢٢٧-٢٦٢.

7- العوهلي، خالد بن ناصر صالح. (2014). عناصر البيئة الصفية وعلاقتها بأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القصيم. **مجلة التربية**، كلية التربية،

جامعة الأزهر، **2**(157)، 285 – 308. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/649329

8- القحطاني، نوره بنت حامد بن مرعي، وربابعة، أحمد عبدالله مصطفى. (2019). مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهه نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، دار سمات للدراسات والأبحاث، **8**(9)، 70 – 83. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1001150

9- مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة .(2020). **تصميم البرنامج التربوي الفردي**. المؤلف. استرجع من https://www.kscdr.org.sa/ar/node/3090

10- مصطفى، شروق. (1440/8/1). **ماهي مدارس الطفولة المُبكِّرة**. استرجع من https://wikiyat.com/wiki/2895

11- المغاربة، إنشراح سالم. (2019). مستوى معرفة معلمات التربية الخاصة بتنظيم البيئة الصفية للطلبة ذوي الإعاقة في محافظة المجمعة وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية:** جامعة أسيوط – كلية التربية، **35**(5) ، 419 – 441. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/967590

12- المقيطيب، إيمان بنت إبراهيم، والنعيم، نوف بنت عبد الله. (2018). **دور الشراكة الأسرية في تفعيل التعليم الشامل: طرق التفعيل–المُعوِّقات** = The Family's Involvement in Inclusive Education: Activating the Partnership-Difficulties. Journal of Special Education and Rehabilitation, 37(6300), 1-22.

13- أبو نيان، إبراهيم سعد. (2012)، **صُعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية** (ط2). الرياض، المملكة العربية السعودية: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

14- أبو نيان، إبراهيم. (٢٠٢٠). **صُعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات**. الرياض، المملكة العربية السعودية.

15- أبو نيان، إبراهيم سعد، والعمار، أريج عبدالرحمن. (2015). وعي مديرات المدارس ومعلمات صُعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صُعوبات التعلم

وتطبيقهن إياها. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، **2**(8)، 330 – 371. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/671316

16- أبو نيان، إبراهيم، والجلعود، هيا. (٢٠١٦). المشكلات التي تواجه برامج صُعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدارس البنات في مدينة الرياض. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣**(١)، ١-٣٣.

17- وزارة التعليم. (د.ت). **أهداف برامج صُعوبات التعلم**. استرجع من https://departments.moe.gov.sa

18- الياسين، نور محمد عارف. (2019). مستوى التنمية المهنية لمعلمي مرحلة الطفولة المُبكِّرة: مبادرة القراءة والحساب "RAMP" نموذجاً. **دراسات – العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، **46**(4)، 523 – 541. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1022490

ثانياً: المراجع الأجنبية

1- Gilmore, L., Islam, S., Su, H., & Younesian, S. This file was downloaded from: http://eprints. qut. edu. au/91307. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 25(S1), 66-74.

2- Lucid. (2012). Lucid COPS]computer software[. Retrieved in 3/1/2012 from http://www.lucidresearch.com/sales/esales.htm?category_id=31&product_id=181.

3- Martinez, R., & Young, A. (2011). Response to Intervention: How Is It Practiced and Perceived?. International Journal of Special Education, 26(1), 44-52.

4- Seo, Y. J., & Woo, H. (2010). The identification, implementation, and evaluation of critical user interface design features of computer-assisted instruction programs in mathematics for students with learning disabilities. Computers & Education, 55(1), 363-377.