View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE
provided by Directory of Open Access Journals

مجلة العلوم التربوية، المجلد 27، العدد (1)، ص ص... - ...، الرياض (2014م/ 1436هـ)

أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مجتمع المعرفة

نواف ملعب الظفيري[1]، وعلي محمد حبيب الكندري[2]

كلية التربية الأساسية

(قدم للنشر في 19/ 02/ 1435هـ؛ وقبل للنشر في 28/ 06/ 1435هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على نسبة صعوبات التعلم النمائية المتوقعة عند أطفال الروضة، وكذلك التعرف على أداء هؤلاء الأطفال في بيئة تعليمية تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وذلك عند عينة بلغ قوامها (858) من أطفال الرياض بدولة الكويت، وقد استخدمت الدراسة بطارية اختبارات للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة، كما اعتمدت الدراسة أساليب الملاحظة والمقابلة والسجلات المدرسية عند التطبيق، وقد أظهرت النتائج وجود (6.6٪) من أطفال الروضة يعانون من صعوبات تعلم نمائية، كذلك بيّنت النتائج قدرة مجتمع المعرفة على الكشف عن حالات صعوبات التعلم النمائية والحالات المشابهة لها، كما أظهرت النتائج أيضا زيادة نسبة المتعثرين في مجتمع المعرفة مقارنة بنسبة صعوبات التعلم النمائية.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، رياض الأطفال.

Performance of children with Developmental learning disabilities in the knowledge society

Nawaf. M. Aldhafeeri[1] and Ali. M. H. AlKandari[2]

College of Basic Education

(Received 22/12/2013; accepted 28/04/2014)

Abstract: The objective of this study was to explore Developmental learning disabilities among kindergarten children and the performance of children with Developmental learning disabilities symptoms in " knowledge sociality" where children use information and communications technologies as medium for sharing curriculum content knowledge. a sample of 858 children was observed by classrooms teacher using a scale to reveal children Developmental learning disabilities. The results showed that 6.6% of children had Developmental learning disabilities.

Keywords: Special Education, kindergarten.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية الأساسية.
دولة الكويت، العارضية

البريد الإلكتروني: e-mail: nwaf070@hotmail.com

(2) أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك، كلية التربية، جامعة الكويت.

(1) Associate Professor of Special Education - College of Basic Education.
Kuwait, Ardhiya

(2) Associate Professor of curriculum and teaching methods College of Education- Kuwait University.

مقدمة

مرحلة رياض الأطفال أولى المراحل التعليمية في حياة الفرد، وذات الأهمية الكبرى والمميزة جدا في مرحلة الطفولة؛ فهي مرحلة تشكيل وتكوين الشخصية، ومرحلة ظهور وبروز القدرات والمهارات المختلفة، وهي مرحلة النمو السريع للجوانب البيولوجية والسيكولوجية للفرد، وفي هذه المرحلة تتضح الكثير من معالم الحياة المستقبلية للفرد.

مرحلة رياض الأطفال فترة شديدة الحساسية في حياة الطفل، إذ يستفيد منها في توسيع خبراته وتهيئته للدراسة في المراحل اللاحقة، وتساعده في توسيع مجال نشاطه وتفاعله الاجتماعي، وتعليمه اللعب مع الجماعة والتعاون معهم، فتصقل قدرته على ضبط انفعالاته من خلال المشاركة الوجدانية وتنمية مهاراته الحركية، كالمهارة في استخدام اللُّعب والاستفادة من نشاطه، وتمنحه الشعور بالاستقلال والثقة بالنفس، كما يفيد الطفل من هذه المرحلة في تنمية القدرة اللغوية وتوسيع الخبرات والمعلومات وتعلم اللغة والحساب واكتساب المهارات (الهدهود، 1993م).

لذا نشأ اهتمام كبير بمرحلة رياض الأطفال، وعُدّت من المراحل المهمة التي يجب عدم إغفالها والعمل على تطويرها، وذلك من خلال إكساب الأطفال في هذه المرحلة المهارات والقدرات اللازمة والضرورية حتى يتمكنوا من مواكبة العصر، كتنمية القدرة على استخدام التكنولوجيا وشبكات الإنترنت والقيام بالتعليم التعاوني، والقدرة على التعلم الذاتي والمرونة والابتكارية والتوافق الإيجابي مع غيرهم، والقدرة على فهم وتقدير وممارسة مهارات عمليات التعلم والاستدلال الرياضي، وذلك من خلال وجود منهج يساهم في تحقيق هذه الأهداف والكفايات عند أطفال الروضة، مستعينا ومستفيدا من وسائل وأدوات تكنولوجيا التعليم الحديثة.

وتشهد الأوساط التربوية المحلية والعربية والعالمية اهتماماً بتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات Information and Communications Technology (ICT) بهدف تطوير واقعها التربوي ورفع مستوى مخرجاتها التعليمية من خلال تطوير أساليب التدريس وفرص التعلم. وهذا ما يعتقده الكثيرون، ومنهم ماكولي (Macaulay, 2003)؛ حيث وجد أن مستخدمي هذه التقنيات من الأطفال عند مقارنته إياهم بغير مستخدميها من نظرائهم، لديهم قدرات أكثر على قراءة الصور والأشكال المرئية ثلاثية الأبعاد، بالإضافة إلى أن الذكاء المكاني والفراغي لديهم أكثر تطوراً، ولديهم قدرة على التجاوب بشكل أسرع للمثيرات، وهذا يحتم عليهم استخدام مهارات مختلفة في التعلم. كما يشير ملبوميني وكونستينوس (Melpomeni & Konstantinos, 2004) أن (ICT) يجب أن تساند المعلم في توفير بيئة تعليمية

داعمة وجاذبة، وإلا فلن يكون قادراً على أخذ زمام المبادرة في تطوير الأساليب والأنشطة وفي سبيل تنمية قدرات المتعلم وتزويدها بالمهارات اللازمة للحياة في القرن الحادي والعشرين.

ومن أهم التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية إعداد بيئة تعلم تناسب كل طفل من أطفال الروضة، وتحدث تنمية لمفاهيمهم ومهاراتهم، وتطوير طريقة تفكيرهم من خلال استخدام أساليب تعلم تراعي الفروق الفردية بينهم، وتنمي قدراتهم واستعداداتهم إلى أقصى حد ممكن تسمح به هذه القدرات. فتبين دراسة ديبرا وليبر وأريكا (Debra, Lieber & Ericea, 2009) أثر استخدام التصميم الجيد للألعاب الرقمية على أطفال الروضة، التي أسفرت نتائجها عن زيادة وتحسن في الكثير من الجوانب المعرفية والاجتماعية عند عينة الدراسة. كما بينت دراسة ليسلي وكوس ودورا (Leslie, Couse & Dora, 2010) التي هدفت إلى استكشاف جدوي الحواسيب اللوحية عند (41) من أطفال الروضة، وأسفرت نتائجها عن سرعة في قدرة الأطفال على تعلم استخدام الحواسيب للتعبير عن أفكارهم. أما دراسة افجينيا (Avgenia, 2010) حول استخدام أجهزة الحاسب الآلي في سنوات التعليم المبكرة وتأثيراته على نمو الأطفال، والتي تكونت عينة الدراسة فيها من (40) طفلاً، واستخدمت الباحثة أداة الملاحظة لمعرفة مدى تأثير الحاسب الآلي على نمو الأطفال، فقد بينت أن هناك منافع ومشاكل محتملة لأنشطة الحاسب الآلي في تعليم الأطفال. كما قام بلومان وستبن ومسبك (Plowman, Stephen & McPak, 2010) بدراسة أثر دعم تعلم الأطفال عن طريق استخدام التكنولوجيا في المنزل ومدارس رياض الأطفال في المملكة المتحدة، وذلك عند (346) عائلة ممن لديهم طفل في مرحلة الروضة، كما قامت الدراسة بعمل (24) دراسة حالة، مستخدمين الطريقة الاجتماعية الثقافية من خلال مناقشة المجموعة المتنوعة التي يصادفها الأطفال في المنزل، والأشكال التي يتخذها تعلمهم، والأمور التي يلعبها البالغون والأطفال والآخرون، وكيفية دعم ممارسات الأسرة لتعلمهم، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أبرزها اكتساب أطفال ما قبل المدرسة مستويات أساسية للكفاءات في ثلاثة مجالات للتعلم بواسطة التكنولوجيا، ممثلة باكتساب المهارات العلمية، وزيادة المعرفة بالعالم من حولهم، وتنمية الميول لتعلم وفهم الدور الثقافي؛ ليكونوا جاهزين لبدء المدرسة.

يعدّ مفهوم الصعوبات الخاصة في التعلم من المفاهيم الحديثة نسبياً، وقد استخدم المصطلح ليضم مجموعة غير متجانسة من الأطفال الذين لا يتواءمون تماماً مع الفئات التقليدية المعروفة للأطفال المعاقين،

ويوجد عدد كبير منهم يتخلفون في الكلام، أو لا تنمو لديهم سهولة في استخدام اللغة، أو لا تنمو لديهم المدركات البصرية أو السمعية بشكل عادي، أو يواجهون صعوبة بالغة في تعلم القراءة أو الهجاء أو الكتابة أو القيام ببعض العمليات الحسابية. بعض هؤلاء غير مستقبلين للكلام أو اللغة مع أنهم ليسوا صماً، وبعضهم غير قادرين على الإدراك البصري مع أنهم ليسوا مكفوفين، وآخرون عاجزون عن التعلم بالأساليب المعتادة مع أنهم ليسوا متخلفين عقلياً، أولئك وهؤلاء يكوّنون مجموعة متباينة وغير متجانسة، ويفشلون في التعلم لأسباب مختلفة، إلا أنّ مظهرا واحدا على الأقل يجمع بينهم جميعاً، وهو التباعد أو الانحراف في نمو القدرات (عبد الرحيم، 1990م).

ويختلف مفهوم صعوبات التعلم عن الكثير من المفاهيم القريبة منها، كمفهوم بطء التعلم والتأخر الدراسي ومشكلات التعلم، وغيرها من المفاهيم ذات الصلة. فصعوبات التعلم Learning Disabilities كمصطلح كما تعرّفه اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم «مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تكوّن أو لا تُنشئ بذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل (قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية مثل (فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم غير كافٍ أو غير ملائم) إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات» (في هالاهان وكوفمان، 2008م).

كما تعدّ صعوبات التعلم مظلة شاملة للكثير من صعوبات التعلم بنوعيها النمائي والأكاديمي، وتعرف صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities بأنها التي تتناول العمليات ما قبل الدراسية التي تتمثل بالعمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، والإدراك والذاكرة، والتفكير، واللغة الشفهية، وهذه العمليات تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات اللاحقة، ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات لدى الطفل في سن دخول المدرسة (أبو الديار، والبحيري، ومحفوظي، 2012م).

فصعوبات التعلم النمائية تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية، بحيث يظهر هذا النمو متخلفاً، أو فيه من الخلل ما يجعل الطفل يقصّر بالمهمات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية، وبذلك فإن الطفل الذي يعاني من نقص في القدرة على الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين، وكذلك الأمر بالنسبة للصعوبة في الإدراك أو التفكير؛ فإنها تجعل المهام التي يقوم بها الطفل أقل مما ينتظر منه. وتشتمل صعوبات التعلم النمائية على المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، فحتى يتعلم الطفل لا بد أن يطور الكثير من المهارات الضرورية في الإدراك والتناسق الحركي والذاكرة وغيرها، ولا بد أن يكون لديه تمييزٌ بصريٌّ وسمعيٌّ مناسبٌ، وذاكرة سمعية وبصرية مناسبة، ولغة مناسبة، وغيرها من العمليات، فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو القراءة أو العمليات الحسابية (كيرك وكالفنت، 1988م؛ الزيات، 1998م).

وبالتالي فإن أي تقصير أو تأخير في تحديد أو تشخيص أو علاج صعوبات التعلم النمائية، يقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة؛ حيث وجد العديد من الباحثين علاقات ارتباطية وعلاقات سببية دالةٍ بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير من ناحية، ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مكوناته ومراحله من ناحية أخرى، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات الحديثة أو القديمة في مجال صعوبات التعلم، كدراسة شيوم وفولكر وبينسا (Schum, Volker & Bianca, 2012) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة بين مهارات الإدراك البصري والحركي والسمعي وصعوبات التعلم الأكاديمية، وكذلك عن وجود فروق متفاوتة بين هذه المهارات ونوع صعوبة التعلم الأكاديمية. كما بينت نتائج دراسة مانفردي وكروتي وزين وبروفربيو (Manfredi, Crotti, Zain & Proverbio, 2012) وجود علاقة طردية بين مهارات الإدراك وشدة صعوبة التعلم، كما بينت دراسة الزيات (2008م)؛ حيث أسفرت الدراسة عن الكثير من النتائج، من ضمنها وجود ارتباطات دالة وقوية بين صعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم النمائية من ناحية، وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي من ناحية أخرى. وأظهرت نتائج دراسة هوجن وكاتس ولتل (Hogan, Catts & Little, 2005) وجود علاقة بين صعوبات القراءة والوعي الفونولوجي بكل مكوناته، كذلك كشفت دراسة نانسي وايرن وجري وجون (Nancy, Erin, Gary & John, 2003) عن

وجود علاقة بين صعوبات التعلم – وبخاصة صعوبات القراءة – وأداء الذاكرة المتسلسلة والتعلم اللفظي، وأداء ذاكرة الفراغ البصري والوعي الصوتي والعمليات البصرية، كما أسفرت نتائج دراسة هاندورك ومارشال (Handwark & Marshall, 1998) عن وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

توضح الدراسات السابقة العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية؛ فالعلاقة بين هاتين الصعوبتين علاقة ارتباطية، وكما هو معروف لا وجود لحالات صعوبات التعلم ما لم يكن هناك صعوبات تعلم أكاديمية يعاني منها الفرد. وبسبب صعوبة الكشف عن حالات صعوبات التعلم إلا في المراحل الدراسية المتقدمة من المرحلة الابتدائية، ولوجود الكثير من الأطفال الذين يعانون من انخفاض التحصيل في المراحل الدراسية، كل ذلك أدّى إلى ظهور كثير من النسب المبالغ فيها لانتشار صعوبات التعلم، فوصلت النسب في بعض الدراسات إلى مستويات عالية ومرتفعة جدا؛ بحيث تعدّت معظمها نسبة (10٪)، في مختلف المجتمعات، العربية منها وغير العربية، كدراسة موجازالي وفشونث وناناساحب (Mogasale, Vishwanath, & Nanasaheb, 2012)، وكذلك دراسة كارند وروكشانا ومادوري (Karande, Rukhshana & Maduril, 2011)، ودراسة العجمي والدوخي (2010م)، ودراسة الزعبي (2007م)، ودراسة ديسوت (Desoete, 2004)، ودراسة السيد (2003م)، ودراسة عبد الرؤوف (2002م)، ودراسة السيد (2000م)، وغيرها من الدراسات. وللارتباط الكبير بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية – كما هو ثابت بأدبيات المجال (أبو فخر، 2007؛ هالاهان، وكوفمان، ولويد، وويس، ومارتنيز، 2007)– فقد يكون من الممكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال معرفة صعوبات التعلم النمائية، والتي يمكن الكشف عنها في مرحلة ما قبل المدرسة، كما هو الحال في الدراسة الحالية؛ فقد أظهرت نتائج دراسة محمد وسليمان (2005م) وجود (5.6٪) من أطفال الروضة يعانون من قصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر دال على صعوبات التعلم، ومثل هذه النسبة قد تكون مقبولة ما يبينه هالاهان وكوفمان (2008م) إلى أن النسبة المقبولة لصعوبات التعلم في المجتمع ما بين (5-6٪)، وبالتالي فالدراسة الحالية تبحث في التوصل إلى نسبة صعوبات التعلم النمائية المتوقعة في مرحلة رياض الأطفال، ودور تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في المساهمة في الكشف عن مثل هذه الصعوبات.

مشكلة الدراسة:

تهتم مرحلة رياض الأطفال بالتعليم من خلال

تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، حتى يتسنى لأطفال هذه المرحلة مواكبة القرن الحادي والعشرين بصورة طبيعية وأكثر فاعلية. ولوجود تفاوت واختلاف وفروق فردية بين أطفال هذه المرحلة حالها كحال باقي المراحل الدراسية والعمرية، ولاحتمال وجود أطفال قد يعانون من صعوبات التعلم في حياتهم المستقبلية عند التحاقهم بالمدرسة، ولكون صعوبات التعلم الأكاديمية لا يمكن تشخيصها بصورة واضحة ودقيقة قبل الصف الثالث أو الرابع من المرحلة الابتدائية - كون الطفل يحتاج إلى فترة زمنية مناسبة حتى يكتسب المهارات الأكاديمية بصورة يمكن ملاحظتها وتحديد أوجه القصور فيها- ولأن صعوبات التعلم الأكاديمية مرتبطة بصعوبات التعلم النمائية ارتباطا قويا، كما توضحه نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة شيوم وآخرين (Schum et al, 2012) ودراسة الزيات (2008م) وغيرها من الدراسات في هذا المجال- فإنه ومن خلال هذه العلاقة يمكن التوصل إلى صعوبات التعلم المحتملة والمتوقعة عند التحاق أطفال الروضة بالمدرسة؛ فالجوانب النمائية غير مرتبطة بسن المدرسة بصورة مباشرة، ويمكن ملاحظتها بأية مرحلة عمرية من حياة الفرد. من هنا تبلورت مشكلة الدراسة الحالية، في محاولة للكشف عن مدى انتشار صعوبات التعلم النمائية المتوقعة عند أطفال الروضة بدولة الكويت، ومدى إسهام مجتمع المعرفة المعتمد على بيئة تعليمية مدمجة بتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في الكشف عن مثل هذه الحالات.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة بدولة الكويت؟

السؤال الثاني: هل تختلف نسب صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة باختلاف الجنس والمنطقة التعليمية؟

السؤال الثالث: ما أكثر أنواع صعوبات التعلم النمائية شيوعا عند أطفال الروضة؟

السؤال الرابع: هل هناك مؤشرات أداء راجعة لصعوبات التعلم النمائية في بيئة تعليمية قائمة على بناء وتداول المعرفة؟

أهمية الدراسة:

تتميز الدراسة الحالية بتوفير بيانات ومعلومات عن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم نمائية في مرحلة رياض الأطفال، تسهم بشكل فاعل في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد برامج وقائية وعلاجية لذوي صعوبات التعلم. وعليه فقد تسهم نتائج هذه الدراسة فيما يلي:

1 - معرفة نسب انتشار صعوبات التعلم النمائية المتوقعة في مرحلة رياض الأطفال، كمؤشر منبئ عن صعوبات التعلم الأكاديمية المتوقعة في المراحل الدراسية

اللاحقة.

2 – الكشف عن قدرة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة على الاندماج في عصر المعرفة واستخدام أدواتها في البحث وتداول المعرفة؛ مما يعطي القائمين على المناهج الدراسية أدلة على حتمية دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مرحلة ما قبل المدرسة مع احترام التباين في قدراتهم.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن أداء الأطفال في البيئة التعليمية القائمة على بناء وتداول المعرفة، في مرحلة ما قبل المدرسة، وممن يعتقد أنهم يعانون من صعوبات تعلم نمائية في هذه المرحلة.

التعريفات الإجرائية للدراسة:

رياض الأطفال:

هي مرحلة خاصة بالأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم من 4-6 سنوات، ومدة الدراسة فيها سنتان، وتكون على مستويين، المستوى الأول: مخصص للأطفال الذين أكملوا السنة الرابعة من عمرهم، والمستوى الثاني: مخصص للأطفال الذين أكملوا السنة الخامسة من عمرهم. ويتعرض فيها الأطفال للخبرة المستمرة من المعرفة والمهارات العملية المحسوسة، بما يفيد التنمية العقلية والجسمية والاجتماعية للطفل عن طريق نشاطه الحر.

مجتمع المعرفة:

البيئة التي يتداول فيها أفراد المجتمع المعلومات والمعارف بشكل مكثف، سواء كانوا مستهلكين أو منتجين من خلال موقع إلكتروني صُمّم لغرض توفير فرص أفضل للتعليم والتعلم.

صعوبات التعلم النمائية Development Learning Disabilities

حصول طفل الروضة على 132 درجة فأقل، أي بنسبة 60٪ فأقل من مجموع درجات بطارية الكشف عن صعوبات التعلم النمائية.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية ودمجت بين نوعين من المناهج البحثية، بسبب وجود أساليب كمية Quantitative method بعد تطبيق بطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية على عينة الدراسة، وأساليب نوعية Qualitative method استخدمت عند دراسة بعض الحالات من عينة ذوي صعوبات التعلم النمائية. فلدراسة نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية وعلاقتها بالجنس والمنطقة التعليمية عند أطفال الروضة، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي؛ لملائمته الإجراءات المتبعة؛ فالدراسة الحالية تهتم بجمع البيانات بهدف وصف ظاهرة ومن ثم مقارنتها وتحديد نوع العلاقة ببعض المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بالظاهرة محل الوصف، وهذا ما

يحققه المنهج الوصفي. أما المنهج الثاني فقد تم استخدام منهج «دراسة الحالة» من أجل تشخيص وتعميق فهم الحالة والعوامل المتفاعلة فيه وتحديد مستوى الأداء المتوقع في مجتمع المعرفة، لمعرفة مدى توافق هذا المنهج في الكشف عن صعوبات التعلم النمائية.

مجتمع وعينة الدراسة:

بلغ مجتمع الدراسة الحالية حسب إحصائيات وزارة التربية الكويتية للعام الدراسي 2012-2013 (44010) أطفال مسجلين في مرحلة الرياض بدولة الكويت للتعليم الحكومي (21576 ذكور، 22434 إناث)، وتمثل عينة الدراسية ما نسبته (1.94٪) من إجمالي مجتمع الدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة (858) طفلاً من أطفال الرياض بدولة الكويت، تم اختيارها من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية، وفقاً للمناطق التعليمية، ثم اتبعت الطريقة العشوائية العنقودية لكل منطقة تعليمية، بحيث شملت العينة جميع المناطق التعليمية. ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس، أما الجدول رقم (2) فيبين توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية. أما لدراسة الحالة، فقد تم اختيار فصل دراسي من فصول روضة (القصور) بمنطقة (مبارك الكبير) بطريقة عشوائية، يبلغ عدد الأطفال فيه (22) طفلاً، من غير العينة المسحية، وقد تم اختيار هذه الروضة نظرا لتوفر بيئة تعليمية ومنهج دراسي مدمج بالتكنولوجيا وممثل لمجتمع المعرفة.

جدول (1). توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	481	56.1
إناث	377	43.9
المجموع	858	100

جدول (2). توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية.

المنطقة التعليمية	العدد	النسبة
العاصمة	128	14.9
حولي	131	15.3
الفروانية	136	15.9
الجهراء	144	16.8
مبارك الكبير	138	16.1
الأحمدي	181	21.1
المجموع	858	100

أداة الدراسة:

أولاً: بطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية (الفرا، 2005م).

أعدها الباحث مستفيداً من الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم، وبخاصة صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة، وقد حدد الباحث صعوبات التعلم النمائية من خلال أربعة مجالات تمثلت في صعوبات (حركية بصرية، معرفية، لغوية، اجتماعية)، تمثلها 55 عبارة تجيب عليها معلمة الروضة في ضوء أربعة مستويات من الاستجابة (دائما-

غالبا- أحيانا- نـادرا)، وبتقـدير رقمـي (4- 3- 2- 1)، وبدون وجود أية عبارات عكسية، بحيـث تكـون أعـلى درجة 220، وأقل درجة 55، ويصنف كل طفـل يحـصل على 132 درجة فأقل - أي بنسبة 60٪ فأقل مـن مجمـوع درجـات البطاريـة - بأنـه مـن ذوي صـعوبات الـتعلم النمائية، مستندا عـلى نتـائج الكثـير مـن الدراسـات كـما يذكرها معـد هـذه البطاريـة (الفـرا، 2005م)، وتقـيس البطارية مجالات صعوبات التعلم النمائية التالية:

المجـال الأول: صـعوبات بـصرية حركيـة (10 عبارات) وتشمل صعوبات في:

1 - المهارات الحركية الكبيرة (تناسـق عـضلي) 5 عبارات.

2 - التحكم في الحركات الدقيقة (تحكم عـضلي) 5 عبارات.

المجـال الثـاني: صـعوبات معرفيـة (25 عبـارة) وتشمل صعوبات في:

1 - الانتباه والتمييز (5 عبارات).

2 - الذاكرة والتفكير (5 عبارات).

3 - التكامل بين الحواس (5 عبارات).

4 - تشكيل وتكوين المفهوم (5 عبارات).

5 - حل المشكلات (5 عبارات).

المجال الثالـث: صـعوبات النمـو اللغـوي (15) وتشمل صعوبات في:

1 - التعبير اللفظي (5 عبارات).

2 - فهم اللغة المنطوقة (5 عبارات).

3 - الترابط السمعي اللفظي (5 عبارات).

المجـال الرابـع: صـعوبات اجتماعيـة نفـسية (5 عبارات).

صدق وثبات الأداة:

تتمتع أداة الدراسة الحالية بدرجة عالية من الـصدق والثبات في بيئتها الأصلية؛ فقـد حقـق الـصدق الظـاهري للأداة (صـدق المحكمـين) نـسبة اتفـاق عاليـة جـدا بـين المحكمين بلغت 88٪، وبلغ معامل الصدق الذاتي (0.94)، أما معامل الثبات باستخدام معامـل ارتبـاط بيرسـون بـين التطبيقـين بطريقـة إعـادة الاختبـار فقـد بلـغ (0.88)، أمـا بالنـسبة لمعـاملات الـصدق والثبـات لأداة الدراسـة في الدراسة الحالية، فقد تـم تطبيـق البطاريـة عـلى (124) مـن أطفال الروضة للحصول على معاملات الصدق والثبـات، وقد أسفرت نتائج الصدق البنـائي عـن وجـود معـاملات ارتباط مقبولة بين مجموع درجات كل مجال بالدرجة الكلية للبطارية. ويبين الجدول رقم (3) نتائج هذه المعاملات.

جدول (3). معاملات ارتباط الصدق البنائي.

المجال	معامل الارتباط
الأول: صعوبات بصرية حركية	0.62
الثاني: صعوبات معرفية	0.58
الثالث: صعوبات النمو اللغوي	0.61
الرابع: صعوبات اجتماعية نفسية	0.57

أما معاملات الثبات فقد تم إيجاد معامل ثبات ألفا ومعامل ثبات جتمان للتجزئة النصفية، وقد جاءت النتائج مبينة تمتع أداة الدراسة بدرجة مقبولة من الثبات كما هو مبين بالجدول رقم (4).

جدول (4). معاملات الثبات.

المجال	معامل ألفا	معامل التجزئة النصفية
الأول: صعوبات بصرية حركية	0.55	0.49
الثاني: صعوبات معرفية	0.54	0.48
الثالث: صعوبات النمو اللغوي	0.56	0.51
الرابع: صعوبات اجتماعية نفسية	0.59	0.48
المجموع	0.56	0.49

ثانياً: أدوات الدراسة النوعية:

1 – ملاحظة معلمة الفصل للطفل على أداء المهام في مجتمع المعرفة، وذلك من خلال ملاحظة الطفل فيما يتعلق بتعامله مع الأجهزة واتباع التعليمات، وقيامه بمهام التخطيط كالدخول إلى الموقع الإلكتروني، وكتابة الرقم السري، وتحديد المعلومات، والوصول إلى الملفات. كذلك ملاحظة الطفل في مهمة التنفيذ ومهمة العرض.

2 – سجلات الأطفال المدرسية، للتعرف على البيانات الشخصية للأطفال وتاريخهم الصحي.

3 – مقابلة أولياء الأمور، للتعرف على الجوانب الأسرية والاجتماعية والاقتصادية لأسرة الطفل المتعثر، والتعرف على أداء الطفل للواجبات وملاحظة الأسرة لذلك.

إجراءات التطبيق الميداني:

- تطبيق بطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية بواسطة معلمات رياض الأطفال في المناطق التعليمية على عينة الدراسة المسحية.
- تحديد الأطفال ذوي الأداء المتعثر في مهام مجتمع المعرفة من خلال ملاحظة معلمة الفصل لأدائهم للمهام داخل الفصل الدراسي.
- فحص السجلات المدرسية لمعرفة البيانات الشخصية والتاريخ الصحي للطفل المتعثر في مجتمع المعرفة حسب ملاحظة المعلمة.
- مقابلة أولياء الأمور والتعرف على أداء الطفل في المنزل.

تحليل النتائج:

اعتمد الباحثان في تحليل نتائج الدراسة الحالية للإجابة عن تساؤلات وأسئلة الدراسة على المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية واختبار كا^2 بعد إدخال البيانات لأفراد العينة، وبعد جمع وفرز الدرجات بهدف تحديد حالة أفراد العينة التعليمية وفقاً لآراء وتقدير المعلمات واستجاباتهن لبنود وفقرات البطارية ووفقاً لمتغيرات الجنس والمنطقة التعليمية.

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة؟ وللإجابة

عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة، ويوضح الجدول رقم (5) نتائج ذلك.

جدول (5). النسبة العامة لذوي صعوبات التعلم النمائية.

الحالة التعليمية	العدد	النسبة
العاديين	801	93.4
ذوي الصعوبات النمائية	57	6.6
المجموع	858	100

يتبين من نتائج الجدول السابق النسبة العامة لذوي صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة (مرحلة ما قبل المدرسة) وفقا لأداة الدراسة، إذ بلغت (6.6٪) من إجمالي عدد أفراد عينة الدراسة الحالية، الذين يبلغ عددهم (858) طفلاً من أطفال الروضة.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: هل تختلف نسب صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة باختلاف الجنس والمنطقة التعليمية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار كا^2 لدلالة الفروق بين الذكور والإناث لنسب الانتشار. ويبين الجدول رقم (6) نتائج هذا الاختبار، كما يبين الجدول رقم (7) نتائج اختبار كا^2 لدلالة الفروق بين المناطق التعليمية لنسب انتشار صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة.

جدول (6). اختبار كا^2 لدلالة الفروق بين الجنسين في نسب صعوبات التعلم النمائية.

الجنس	العدد	النسبة	كا^2	الدلالة
ذكور	32	56.1	0.860	0.354
إناث	25	43.9		

يتضح من نتائج اختبار كا^2 في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في نسب انتشار صعوبات التعلم النمائية المحتملة عند أطفال ما قبل المدرسة، مما يعني أن معدل انتشار صعوبات التعلم النمائية عند الذكور لا يختلف عن معدله عند الإناث، وبالتالي لا يوجد دور للجنس في معدل الاصابة بهذه الصعوبات.

جدول (7). اختبار كا^2 لدلالة الفروق بين المناطق التعليمية في نسب صعوبات التعلم النمائية.

المنطقة	العدد	النسبة	كا^2	الدلالة
العاصمة	9	15.8	1.632	0.897
حولي	9	15.8		
الفروانية	13	22.8		
الجهراء	9	15.8		
مبارك الكبير	8	14.0		
الأحمدي	9	15.8		

يتضح من نتائج اختبار كا^2 في الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المناطق التعليمية في نسب انتشار صعوبات التعلم النمائية المحتملة عند أطفال ما قبل المدرسة، مما يعني أن معدل

انتشار صعوبات التعلم النمائية والإصابة بها لا يختلف من منطقة تعليمية لأخرى، وبالتالي لا يوجد تأثير للمنطقة التعليمية في معدل الانتشار أو الإصابة بصعوبات التعلم النمائية لدى هذه الفئة.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: ما أكثر أنواع صعوبات التعلم النمائية شيوعاً عند أطفال الروضة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، ومن ثم تحويلها إلى نسب مئوية حسب الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات صعوبات التعلم النمائية عند عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. ويوضح الجدول رقم (8) نتائج هذا التحليل.

جدول (8). نسب شيوع أنواع صعوبات التعلم النمائية.

نوع الصعوبة	م	النسبة
بصرية حركية	20.66	51.6
معرفية	55.85	55.8
نمو لغوي	29.80	49.6
اجتماعية نفسية	8.96	44.8
المجموع	115.29	52.4

يتضح من الجدول السابق تباين نسب شيوع أنواع صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة، وبحسب معايير تصحيح أداة الدراسة نجد أن الصعوبات الاجتماعية النفسية أكثر أنواع صعوبات التعلم النمائية شيوعاً عند أطفال ما قبل المدرسة (مرحلة الروضة)؛ حيث بلغت نسبة المتوسط الحسابي لها (44.8٪)، بينما تعد الصعوبات المعرفية أقل أنواع صعوبات التعلم النمائية شيوعاً ببلوغها نسبة (55.8٪)، بينما احتلت الصعوبات البصرية الحركية وصعوبات النمو اللغوي منطقة الوسط في صعوبات التعلم النمائية.

نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: السؤال الرابع: هل هناك مؤشرات أداء راجعة لصعوبات التعلم النمائية في بيئة تعليمية قائمة على بناء وتداول المعرفة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد الأطفال المتعثرين في مجتمع المعرفة من خلال ملاحظة معلمة الفصل لهم، وقد أظهرت النتائج تعثر(5) أطفال من هذا الفصل، البالغ عددهم (22)، حسب رأي معلمة الفصل، وذلك بنسبة بلغت (22.7٪) من إجمالي عدد الفصل، وتمثل هذه النسبة الأطفال الذين لم يستطيعوا مسايرة أقرانهم في أداء المهام المطلوبة ضمن المنهج الدراسي في بيئة تعليمية مدمجة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ حيث يتطلب الدخول إلى شبكة الإنترنت من المنزل والوصول إلى موقع الروضة ودخوله باستخدام الرمز السري، ثم الاستماع إلى المهمة المطلوبة، وبمشاركة ولي الأمر ينفذ الطفل التكليف المطلوب، ويحفظه في الملف الإنجازي الإلكتروني الشخصي الموجود في موقع الروضة على شبكة الإنترنت، ثم يقوم بعرضه أمام زملائه في الفصل.

بعد ذلك قام الباحثان بدراسة السجلات المدرسية رقم (9) نتائج دراسة الحالة لمؤشرات أدائهم. لهؤلاء الأطفال ومقابلة أولياء أمورهم، ويبين الجدول

جدول (9). نتائج دراسة الحالة لمؤشرات أداء الأطفال.

الحالة الأولى: أحمد
الحالة الاجتماعية: ذكر، طفل وحيد يعيش مع أبويه الكبيرين في السن، حيث يبلغ عمر الأب 62 عام، وهو طفل مدلل جداً. وهم لا يمتلكون أية خبرة عن كيفية استخدام التكنولوجيا، وليست ذات أهمية لديهم، أي لا يوجد دعم للطفل في المنزل.
مؤشرات الأداء النمو الاجتماعي: الاعتماد الكلي على الوالدين يفقده الثقة في نفسه، خجول جداً على الرغم من التشجيع للمشاركة، يشعر بأن أقرانه يفوقونه في استخدام الجهاز. عند أداء المهام داخل الفصل لا يطلب المساعدة في أي حال من الأحوال، بل ينتظر المعلمة تأتي إليه وتسأله ولا يطلب المساعدة من أقرانه نهائياً. من المستحيل الوقوف أمام الأطفال وشرح خطوات أدائه للمهمة المطلوبة.
مؤشرات الأداء النمو المعرفي: الطفل ليست لديه المهارات البسيطة التي يمتلكها الأطفال في التعامل مع جهاز الآي باد. كثيراً ما ينسى طرق فتح وإغلاق جهاز الآي باد، ولديه صعوبة في الوصول إلى شبكة الإنترنت والدخول على المهام، على الرغم من تدريبه أكثر من مرة. عدم ظهور ما يدل على استمتاعه كبقية الأطفال عند اللعب على جهاز الآي باد. لم ينجز المهام، وملفه الإنجازي بسيط ولا ينم عن فهم واستيعاب المفاهيم المتناولة في المهمة.
مؤشرات الأداء النمو اللغوي: لديه صعوبة في مخارج الحروف خصوصاً أثناء شرحه للمهمة.
مؤشرات الأداء النمو الحركي: يستخدم الفأرة ولوحة المفاتيح والشاشة الذكية باللمس، النمو الحركي يبدو طبيعيا.
الحالة الثانية: عبد الله
الحالة الاجتماعية: ذكر، والداه منفصلان عن بعضهما، ويعيش عند والدته. لا يوجد أي تعاون من قبل ولي الأمر. لديه فرط نشاط، يتناول وجبة خاصة عند الفطور.
مؤشرات الأداء النمو الاجتماعي: يستعين بأحد أصدقائه عند الحاجة للمساعدة إذا ما واجهته صعوبة أو مشكلة، طفل عنيد جداً.
مؤشر الأداء النمو المعرفي: لا يستهويه اللعب أو استخدام جهاز الآي باد، عند وجود أي خلل يقع أثناء أداء المهمة ليست لديه قدرة على حل المشكلة، ويستعين بأحد أصدقائه. إذا أخطأ في إحدى الخطوات لا يعيد أداءها بنفس الطريقة التي شرحتها المعلمة، بل يكرر الخطأ نفسه، حتى تحت توجيهات وإشراف المعلمة نفسها. لم ينجز المهام، وملفه الإنجازي بسيط، والصور المطلوبة محدودة في جميع المهام، ولا ينم عن فهم واستيعاب.
مؤشرات الأداء اللغوي: قدرته على التواصل طبيعية، قليل الكلام، يسأل أصدقاءه بلغة مفهومة ولا يسأل المعلمة. مخارج الحروف سليمة ومفرداته واضحة، وأقل من أقرانه في المفردات اللغوية.
مؤشرات الأداء الحركية: طفل كثير الحركة ومفرط في الحركة، لا يحب الجلوس في مكانة أكثر من 10 دقائق، يلعب كثيراً ويحب الحركة، وعند الذهاب إلى غرفة Micro teaching لأداء المهام يجلس فقط لمدة عشر دقائق ثم يترك الآي باد ويتحرك بين الأطفال، حتى لو جلس مرة أخرى لا يكون ثابتاً في مكانه بل كثير الحركة.
الحالة الثالثة: فاطمة
الحالة الاجتماعية: أنثى، تعيش بين والديها، ولديهم اهتمام كبير بالموضوع.
مؤشرات الأداء النمو الاجتماعية: خجولة جداً، كثيرة السرحان والبكاء، لا تعتمد على نفسها نهائياً. من المستحيل أن تقف أمام الأطفال وتشرح خطوات إتمامها للمهمة، هي الطفلة الوحيدة التي لا تريد الوقوف لشرح خطوات أداء المهمة، على الرغم من كثرة تشجيعها. صداقاتها محدودة جداً.

تابع جدول (9).

مؤشرات الأداء المعرفي: لديها ضعف كبير في التركيز، كثيرة السرحان، لديها صعوبة كبيرة في التعامل مع جهاز الآي باد الذي يعمل عن طريق اللمس، لا تعرف كيفية الوصول إلى المهام، لا تحفظ الرقم السري، وليس لديها قدرة على فهم المهام أثناء الاستماع أكثر من مرة، بل تحتاج إلى شرح من قبل المعلمة وتوضيح أكثر. أثناء أداء المهمة ليست لديها قدرة على اختيار أيقونة الإجابة الصحيحة، بل تحتاج إلى مساعدة في عملية الاختيار، وفي كل خطوة لا بد من أن يتم شرحها للطفلة على الرغم من قلة الخطوات. ملفها الإنجازي الإلكتروني بسيط وأغلب المهام غير منجزة، تجد صعوبة في تعلم وفهم واستيعاب المادة العلمية، ولم تتوسع في المفاهيم التي تم تناولها. لا تستطيع التعامل مع السبورة الذكية وكمبيوتر المعلمة المتصل بشاشة العرض. **مؤشرات الأداء النمو اللغوية**: لا تتكلم كثيراً، مخارج الحروف لديها غير واضحة، وغير مفهومة أغلب الأحيان، أقل من أقرانها في المفردات اللغوية. **مؤشرات الأداء النمو الحركي**: لديها صعوبة كبيرة في التعامل مع جهاز الآي باد الذي يعمل عن طريق اللمس، لا تستطيع التحكم في لوحة مفاتيح الكمبيوتر، وتجد صعوبة في استخدام القلم.
الحالة الرابعة: مريم
الحالة الاجتماعية: هي أصغر إخوتها. والدتها لا تعمل، ولا تعطي مريم الوقت الكافي لإتمام ومتابعة إنجاز المهمة في المنزل، وفي بعض الأحيان الأم هي من تقوم بإنجاز المهمة، وتبرر ذلك بأن لديها أبناء آخرون، وليس لديها الوقت الكافي لمتابعة ابنتها. **مؤشرات الأداء النمو الاجتماعية**: لديها أصدقاء وممكن أن تندمج مع المجموعة، إلا أنها عنيفة وتقوم بضرب الأطفال عند الخلاف. **مؤشرات الأداء المعرفي**: الطفلة مريم لديها صعوبة في شرح خطوات أداء المهمة وارتباك دائم أثناء العرض، وعدم قدرة على التركيز أثناء أداء المهمة. المهام غير منجزة، والملف الإنجازي بسيط جداً، ولا ينم عن فهم واستيعاب المفاهيم العلمية. **مؤشرات الأداء النمو اللغوية**: لم يلاحظ عليها أية مؤشرات دالة، فهي تتحدث مع المعلم بلغة سليمة وواضحة، وعندها القدرة على التواصل اللغوي والتعبير والسؤال. **مؤشرات الأداء النمو الحركية**: حركتها طبيعية إلا أن درجة تحكمها بالفأرة للوصول إلى الأيقونات واختيارها ضعيفة. وتحتاج مساعدة كبيرة في ذلك، وخاصة عند إجراء العمليات مثل نسخ ولصق الصور.
الحالة الخامسة: نادر
الحالة الاجتماعية: ذكر، يعيش مع والديه، ويعيش في حالة اجتماعية مستقرة. **مؤشرات الأداء النمو الاجتماعية**: يعاني من التأتأة، لذلك لا يثق بنفسه وخصوصاً أثناء العرض؛ لذلك يؤدي المهام في المنزل تحت إشراف والدته. **مؤشرات الأداء النمو المعرفية**: لديه صعوبة في تمييز الأيقونات الموجودة على شاشة الآي باد، مثل لوحة المفاتيح، كيفية ظهورها على الشاشة، الضغط مرتين على أيقونة الإنترنت، فهو لا يستطيع أن يتذكر أنه لا بد من الضغط على أية أيقونة مرتين، لذلك لديه صعوبة كبيرة في استخدام الأيقونات التي توصله إلى المهام. دائماً المعلمة تكون مساعدة له أثناء عرض المهمة، ولا يقوم بإعادة أداء المهمة داخل الفصل. لم ينجز المهام، وملفه الإنجازي بسيط، والصور المطلوبة محدودة في جميع المهام، ولا ينم عن فهم واستيعاب. **مؤشرات الأداء النمو اللغوية**: يعاني من صعوبة النطق، ودائما لديه جلسات علاجية مع الأخصائية النفسية. **مؤشرات الأداء النمو الحركي**: لديه صعوبة في استخدام الأيقونات والتحكم في الفأرة لتحديد المطلوب أو لفتحه.

تبين نتائج السؤال الرابع كما هو مبين في الجدول السابق وجود الكثير من العوامل والمشكلات الأسرية والثقافية والاقتصادية والحسية أيضا، التي يعاني منها الأطفال المتعثرون في مجتمع المعرفة، وكل هذه العوامل

عند الرجوع إلى تعريف صعوبات التعلم نجد أنها تتعارض معه، لذلك يمكن القول هنا – وبناءً على نتائج دراسة الحالة – بأن مجتمع المعرفة في رياض الأطفال قادر على تحديد التعثر الدراسي بشكل عام، وفي مختلف الحالات دون التمييز بين هذه الحالات.

مناقشة النتائج:

جاءت نتائج الدراسة الحالية مبينة نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية المتوقعة عند أطفال الرياض بدولة الكويت، حيث بلغت النسبة العامة لذلك 6.6٪، كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود دور للجنس أو المنطقة التعليمية في اختلاف نسب انتشار صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة، كذلك جاءت النتائج مبينة ظهور الصعوبات الاجتماعية النفسية كأشد نوع من أنواع الصعوبات النمائية عند أطفال الروضة، بينما ظهرت الصعوبات المعرفية كأيسر وأسهل الأنواع ظهورا وانتشارا عند أطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم النمائية، كما أظهرت النتائج أن 22.7٪ من أطفال الروضة يعدون من المتعثرين في مجتمع المعرفة، والمتوقع معاناتهم من مشكلات تعليمية في المستقبل.

وقد جاءت نتائج السؤال الأول منطقية ومقنعة ومتوافقة مع أدبيات المجال وبعض الدراسات السابقة؛ فنسبة صعوبات التعلم النمائية في الدراسة الحالية بلغت 6.6٪، ومثل هذه النتيجة تقودنا إلى تساؤل مهم جدا ومفصلي في مجال صعوبات التعلم: ما السبب وراء النسب المرتفعة لصعوبات التعلم وبالذات في المرحلة الابتدائية في الكثير من الدراسات العربية والأجنبية والمحلية؟، وخصوصا أنه بات من المؤكد أن صعوبات التعلم النمائية وراء ظهور صعوبات التعلم الأكاديمية، وأصبح هذا من المسلمات في مجال صعوبات التعلم، وهذا ما أثبتته الدراسات والبحوث. وهنا يرجع الباحثان السبب في وجود مثل هذه النسب المرتفعة إلى عدة عوامل تعد مسؤولة بشكل أو بآخر عن هذه النسب المرتفعة، كعدم وجود تعريف إجرائي متفق عليه لصعوبات التعلم، كذلك الاختلاف في أدوات ووسائل وأساليب ومحكات التشخيص، وتشابه فئة ذوي صعوبات التعلم مع بعض الفئات المقاربة والمثيرة للجدل في هذا المجال، مثل التأخر الدراسي وبطء التعلم والاضطرابات السلوكية وغيرها، حيث تعد أهم خاصية مشتركة بين جميع هذه الفئات تدني التحصيل الدراسي، الذي يعد سمة وخاصية من ضمن العديد من الخصائص لذوي صعوبات التعلم وليس الوحيد، فمفهوم صعوبات التعلم يختلف عن باقي المفاهيم التي يمكن أن نفرق بينها من خلال العديد من الأمور، مثل العوامل المؤدية والمسببة لهذه الحالات أو القدرات العقلية وغيرها، وهذا قد يكون السبب وراء التباعد والاختلاف في نتائج الدراسة الحالية عن النسب في

الدراسات السابقة الأجنبية، مثل نتائج دراسة موجازالي وآخرين (Mogasale et al, 2012) ونتائج دراسة ديسوت (Desoete, 2004) التي أظهرت نسب صعوبات التعلم بما يفوق 10٪، وكذلك نتائج الدراسات العربية والمحلية كدراسة السيد (2000م)، ودراسة عبد الرؤوف (2002م)، ودراسة العجمي والدوخي (2010م)، حيث وصلت النسب بهذه الدراسات إلى مستويات مرتفعة جدا.

لذا تعد نتيجة الدراسة الحالية متناسبة مع نسبة صعوبات التعلم المقبولة عند الكثير من العاملين في هذا الحقل، وهذا ما بينه هالاهان وكوفمان (2008م) حين أشارا إلى أن نسبة صعوبات التعلم المقبولة في المجتمع هي النسبة التي تتراوح ما بين 5-6٪ من أفراد المجتمع، كما جاءت النتائج متفقة مع نتائج الدراسات المسحية لرياض الأطفال، كدراسة محمد وسليمان (2005م) التي أظهرت أن النسبة المتوقعة لصعوبات التعلم من خلال بعض المؤشرات الدالة عند أطفال الروضة ما بين 5-6٪ من هؤلاء الأطفال.

وجاءت نتائج السؤال الثاني مبينة اختلاف نسب انتشار صعوبات التعلم النمائية حسب الجنس والمنطقة التعليمية، وتعد هذه النتيجة منطقية ومتوقعة فكل ظاهرة أو مشكلة أو حالة لا بد أن تختلف النسب فيها، ولكن يبقى السؤال الذي يطرح نفسه هنا: هل هذا الاختلاف يرجع إلى تأثير المتغير على هذه الظاهرة؟، لذا جاءت نتائج هذا السؤال مبينة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لهذا الاختلاف سواء على صعيد الجنس أو المنطقة التعليمية لطفل الروضة، إذ إن جنس الطفل ومنطقته التعليمية الملتحق بها فإنهما لا يؤثران في ارتفاع أو انخفاض نسبة الإصابة بصعوبات التعلم النمائية؛ فعاملا الجنس والمنطقة التعليمية عاملان مستقلان عن صعوبات التعلم النمائية، وعند النظر في نتائج الدراسات السابقة كدراسة كارند وآخرين (Karande et al, 2011) ودراسة عبدالرؤوف (2002م) ودراسة السيد (2003م)، نجد اختلافا حول انتشار صعوبات التعلم عند الجنسين، كما نجد كذلك اختلافا في نتائج دراسة الزعبي (2007م) ودراسة العجمي والدوخي (2010م) بنسب انتشار صعوبات التعلم حسب بعض المتغيرات الديموغرافية، ومنها المنطقة التعليمية، كما جاءت نتائج الدراسة الحالية متوافقة تماما مع نتائج دراسة محمد وسليمان (2005م) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال الروضة في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر دال على صعوبات التعلم يعزى للجنس.

كما أظهرت نتائج السؤال الثالث شدة انتشار الصعوبات الاجتماعية والنفسية، عند أطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم النمائية المتوقعة بدرجة أكبر من الصعوبات النمائية الأخرى، إذ يظهر لديهم بصورة

واضحة وجلية، بحيث يسهل ملاحظة شدتها من الأشخاص المقربين منهم كمعلمة فصل الروضة، ويظهر عليهم عدم قدرتهم على بناء علاقات مع المحيطين بهم من أطفال أو معلمات، فتجدهم مترددين غير مبادرين للتواصل مع الآخرين، فلا يشعرون بالأمن والاطمئنان في محيط الروضة وبين زملائهم، فتجدهم غير قادرين على الاندماج واللعب والتعاون معهم. ولعل هذا السبب وراء ظهور الصعوبات الاجتماعية والنفسية لدى هؤلاء الأطفال بدرجة أشد من الصعوبات الأخرى من وجهة نظر المعلمات، فمثل هذا السلوك يمكن ملاحظته بدقة أكثر من غيره.

كما أظهرت نتائج السؤال الرابع عن تعثر نسبة كبيرة نوعا ما في مجتمع المعرفة مقارنة بنسبة صعوبات التعلم النمائية المتوقعة لدى أطفال الروضة، وعند النظر في نتائج هذا السؤال، ومن خلال دراسة حالة الأطفال الذين يقل أداؤهم عن أقرانهم في مجتمع المعرفة، يبدو أن مشكلة طفل الروضة تتفاقم مع دخولنا القرن الواحد والعشرين وما يسمى بمجتمع المعرفة، الذي يتصف بازدهار المعرفة وتيسرها وسهولة الوصول إليها وتداولها من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. فقد كشفت الدراسة عن وجود خمسة من الأطفال يمثلون 22.7٪ من أطفال الروضة لا يستطيعون مسايرة أقرانهم في الأنشطة والمهام التعليمية، وهؤلاء الأطفال بحسب دراسة الحالة لا يمكن اعتبارهم من فئة صعوبات التعلم؛ للكثير من العوامل المرتبطة بهؤلاء الأطفال، كالعوامل الثقافية والأسرية والحسية، والتي بدورها لا تتفق مع مفهوم وتعريف صعوبات التعلم.

وهذا ما قد يفسر الفجوة الكبيرة في النسب التي أظهرتها الدراسة الحالية لصعوبات التعلم النمائية المتوقعة عند أطفال الروضة، ونتائج دراسة الحالة. لذلك يمكن القول بأن العبء الأكاديمي والبيئة التعليمية هما عاملان فاعلان في تأخر الأطفال عن أقرانهم في التحصيل الأكاديمي، وهذا يشكل تحديا لدى الباحثين للتمييز بين مفهوم صعوبات التعلم والحالات المقاربة لهذا المفهوم كالتأخر الدراسي وبطء التعلم وغيرهما من الحالات.

وقد جاءت نتيجة السؤال الرابع مؤكدة على الأهمية التي توليها الأوساط التربوية المحلية والعربية والعالمية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات Information and Communications Technology (ICT)، بهدف تطوير واقعها التربوي ورفع مستوى مخرجاتها التعليمية، وتنمية قدرات المتعلمين وتزويدهم بالمهارات اللازمة لمواكبة التطور التكنولوجي الذي يشهده القرن الحالي، من خلال تطوير طرق وأساليب التدريس وإتاحة فرص التعلم المناسبة، حسب رأي الكثيرين من العاملين في مجال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، أمثال ماكولي (Macaulay,2003) وملبوميني

وكونستينوس (Melpomeni & Konstantinos, 2004).

كما جاءت نتائج هذا السؤال مؤكدة على التحديات التي تواجهها المؤسسات التربوية في إعداد بيئة تعليمية مناسبة لأطفال الروضة، لكي تحدث تنمية لمفاهيمهم ومهاراتهم وتطوير طريقة تفكيرهم من خلال استخدام أساليب تعلم تراعي الفروق الفردية بينهم، وتنمي قدراتهم واستعداداتهم إلى أقصى حد ممكن تسمح به هذه القدرات، وذلك كما بينته نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال كدراسة ديبرا وليبر وأريكا (Debra, Lieber & Ericea, 2009) ودراسة ليسلي وكوس ودورا (Leslie, Couse & Dora, 2010)، وبذلك تظهر نتائج الدراسة الحالية قدرة مجتمع المعرفة على الكشف عن الأطفال المتوقع أن يكونوا في خطر تعليمي مستقبلي (At Risk) سواء من ذوي صعوبات التعلم النمائية أو غيرهم من ذوي الحالات القريبة والمشابهة لهذه الفئة. فالبيئة التعليمية للروضة المبنية على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات قادرة على توفير مؤشرات ودلالات كافية، لتحديد أوجه القصور والمشكلات المحتمل ظهورها عند التحاق أطفال الروضة بالمرحلة الابتدائية.

توصيات الدراسة:

1 – تركيز البرامج التربوية في رياض الأطفال على الجوانب الاجتماعية والانفعالية لحاجة الكثير من أطفال هذه المرحلة لتنمية هذا الجانب، بناء على نتائج الدراسة الحالية.

2 – يسهم توفير مجتمع المعرفة في مرحلة رياض الأطفال على التعرف والكشف المبكر للأطفال الذين قد يعانون من مشاكل تعليمية مستقبلية وأبرزها صعوبات التعلم.

3 – طبيعة العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية تساعد في الكشف عن حالات صعوبات التعلم المتوقعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال عمليات الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الديار، مسعد؛ والبحيري، جاد؛ ومحفوظي، عبد الستار. (2012م). *قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها*. الكويت: مركز تقويم الطفل.

أبو فخر، غسان (2007م). *صعوبات التعلم وعلاجها*. منشورات جامعة دمشق: كلية التربية.

بيندر، وليام (2011م). *صعوبات التعلم* (ترجمة: عبد الرحمن سليمان، السيد يس التهامي، محمود محمد الطنطاوي). القاهرة: عالم الكتاب.

الزعبي، سودان حمد. (2007م). *مدى تباين انتشار صعوبات تعلم الرياضيات بتباين بعض المتغيرات التصنيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت – دراسة مسحية*. رسالة

ماجستير غير منشورة، البحرين: جامعة الخليج العربي.

الزيات، فتحي مصطفى. (1998م). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (2008م). *قضايا معاصرة في صعوبات التعلم*. *القاهرة*: دار النشر للجامعات.

السيد، السيد عبد الحميد (2000م). *صعوبات التعلم، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد، تغريد محمد (2003م). *مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت – دراسة استكشافية*. رسالة ماجستير غير منشورة، مملكة البحرين: جامعة الخليج العربي.

عبد الرؤوف، فتحية (2002م). *الكشف عن المهارات الصعبة في القراءة والكتابة وتشخيص مظاهر التعثر فيها لدى التلاميذ من مخرجات المرحلة الابتدائية*. الكويت: الرابطة الكويتية للدسلكسيا.

عبد الرحيم، فتحي السيد (1990م). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة* (الجزء الثاني) ط4. الكويت: دار القلم.

العجمي، حمد والدوخي، فوزي (2010م). نسب انتشار صعوبات تعلم اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *المجلة التربوية، جامعة الكويت، 24* (95)، 181-236.

الفرا، إسماعيل (2005م). *التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة*. مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، الجامعة الأردنية.

قطاع التخطيط والمعلومات. (2012م). *البيان الاحصائي للتعليم العام الحكومي للعام الدراسي 2012م-2013م*. الكويت: وزارة التربية.

كيرك، س؛ وكالفنت، س.(1988م). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية* (ترجمة: زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

محمد، عادل؛ وسليمان، سليمان. (2005م). *قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم*. المؤتمر السنوي الحادي والعشرون للجمعية المصرية للدراسات النفسية.

هالاهان، دانيال؛ وكوفمان، جيمس. (2008م). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم – مقدمة في التربية الخاصة* (ترجمة: عادل محمد عبدالله). عمان: دار الفكر.

هالاهان، دانيال؛ وكوفمان، جيمس؛ ولويد، جون؛ وويس، مارجريت؛ ومارتنيز، اليزابيث. (2007م). *صعوبات التعلم مفهومها-طبيعتها-التعلم العلاجي* (ترجمة: عادل محمد عبدالله). عمان: دار الفكر.

الهدهود، دلال. (1993م). *المدخل إلى التربية المبكرة*. الكويت: ذات السلاسل.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al-Ajmi, H., & Al-Doukhi, F. (2010). The Percentages of Pupils with Arabic and Mathematics Learning Disabilities in Elementary School in the state of Kuwait (in Arabic). *The Educational Journal, 24* (95)181-236.

Avgenia, T. (2010). Using computer in early years education: what are the effect on children development ? Some suggestion concerning beneficial computer practice , International Scientific Conference " ERA-5"The SynEnergy Form T.E.L. OF Piraeus 15-18 September. *Piraeus: Hellen Education Society,* 438-442.

Debra, A., Lieber, A., & Ericea, C. (2009). Digital games for Young children Ages three to six: from research to design. *Journal Distance Education,* 2,120-166.

Desoete, A. (2004). Children with Mathematics Learning Disabilities in Belgium. *Journal Of learning Disabilities. 35* (2), 102-112.

Handwark, M., & Marshall, R. (1998). Behavioral and Emotional Problem of with Learning Disabilities, Serious Emotional Disturbance. Or Both Conditions. *Journal of learning disabilities***,** *31*(4), 327-338.

Hogan, T., Catts, H., & Little, T. (2005). The relationship between Phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Language, speech, and Hearing Service in Schools,* 36, 285-293.

Karande, S., Rukhshana, S., & Maduri, K. (2011). Managing specific learning disability in schools in India. *Indian Pediatrics, 48* (7) 515-520.

Leslie, J., Couse., & Dora, W. (2010). A Tablet computer for young children exploring its viability for early childhood. *Journal of Research on Technology in Education***,** *43* (1),75-98.

Macaulay, M. (2003). The Effects of Multimedia on Learning in Third World Children. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia,* 1*2* (2), 185-198. Norfolk, VA: AACE. Retrieved November 20, 2013 from http://www.editlib.org/p/2021.

Manfredi, M., Crotti, N., Zain, A., & Proverbio, A. (2012). shooting the basketbrain: Electrophysiological evidence for a similar semantic processing involved in language action visual perception. *International Journal of Psychophysiology, 85* (3), 386-394

Melpomeni, T., & Konstantinos, V. (2004). The prospect of integrating ICT into the education of young children: the views of greek early childhood teachers. *European Journal of Teacher Education,* 27(1), 29-45.

Mogasale, V., Vishwanath, D., & Nanasaheb, M. (2012). Prevalence of specific learning disabilities among primary school children in a south Indian City. *The Indian Journal of Pediatrics***,** 79 (3) 342-347.

Nancy, L., Erin, D., Gary, M., & John, S. (2003).Memory performance of children with dyslexia: A Comparative analysis of theoretical perspectives. *Journal of Learning Disabilities, 36* (3)229-245.

Plowman, L., Stephen, C., & McPak, J. (2010). Just Picking it up? Young children learning with technology at home. *Cambridge Journal of Education,* 38, 303-319.

Schum, N., Volker, H., & Bianca, J. (2012). Some psychological variables among students with Learning Disabilities in academic skills, visual perception, motor and auditory. *Journal of Experimental child psychology, 112* (2), 161-177.

❋ ❋ ❋