

البحوث والدراسات

مدى إلمام مُعلِّمات وأخصائيات

مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم في دولة الكويت

Doi:10.29343/1-87-1

د. طلال إبراهيم المسعد د. هديل يوسف الشطي د. أحمد إبراهيم الهولي
 أستاذ مشارك في قسم الأصول والإدارة التربوية أستاذ مشارك في قسم الأصول والإدارة التربوية أستاذ مشارك في قسم الأصول والإدارة التربوية
 كلية التربية الأساسية - دولة الكويت كلية التربية الأساسية - دولة الكويت كلية التربية الأساسية - دولة الكويت

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على أكثر صعوبات التعلم انتشاراً في دولة الكويت بين الأطفال في مرحلة الرياض التي تتضمن الدسلكسيا (عسر القراءة)، النشاط الزائد وقلة التركيز، الدسكالكوليا (عسر الحساب)، من خلال العناصر التالية:-

1 - إبراز مدى إلمام معلمات مرحلة رياض الأطفال والاختصاصيات النفسيات والاجتماعيات بصعوبات التعلم الشائعة عند الأطفال.

2 - معرفة أثر المتغيرات الديموغرافية عند المعلمات والأخصائيات (سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي، طبيعة المهنة، جهة التخرج، المنطقة التعليمية) بصعوبات التعلم الشائعة.

أجرى الباحثون اختباراً على هيئة استبانة احتوت على 12 سؤالاً لكل مجال للتعرف على صعوبات التعلم الثلاث الشائعة بعد استخراج معامل الصدق والثبات لها، وتم تصحيح الاختبار معرفة مدى إلمام المعلمات والأخصائيات بأعراض هذه الصعوبات إن وجدت وعلاجها. ووزعت الاستبانة على (500) معلمة واختصاصية نفسية واجتماعية لمرحلة رياض الأطفال. وتم جمع 483 استبانة كاملة من أفراد العينة. وفي المعالجات الإحصائية استخدمت النسب المئوية، والتكرارات، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي لإيجاد الدلالات الإحصائية للفروق ومتغيرات الدراسة. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:-

- بالنسبة للهيئة التدريسية من معلمات واختصاصيات اجتماعيات ونفسيات ليس لديهن الإلمام الكافي بصعوبات التعلم الثلاث، وقد بلغت النسب المئوية للإجابات الصحيحة بوجه عام للعينة أقل من 50% في معظم البنود.
 - بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فقد بينت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P \leq 0.05$) مع صعوبات النشاط الزائد وقلة التركيز والدسكالكوليا، بينما لم توجد ثمة فروق ذات دلالة إحصائية مع صعوبة الدسلكسيا.

- بالنسبة لمتغير المؤهل الدراسي فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) لقيم (ف) في مجال صعوبة الدسلكسيا لصالح المؤهل الجامعي، والنشاط الزائد وقلة التركيز لصالح حملة الدبلوم، بينما لا توجد ثمة فروق ذات دلالة إحصائية لدى مجال صعوبة الدسكالكوليا.

- بالنسبة لمتغير طبيعة المهنة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) لقيم (ف) مع جميع الصعوبات.

- بالنسبة لمتغير جهة التخرج لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجالين الدسلكسيا والنشاط الزائد وقلة التركيز، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجال الخاص بالدسكالكوليا لصالح خريجي كلية التربية / جامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية / الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

- أما بالنسبة لمتغير المنطقة التعليمية فقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) لقيم (ف) في جميع المجالات الثلاثة لصالح معلمات منطقتي الأحمدى والفروانية.
 وقدم الباحثون عدداً من المقترحات والتوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

المقدمة:

يعد ميدان صعوبات التعلّم من الميادين المهمّة في مجال التربية الخاصة، والتي تتضح فيها الفروق الفردية بين الأفراد إلى أقصى درجة ممكنة، حيث يبرز في هذا الميدان أطفال غالباً ما يبدو أنهم أسوياء تماماً في معظم الخصائص الجسمية والنفسية، إلا أنهم يعانون من قصور واضح في التحصيل في بعض المواد الدراسية، وقد يعانون من إعاقات محدّدة أو اضطرابات في أكثر من سمة سلوكية أو في استيعاب المواد المقروءة أو المسموعة على الرغم من إمتلاكهم قدرات عقلية في المستوى فوق المتوسط، بل قد يكونون أحياناً متفوّقين عقلياً.

إن الأطفال الذين يظهرون صعوبات في التعلّم لا تبدو عليهم أيّ أعراض جسمية، كذلك فهم عاديون من حيث القدرة العقلية ولا يعانون من أيّ إعاقات سمعية أو بصرية أو جسمية أو صحية أو اضطرابات إنفعالية أو ظروف أسرية غير عادية، إلا أنهم يواجهون مشكلات في تعلّم بعض المهارات الأكاديمية المدرسية، فبعضهم لا يستطيع تعلّم القراءة، والآخرين لديهم قصور في تعلّم الكتابة، وفئة ثالثة يرتكبون أخطاءً متكرّرة عند أداء المهمّات الحسابية، ولذلك فهم في حاجة إلى التعلّم بأساليب وإستراتيجيات خاصة (العدل، 2016: 15).

وتشير صعوبات التعلّم إلى خلل في واحدة أو أكثر من العمليات الذهنية المتضمّنة في فهم أو استخدام اللغة، منطوقه أو مكتوبة، والتي يمكن أن تظهر كنقص في القدرة على الاستماع أو التفكير أو التحدّث أو القراءة أو الكتابة أو أداء العمليات الحسابية. كما يشير هذا المفهوم أيضاً إلى صعوبات الإدراك الحسي، وإلى إصابات في مناطق محدّدة من الدماغ، والاختلال الوظيفي المحدود في العمليات العقلية، والعسر القرائي، لكنه لا يشمل الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلّم ناتجة عن إعاقة معينة أو تخلف عقلي أو نقص اجتماعي.

وتوجد ظاهرة صعوبات التعلّم بشكل طبيعي لدى جميع المجتمعات على اختلاف مستوياتها الاقتصادية والاجتماعية وتوزيعها الجغرافي، وتنتشر بين الذكور والإناث في جميع الفئات العمرية والقدرات العقلية، وكذلك بين أطفال الروضة وتلاميذ المدارس. ولا يمكن الوصول إلى التشخيص الدقيق لصعوبات التعلّم دون استخدام أحد اختبارات المسح النيورولوجي أو الأشعة المقطعية على المخ أو أشعة الرنين المغناطيسي.

وهناك اتجاهان أساسيان في تشخيص صعوبات التعلّم لدى الأطفال، حيث يعتمد الاتجاه الأول على أطباء الأعصاب الذين يتعاملون مع الصعوبات الناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ، ولذلك فإن تقارير التشخيص الأولية هي التي تحدّد درجة وجود صعوبات التعلّم لدى الطفل. أما الاتجاه الثاني فهو الاتجاه النفسي - التربوي، وهو الأكثر شيوعاً وشمولاً في التشخيص، لأنه يعتمد على الأساليب والاختبارات النفسية، والاختبارات التحصيلية المقننة، والتي بدورها تعتمد على المدخلات البصرية - السمعية، بحيث تسمح للطفل ذوي الصعوبات في التعلّم بالاستجابة بطرق متعدّدة، مثل الكلام والإشارة والكتابة وغيرها (قاسم، 2015: 45).

ولعل انتشار صعوبات التعلّم النمائية بين أطفال المدارس أصبح هاجساً للقائمين على العمل التربوي في قاعات الدراسة، ويؤكد العدل (2006: 11) على أن نسبة انتشار صعوبات التعلّم عالمياً تتراوح من 5 - 6 %، بينما يصل معدل التلاميذ الذين يرتادون برامج صعوبات التعلّم في بعض الدول العربية، كالمملكة العربية السعودية، إلى 7% من بين تلاميذ المدارس التي فيها برامج صعوبات التعلّم على مستوى المرحلة الابتدائية، وحيث إن البرامج ما زالت قليلة نسبياً فقد لا تكون تلك النسبة معياراً لحجم صعوبات التعلّم (أبونيان، 2012: 21). وقد بيّنت دراسة الظفيري (2015) أن 6,6% من أطفال المدارس يعانون من صعوبات التعلّم المختلفة، والتي تؤثر بشكل مباشر على تحصيلهم الدراسي وتكيفهم مع محيط المدرسة. ومن هذا المنطلق، يعكف الباحثون والمختصّون على إيجاد أفضل الطرق للكشف المبكر عن هذه الحالات، والتعرّف عليها في مراحلها الأولى لتسهيل عملهم ومساعدة الأطفال وأولياء أمورهم في التوجيه والإرشاد السليم، وتحقيق مطالب النمو واحتياجات المتعلمين، فالغاية المنشودة لكل معلّم في نهاية المطاف هو نجاح أطفاله وتلاميذه في المدرسة.

وعلى رغم أن الكثير من المُعلِّمين يستخدم الوسائل المختلفة لمساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم على النجاح والتفوق، فإن نسبةً ليست ضئيلةً منهم تتعثرُ خلال سنوات الدراسة. ويعزو الباحثون ذلك إلى أسباب عضوية وبيولوجية ترتبط بالاضطراب الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي أو أسباب جينية ووراثية، حيث تبين أن أحد آباء الطفل ذي النشاط الزائد مثلاً على الأقل مثله، وأن هذا ينطبق على 20-25% من الأطفال، وأن عدم التوازن الانفعالي واضطرابات الذاكرة والتفكير والتعبير اللغوي والتعلُّم مُنتشرة في العائلات؛ أو أسباب بيئية، ويتمثل ذلك في نقص التغذية ونقص الاستقبال البيئي في مرحلة النمو الجيني (إبراهيم، 2011: 166).

غير أن تعدد أسباب ومظاهر صعوبات التعلُّم، وتداخل مصطلح «صعوبات التعلُّم» مع مصطلحات مثل «بطء التعلُّم» و «التأخر الدراسي»، والآثار التي تتركها هذه الصعوبات على مستوى تحصيل الطفل في المستقبل، وكذلك على النواحي الاجتماعية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة لدى الفرد بشكل عام (الجرواني والعتار، 2015: 77-80)، إن كل هذه الأسباب تطرح التساؤل حول مدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيات النفسيتين بصعوبات التعلُّم، ومدى نجاعة الأساليب التي يستخدمونها في تعاملهم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم لحتهم على الاستفادة من الفرص التعليمية المتاحة لهم، والحيلولة دون فشلهم أو تسربهم من المدرسة.

لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم مستوى إلمام مُعلِّمات رياض الأطفال والأخصائيات النفسيات العاملات بشأن صعوبات التعلُّم النمائية الشائعة ومدى انتشارها بين الأطفال في دولة الكويت.

مشكلة الدراسة:

ركّزت العديد من الدراسات الحديثة على أساليب التعامل مع مشكلات أطفال الروضة الذين يعانون من صعوبات التعلُّم (علي، 2016؛ غني، 2010؛ محمد، 2014؛ مصطفى وبلقاسم، 2016)، وأوضحت بأن قدرة مُعلِّمي رياض الأطفال في التعرّف على المشكلات التعليمية، وصعوبات التعلُّم، والإلمام بها أمر في غاية الأهمية، وذلك لتقديم المساعدة للأطفال في الوقت المناسب، وتوفير الحلول والإجراءات الوقائية. وأكدت دراسات عدّة (الشخص وآخرون، 2011؛ الظفيري، 2015؛ Poulsen, 2018) على أهمية تأهيل المُعلِّمين للتعامل مع حالات صعوبات التعلُّم، والإلمام بها، وقدرة الكشف المبكر عنها في مراحل تعليمية مبكرة، وقبل تطور الحالة والتي يصعب التغلب عليها فيما بعد. وبينت الدراسات بأن التعلُّم يتم من خلال عمل خطة تعليمية صحيحة ومناسبة لتلك الحالات (الخطيب والحديدي، 2016؛ سلمان، 2014).

وبناء على توصيات العديد من البحوث، وحاجة دولة الكويت والقطاع التربوي بشكل خاص إلى وجود جهاز تعليمي على قدر من الكفاءة والإدراك عن الأطفال ذو صعوبات التعلُّم، وكيفية الكشف عنهم بمراحل مبكرة، تم استحداث قسم في التربية الخاصة في دولة الكويت في كلية التربية الأساسية في عام 2003 (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي، 2019).

غير أن تزايد حالات صعوبات التعلُّم لدى الأطفال يعد تحدياً كبيراً للعاملين في الحقل التربوي في جميع الدول بلا استثناء، وتشير دراسة الروسان وآخرون (2004) إلى أن نسبة الإصابة بصعوبات التعلُّم تصل إلى 5% بين طلبة المدارس بشكل عام. وفي دولة الكويت، أوضحت دراسة الطراح (1996) أن نسبة النشاط الزائد وقلة التركيز لا تقل عن 5%، بينما بيّنت دراسة عبد الرؤوف (2002) أن نسبة الإصابة بالدسلكسيا فقط لدى أطفال المرحلة المتوسطة تصل إلى 6.29%، بينما ذكرت دراسة الظفيري (2015) التي أجريت على جميع محافظات الكويت التعليمية أن نسبة الإصابة بصعوبات التعلُّم النمائية تصل إلى 6,6%. ومن هنا يتضح أن انتشار حالات صعوبات التعلُّم بين طلبة المدارس يتطلب وقفة جادة للتعامل مع حالات الازدياد، والتشخيص المبكر لتوجيه الأطفال التوجيه المطلوب مستقبلاً وفق أسس علمية منهجية مدروسة.

وتتمثل ممارسات معلِّمة رياض الأطفال في التركيز على المهارات الأكاديمية لطفل الروضة من نطق الحروف ورسمها والأعداد وتمثيلها، وكذلك مهارة الحفظ وضعف الاهتمام بالجانب النمائي للمهارات الحركية

والإدراك البصري والسمعي والانتباه والذاكرة، وهذه المهارات النمائية من المؤشرات الهامة التي قد تدلّ على تعرّض الطفل لخطر صعوبات التعلّم، والذي يظهر من خلال الدور الأساسي للمعلّمة في الملاحظة الدقيقة لتلك السلوكيات، والكشف عن وجود مؤشرات الصعوبة لديه، ومن ثم التقييم وتحديد الخدمة المُلائمة له، بدلاً من التصنيف العشوائي لمشكلة الطفل وإحالة الفورية لمعلمة التربية الخاصة (السيبيعي والصيد، 2020: 5).

ولذلك، فإن التعامل مع حالات صعوبات التعلّم في دولة الكويت يتطلب وجود مُعلّمين وأخصائيين للتعامل مع فئات الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم بأنواعها المختلفة، ومن هنا تبرز أهمية تعرّف مدى إلمام العاملين في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية من مُعلّمين وأخصائيين لصعوبات التعلم ولطرق معالجتها. وضمن هذا السياق، بيّنت نتائج دراسة سابقة قام بها معدّو هذه الدراسة (المسعد وآخرون، 2004) أن العاملين في الحقل التربوي لديهم معرفة سطحية عن أطفال صعوبات التعلم، وأن مُدرّكات المُعلّمين والأخصائيين لصعوبات التعلّم تختلف باختلاف سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، ونوع المهنة، والمنطقة التعليمية. كما بيّنت النتائج بأن إلمام أفراد عينة الدراسة بالنشاط الزائد وقلة التركيز أفضل نسبياً من إلمامهم بعسر القراءة والحساب لدى الأطفال.

وعلى خلفية نتائج الدراسة السابقة، وفي ظل التطورات والجهود المبذولة لتأهيل مُعلّمات مُختصات في مجال صعوبات التعلّم بدولة الكويت منذ تأسيس قسم التربية الخاصة عام 2003، فإن الباحثين يفترضون أن القطاع التربوي قد تدارك الصعوبات التعلّم المشار إليها في الدراسة، وأن مُعلّمي رياض الأطفال قد تلقوا التأهيل التربوي والنفسي والتخصّصي المناسب الذي يوفّر لهم الفرصة للتعرف على أطفال الصعوبات التعليمية، وفرزهم، وتصنيفهم، ووضع الخطط العلاجية المناسبة لهم في مختلف محافظات الكويت. وبناءً على ما تقدّم، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تعرّف مدى إلمام المُعلّمين والأخصائيين النفسيين العاملين في رياض الأطفال الحكومية بدولة الكويت لصعوبات التعلم. ولذا يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1 - ما مستوى إلمام المُعلّمين والأخصائيين في رياض الأطفال بصعوبات التعلم الشائعة لدى أطفال الروضة (الدسلكسيا، النشاط الزائد وقلة التركيز، الدسكالوليا)؟

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى إلمام المُعلّمين والأخصائيين في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم تُعزى إلى عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والمهنة؟

مصطلحات الدراسة:

1 - صعوبات التعلم النمائية:

تعرف الدراسة الحالية إجرائياً صعوبات التعلم النمائية على أنها الصعوبات التي تظهر على طفل ما قبل المدرسة، وتتمثل باضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات العقلية لديه، وتؤدي إلى عدم قدرته على تعلم العمليات البسيطة والتي يدركها الطفل العادي بهذه المرحلة العمرية، وهي عمليات ترتكز على النشاط العقلي لدى الطفل كالعملية المعرفية والتفكير، وعملية الإدراك والانتباه، والذاكرة، واللغة الشفهية، وقد يتأخر ظهور تلك الصعوبات لدى الطفل إلى سن دخوله المدرسة (أبو الديار وآخرون، 2012: 123-124).

2 - الدسلكسيا (عسر القراءة) (Dyslexia):

وتعرّف إجرائياً بصعوبات التعلم القرائية أو عسر القراءة والتفكير لعمل الأصوات الفردية للكلمة وأصوات الكلام عند التعجب أو الغضب أو الدهشة وغيرها، وصعوبة في الطلاقة وفك الكلمة والهجاء للمفردات، والتعبير والفهم المقترن عند القراءة (بحري وخرموش، 2016).

3 - النشاط الزائد وقلة التركيز (Attention Deficit Disorder):

ويقصد به إجرائياً اضطراب تشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وهو اضطراب في السلوك يصحبه تشتت في الانتباه وعدم التركيز والنشاط الزائد، وقد ينتشر عند الأولاد أكثر من البنات، حيث يصاب الأطفال بالإحباط المستمر نتيجة تصرفاتهم غير الإرادية، والمصحوبة بالتشتت وعدم التنظيم داخل الفصل، والقيام بأنشطة لا تمت بصلة إلى مهام الفصل أو متطلبات الدرس، وعند مشاركة زملائهم يلاحظ عليهم عدم التنظيم وعدم الاكتراث (عبد النبي وعبد النبي 2018).

4 - الدسكالكوليا العسر الحسابي (Dyscalculia):

هي مشكلة ذهنية متصلة بالعمليات الحسابية والرياضيات، وله علاقة بصعوبات العد والجمع والطرح وإجراء العمليات الحسابية الأخرى، وعد النقود والقياس وتقدير الكميات أو النسب ومعرفة الوقت. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية في كونها تتناول مرحلة رياض الأطفال، وهي أهم المراحل النمائية في حياة الطفل لاكتساب المهارات وتحديد المشكلات التي يواجهها الطفل، ويأتي هذا مُتفقاً مع معيار الاستجابة للتدخل الذي يعتبر أحد أهم المعايير العالمية المُتجه إليها خلال السنوات الأخيرة في تحديد ذوي صعوبات التعلم واحتياجاتهم من خلال إجراءات ما قبل الحالة، فالاستثمار في مرحلة الطفولة المبكرة يسمح لنا بتشكيل المستقبل، بينما الاستثمار في وقتٍ لاحقٍ يفرض تصحيح الفرص الضائعة في الماضي (السبيعي والصيد، 2020: 7).

لذلك لا بدّ من الاهتمام البحثي بزيادة التوجّه نحو أهم المراحل وأكثرها تأثيراً في حياة الفرد في مجال التربية الخاصة. ويؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الحالية المُختصّين في وزارة التربية لوضع الخطط والبرامج التي تزيد من معرفة وتقييم مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال. كما أن هذه الدراسة تعدّ مهمةً لمخطّطي مناهج رياض الأطفال في التغلّب على أشكال صعوبات التعلم من خلال مراعاة الفروق الفردية، وقد يكون مفيداً لمُعلِّمات الروضة بقائمة المؤشّرات التي تتيح إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم في مراحلٍ متقدمةٍ من عمر الطفل، وإشباع الحاجات النفسية والتعليمية بما يتوافق مع احتياجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ومن هنا تتأتى الحاجة الماسّة للكشف والتدخل المبكر للأطفال في مراحلهم الدراسية الأولى، والآثار المترتبة على ذلك، فالكشف المبكر على صعوبات التعلم يساعد المُعلِّمين وأولياء الأمور والقائمين على العملية التربوية في التعامل مع الأطفال بالشكل المطلوب، وتوجيههم التوجيه السليم، والتغلب على العوائق التي تعيق عملية التعليم. كما أن الكشف المبكر لصعوبات التعلم يساعد في توفير الكثير من الأموال التي تهدرها الدولة أو حتى أولياء الأمور على الطلبة المتعثّرين في المراحل المتقدمة من الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2018/2019.

الحدود المكانية: مدارس رياض الأطفال بدولة الكويت.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على ثلاثة من أنواع صعوبات التعلم النمائية، وهي: الدسلكسيا، والنشاط الزائد وقلة التركيز، الدسكالكوليا، وشملت الدراسة المُعلِّمات والأخصائيات النفسيات لمرحلة رياض الأطفال.

الإطار النظري للدراسة:

يعرف الخبراء صعوبات التعلم بأنها تعثر في واحدة أو أكثر من مقدرات الإنسان على الفهم كالسمع واللغة المكتوبة والكلام. وقد أشار صومئيل كيرك (Samuel Kirk) لأول مرة إلى مصطلح صعوبات التعلم (Learning Disabilities) في عام 1963، حيث يبيّن هذا المفهوم أن هناك فئة من الأطفال يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة والتعلم بأساليب التدريس العادية مع أنهم غير متخلفين عقلياً، كما لا توجد لهم إعاقات بصرية أو سمعية تحول بينهم وبين اكتسابهم للغة والتعلم، وتظهر عادةً في عدم مقدرة الطفل على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة أو حل المسائل الرياضية (العدل، 2016: 17).

وتوضح اللجنة الوطنية للمعاقين في المكتب الأمريكي للتربية أن مفهوم صعوبات التعلم يُعنى بالأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة، أو استخدامها حيث يظهر هذا القصور في القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية. ويرجع السبب في الإعاقة إلى قصور في الإدراك أو إلى إصابة في المخ، ولا يشمل الإعاقات الناتجة عن حرمان بيئي وثقافي واقتصادي، وكذلك الصعوبات الناتجة عن الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو تخلف عقلي واضطراب انفعالي (القطامي، 2002).

ويعاني الطفل صاحب النشاط الزائد وقلة التركيز من صعوبات مركبة مثل ضعف الإصغاء والتركيز وزيادة النشاط والاندفاعية، ويطلق على تلك الظاهرة باضطرابات الانتباه والتركيز والحركة الزائدة. وقد عرّفت الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين الاضطراب كدرجات تطويرية غير ملائمة من عدم الإصغاء والاندفاعية والحركة الزائدة وعادة تكون هذه الظاهرة قائمة كإعاقة تطويرية مرتبطة بأداء الجهاز العصبي ولكنها كثيراً ما تترافق مع صعوبات التعلم (DSM-4, American Psychiatric Association, 1994).

وتعتبر صعوبة تعلم الحساب من أكثر الصعوبات شيوعاً بين الأطفال في المراحل الابتدائية بعد عسر القراءة ويطلق على عسر العمليات الحسابية مصطلح الدسكالكوليا (Dyscalculia) الذي يرتبط بصفة خاصة في فهم العمليات الحسابية والعلاقات بين الأرقام ومفاهيم الأعداد.

ويتمثل اضطراب الدسلكسيا في وجود قصور في إعاقة الإدراك أو إلى إصابة في المخ كوجود خلل وظيفي بسيط يؤدي إلى عسر في القراءة (عواد، 1999). ويعرف اضطراب الدسلكسيا بأنه صعوبة في فهم أو استخدام جانب أو أكثر من جوانب اللغة والتي تشمل السمع، الكلام، القراءة، الكتابة أو التهجئة. (Lokerson, 2000)، وقد عرّف الباحثون صعوبات القراءة والكتابة بأنها مهارات القراءة والكتابة الصعبة على التلميذ أو بمعنى آخر هي مشكلات القراءة والكتابة التي لا ترجع لقصور في الذكاء أو لإعاقة حسية. وترجع أصل كلمة دسلكسيا إلى اللغة اليونانية، وتعني «صعوبات في قراءة الكلمات، وسببها اختلاف في تركيب المخ الذي يحلل اللغة ويؤثر بالتالي على المهارات المطلوبة للتعليم سواء بالقراءة أم بالكتابة أم بالإملاء أم بالأرقام» (Brooks: 1997: 12).

أنواع صعوبات التعلم:

هناك سبعة أنواع أكثر شيوعاً من صعوبات التعلم، وهي (سيد سليمان، 2017: 34؛ 124-125):

1 - دسبراكسيا (Dyspraxia) (خلل في التناسق الحركي): اضطراب حركي في الدماغ يؤثر في المهارات الحركية والجسمية الدقيقة للطفل، وكذلك في تخطيط الحركات وتنسيقها.

2 - دسكالكوليا (Dyscalculia) (عسر الحساب): وجود صعوبة كبيرة لدى الطفل في تعلم وفهم العمليات الحسابية، وقد يُطلق عليه اضطراب القدرة على أداء العمليات الحسابية البسيطة، كفقدان القدرة على فهم رموز الأعداد، أو التعامل معها أو عدّها أو معالجتها.

- 3 - دسجرافيا (Dysgraphia) (عسر الكتابة): قصور في القدرة لدى الطفل على التعبير عن الأفكار والآراء عن طريق الكتابة أو الرموز المكتوبة، ويرتبط ذلك بخلل في الأداء الوظيفي.
- 4 - دسفرازيا (Dysphasia) (عسر الكلام): الصعوبة في الكلام أو الكتابة لدى الطفل، وتُعزى هذه الصعوبة إلى الجهاز العصبي المركزي أو إلى عيوب عقلية.
- 5 - دسلكسيا (Dyslexia) (عسر القراءة): اضطراب معتدل أو شديد في قدرة الطفل على القراءة الجهرية أو الصامتة أو فهم المقروء بسبب الإصابة المخيية الشديدة، ويتفاقم الحال بالاضطراب الانفعالي.
- 6 - صعوبة التركيز (Attention Deficit Disorder): قصور في الانتباه أو نشاط زائد أو كليهما.
- 7 - مشكلة العتمة (Scotopic Sensitivity Syndrome): الحساسية الزائدة لترددات وأطوال موجات معينة للضوء الأبيض لدى الطفل.

الدراسات السابقة:

أولاً - الدراسات المتعلقة بصعوبات التعلم والتدخل المبكر:

بينت بعض الدراسات بأن هناك حالات عديدة لأطفال صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال والتي قد يدركها المعلم وولي الأمر أو يتم إدراكها في مراحل لاحقة. وأكدت دراسات أخرى بأن أطفال الدسلكسيا، وخاصة الذين يعانون من صعوبات بالقراءة والمهارات اللغوية سواء الطفيفة أو المتوسطة، يمكن أن يتم علاجهم وتطورهم إيجابياً عن طريق الكشف المبكر لتلك الحالات ووجود معلم ذات مهارة كافية وخبرة للكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم وتقديم التدريبات الدراسية المناسبة، والتي تتوافق مع نوع الحالة ودرجة الصعوبات التعليمية. وركزت العديد من الدراسات على ضرورة التدخل المبكر لعلاج الحالة، والذي يركز بشكل كبير على المدرسة بشكل عام، وعلى معلمة الفصل وكفاءتها وقدرتها على اكتشاف الحالة وتطبيق البرامج المناسبة (Duff et al., 2008; Poulsen, 2018).

وفي دراسة قام بها فايد (2001) هدفت الدراسة لمعرفة مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة من حيث تقديرات المُعلّمين، ومدى تأثير نوع الجنس على نوعية تلك الصعوبات. وأوضحت النتائج بأن صعوبات التعلم لدى الأطفال قد تظهر بأنواع متعددة على أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وبينت النتائج بأن الفارق بين الأطفال العاديين وأطفال صعوبات التعلم يتضح من خلال انخفاض الأداء التعليمي والقدرات اللغوية واللفظية لدى أطفال الصعوبات. وعليه أكدت النتائج ضرورة فرز أطفال صعوبات التعلم عند بداية الحاقهم بالروضة ثم المتابعة في الصف الأول والثاني، وضرورة التمييز والتشخيص الجيد والفعال لأطفال صعوبات التعلم والأطفال الأكثر احتمالاً لظهور تلك الصعوبات لديهم. وأظهرت الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين الأطفال الذكور والإناث في مجال صعوبات التعلم.

وركزت دراسة غني (2010) على التعرف على أهم الصعوبات التي تعيق عملية التعلم ووسائل معالجتها، بالإضافة إلى دور الأسرة في التقليل من صعوبات التعلم لدى الأطفال. حيث أوضحت الدراسة أن أهم الصعوبات تتلخص في عيوب وراثية ونمائية ومشاكل أثناء الحمل والولادة ومشاكل تربوية بينما نوهت بأهمية إرشاد القائمين والمُعلّمين وأولياء الأمور إلى الطرق السليمة والتربوية في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى استخدام التكنولوجيا والبرامج العلمية المتطورة وإنشاء المراكز العلاجية المتخصصة.

وفي هذا الصدد، ذكر الشخص وآخرون (2011) بأن البحوث المختصة بالكشف عن صعوبات التعلم لدى الأطفال بعمر ما قبل المدرسة تعتبر من الدراسات القليلة والمهمة. وعليه تم دراسة أهمية الكشف المبكر عن أطفال صعوبات التعلم في مراحل النمو الأولى للطفل وذلك عن طريق الملاحظة الدقيقة من قبل معلم الفصل والمُعلّمين ذوي الخبرة والقادرين على تقييم مهارات الطفل قبل الأكاديمية وقبل دخوله إلى المدرسة. وقد ركز

البحث على عمل مقياس يهدف إلى الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور والمُعلِّمات بالتركيز على صعوبات الانتباه والتذكر وتكوين المفاهيم والإدراك والتدريب الجيد للكشف عنها، وتكوّنت عينة الدراسة من 104 طفلاً تتراوح أعمارهم من 4-6 سنوات بمدارس رياض الأطفال الحكومية والخاصة بمحافظة القاهرة، بالإضافة إلى 31 معلّمة تتراوح خبرتهم المهنية من 1-15 سنة، وعدد 104 من أولياء الأمور الذين يندرون من مستويات اقتصادية واجتماعية وتعليمية مختلفة. وقد أسهمت الأدوات والآليات المستخدمة في الكشف المبكر عن أطفال الدسلكسيا، والتي اعتبرها الباحثون بأنها من العوائق التي تحول دون الكشف عن طفل صعوبات التعلم.

وقامت سلمان (2014) بعمل دراسة على الأطفال في مدينة بعقوبة (محافظة ديالى) هدفت إلى الكشف المبكر عن صعوبات التعلم على الأطفال في مرحلة الرياض. تكونت العينة من 163 طفلاً في أربع رياض مختلفة، غير أن نتائج الدراسة لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصعوبات لدى الأطفال.

وفي دراسة قام بها دوف وزملاؤه (Duff et al., 2014) لمعرفة أهمية التدخل المبكر لأطفال الدسلكسيا وفترة التدريب والعلاج المناسبة لظهور تغيرات إيجابية وتطور الأطفال الذين لديهم صعوبات مختلفة. وقد وضحت الدراسة بأن التدخل المبكر لعلاج حالات صعوبات التعلم الخاصة باللغة والقراءة يجب أن تمتد فترته ليست بالقصيرة للحصول على نتائج جيدة ولمس التطور المطلوب.

وفي دراسة قام بها الظفيري (2015) ركزت على نسبة صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة في دولة الكويت وتوضيح الصعوبات الأكثر شيوعاً، ومدى اختلاف الصعوبات التعليمية باختلاف نوع الجنس والمنطقة التعليمية المنتسب إليها الطفل. طبقت الدراسة على 858 من الأطفال التي تتراوح أعمارهم بين 4-6 سنوات، وامتدّت الدراسة على مدى سنتين شملت جميع المناطق التعليمية بدولة الكويت. وقد أظهرت النتائج أن هناك نسبة من الأطفال (6.6%) يعانون من صعوبات التعلم النمائية وأنه لا يوجد دور مؤثر لجنس الطفل أو المنطقة التعليمية في اختلاف نسبة انتشار صعوبات التعلم. كما بينت الدراسة بأن هناك تفاوت في وجود صعوبات شديدة بين الأطفال كالصعوبات الاجتماعية النفسية وصعوبات طفيفة كالصعوبات المعرفية والدراسية.

بينما هدفت دراسة مصطفى وبلقاسم (2016) في الغرب الجزائري إلى التعرف إذا كان تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالدراسة قبل سن المدرسة يعانون من صعوبات التعلم في القراءة والكتابة الحساب. تكونت عينة الدراسة من 181 طفلاً مما التحقوا بالدراسة قبل سن المدرسة طبقت عليهم استمارة الكشف عن صعوبات التعلم لديهم. وقد تم تطبيق الاستمارة على التلاميذ بالصفوف التالية (الثالثة والرابعة والخامسة)، وبينت نتائج الدراسة أن التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن المدرسة يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والحساب، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى الجنس لصالح الذكور.

ثانياً - الدراسات المتعلقة بمدى إلمام المُعلِّمين حول صعوبات التعلم:

إن مستوي وعي معلم رياض الأطفال بأساليب وطرق الكشف عن صعوبات الأطفال التعليمية يعتبر أمراً بغاية الأهمية، لأن مرحلة رياض الأطفال تعدّ المحطة الأولى التي تسبق التعليم المدرسي، والكشف عن أي صعوبات لدى الطفل بتلك المرحلة يحدّ من تفاقم الحالة أو تطورها سلبياً، ويؤهل المُعلِّمين بالمراحل اللاحقة لإعداد الخطط التدريسية المناسبة مع حالة الطفل لتحقيق تعليم أفضل للجميع.

وضمن هذا السياق، قام المسعد وآخرون (2004) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة إلمام العاملين في الحقل التربوي من مُعلِّمين وأخصائين بصعوبات التعلم في مرحلتي الرياض والابتدائي. حيث قام الباحثون ببناء مقياس لقياس عسر القراءة وعسر الحساب وتشتت الانتباه لدى الأطفال. أجاب على المقياس عينة تكونت من 352 من معلّمت الرياض وأخصائيات الرياض والابتدائي في مدارس التعليم العام في مختلف محافظات

الكويت الست. وأشارت النتائج إلى أن المعلومات لدى العاملين في الحقل التربوي ضحلة، كما بينت الدراسة أن إلمام المُعلّم يتوقف على عدد سنوات الخبرة والمؤهل التعليمي ونوع المهنة، وموقع المنطقة التعليمية.

وأجرى الظفيري (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الاستعداد المدرسي وقدرته على التنبؤ بصعوبات التعلم النمائية عند أطفال الرياض بدولة الكويت. احتوت عينة الدراسة على 83 طفلاً من أطفال الرياض في منطقة الجهراء التعليمية، 38 منهم من ذوي صعوبات التعلم النمائية و45 من الأطفال العاديين. وقد استخدم في الدراسة أداة الكشف عن صعوبات التعلم النمائية ومقياس الاستعداد المدرسي. وقد بينت نتائج الدراسة وجود فرق في الاستعداد المدرسي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية والأطفال العاديين لصالح الأطفال العاديين بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بلغ 0.91 بين الاستعداد المدرسي وصعوبات التعلم النمائية بينما بينت أن هناك قدرة واضحة للاستعداد المدرسي على التنبؤ بصعوبات التعلم النمائية.

ومن واقع الاهتمام الذي تولية المملكة العربية السعودية لأطفال صعوبات التعلم، أعدت أبو نيان والعمار (2015) دراسة للتعرف على مدى وعي المُعلّمت ومديرات المدارس بالمملكة العربية السعودية بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم ومدى القدرة على تطبيقها، والفرق بين المديرات والمُعلّمت في وعيهم بتلك القواعد وتطبيقها لها. وقام الباحثون بتطبيق الاستبانة على 28 مديرة مدرسة و70 معلمة. وقد بينت الدراسة أن مديرات المدارس والمُعلّمت على دراية بقواعد تنظيم برامج صعوبات التعلم وأساليب تطبيقها، إلا أن معلمات صعوبات التعلم أكثر إلماماً من مديرات المدارس بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم.

وأجرى الباز والبتال (2016) دراسة لتحديد مستوي وعي معلمات رياض الأطفال في الرياض بمؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال. وطبقت الدراسة على 391 معلمة في تلك المرحلة، وذلك باستخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وقد دلت نتائج الدراسة على تدني مستوي معرفة وخبرة معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم سواء بالنمو اللغوي أو المهارات الحركية، أو النمو المعرفي أو الانتباه والسلوك والجانب الاجتماعي والانفعالي. وأظهرت النتائج أن مستوي وعي المُعلّمت بمؤشرات صعوبات التعلم لا يختلف باختلاف الدرجة العلمية للمعلم، غير أن المُعلّمت المتخصصة في رياض الأطفال أظهرن معرفة بمؤشرات صعوبات التعلم في السلوك الاجتماعي والانفعالي للطفل فقط.

وهدفت دراسة الشويكي وكريم (2017) إلى الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة من وجهة نظر معلّميهم بمدينة مصراتة في ليبيا، حيث تكوّنت عينة الدراسة من جميع المعلمات، وعددهن 97 مُعلّمة. وقد طبّق الباحثون قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، وهي من إعداد عادل عبد الله محمّد (2006). وبيّنت النتائج أن درجة صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة كبيرة، وأن أكثرها وضوحاً هو الانتباه، إلى جانب انخفاض الصعوبات في مجال الذاكرة والصعوبات البصرية والحركية. وأوصت الدراسة باهتمام أقسام رياض الأطفال بدراسة وتشخيص الاضطرابات الأكاديمية والسلوكية للأطفال مع مُراعاة خصائصهم النمائية.

وقام سلمان (2020) بدراسة هدفت إلى تعرّف أشكال صعوبات التعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر المُعلّمت في فلسطين، ولتحقيق هذا الغرض، تم تصميم استبانة مكونة من 25 فقرة، وتم توزيعها على عينة قوامها 52 من معلّمت رياض الأطفال تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. وبيّنت نتائج الدراسة الحالية أن درجة صعوبات التعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة في فلسطين كبيرة، وأن أكثرها شيوعاً من وجهة نظر المُعلّمت هي التأتأة في أثناء عملية القراءة، بالإضافة إلى ضعف استيعاب المواد الأساسية، كاللغة العربية والحساب، وقيام الأطفال بالعمليات التعليمية دون رغبة. غير أنه الدراسة لم تكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة يُعزى إلى التخصص أو الخبرة أو العمر أو المؤهل التعليمي للمُعلّمة.

وهدفت دراسة مديني والصيادي (2020) إلى الكشف عن مستوى وعي معلّمت رياض الأطفال الحكومية في مدينة جدّة بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية. ولهذا الغرض، أعدّ الباحثون استبانة، وتم توزيعها على 65

مُعلّمةً، وكشفت نتائج الدراسة عن مستوى متوسط من الوعي بصعوبات التعلّم النمائية، ومستوى فوق المتوسط من الوعي بصعوبات التعلّم الثانوية، وأوصى الباحثون بالاهتمام برفع مستوى المعلّمت بصعوبات تعلّم الطفل.

ثالثاً - الدراسات المتعلقة بمدى تأهيل مُعلّمي التعليم العام للكشف عن طفل صعوبات التعلّم:

تمثلت دراسة عبيدات (2014) في تحديد مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة معلّمي التعليم العام في مجال صعوبات التعلّم. تم استخدام المنهج التجريبي على عينة من 80 معلماً ومعلمة من الملتحقين ببرنامج الدبلوم التربوي في جامعة الملك عبد العزيز بجده . حيث تم تقسيم عينة المُعلّمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، بعدد 40 معلماً لكل منهما، وتطبيق برنامج تدريبي من ثمان جلسات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى معرفة معلّمي التعليم العام باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بشكل عام، ويُعزى ذلك التحسّن لاستخدام أساليب تعليمية متنوعة، ورغبة المُعلّمين في اكتساب قدر كبير من المعلومات عن ضعف الانتباه والنشاط الزائد، ممّا أثر على آليات التدريب.

وهدفت دراسة برغوث (2015) إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمُعلّمت الروضة في فصول الدمج والمعوقات التي تواجههن في العمل. قامت الباحثة بتطبيق استبانة على 100 مُعلّمة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مدارس الإدارات. وأظهرت نتائج الدراسة ضعفاً في تدريب المُعلّمت على ملاحظة الفروق الفردية بين الأطفال وطريقة الكشف الصحيحة للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم، وكيفية إعداد الخطط التربوية الفردية لهم، بالإضافة إلى ضعف تأهيل المُعلّمت في فصول الدمج الجديدة في مرحلة رياض الأطفال.

واهتمت دراسة نهدي وآخرين (2017) بمعرفة واقع تأهيل معلّمي التعليم العام في المهارات الأساسية قياساً لمستوى تأهيل معلّمي التربية الخاصة، وطبق الباحثون استبانة تتكون من 31 مهارةً وكفايةً تدريسيةً على 156 معلماً من كلا القطاعين لقياس مدى إلمام المُعلّمين بهذه الكفايات، ومدى قدرتهن على تدريسها. وقد أظهرت النتائج بأن المهارات والكفايات الأساسية المتقنة بوجه عام متشابهة إلى حد كبير بين مُعلّمي القطاعين، غير أن بعض الإستراتيجيات التربوية يستخدمها معلّمو التربية الخاصة دون أقرانهم في التعليم العام. وأوضحت الدراسة أيضاً بأن جميع المُعلّمين الخريجين بحاجة إلى تأهيل أفضل للعمل مع أطفال صعوبات التعلّم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبيّن من الدراسات السابقة أن معظمها ارتبطت بصورة مباشرة بصعوبات التعلّم في مرحلة ما قبل المدرسة، غير أن الدراسات التي اهتمت بمعرفة مدى إلمام معلّمي رياض الأطفال بصعوبات التعلّم لا تزال محدودةً رغم تزايد الاهتمام بهذا الموضوع في الدول العربية بشكل عام، ممّا يعطي أهمية إضافية للدراسة الحالية، حيث أنها تعتبر دراسةً تتبعيةً للدراسة التي أجراها الباحثون قبل عدّة سنوات (المسعد وآخرون، 2004)، وتم فيها تناول صعوبات التعلّم لدى أطفال الروضة والمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، لذا فإن هذه الدراسة تعدّ إثراءً للدراسة السابقة، وإضافةً نوعيةً في مجال صعوبات تعلّم الأطفال.

منهج الدراسة:

انتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وعلى هذا الأساس، تم تصميم أداة البحث بصورة استبانة ولكنها مختلفة عن الأدوات المستخدمة من حيث البناء تحقيقاً لأهداف البحث. وشملت الأداة (12) سؤالاً لكل صعوبة (الدسلكسيا، النشاط الزائد وقلة التركيز، الدسكالوليا)، بحيث يختار أفراد العينة واحدةً من أربع إجابات (خيارات)، وتكون هذه الإجابة أقرب إلى الصحة والمنطق من وجهة نظرهم. وشملت الأسئلة المواضيع التالية:

- 1 - مدى الإلمام بتعريف صعوبات التعلم الثلاث.
- 2 - بداية الإصابة بصعوبات التعلم الثلاث السابقة.
- 3 - نسب الذكاء في صعوبات التعلم.
- 4 - أعراض صعوبات التعلم.
- 5 - الجهات التي تقوم بعلاج صعوبات التعلم.
- 6 - الأعراض المصاحبة لأطفال صعوبات التعلم.
- 7 - الصعوبات التي يعاني منها أطفال صعوبات التعلم.
- 8 - مدى انتشار صعوبات التعلم بين الجنسين.
- 9 - أسباب صعوبات التعلم.
- 10 - المشاكل المصاحبة لصعوبات التعلم.

عينة البحث:

مجتمع الدراسة: يتشكل مجتمع الدراسة من جميع معلمات وأخصائيات رياض الأطفال بدولة الكويت والبالغ عددهن 7207 معلمة، وما يقرب من 500 أخصائية موزعات على 200 روضة في محافظات الكويت الست.

وقد تم توزيع (500) استبانة على عينة ممثلة من مدارس رياض الأطفال للبنين والبنات بالمناطق التعليمية الست لمناطق دولة الكويت. وتم استلام (483) استبانة. ويوضح الجدول (1) وصفاً لعينة الدراسة وفقاً للمتغيرات المستخدمة فيها، والنسب المئوية لكل فئة من فئات المتغيرات.

جدول 1 توصيف عينة الدراسة وفق سنوات الخبرة والمؤهل والمهنة للمعلمة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
عدد سنوات الخبرة	أقل من ثلاث سنوات	156	32%
	3 - 5 سنوات	167	35%
	أكثر من 5 سنوات	160	33%
المؤهل العلمي	دبلوم	56	12%
	جامعي	397	82%
	فوق الجامعي	30	6%
المهنة	معلم	440	91%
	أخصائي نفسي	27	6%
	أخصائي اجتماعي	16	3%

ويتضح من الجدول (1) أنه وفقاً لمتغير (عدد سنوات الخبرة)، فإن أعلى نسبة مئوية كانت لذوي مستوى الخبرة (3 - 5) سنوات إذ بلغت نسبتهم المئوية (35%)، أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فكانت أعلى نسبة لذوي المؤهل العلمي (جامعي) إذ بلغت نسبتهم المئوية (82%)، ولتغير المهنة كانت أعلى نسبة مئوية لمن يعملون بمهنة المعلم إذ بلغت نسبتهم المئوية (91%).

الصدق والثبات:**صدق الأداة:**

تم تصميم الاستبانة في ضوء خبرة الباحثين في مجال التعليم برياض الأطفال، ووُزعت على خمسة محكّمين من الأساتذة المختصّين في مجال التربية الخاصة والقياس والتقويم النفسي بكلية التربية في جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بهدف التحقّق من صدق محتوى الأداة. وطُلب من المحكّمين التحقّق من مدى مطابقتها فقرات الاستبانة للمحاور الأساسية، ومن مدى حُسن صياغة الفقرات، وقد بلغ متوسط نسبة اتفاق المحكّمين على عبارات الاستبانة (80%)، وهذا مؤشّر على صدق الأداة، كما أبدى المحكّمون ملاحظات على بعض فقرات الأداة، وتم تعديل تلك الفقرات وتنقيحها في ضوء أهداف الدراسة.

ثبات الأداة:

للتحقّق من ثبات أداة الدراسة تم استخراج الثبات بطريقة إعادة (test-retest) من خلال التطبيق على (30) معلّمة وأخصائية من خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين جرى إعادة التطبيق على نفس أفراد العينة، واستخراج معامل الارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق. كما تم استخراج معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأداة بطريقة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين هذه النتائج.

جدول 2 قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار والاتساق الداخلي

معامل ألفا	قيم الثبات بطريقة إعادة	مجالات البحث	
97.0	87.0	الدسلكسيا	المجال في الأول
28.0	97.0	النشاط الزائد وقلة التركيز	المجال الثاني
48.0	18.0	الدسكالوليا	المجال الثالث
58.0	38.0	الاستبانة ككل	

ويلاحظ من نتائج الجدول (2) أن قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة قد تراوحت ما بين (0.83) و(0.79) أما بالنسبة لقيم ثبات الاتساق الداخلي فتراوحت ما بين (0.85) و(0.79)، وهي جميعها قيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية:

تم تصحيح الاستبانة الموضوعية على هيئة اختبار لتمييز الإجابات الصحيحة من الخاطئة، تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لإيجاد ما يلي: -

- 1 - التكرار - النسب المئوية - لبنود الاستبانة.
- 2 - معامل كرونباخ ألفا لتقدير ثبات الاستبانة.
- 3 - اختبار (ت) لإيجاد الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية.
- 4 - تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لإيجاد الدلالات الإحصائية.

عرض نتائج الدراسة:

مدى إلمام المعلمين والأخصائيين بصعوبات التعلم الشائعة.

الجدول التالي (3) يعرض إدراك المعلمين والأخصائيين بصعوبات التعلم الشائعة بشكل عام (الدسلكسيا، النشاط الزائد وقلة التركيز، الدسكالوليا) وذلك في المرحلة التي يتم التدريس بها؟

جدول (3) إدراك المعلمين والأخصائيين بصعوبات التعلم الشائعة

م	الفقرة	عدد الإجابات الصائبة	عدد الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية لمن أجابوا بنعم	النسبة المئوية لمن اجابوا بلا
1	الدسلكسيا هي	331	152	69%	31%
2	تبدأ الإصابة بالدسلكسيا عند الشخص	101	382	21%	79%
3	من طرق التدريس المتبعة مع الأطفال المصابين بالدسلكسيا	129	354	27%	73%
4	من الممكن أن تكون نسبة ذكاء الفرد المصاب بالدسلكسيا	86	397	18%	82%
5	من أعراض الدسلكسيا المعروفة	155	328	32%	68%
6	تقع رابطة مركز الدسلكسيا في الكويت في مستشفى	58	425	12%	88%
7	من الجهات التي تقوم بعلاج الدسلكسيا في الكويت قبل إنشاء رابطة الدسلكسيا	106	377	22%	78%
8	ترتبط بالدسلكسيا أعراض أخرى مثل	161	322	33%	67%
9	تنتشر الدسلكسيا بين	66	417	14%	86%
10	من أبرز المشاكل التي يعاني منها الطفل المصاب بالدسلكسيا	211	272	44%	56%
11	يعاني الأطفال المصابين بالدسلكسيا من	346	137	72%	28%
21	من مسببات الدسلكسيا	105	378	22%	78%
13	النشاط الزائد وقلة التركيز هو	61	422	13%	87%
14	تبدأ الإصابة بالنشاط الزائد وقلة التركيز	92	391	19%	81%
15	من الممكن أن تكون نسبة ذكاء الفرد المصاب بالنشاط الزائد وقلة التركيز بشكل عام	94	389	19%	81%
16	يتم تشخيص النشاط الزائد وقلة التركيز عن طريق	203	280	42%	58%
17	من أهم أعراض النشاط الزائد وقلة التركيز	188	295	39%	61%
18	من الجهات التي تقوم بتشخيص النشاط الزائد وتوجيهه	108	375	22%	78%
19	يتسم الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد بـ	167	316	35%	65%
20	من أهم أسباب النشاط الزائد وقلة التركيز	116	367	24%	76%
21	يحصل الطفل ذو النشاط الزائد وقلة التركيز على درجات متدنية نسبياً بسبب	137	346	28%	72%
22	من المعروف أن الطفل ذو النشاط الزائد وقلة التركيز	87	396	18%	82%
23	يظهر النشاط الزائد وقلة التركيز لدى	115	368	24%	76%
24	يتم علاج الطفل ذوو النشاط الزائد وقلة التركيز من خلال	144	339	30%	70%
25	الدسكالوليا هي	195	288	40%	60%

26	تبدأ الإصابة بالدسكالكوليا	84	399	17%	83%
27	من العوامل المؤدية للإصابة بالدسكالكوليا	124	359	26%	74%
28	يعجز الفرد المصاب بالدسكالكوليا عن	203	280	42%	58%
29	نسبة ذكاء الفرد المصاب بالدسكالكوليا	0	483	0%	100%
30	من الأعراض المصاحبة للمصابين بالدسكالكوليا ضعف	125	358	26%	74%
31	من الجهات التي تقوم بعلاج الدسكالكوليا في الكويت	59	424	12%	88%
32	الفرد المصاب بالدسكالكوليا يجد صعوبة في	74	409	15%	85%
33	ترتبط بالدسكالكوليا أعراض مثل	91	392	19%	81%
34	يتم تشخيص الدسكالكوليا عن طريق	230	253	48%	52%
35	الفرد المصاب بالدسكالكوليا يجد صعوبة في	241	242	50%	50%
36	تنتشر الدسكالكوليا عند	208	275	43%	57%

جدول رقم (4) يوضح نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نصه:

ما درجة إلمام المعلمين والأخصائيين بصعوبات التعلم الشائعة (الدسلكسيا، النشاط الزائد وقلة التركيز، الدسكالكوليا) في المرحلة التي يتم التدريس بها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لمجالات أداة الدراسة، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إلمام المعلمين والأخصائيين بصعوبات التعلم الشائعة (الدسلكسيا، النشاط الزائد وقلة التركيز، الدسكالكوليا) في المرحلة التي يتم التدريس بها.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة القصوى	الرتبة	درجة الإلمام
3.84	1.27	12	1	منخفضة
3.13	1.79	12	3	منخفضة
3.38	1.43	12	2	منخفضة
10.35	2.61	36		الدرجة الكلية

يلاحظ من نتائج الجدول السابق بأن درجة إلمام المعلمين والأخصائيين بصعوبات التعلم الشائعة (الدسلكسيا، النشاط الزائد وقلة التركيز، الدسكالكوليا) في المرحلة التي يتم التدريس بها منخفضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (10.35) وانحراف معياري (2.61) وجاءت في المرتبة الأولى الدسلكسيا بمتوسط حسابي (3.84) وبدرجة إلمام منخفضة.

الفروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المعلمين والأخصائيين بصعوبات التعلم

جدول رقم (5) يوضح نتائج الإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المعلمين والأخصائيين في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم باختلاف عدد سنوات الخبرة للمعلمين والأخصائيين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى إلمام المعلمين والأخصائيين في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم باختلاف عدد سنوات الخبرة للمعلمين والأخصائيين، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيات في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم

صعوبة التعلم	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدسلكسيا	أقل من ثلاث سنوات	156	3.94	1.33
	3 - 5 سنوات	167	3.71	1.23
	أكثر من 5 سنوات	160	3.88	1.24
	الدرجة الكلية	483	3.84	1.27
النشاط الزائد وقلة التركيز	أقل من ثلاث سنوات	156	3.03	1.85
	3 - 5 سنوات	167	2.82	1.56
	أكثر من 5 سنوات	160	3.56	1.88
	الدرجة الكلية	483	3.13	1.79
الدسكالكوليا	أقل من ثلاث سنوات	156	3.65	1.49
	3 - 5 سنوات	167	3.26	1.47
	أكثر من 5 سنوات	160	3.25	1.28
	الدرجة الكلية	483	3.38	1.43
الدرجة الكلية	أقل من ثلاث سنوات	156	10.62	2.72
	3 - 5 سنوات	167	9.79	2.43
	أكثر من 5 سنوات	160	10.68	2.61
	الدرجة الكلية	483	10.35	2.61

يلاحظ من نتائج الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيات في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم باختلاف عدد سنوات الخبرة للمعلم، ولمعرفة عائلية هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخراج تحليل التباين الأحادي والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيات في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم باختلاف عدد سنوات الخبرة للمعلم

صعوبة التعلم	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	درجة الحرية
الدسلكسيا	بين المجموعات	2	2.270	1.418	.243
	داخل المجموعات	480	1.600	-	-
	المجموع	482	-	-	-

.001	7.505	23.390	2	46.781	بين المجموعات	النشاط الزائد وقلة التركيز
-	-	3.117	480	1496.002	داخل المجموعات	
-	-	-	482	1542.783	المجموع	
.015	4.203	8.452	2	16.905	بين المجموعات	الدسكالكوليا
-	-	2.011	480	965.236	داخل المجموعات	
-	-	-	482	982.141	المجموع	
.002	6.085	40.683	2	81.365	بين المجموعات	الدرجة الكلية
-	-	6.686	480	3209.094	داخل المجموعات	
-	-	-	482	3290.460	المجموع	

يلاحظ من نتائج الجدول (6) بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيات في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم وذلك باختلاف عدد سنوات الخبرة للمعلم على الدرجة الكلية إذ بلغت قيمة «ف» (6.085) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال «النشاط الزائد وقلة التركيز»، الدسكالكوليا «إذا كانت قيم الدلالة الخاصة بـ «ف» أقل من (0.05) لكل حالة، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعد «الدسكسيا» إذا كانت قيمة «ف» (1.418) وبمستوى دلالة أكبر من (0.05).

الفروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإلمام المُعلِّمين والأخصائيات بصعوبات التعلم باختلاف المؤهل العلمي.

الجدول رقم (7) يوضح نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيات في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم باختلاف المؤهل العلمي؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيات في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم باختلاف المؤهل العلمي، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيات في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

صعوبة التعلم	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدسكسيا	دبلوم	56	4.36	1.33
	جامعي	397	3.79	1.25
	فوق الجامعي	30	3.53	1.20
	الدرجة الكلية	483	3.84	1.27

1.22	2.29	56	دبلوم	النشاط الزائد وقلة التركيز
1.83	3.24	397	جامعي	
1.75	3.20	30	فوق الجامعي	
1.79	3.13	483	الدرجة الكلية	
1.16	3.09	56	دبلوم	الدسكالكوليا
1.44	3.45	397	جامعي	
1.60	3.10	30	فوق الجامعي	
1.43	3.38	483	الدرجة الكلية	
2.19	9.73	56	دبلوم	الدرجة الكلية
2.65	10.48	397	جامعي	
2.69	9.83	30	فوق الجامعي	
2.61	10.35	483	الدرجة الكلية	

يلاحظ من نتائج الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المُعلِّمات والأخصائيات في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم، ولمعرفة عائدة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخراج تحليل التباين الأحادي والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المُعلِّمات والأخصائيات في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم باختلاف المؤهل العلمي للمعلم

درجة الحرية	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات		
.003	5.970	9.377	2	18.753	بين المجموعات	الدسلكسيا
-	-	1.571	480	753.971	داخل المجموعات	
-	-	-	482	772.725	المجموع	
.001	7.253	22.627	2	45.254	بين المجموعات	النشاط الزائد وقلة التركيز
-	-	3.120	480	1497.528	داخل المجموعات	
-	-	-	482	1542.783	المجموع	
.115	2.170	4.401	2	8.802	بين المجموعات	الدسكالكوليا
-	-	2.028	480	973.339	داخل المجموعات	
-	-	-	482	982.141	المجموع	
.070	2.670	18.101	2	36.203	بين المجموعات	الدرجة الكلية
-	-	6.780	480	3254.257	داخل المجموعات	
-	-	-	482	3290.460	المجموع	

يلاحظ من نتائج الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيات في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم باختلاف المؤهل التعليمي على الدرجة الكلية إذ بلغت قيمة «ف» (2.670) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، كما بلغت قيمة «ف» (2.170) لمجال «الدسكالوليا» وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجال «النشاط الزائد وقلة التركيز»، «الدسكسيا» إذا كانت قيم الدلالة الخاصة بـ «ف» أقل من (0.05) لكل حالة.

يلاحظ من نتائج الجدول (8) بأن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيات في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم باختلاف المؤهل التعليمي على مجال «النشاط الزائد وقلة التركيز» تعزى لذوي المؤهل العلمي «دبلوم»، أما على مجال (الدسكالوليا) فكانت الفروق بين المتوسطات الحسابية تعزى لذوي المؤهل العلمي (جامعي).

الفروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيات بصعوبات التعلم باختلاف طبيعة المهنة.

الجدول رقم (9) يوضح نتائج الإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيات في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم باختلاف طبيعة المهنة (معلم، أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي) للمعلمات والأخصائيات؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيات في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم باختلاف طبيعة المهنة (معلم، أخصائي نفسي، أخصائي اجتماعي) للمعلمات والأخصائيات، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيات في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم باختلاف طبيعة المهنة

صعوبة التعلم	المهنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدسكسيا	معلم	440	3.82	1.26
	أخصائي نفسي	27	4.33	1.27
	أخصائي اجتماعي	16	3.56	1.26
	الدرجة الكلية	483	3.84	1.27
النشاط الزائد وقلة التركيز	معلم	440	3.15	1.80
	أخصائي نفسي	27	2.89	1.76
	أخصائي اجتماعي	16	3.06	1.53
	الدرجة الكلية	483	3.13	1.79
الدسكالوليا	معلم	440	3.41	1.40
	أخصائي نفسي	27	2.96	1.63
	أخصائي اجتماعي	16	3.44	1.86
	الدرجة الكلية	483	3.38	1.43
الدرجة الكلية	معلم	440	10.38	2.60
	أخصائي نفسي	27	10.19	2.83
	أخصائي اجتماعي	16	10.06	2.77
	الدرجة الكلية	483	10.35	2.61

يلاحظ من نتائج الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيين في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم باختلاف طبيعة المهنة، ولمعرفة عائدة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخراج تحليل التباين الأحادي والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيين في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم باختلاف طبيعة المهنة

صعوبة التعلم	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	درجة الحرية
بين المجموعات	7.971	2	3.986	2.502	0.0830
داخل المجموعات	764.753	480	1.593	-	-
المجموع	772.725	482	-	-	-
بين المجموعات	1.781	2	890.	0.277	0.7580
داخل المجموعات	1541.002	480	3.210	-	-
المجموع	1542.783	482	-	-	-
بين المجموعات	5.061	2	2.530	1.243	0.2890
داخل المجموعات	977.080	480	2.036	-	-
المجموع	982.141	482	-	-	-
بين المجموعات	2.323	2	1.162	0.170	0.8440
داخل المجموعات	3288.137	480	6.850	-	-
المجموع	3290.460	482	-	-	-

يلاحظ من نتائج الجدول (10) وجود عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيين في مرحلة رياض الأطفال بصعوبات التعلم باختلاف طبيعة المهنة على الدرجة الكلية إذ بلغت قيمة «ف» (0.170) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، كما بلغت قيمة «ف» (1.243) لمجال «الدسكالوليا» وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$)، ولمجال «الدسكالسيا» بلغت قيمة «ف» (2.502) ولمجال (النشاط الزائد وقلّة التركيز) بلغت قيمة «ف» (0.277) وجميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$).

مناقشة النتائج والتوصيات:

إن النتائج الدراسة الحالية لم تحدد فروق إحصائية واضحة بالمقارنة مع نتائج الدراسة السابقة والتي طبقت في سنة 2004 (المسعد وآخرون، 2004) بنفس سؤال الدراسة ومنهجية البحث. فنتائج الدراسة السابقة أكدت على أن إلمام المُعلِّمين والأخصائيين بصعوبات التعلم يحتاج إلى المزيد من الاهتمام، وتلك النتائج كانت مشابهة إلى حد ما مع نتائج الدراسة الحالية والتي وضحت بأن درجة إلمام المُعلِّمين والأخصائيين منخفضة بصعوبات التعلم الشائعة (الدسكالسيا، النشاط الزائد وقلّة التركيز، الدسكالوليا)، ويوجد فقط فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيين في مرحلة رياض الأطفال. ولوحظ بأن درجة إلمام المُعلِّمين والأخصائيين بصعوبات التعلم الشائعة في المرحلة التي يتم التدريس بها متوسطة إذا بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (10.35) وبانحراف معياري (2.61) وجاءت في الرتبة الأولى مجال (الدسكالسيا) بمتوسط حسابي (3.84) وبدرجة إلمام منخفضة.

وعند قياس مدى إلمام المُعلِّمين والأخصائيات بصعوبات التعلم لدى طفل الروضة تبعاً للخبرة والمؤهل العلمي تبين بأن الإلمام بصعوبات التعلم باختلاف عدد سنوات الخبرة تعزى لذوي فئة الخبرة بأكثر من (5) سنوات ولذوي المؤهل العلمي الدبلوم وذلك للتمكن من تحديد أطفال ذوي النشاط الزائد وقلة التركيز أما على مجال الدسكالوليا فكانت الفروق بين المتوسطات الحسابية تعزى لذوي فئة الخبرة بأقل من (3) سنوات ولذوي المؤهل العلمي الجامعي. وقد تشابهت النتائج السابقة بدراسة الباز والبتال (2016) وقد دلت نتائج الدراسة على تدني مستوي معرفة وخبرة معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم، ووضحت بأن المُعلِّمات ذوي المؤهل العلمي والمتخصص برياض الأطفال هم من لديهم معرفة أكبر وأشمل بمؤشرات صعوبات تعلم الأطفال بالمقارنة مع باقي التخصصات الأكاديمية.

ودلت نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة إلمام المُعلِّمين والأخصائيات بصعوبات التعلم عند الأطفال وذلك باختلاف جهة التخرج، بأن خريجون كلية التربية -جامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية لهم درجة الإلمام الأكبر بالمقارنة مع باقي الكليات وذلك على مجال الدسكالوليا. وعند قياس درجة الإلمام للمعلمين والأخصائيات بصعوبات التعلم في رياض الأطفال تبعاً للمنطقة التعليمية، تفوق معلمين وأخصائيات منطقة الأحمدية ومنطقة الفروانية بدرجة الإلمام عن باقي المناطق التعليمية. وقد دلت نتائج الدراسة الحالية أن درجة إلمام المُعلِّمات والأخصائيات بصعوبات التعلم ما زالت منخفضة مقارنة بنتائج دراسة المسعد، الداود، والهولي 2004، وعليه يوصي الباحثون بالتالي:

- 1 - تدريب وتأهيل المُعلِّمين والأخصائيات عملياً للكشف عن أطفال صعوبات التعلم وتحديد نوع الصعوبة التي يعاني منها الطفل.
- 2 - تأهيل وتدريب المُعلِّمين والأخصائيات عملياً لآليات وماهية تطوير طفل صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال وتقنين أساليب التعاون مع الأبوين لضمان تطوير الطفل خارج وداخل المنزل والحصول على نتائج إيجابية.
- 3 - إقرار مادتي مدخل التربية الخاصة وصعوبات التعلم لجميع طلبة علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية في كلية التربية في جامعة الكويت ولجميع طلاب كلية التربية الأساسية، كمقررين إلزاميين وليس اختياريين.
- 4 - تطوير وتنقيح مناهج كلية التربية في جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وذلك لمواكبة التطورات والمستجدات في مجال صعوبات التعلم.
- 5 - تأهيل جميع المُعلِّمين والأخصائيات قبل وأثناء الخدمة وذلك لمعرفة التعامل والقدرة على التعرف وتحديد طفل صعوبات التعلم والاحتياجات الخاصة.
- 6 - إنشاء مراكز لصعوبات التعلم شبيهة بمركز تقويم وتعليم الطفل في جميع محافظات الكويت الستة حيث تقوم هذه المراكز بتطبيق الاختبارات والعلاج لهذه الفئة في جميع مراحل التعليم العام من الرياض حتى الانتهاء من المرحلة الثانوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2011). *سيكولوجية الفئات الخاصة: رؤية في إطار علم النفس الإيجابي*. القاهرة: مؤسسة طيبة.
- أبو الديار، مسعد؛ البحيري، جاد؛ محفوظي، عبدالستار (2012). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبونيان، إبراهيم سعد (2012). *صعوبات التعلم: طرق التدريس والإستراتيجيات المعرفية*. الرياض: الناشر الدولي.
- أبو نيان، العمار (2015) وعي مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن إياها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 2 (8)، 330-371.
- إسلام، الزبون (2016). تعريف رياض الأطفال. (موقع الانترنت). تم الاسترجاع من: https://mawdoo3.com/تعريف_رياض_الأطفال. تاريخ الاسترجاع، ٧ ديسمبر، 2019.
- الباز، نورة، البتال، زيد محمد (2016). مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 15 (4)، 38-75. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل: الرياض -السعودية.
- برغوث، رحاب صالح محمد (2015). تصور مقترح للاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في فصول الدمج في ضوء معوقات التطبيق من وجهة نظرهن. *مجلة الطفولة والتربية*، 7 (1)، 1-50.
- الجرواني، هالة إبراهيم والعتّار، نيللي محمّد (2015). *الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- الخطيب، جمال (2010). *معجم مصطلحات التربية الخاصة والخدمات المساندة*. المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: دار الفكر.
- الروسان، فاروق؛ الخطيب، جمال؛ الناطور، ميادة (2004). *صعوبات التعلم*. الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.
- السبيعي، لولوة سعد والصيد، وليد عاطف (2020). مستوى الإلمام بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلّمات رياض الأطفال وواقع ممارستهن التقييم المبكر في المنطقة الشرقية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 3، 1-38.
- سلمان، أسماء عبد الجبار (2014). *صعوبات التعلم لدى أطفال الرياض*. الجمهورية العراقية: مركز أبحاث الطفولة والأمومة، جامعة ديالى.
- سلمان، فلسطين نايف (2020). أشكال صعوبات التعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر معلّمات هذه المرحلة في فلسطين: دراسة ميدانية على رياض الأطفال في محافظة نابلس. *المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية*، 1، 124-149.
- سيد سليمان، عبد الرحمن (2017). *موسوعة صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية*. القاهرة: مؤسسة طيبة.
- سيلفر، لاري (1996). *مرشد الوالدين في اضطراب قصور الانتباه المفرط النشاط لدى الأطفال*. ترجمة علي الطراح. دولة الكويت: الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية.
- الشخص، عبد العزيز السيد، منيب، تهاني عثمان، محمد، سوزان (2011). مقياس تشخيص صعوبات

التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر المُعلِّمات والأمهات. *مجلة كلية التربية*، 3 (35)، 823-863. جامعة عين شمس: القاهرة.

الشويكي، أحمد وكريم، ربيعة (2017). *صعوبات التعلّم النمائية لأطفال الروضة من وجهة نظر مُعلِّمهم بمدينة مصراتة*. مجلة جامعة مصراتة، 7، 9-28.

الظفيري، نواف ملعب (2015). *الاستعداد المدرسي بوصفه مؤشر تنبؤ لصعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة*. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 2 (10)، 211-222.

الظفيري، نواف ملعب (2015). *أداء الأطفال ذوي صعوبة التعلم النمائية في مجتمع المعرفة*. *مجلة العلوم التربوية*، 27 (1)، 65-85. جامعة الملك سعود.

عبد الحميد، سعيد كمال (2018) *فعالية برنامج تدريبي في خفض اضطراب الطلاقة اللفظية لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأثره على ذاكرتهم اللفظية* *المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 3 (1)، 164-200.

عبد الرؤوف، فتحية (2002). *الكشف عن المهارات الصعبة في القراءة والكتابة وتشخيص مظاهر التعثر فيها لدى التلاميذ من مخرجات المرحلة الابتدائية*. دولة الكويت: وزارة التربية والتعليم.

عبد النبي، نجفة، رزق. عبد النبي، فادية، رزق. (2018). «فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الوعي الغذائي لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مضطربي الانتباه ومفرطي الحركة بمنطقة نجران» *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث: مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 2 (4)، 123.

عبيدات، يحيى فوزي (2014). *فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى معرفة مُعلِّمي التعليم العام في مدينة جدة باضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد*. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 2، 333-366.

العدل، عادل محمد (2016). *تشخيص وتقييم صعوبات التعلّم*. القاهرة: عالم الكتب.

على، مديحة حامد المحميدي (2016). *فعالية برنامج تدريبي لتحسين أداء الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم*. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 3 (1)، 179-201.

عواد، أحمد (1993). *تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. القاهرة: كلية التربية، جامعة الزقازيق.

غني، مثال عبد الله (2010). *صعوبات التعلم لدى الأطفال*. *دراسات تربوية*، 10، 143-165.

قاسم، جمال مثقال (2015). *أساسيات صعوبات التعلّم*. عمان: دار صفاء.

القطامي، محمد (2002). *الدسلكسيا: صعوبات التعلم الخاصة*. دولة الكويت: الرابطة الكويتية للدسلكسيا.

فايد، جمال، عطية (2001). *مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة: في ضوء تقديرات المُعلِّمين*. *مجلة كلية التربية المنصورة*، 47، (1)، 167-192. جامعة المنصورة - كلية التربية: مصر.

الكيلاني، عبد الله زيد والروسان، فاروق (2016). *التقويم في التربية الخاصة*. عمان: دار المسيرة.

محمّد، عادل عبد الله (2006أ). *المؤشّرات الدالّة على صعوبات التعلّم لأطفال الروضة: دراسات تطبيقية*. القاهرة: دار الرشاد.

محمّد، عادل عبد الله (2006ب). *قائمة صعوبات التعلّم النمائية لأطفال الروضة*. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، عادل عبد الله محمد (د.ت). *بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل*

- الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. كلية التربية، 1 - 41. جامعة الزقازيق: جمهورية مصر العربية.
- محمد، برو (2014). صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة الراسبين في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، 15، 95-110.
- مديني، منال إبراهيم والصيادي، بشاير أحمد (2018). تقييم مدى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة لدى مُعلّمت رياض الأطفال الحكومية بمدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية*، 4، 153-178.
- المسعد، طلال، الهوي، أحمد، عفيفة الداود (2004). مدى إلمام معلمين ومعلّمت وأخصائين وأخصائيات مرحلتي الرياض والابتدائي في دولة الكويت بصعوبات التعلم. *البحث التربوي*، 5(1)، 219-260.
- مصطفى، أمال أحمد (2018). استخدام برنامج للتعليم العلاجي قائم على عروض الكمبيوتر في إطار التدخل المبكر لتحسين مستوى النمو العقلي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة*، 6 (22)، 1-59.
- مصطفى، منصور وبلقاسم، كحلول (2016). صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 2، 49-70، جامعة وهران، الجزائر.
- معرفي، نادرودرغام، محمد (2012). الكتاب المعرفي لفئة صعوبات التعلم. المؤتمر العالمي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في خدمة ذوي الاعاقات وصعوبات التعلم. 20-22 مايو 2012. دولة الكويت.
- نهدي، العرجي، عبد الحميد (2017). واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 5 (1)، 9-45.
- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي، كلية التربية الأساسية، -قسم التربية الخاصة. (2019). *التعريف بقسم التربية الخاصة*. دولة الكويت. تم الاسترجاع من Paaet.edu.kw
- ثانياً: المراجع الأجنبية:

Brooks, L. (1997). *Dyslexia: 100 years on*. The Dyslexia Institute. (www.dyslexia.net.org.uk/london).

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association. ISBN 978 - 02-065-89042-

Duff, F. J., Fieldsend, E., Bowyer-Crane, C., Hulme, C., Smith, G., Gibbs, S., & Snowling, M. J. (2008). Reading with vocabulary intervention: Evaluation of an instruction for children with poor response to reading intervention. *Journal of Research in Reading*, 3, 319 - 336.

Lokerson, J. (2000). *Learning disabilities: Glossary of some important terms*. Eric digest no. e517.

Poulsen, M. (2018). The challenge early identification of later reading difficulties. *Perspectives on Language and Literacy* 4,(3) , 11 - 14.

NHS. (2016) *Overview- developmental co-ordination disorder (dyspraxia) in children*. Online: <https://www.nhs.uk/conditions/developmental-coordination-disorder-dyspraxia/>. Retrieved on 27 July 2019.