

**إطار مرجعي لمعلمات رياض الأطفال
قائم على التوجهات العالمية المعاصرة
؛ لتكثيف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية**

د. شيماء محمد حسن مقدم

معلمة في مرحلة الطفولة في دولة الكويت
حاصلة على الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس - تخصص الطفولة
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

أ.د. فتحية حسني محمد

استاذ مناهج وطرق التدريس المواد الفلسفية
كلية التربية - جامعة الاسكندرية

أ.د. نجلاء مجد مجد النحاس

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الاسكندرية

إطار مرجعي لمعلمات رياض الأطفال قائم على التوجهات العالمية المعاصرة؛ لتكثيف المنهج د. شيماء محمد أ.د نجلان مجد أ.د فتحية حسني

إطار مرجعي لمعلمات رياض الأطفال قائم على التوجهات العالمية المعاصرة؛

لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٥/٨/٣١

تاريخ قبول البحث للنشر: ٢٠٢٥/١٠/٥

د. شيماء محمد حسن مقدم*

أ.د. فتحية حسني محمد*

أ.د. نجلاء مجد مجد النحاس*

المستخلص

هدف البحث إلى تنمية قدرات المعلمات على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت من خلال استخدام إطار مرجعي مقترح قائم على التوجهات العالمية المعاصرة في تكييف المنهج. وتكونت عينة البحث من (٣٠) معلمة، واستخدم البحث تحقيقاً لأهدافه المنهج التجريبي؛ إذ تبنى منه التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة؛ بتطبيقين: قبلي، وبعدي؛ وكذلك استخدم الأدوات الآتية: بطاقة فحص وناق الأطر المرجعية لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وبطاقة ملاحظة أداء معلمة رياض الأطفال بدولة الكويت في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وكلاهما من إعداد الباحثة، وأسفرت نتائج البحث على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (> 0.05) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء معلمات رياض الأطفال؛ لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي". وبالتالي فاعلية "الإطار المرجعي المقترح القائم على التوجهات العالمية المعاصرة في تنمية قدرات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية".

الكلمات المفتاحية: الأطار المرجعي - معلمات رياض الأطفال - التوجهات العالمية المعاصرة - تكييف المنهج - صعوبات التعلم الأكاديمية.

A Reference Framework for Kindergarten Teachers Based on Contemporary Global trends:

Adapting the Curriculum for Children with Academic Learning Difficulties

Dr. Shaimaa Mohamed Hassan Muqaddam Prof. Dr. Fathia Hosni Mohamed

Prof. Dr. Naglaa Magd Magd Mahamoud El-Nahas

Abstract

The study aimed to enhance the abilities of kindergarten teachers in adapting the curriculum for children with academic learning difficulties in Kuwait by utilizing a proposed reference framework based on contemporary global approaches in curriculum adaptation. The research sample consisted of 30 teachers. To achieve its objectives, the study adopted an experimental methodology, specifically a quasi-experimental design with a one-group pretest-posttest model. The following research tools were used: A document review checklist for reference frameworks related to kindergarten teachers' adaptation of the curriculum for children with academic learning difficulties (developed by the researcher), An observation checklist to assess the performance of kindergarten teachers in Kuwait in adapting the curriculum for children with academic learning difficulties (developed by the researcher). The study results indicated that "there is a statistically significant difference at the significance level ($p < 0.05$) between the mean scores of the research group in the

◆ معلمة في مرحلة الطفولة في دولة الكويت - حاصلة على الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس - تخصص الطفولة - كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

◆ استاذ مناهج وطرق التدريس المواد الفلسفية - كلية التربية - جامعة الاسكندرية.

◆ استاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الاسكندرية.

◆ البحث مستل من رسالة دكتوراة

pretest and posttest applications of the observation checklist, favoring the posttest mean scores. "This confirms the effectiveness of the proposed reference framework, based on contemporary global approaches, in enhancing the abilities of kindergarten teachers in Kuwait to adapt the curriculum for children with academic learning difficulties

Keywords :Reference Framework- Curriculum adaptation- kindergarten teachers- Curriculum adaptation, Contemporary Global trends- Academic Learning difficulties.

مقدمة

تُعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في تشكيل شخصية الإنسان ومستقبله؛ من خلال ما يكتسبه من قيم، وعادات، وميول، واتجاهات، ومهارات؛ إذ تمثل الخطوة الأولى في تعلم الطفل، وفي تفاعله مع المناهج التعليمية المُقدّمة له؛ لمساعدته في تعرّف بيئته ومجتمعه المحيط به؛ وبذلك تترسخ الأمور العميقة في نفسه؛ مما يجعل تغييرها بعد ذلك أمراً صعباً للغاية؛ الأمر الذي يُحتم ضرورة مراعاة سلامة العمليات التربوية التي يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة الحساسة من حياته، وحُسن قيام المسؤولين على التربية بأدوارهم على الوجه الأكمل.

ويواجه بعض الأطفال في التعلم، واكتساب المهارات صعوبات مختلفة، تُمثّل انحرافاً عن المستوى العادي أو المتوسط في جانب ما أو أكثر من جوانب الشخصية؛ ولكن عندما تستمر المشكلات، فإن ذلك يشير إلى عجز الأطفال عن أداء الوظائف المعرفية، وعرضتهم لخطر صعوبات التعلم الأكاديمية. ومن أبرز ما قد يعانيه هؤلاء الأطفال صعوبات التعلم، والتي تُعرّف - في ضوء ما أوردته وزارة التربية الأمريكية (١٩٧١)، واللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٨١)، ومجلس الوكالات الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧)، والنوبي (٢٠١١) بأنها: مفهوم عام يُقصد به مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح في الصعوبات التي يعانيها المتعلمين (أو الأطفال) في اكتساب مهارات: الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو الذاكرة أو التمييز، أو القدرات الحسابية. كما أنها اضطرابات داخلية مرجعها قصور وظيفي، أو خلل في الجهاز العصبي المركزي، ولا علاقة لها بأي إعاقة كانت؛ بصرية، أو حركية، أو سمعية، ولا الإصابة بالتخلف العقلي، ولا بالاضطراب الانفعالي، أو الظروف (البيئية، أو الثقافية، أو الاقتصادية) التي يعانيها المتعلم.

وأشار Manferdi et al, (2012) إلى أنه لا يمكن أن يوصف الأطفال في مرحلة ما قبل الدراسة - حال مواجهتهم أي صعوبات تعلم أكاديمية- بأنهم ذوو صعوبات تعلم، وإنما يمكن وصفهم "الأطفال المعرضين لخطر الصعوبات التعلم".

وأوضحت دراسة هارون (٢٠٢١) أهمية المهارات قبل الأكاديمية (مهارات ما قبل القراءة، والكتابة، والحساب) للأطفال، وأن تمكنهم منها يعينهم على مواصلة تعلمهم في المراحل الدراسية كافة، كما أكدت دراسة شقران (٢٠٢١) على أهمية إكساب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة - المهارات ما قبل الأكاديمية، وتأثير ذلك في ممارستهم القراءة، والكتابة، وإجرائهم العمليات الحسابية في المراحل الدراسية اللاحقة.

ويتضح - في ضوء ما تقدّم - أهمية العناية بتلك الفئة، وتقديم الخدمات والبرامج التربوية اللازمة لهم؛ سواء في المناهج، أو في طرائق التدريس وأساليبه، وبخاصة مع قدرتهم على مساهمة برامج التربية العادية، وهو ما أكدّه المجلس الوطني للمعايير النموذجية (INTASC, 2013) بأن جميع المعلمين مسؤولون عن تقديم التعليم المناسب لجميع الطلاب؛ العاديين منهم، أو ذوي الإعاقات؛ إذ يستطيع ذوو الإعاقات تحقيق نتائج تعليمية إيجابية إذ كان التعليم والتعلم ملائمين.

وتجدر هنا الإشارة إلى أن إحصائية المسجلين في الهيئة العامة لشؤون ذوي الإعاقة التعليمية في دولة الكويت اوضحت أن عدد جميع الطلاب ذوي صعوبات تعلم، و بطيء التعلم يصل إلى (٥٠٢١ طفل) في التعليم

العام، هذا وفقاً لآخر تحديث في (٢٠٢٣/٧/٢ م). وإحصائية صعوبات التعلم في مدارس التعليم الخاص العربية (٣٣٣ كويتي وغير كويتي) (رئيس قسم إدارة التربية الخاصة، إدارة التربية الخاصة، تواصل شخصي، ٣ فبراير ٢٠٢٣)

وأشارت خطة الكويت المستدامة ٢٠٣٥: إلى إعداد السياسة الوطنية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتنفيذها؛ بما يتوافق مع المحاور الأساسية للاتفاقات الدولية في هذا الشأن؛ وقد استهدفت تلك السياسة دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، ودعم مشاركتهم المجتمعية، وتوفير الرعاية الصحية اللازمة لهم.

وبرغم الاهتمام العالمي، والمحلي بتقديم الرعاية التربوية والتعليمية اللازمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وضرورة تدريب المعلمين على تشخيصهم، والتعامل معهم؛ تعليمياً، ونفسياً؛ فإنه لا يزال الدمج من التحديات التي تواجه المعلمين - وبخاصة معلمات رياض الأطفال - في دولة الكويت؛ برغم استهدافه - الدمج - تحويل فئة الأطفال ذوي الإعاقات الطفيفة والمتوسطة إلى أعضاء فاعلين في الصف الدراسي، والمجتمع، وتوفير بيئة تعليمية داعمة فرص تعلمهم؛ وهو ما يتفق مع ما أوصت به دراسة إبراهيم (٢٠٢٠) من ضرورة النظر في برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة؛ ليصبحوا قادرين على تقبل الاختلاف بين الطلاب، وقادرين - كذلك - على دمج الأطفال ذوي الإعاقة في صفوفهم. ودراسة الفقي (٢٠٢١) التي أوصت بضرورة تنمية وعي معلمات رياض الأطفال ببرامج الدمج، ومتطلبات تحقيقه.

وعلى صعيد المناهج؛ فإنه قد أشارت دراسة كل من: (Koga. N. & Hall. T (2013) إلى ما يُسمى بـ "تكييف المنهج"، وفاعليته في توفير بيئات تعليمية داعمة لجميع الطلاب، والمعلمين في السياقات التعليمية المختلفة.

وانطلاقاً من ضرورة تكييف المنهج لذوي الاحتياجات الخاصة؛ أوصت دراسة النحاس (٢٠١٦) بضرورة التنويع بين طرائق تكييف المنهج، واستراتيجياته؛ في ضوء احتياجاتهم الخاصة للطلاب، وإعداد برامج تدريبية لمعلمي التربية الخاصة في أثناء الخدمة؛ لتعريفهم آليات، واستراتيجيات تكييف المنهج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك المعهد الوطني الفلسطيني للتدريب التربوي والتنمية (٢٠١٨) الذي أشار إلى أهمية استخدام المعلم في استخدام أساليب وطرائق تدريس تناسب الطلاب كافة، وكذلك أهمية تمكنه من آليات مؤامة المنهج، أو تعديله؛ في ضوء حاجات الطلاب.

اتفقت دراسات كل من: الشافعي (٢٠١٧)، همام (٢٠١٨)، المطيري & الربيعان (٢٠١٩)، عطيفي & الحنان (٢٠٢٢)، على أهمية تدريب معلمات رياض الأطفال، وتزويدهن بالمهارات والخبرات الكافية فيما يخص طبيعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وخصائصهم، وقدراتهم، وتدريبهن على استخدام استراتيجيات التدريس الخاصة، وتنمية قدراتهن على ملاحظة وفحص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم؛ لتيسير التدخل المبكر، وتقديم العون اللازم لهم.

مشكلة البحث:

مصادر الإحساس بالمشكلة من خلال:

أ - خبرة الباحثة:

تنطلق الباحثة في تحديد مشكلة الدراسة من خلال خبرتها الميدانية في مجال الطفولة، حيث لاحظت من خلال تدريسها الأطفال، وجود عدد من الأطفال ممن يبدون صعوبات في التعلم واكتساب المهارات، وهو ما يؤدي إلى تأخر ملحوظ في نموهم المعرفي واللغوي والاجتماعي. كما لاحظت أن هؤلاء الأطفال لا يتمكنون من مجاراة أقرانهم، وأن معلمات رياض الأطفال يواجهن صعوبات في التعامل مع تلك الفئة.

ب- الدراسات السابقة:

تواجه معلمات رياض الأطفال تحديات متعددة في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي، وقد أشارت دراسة الخولي (٢٠١٩) إلى أن معلمات رياض الأطفال يعانين من صعوبة في تحديد احتياجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم نتيجة غياب أدوات التشخيص المبكر المناسبة، مما ينعكس سلباً على فاعلية التخطيط للتدريس الفردي، وقد أكدت دراسة الصبحي (٢٠٢٠) أن توافر إطار مرجعي واضح يعزز من قدرة المعلمات على التكيف مع احتياجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويزيد من فاعلية الممارسات الصفية، ويسهم في تحسين البيئة التعليمية الداعمة لهم. كما أظهرت نتائج دراسة الزهراني (٢٠٢١) أن كثيراً من المعلمات يفتقرن إلى المعرفة الكافية باستراتيجيات التعليم التكييفي، مما يدفعهن للاعتماد على أساليب تقليدية لا تراعي الفروق الفردية.

ج- الدراسة الاستكشافية:

استهدفت الدراسة الاستكشافية فحص المحتوى الفني (دليل المعلمة التربوي للمستويين: الأولى، والثاني) للكشف عن واقع الإطار المرجعي لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في دولة الكويت. وقد خلصت نتائج ذلك الفحص - بشكل عام - إلى إغفال دليل المعلمة التربوي ذكر الأنواع الشائعة من صعوبات التعلم النمائية والنفسية التي تؤثر في المجالات الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب)، وكذلك أدوات تشخيصها، وإغفاله - كذلك - الممارسات اللازمة التي تستطيع المعلمة - في ضوءها - تكييف الاستراتيجيات، وطرائق التدريس؛ في ضوء حاجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية - فردية كانت، أو جماعية - في البيئة التعليمية.

يمكن صوغ مشكلة البحث في الاسئلة الآتية:

- ١- ما التوجهات العالمية المعاصرة في بناء الأطر المرجعية لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟
- ٢- ما واقع الإطار المرجعي الحالي لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدولة الكويت؛ في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة؟
- ٣- ما الإطار المرجعي المقترح لمعلمات رياض الأطفال القائم على التوجهات العالمية المعاصرة؛ لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت؟
- ٤- ما فاعلية الإطار المرجعي المقترح في تنمية قدرات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟

أهداف البحث:

- ١- تعرف التوجهات العالمية المعاصرة في بناء الأطر المرجعية لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- ٢- تعرف واقع الإطار المرجعي الحالي لمعلمات رياض الأطفال بدولة الكويت؛ لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة.
- ٣- إعداد الإطار المرجعي المقترح لمعلمات رياض الأطفال القائم على التوجهات العالمية المعاصرة لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت.
- ٤- قياس فاعلية الإطار المرجعي المقترح في تنمية قدرات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

أهمية البحث: من المتوقع أن تفيد نتائج البحث الحالي كلاً من:

- ١ - معلمات رياض الأطفال، إذ يقدم البحث الحالي إطاراً مرجعياً للمعلمات متضمناً إجراءات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية، وآليات تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- ٢ - الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الذين سوف تظهر في أدائهم آثار الإطار المرجعي، بعد تدريب معلمات رياض الأطفال عليه، وتنمية المهارات المستهدفة منه لديهن.
- ٣ - المشرفات اللاتي يتولين الإشراف المهني على معلمات رياض الأطفال؛ بالإفادة من الإطار المرجعي في تصميم برامج تدريبية للمعلمات لتنمية قدراتهن على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- ٤ - الباحثين؛ إذ يقدم البحث نتائج، وتوصيات، ومقترحات، قد تفتح لهم آفاقاً جديدة في البحث العلمي في مجال تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- ٥ - متخذي القرار بشأن تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت.

حدود البحث:

- ١ - الحدود الموضوعية: إطار مرجعي لمعلمات رياض قائم على التوجهات العالمية المعاصرة لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت.
- ٢ - الحدود البشرية: تتمثل عينة من فئة معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت لقياس فاعلية الإطار المرجعي في تنمية قدراتهن على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- ٣ - الحدود المكانية: عينة من روضات الأطفال بمحافظات دولة الكويت "الحوالي، والأحمدي، والعاصمة".
- ٤ - الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤.

منهج البحث:

اعتمد - في البحث الحالي - على المنهجين:

- أ - المنهج الوصفي التحليلي في استقراء الأطر المرجعية ذات الاتجاهات العالمية المعاصرة لتكييف منهج ذوي صعوبات التعلم والدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث؛ بهدف:
 - ١ - تحليل الأطر المرجعية المعمول بها في بعض الدول؛ لتعرف أهم التوجهات العالمية المعاصرة، وتوظيفها في إعداد الإطار المقترح في البحث الحالي.
 - ٢ - تقييم واقع الإطار المرجعي لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة.
 - ٣ - بناء الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- ب - التجريبي: تبنى البحث منه التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، بتطبيقين: قبلي، وبعدي؛ لأن الدراسة تقترح محتوى جديداً، وذلك في قياس فاعلية الإطار المرجعي المقترح في تنمية قدرات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

فرضا البحث:

- ١ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (> 0.05) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء معلمات رياض الأطفال؛ لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي.
- ٢ - يتسم الإطار المرجعي المقترح بالفاعلية فيما يتعلق بتنمية قدرات معلمات رياض الأطفال على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

أداتا البحث، ومادته التعليمية:

تمثلت أداتا البحث في:

- ١ - بطاقة فحص ووثائق الأطر المرجعية لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (إعداد الباحثة).
- ٢ - بطاقة ملاحظة أداء معلمة رياض الأطفال بدولة الكويت في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (إعداد الباحثة).

وتمثلت مادته التعليمية في:

الإطار المرجعي لمعلمات رياض الأطفال القائم على التوجهات العالمية المعاصرة لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت.

إجراءات البحث: اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أ - للإجابة عن السؤال الأول، ونصه:

"ما التوجهات العالمية المعاصرة في بناء الأطر المرجعية لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟"؛ اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

- ١- إعداد بطاقة فحص ووثائق الأطر المرجعية لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- ٢- الاطلاع على النماذج الدولية والإقليمية للأطر المرجعية لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- ٣- تحديد التوجهات العالمية المعاصرة للأطر المرجعية لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ب - للإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: "ما واقع الإطار المرجعي الحالي لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدولة الكويت؛ في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة؟"؛ اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

- ١ - تحديد التوجهات العالمية المعاصرة في تكييف المنهج لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- ٢ - الاطلاع على الأطر المرجعية لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج بدولة الكويت (دليل المعلم).

٣- تحديد المرتكزات لمحكات التقييم وفئاته في الإطار المرجعي لتكييف منهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

٤- تقييم الإطار المرجعي لمعلمات رياض الأطفال؛ في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة التي تم التوصل إليها في الإجابة على السؤال الأول.

٥- التوصل إلى واقع الإطار المرجعي لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدولة الكويت في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة.

ج - للإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: "ما الإطار المرجعي المقترح لمعلمات رياض الأطفال القائم على التوجهات العالمية المعاصرة؛ لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت؟"؛ اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

١- تحليل الدراسات السابقة ذات صلة بموضوع البحث.

٢- إعداد الإطار المرجعي المقترح المتضمن:

- فلسفة الإطار.

- الأهداف العامة للإطار.

- الأهداف التعليمية للإطار.

- الأهداف الإجرائية للإطار.

- استراتيجيات التدريس.

- الأنشطة التعليمية.

- المواد، ومصادر التعليم والتعلم.

- الأدوات، وأساليب التقويم.

- المحتوى العلمي.

- المصادر، والمراجع.

- قاموس المصطلحات المتضمنة في الإطار المرجعي.

د - للإجابة عن السؤال الرابع، ونصه: "ما فاعلية الإطار المرجعي المقترح في تنمية

قدرات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات

التعلم الأكاديمية؟"؛ اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

١- إعداد بطاقة ملاحظة لأداء معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة على مجموعة الدراسة.

٢- تطبيق الإطار المرجعي.

٣- التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على مجموعة الدراسة.

٤- عرض النتائج، ثم تحليلها إحصائياً، وتفسيرها.

المصطلحات:

أ - إطار مرجعي : Frame work

وقد عرّفته الباحثة -إجرائياً- بأنه: دليل للممارسة المهنية قائم على التوجهات العالمية والإقليمية المعاصرة في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، يتضمن مجموعة كاملة من الممارسات التعليمية التي توضح لمعلمة رياض الأطفال بدولة الكويت آليات تكييف المنهج؛ لتلبية الحاجات التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؛ وتنشئتهم متعلمين ناجحين قادرين على الوصول إلى المنهج بنشاط مع الطلاب الآخرين في الصفوف الدراسية في التعليم العام، ويتضمن ثلاثة عشر مكون وهي: مقدمة، مفهوم الإطار، الفلسفة، الأهداف العامة، الأهداف التعليمية، الأهداف الإجرائية، استراتيجيات التدريس بالإطار المرجعي، الأنشطة التعليمية، المواد ومصادر التعليم والتعلم، الأدوات وأساليب التقويم، المحتوى، المصادر والمراجع، قاموس المصطلحات المتضمنة في الإطار المرجعي.

ب - الاطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Children with Learning

: Disabilities

وقد عرّفته الباحثة -إجرائياً- بأنه: الاضطرابات التعليمية المتجانسة والتي لها صلة بالتعلم التي تؤثر على الجانب المعرفي للطفل (الانتباه، التذكر، التفكير، التذكر، حل المشكلة) يترتب عليه أوجه قصور في المهارات قبل الأكاديمية: عدم قدرة الطفل على التعرف على الحروف، والتمييز بين الأحرف المختلفة والمتشابهة، وعدم القدرة على التعرف على الأشكال المختلفة، وصعوبة في القدرة العددية، وعدم القدرة على التمييز بين الألوان، والقصور في الوعي الصوتي، ويُعد عدم قدرة الطفل على التعامل معها بمثابة دليل أو علامة على إنه طفل معرض لخطر صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة اللاحقة.

ج - تكييف المنهج لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية Curriculum adaptation for

children with academic learning difficulties - reading, writing, arithmetic

وقد عرّفته الباحثة -إجرائياً- بأنه: التغيير المنهجي الفردي Individualized Curriculum Change، ويشمل -وفقاً لأهدافه- مفهومين رئيسين؛ الأول: المواءمة Accommodation، وهي ميسرات تساعد في تخطي الصعوبة، أو العمل مع تأثير الصعوبة على المهارات والقدرات ما قبل الأكاديمية، وتشمل: عرض الدرس، والوسائل، والأدوات التعليمية، والاستراتيجيات، وطرق التدريس، وتحديد الوقت والبيئة التعليمية، وأساليب التقويم، والآخر: التعديل Modification؛ ويعني تعديل المنهج: تغيير ما يتم تدريسه للطفل أو ما يتوقع منه: وتشمل: المنهج، والمحتوى، وأهداف ومخرجات التعلم الفردية، ومعايير الأداء، والمستوى التعليمي؛ لمنح فرص تعليمية متساوية لجميع الأطفال لإتقان المهارات قبل الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب).

د - التوجهات العالمية المعاصرة لتكييف المنهج:

عرفتها الباحثة -إجرائياً- بأنها: الاتجاهات العالمية والإقليمية المعاصرة في الدول ذات المؤشرات المرتفعة في تقرير التنافسية العالمية، والبنك الدولي وذات التجارب الرائدة في بناء الأطر المرجعية في تكييف المنهج وإجراء التغييرات الفردية اللازمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

الإطار النظري

أولاً: صعوبات التعلم Learning Difficulties :

في العقود الثلاثة الماضية تنبه التربويون لوجود فئة من الأطفال لديهم قدرات عقلية عادية، ولا يعانون أي إعاقة، ولا أي مشكلات اجتماعية كانت، أو اقتصادية، أو نفسية، إلا أنهم لا يتمكنون من اكتساب المهارات الأكاديمية اللازمة لبناء المعرفة، وهو ما شكل تحدياً للمعنيين بتربية الطفل وتعليمه، وأوضحت قضية تشغل البحوث والدراسات التربوية، والطبية، والنفسية. وسيعنى فيما يأتي بتعرف مفهوم صعوبات التعلم، والعوامل المسببة لها، وتصنيفاتها.

أ. مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities :

تعددت الآراء في إيجاد تعريف موحد لصعوبات التعلم، وقد حيرت هذه الفئة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم العلماء المختصين؛ مما دفعهم إلى البحث عن النظريات المفسرة لهذا المفهوم، ولذلك ظهرت وجهات نظر مختلفة في تحديد مفهوم صعوبات التعلم، وتفسيره، منها:

المفهوم الطبي:

عرّفها Ebrahim (1992) بأنها: اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات، والتي ليست لها فئة واحدة، ولا سبب واحد، ويبدون مجموعة متعددة أو مختلفة الصفات، ويظهرون تفاوتاً بين قدراتهم العقلية، ومستوى تحصيلهم، أو الفشل في بعض المهام التعليمية وليست جميعها.

المفهوم التربوي:

أقرت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (٢٠١٦) ذلك المفهوم بأنه مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات في اكتساب القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية، وترجع هذه الاضطرابات إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي للفرد، وقد تحدث خلال فترات حياته المختلفة، وقد يرافقها مشكلات في سلوكيات: التنظيم الذاتي، والإدراك، والتفاعل الاجتماعي، وقد تتزامن تلك الاضطرابات (صعوبات التعلم) مع بعض حالات الإعاقات: كالإعاقة الحسية، أو العقلية، أو أحد الاضطرابات الانفعالية، أو مع بعض المؤثرات الخارجية؛ كالتباينات الثقافية، أو التدريس غير الملائم.

واشتق Kirk, Gallagher, and Colman (2014) مصطلح صعوبات التعلم (Learning Difficulties) كمفهوم تربوي جديد، وهو يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام (اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب)، أو أي مواد دراسية أخرى، والذي يعزى إلى خلل في المخ، واضطرابات انفعالية أو سلوكية يعانها الفرد. ولا يزال ذلك التعريف مرجعاً لكثير من المختصين.

وتصف دراسات كل من: (Polloway et al. 1997)، والجمعية الأمريكية للطب النفسي (٢٠٢٤) صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفية محيرة؛ فالأطفال الذين يعانون هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصاً رائعة؛ برغم عدم قدرتهم على الكتابة، وقد ينجحون في تأدية مهارات معقدة للغاية برغم إخفاقهم في اتباع التعليمات البسيطة، وقد يبدون غير مختلفين عن الأطفال العاديين، إلا أن هؤلاء يعانون صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات في المدرسة؛ قراءة كانت، أو كتابة، أو إجراء العمليات الحسابية البسيطة. فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة، وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلم الحساب. وتتميز هذه الصعوبات بأنها في ضعف مستمر.

إطار مرجعي لمعلمات رياض الأطفال قائم على التوجهات العالمية المعاصرة؛ لتكييف المنهج د. شيما محمد أ.د نجلاء مجد أ.د فتحية حسني

استناداً إلى ما سبق يمكن القول: إن مصطلح صعوبات التعلم يتطلب تحديداً مدققاً كونه يشترك في مظاهره مع فئات أخرى؛ كذوي الإعاقة الفكرية، وذوي اضطراب السلوك، وذوي اضطراب اللغة، وتختلف النظرة إلى صعوبات التعلم باختلاف التخصص، فالأطباء يركزون على الجانب الطبي، ويرجعون تلك الصعوبات إلى أسباب فسيولوجية وظيفية ممثلة في: الخلل العصبي أو تلف الدماغ؛ على حين يركز أخصائي التربية الخاصة على القدرات العقلية للتلميذ، والتي لا تنمو بشكل منتظم، بينما يركز الأخصائيون النفسيون على الاضطراب في العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بالانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، واللغة الشفهية.

ويُلاحظ - في ضوء ما تقدم من تعريفات - أنه مرجع تلك الصعوبات إلى خلل وظيفي عصبي وليس عضوياً، مع استبعاد الصعوبات الناتجة عن بعض الإعاقات، أو العجز (البصري، والسمعي، والحركي، أو الحرمان البيئي، أو الاضطرابات السلوكية. وتمثل تلك الصعوبات - بوصفها إعاقة خفية - في ضعف الأداء الأكاديمي للفرد؛ برغم أن مستوى ذكائه قد يكون متوسطاً، أو أعلى من المتوسط.

ب. العوامل المسببة لصعوبات التعلم:

اتفقت دراسات كل من: (Carey & Bellonky (2004)، Kirk, Gallagher, & Colmen (2014)، يسرى

(٢٠١٤)، مخلوف و غرابي (٢٠٢١)، على وجود عدد من العوامل المسببة لصعوبات التعلم وهي:

عوامل عضوية بيولوجية: قد تُعزى الإصابة بصعوبات التعلم إلى التلف الدماغي، أو العجز الوظيفي البسيط والمكتسب قبل الولادة (نقص تغذية الأم، أو إصابتها بالحصبة الألمانية، أو النمو غير السوي للجهاز العصبي للجنين)، أو في أثنائها (نقص الأوكسجين، أو استخدام الأدوات الطبية الحادة، أو الولادة المبكرة أو المتعسرة)، أو بعدها (سقوط الطفل، أو إصابته بالتهاب الدماغ، أو التهاب السحايا).

عوامل وراثية: أجريت بعض الدراسات على بعض العائلات التي تضم عدداً كبيراً من الأفراد الذين يعانون مشكلات في القراءة أو اللغة، وقد تبين أن نسبة شيوع صعوبات التعلم - وخاصة في القراءة، والكتابة، والتهجئة - عند الأقارب، دليل كافٍ على أنه قد تُعزى الإصابة بصعوبات التعلم إلى عوامل وراثية.

عوامل بيئية: إصابة الطفل بصعوبة في التعلم بسبب سوء التغذية الشديد الذي قد ينتج عنه إعاقة نموه الجسمي، أو نمو جهازه العصبي المركزي؛ مما ينعكس - بالتبعية - على إصابته بخلل وظيفي بسيط في المخ، وعدم قدرته على الاستفادة من الخبرات المقدمة إليه.

ج. تصنيف صعوبات التعلم إلى أنواع: types of learning disabilities

اعتاد الباحثون - في كثير من الدراسات - إلى تصنيف صعوبات التعلم إلى نوعين رئيسيين: صعوبات تعلم نمائية، وأكاديمية، وفيما يلي تفصيل كل منهما:

١. صعوبات التعلم النمائية Disabilities Development Learning

عرفها بن حوة (٢٠١٨) بأنها: تلك الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية الممثلة في " الانتباه، والإدراك، والتفكير، والتذكر، وحل المشكلات ". وهذه العمليات هي الأساس التي يقوم عليه النشاط العقلي المعرفي، والتحصيل الأكاديمي؛ ومن ثم فأي خلل يصيب إحدى تلك العمليات يترتب عليه عديد من الصعوبات الأكاديمية.

٢. صعوبات التعلم الأكاديمية Specific Learning Disabilities

هناك إجماع في الأدبيات الأجنبية المعاصرة على استخدام مصطلح صعوبات التعلم المحددة Specific Learning Disabilities بدلاً من صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities، وبشكل أكثر تدقيقاً " اضطرابات التعلم المحددة " فتمت اتفاق على اختلاف مفهومي: الاضطراب، والصعوبة؛ فالاضطراب في التعلم يشير إلى القصور في أداء المعالجات؛ كقصور المعالجة البصرية، أو القصور في عملية

الانتباه، أو في غيرها من العمليات المعرفية، والذي يؤثر -بالتبعية- في عدم قدرة المتعلم على التعامل مع الجوانب الأكاديمية (صعوبة التعلم) (Muktamath et al., 2022)

عرفها (Ji et al., 2021) بأنها: قصور في الوظائف التنفيذية التي تؤثر على الذاكرة المستقبلية القائمة على الأحداث لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بأشكالها المختلفة.

وأطلقت الجمعية الأمريكية للطب النفسي (٢٠٢٣) عليها مصطلح صعوبات التعلم المحددة (SLD) Specific Learning Disabilities وعرفت بها بأنها: اضطرابات النمو العصبي التي يتم تشخيصها عادة عند الأطفال في سن المدرسة المبكرة، ورغم أنه قد لا يتم التعرف عليها -أحياناً- حتى مرحلة البلوغ.

مما سبق يمكن أن تعرف الباحثة صعوبات التعلم الأكاديمية لطفل الروضة في البحث الحالي بأنها: في أداء المهارات قبل الأكاديمية المرتبطة بالجانب المعرفي: " الانتباه، والإدراك، والتفكير، والتذكر، وحل المشكلة " للطفل، وتتمثل أوجه القصور في: عدم قدرة الطفل على التعرف على الحروف، والتمييز بين الأحرف المختلفة والمتشابهة، وعدم القدرة على التعرف على الأشكال المختلفة، وصعوبة في القدرة العددية، وعدم القدرة على التمييز بين الألوان، والقصور في الوعي الصوتي، ويعد عدم قدرة الطفل على التعامل معها بمثابة دليل أو علامة على إنه طفل معرض لصعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة اللاحقة.

ويتضح - في ضوء ما تقدم - أنه ثمة علاقة وطيدة بين صعوبات التعلم بنوعيتها: النمائية، والأكاديمية: فأى قصور في الجانب النمائي، يترتب عليه قصور في الجانب الأكاديمي الذي ينطوي - بدوره - على بعدين رئيسين: الأول: المهارات قبل الأكاديمية (أو العمليات قبل الأكاديمية)، والآخر: المهارات الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب): أي أنه لكي يتمكن الطفل من المهارات الأكاديمية الأساسية، فعليه أن يتمكن -أولاً- من المهارات قبل الأكاديمية.

وقد عرف (Wistorm 2015) المهارات قبل الأكاديمية بأنها: المهارات المعرفية، أو مهارات التفكير التي يجب على الطفل أن يعرفها في مثل هذا السن؛ كالاعتراف على الحروف الهجائية، وأسمائها، والألوان الأساسية، والأشكال والمعينات إياه على التقدم الأكاديمي في المرحلة الابتدائية.

وعرفت الفقي (٢٠٢٣) بأنها: مجموعة من المهارات التي يكتسبها طفل الروضة الذي يتراوح عمره ما بين ٥-٦ سنوات، وتعد دليلاً على النمو العقلي الصحيح للطفل. وتتمثل هذه المهارات في: القدرة على التعرف على الحروف، والأشكال، والقدرة العددية، والقدرة على التعرف والتمييز بين الألوان، والتمييز بين الحروف المختلفة والمتشابهة، ونمو الوعي الصوتي لديه بشكل واضح، ويعد القصور في أي من هذه المهارات دليلاً، أو مؤشراً على تعرض الطفل لخطر صعوبات التعلم. **يتضح - من خلال التعريفين السابقين - أن المهارات قبل الأكاديمية هي سلوكيات لا بد للطفل أن يتقنها قبل التحاقه بالمدرسة الابتدائية؛ لتعينه على التقدم الأكاديمي، وأن عدم إتقانها سيعرض الطفل لخطر الإصابة بصعوبات التعلم الأكاديمية.**

وقد أوجزت دراسة هارون (٢٠٢١) المهارات قبل الأكاديمية فيما يأتي:

- **مهارات الوعي الفونولوجي:** فهم المعاني، وتركيب الأصوات، وتقسيم الكلام إلى أجزاء وذلك عند التعامل مع الأصوات التي تتكون منها الكلمة عن طريق التبدل والتغيير لإنتاج كلمات جديدة.
- **مهارة التعرف على الحروف والأرقام:** مجموعة مهارات تعتمد على قدرة التحكم في العضلات الدقيقة ومسك الورقة والقلم بشكل صحيح مع تتبع النقاط، وإكمال الشكل لتكوين حرف، أو رقم بشكل صحيح، والربط ما بين الرمز وبين مدلوله اللغوي، والتمييز بين الأرقام والحروف المتشابهة.
- **مهارة التعرف على الأشكال:** التعرف على الأشكال المحيطة به في العالم الخارجي، والأشكال الهندسية مع القدرة على التمييز بين الشكل المفتوح، والشكل المغلق.

- **مهارة التعرف على الألوان:** معرفة الألوان الأساسية الموجودة في البيئة المحيطة به، مع إبداء الرغبة في التعرف على مسمياتها، والقدرة على التمييز فيما بينها، واستخدامها بالشكل المحبب.
- وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن صعوبات التعلم قبل الأكاديمية** تتمثل في أوجه القصور التي توجد عند الطفل من سن (5-6)؛ مثل: عدم القدرة على التمييز في كتابة الحروف المتشابهة، وعدم القدرة على التمييز بين الألوان، والأشكال المختلفة، وصعوبة في القدرة العددية، وكذلك قصور في مهارات الوعي الفونولوجي، وقد توجد لدى الطفل هذه الصعوبات بشكل منفرد أو بشكل مجمع، بالرغم من توافر الذكاء الكافي، والفرص الاجتماعية، والثقافية.
- وينبغي تحديد صعوبات التعلم الأكاديمية مبكراً** في مرحلة الروضة لمساعدة هذه الفئة في إحراز تقدم أفضل، والتمكن من المهارات الأكاديمية المطلوبة للمرحلة الابتدائية؛ فالطفل الذي لديه استعداد أكاديمي في مرحلة الروضة، يرتفع مستوى تحصيله الدراسي في المراحل الدراسية التالية.
- وما سبق أكدته دراسة** عبدالعال (2014) حيث أوضحت أن أطفال الروضة الذين يمتلكون المهارات قبل الأكاديمية يصيرون أكثر استعداداً للمرحلة الدراسية اللاحقة، وأقل عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية.

ثانياً: تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي؛

أ. مفهوم التكييف:

عرّفت مجموعة الجمعيات التعليمية البريطانية (2009) LATA, BCCASE, BCTF, OIIS, SEA تكييف المنهج بأنه: المواءمات. و/ أو التعديلات التي تُمكن جميع الطلاب من الحصول العادل على فرص التعلم، وفرص التحصيل المتساوية، والسعي لتحقيق التمييز في جميع جوانب برامجهم التعليمية. وتعد المواءمة هي شكلاً من أشكال التكيفات، يحدث عندما يُغير المعلم في استراتيجيات التدريس، والمواد التعليمية، وأساليب التقويم؛ من أجل بيئة تعليمية مرنة لمواءمة احتياجات الطالب لتحقيق نتائج (مخرجات) التعلم للمادة، وإثبات تمكنه من مفاهيمها. **على حين تُعد التعديلات شكلاً من أشكال التكيفات، وتحدث عندما** يجري تغيير أهداف التعلم الفردية ومخرجاته، والتي تختلف عن مخرجات تعلم المقرر أو المادة الدراسية؛ وذلك لاستيعاب الحاجات التعليمية الفردية لكل طالب، وقبل تعديل مخرجات التعلم للطالب يجب على المدارس مراجعة جميع محاولات التدخلات التعليمية، ومعلومات التقييم الخاصة بالطالب؛ فالتعديلات يجب أن تكون للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لم يتمكنوا من الوصول إلى المنهج، مما يستدعي استخدام استراتيجية التعديل يجب أن تكون ممارسة نادرة جداً.

وأشار كلٌّ من Newman & Madaus (2015)، **سعفان وهارون (2021)** إلى أنه أن يمكن أن يشكل العجز أو الصعوبة تحدياً خطيراً للتعلم؛ ولإظهار المعرفة والقدرات بشكل كامل. ويمكن أن يساعد تكييف المنهج - سواء أكان من خلال المواءمة أم التعديل - الطلاب في التغلب على الحواجز الناتجة عن عجزهم أو الصعوبة التي تواجههم.

وعرّف مفهوم التكييف - أيضاً - بأنه: التعديلات والمواءمات التي تجري في المنهج، وتتمثل جوانب التكييف في: بيئة التعلم، المحتوى، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم؛ لتمكين جميع الطلاب، وبخاصة ذوي صعوبات التعلم من المشاركة بنشاط مع الطلاب الآخرين في الأنشطة كافة في الفصول الدراسية في التعليم العام؛ فالهدف العام من التكيفات؛ هو: التغيير في طرائق التدريس، وكيفية توصيل المعلومات لمساعدة الطلاب في التغلب على الصعوبات الأكاديمية لتحقيق أهداف المنهج المنشودة؛ فالمواءمات تعنى بتغيير أساليب التدريس، وآلياته دون تغيير معايير الأداء، والأهداف التي يسعى الطفل لتحقيقها؛ لمنح الطلاب فرص متساوية في التعلم دون تخفيف المحتوى. (Mississippi Department of Education, 2019, p. 6-7) **وعرفت منظمة مركز قمة الآباء (2023) المواءمات بأنها:** تغييرات في كيفية وصول الطالب إلى

المعلومات، وإظهار التعلم من دون تغيير في المستوى التعليمي، أو المحتوى، أو معايير الأداء. وتُجرى تلك التغييرات: لتزويد الطلاب بفرص متساوية للتعلم، وتكافؤ الفرص، وإظهار ما يعرفونه، وما يمكنهم القيام به والتعديلات: هي تغييرات فيما يتوقع من الطالب أن يتعلمه. وتُجرى لتوفير فرص للطلاب للمشاركة بشكل هادف ومثمر مع الطلاب الآخرين في تجارب التعلم في الفصول الدراسية والمدرسية، وقد تتضمن التعديلات تغييرات في ما يلي: المستوى التعليمي، المحتوى، معايير الأداء.

في ضوء ما تقدم استخلاصه أن مفهوم تكييف المنهج يتضمن المواءمة Curriculum Accommodation؛ بوصفها ميسرات تساعد في تخطي الصعوبة، أو العمل مع تأثير الصعوبة على المهارات والقدرات ما قبل الأكاديمية، وتشمل: عرض الدرس، والوسائل، والأدوات التعليمية، والاستراتيجيات، وطرائق التدريس، وتحديد الوقت، والبيئة التعليمية، وأساليب التقييم. وكذلك التعديل Curriculum Modification بوصفه تغيير ما يتم تدريسه للطفل أو ما يُتوقع منه، وتشمل: المنهج، والمحتوى، وأهداف ومخرجات التعلم الفردية، ومعايير الأداء، والمستوى التعليمي. وبذلك يسهم تكييف المنهج -سواء أكان من خلال المواءمات أم التعديلات- في تلبية احتياج الطفل ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الفردية (القراءة، أو الكتابة، أو الحساب)، وكذلك يراعي أنماط التعلم الشخصية، والاهتمامات؛ للتغلب على الصعوبات المختلفة، ومنح فرص تعليمية متساوية لجميع الأطفال لإتقان المهارات الأكاديمية.

ب. أنواع التكييف: The Types of Curriculum Adaptation

وقسمت دراسة كل من: (Janney & Snell, 2000) أنواع تكييف المنهج إلى

ثلاثة أنماط يمكن إيجازها على النحو الآتي؛

التكيفات المنهجية Curricular adaptations :

١- المناهج التكميلية Supplementary Curriculum :

- إضافة المهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل، ومهارات الدراسة للمنهج العام.
- وتستخدم مع طلاب ذوي صعوبات التعلم Student with Learning disabilities، وذوي الاضطرابات العاطفية أو السلوكية emotional / behavioural disorder، وتستخدم -أيضاً- للطلاب الفائقين gifted student.

٢- المناهج البسيطة: Simplified Curriculum :

تشتمل على عدد أقل من المفاهيم، فبدلاً من تدريس المنهج ككل، يكون التأكيد والتركيز على مهارات ومفاهيم أقل.

٣- المناهج البديلة: Alternative Curriculum :

تدريس المهارات الوظيفية Functional Skills، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل، والمهارات الحركية.

التكيفات التعليمية: هناك نوعان من التكيفات التعليمية وهي:

- التحفيز التعليمي: Instructional Adaptations

- استجابة الطالب: Student Response

التكيفات البيئية: هي تعديل بيئة الطفل في ثلاثة أشياء:

- أين Where: تغيير مقعد الطفل في الفصل، وتغيير الترتيب المادي للمصف.
- متى When: وجود فواصل في الجدول الزمني للحصص، وتغيير الوقت المخصص للتعلم.

إطار مرجعي لمعلمات رياض الأطفال قائم على التوجهات العالمية المعاصرة؛ لتكييف المنهج د. شيماء محمد آد. نجلاء مجد آد. فتحية حسني

- من Who: تغيير في الأعضاء أو المجموعات؛ فالتركيز يكون على مع من يدرس الطفل؛ ومن ثم تقديم المساعدة اللازمة له من قبل الأقران، أو المعلمة، أو الآباء في الأنشطة؛ مثل: توجيه اليد في أثناء الكتابة.

مستويات التكيف: قسم (2006) Shaker Heights School District, Gracey & Pichla
Curries(2006) مستويات تكيف المنهج إلى خمس طبقات تبعاً لتأثيرها على المنهج العام، ويوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١): مستويات تكيف المنهج

مستويات تكيف (2006) Gracey & Pichla		
الطبقة صفر: لا تغييرات.	جميع الطلاب يؤدون المهام نفسها	لا تغييرات في معيار الصف
الطبقة ١: الحد الأدنى من التغييرات بالصف الدراسي..	جميع الطلاب يؤدون المهام نفسها، مع تقديم الدعم الإضافي، أو التعزيز (الحد الأدنى من المواءمات).	لا تغييرات في معيار الصف
الطبقة ٢: تغييرات الصف الدراسي.	جميع الطلاب تتعلم المحتوى الأساسي نفسه، مع بعض التغييرات في كيفية تعلمه أو اختياره (مؤهلات معقدة).	معيار الصف ربما يكون فيه تغيير سطحي (بسيط).
الطبقة ٣: بعض التغييرات في المنهج.	بعض الطلاب يؤدون مهام صغيرة، أو متشابهة ولكن على مستوى أقل (مؤهلات وتعديلات).	معيار الصف ربما يكون قائماً على الأهداف الفردية، والمشاركة الصفية.
الطبقة ٤: تغييرات كبيرة في المنهج.	يدرس الطلاب جزءاً مشابهاً للمنهج العام (مؤهلات كبيرة وتعديلات).	معيار الصف قائم على الأهداف الفردية، والمشاركة الصفية.
الطبقة ٥: تغييرات كبيرة في المنهج.	يؤدون الطلاب أنشطة بديلة عن تلك المقدمة في المنهج العام (مؤهلات كبيرة وتعديلات).	معيار الصف قائم على الأهداف الفردية، والمشاركة الصفية.

وقد أوضح (2006) Gracey & Pichla أن أقل من ١٠٪ من طلاب التربية الخاصة Special Education Students الذين يشاركون في التعليم العام يحتاجون لدعم إحدى الطبقتين ٤ أو ٥ (مؤهلات كبيرة وتعديلات). وأن غالبية طلاب التربية الخاصة يمكنهم النجاح، وإتقان منهج التعليم العام مع مواءمات إحدى الطبقتين ٢ أو ٣ (الحد الأدنى من المواءمات)

رابعاً- الأطر المرجعية العالمية والإقليمية لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

أ. الأطر المرجعية العالمية لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

تتيح المؤشرات التعليمية التي تقيس الجانب الحيوي لطبيعة النظام التعليمي- لنا إصدار الحكم على مدى تقدم النظم التعليمية لبعض الدول العالمية، ووضعها التنافسي من منظور مقارن، وقد اختيرت بعض تجارب الدول التي حازت المراكز الأولى في التصنيف الدولي (U21) 21 Universitas، مؤشر التنافسية العالمي في الفترة ما بين (٢٠١٢-٢٠٢١). وكذلك الدول المتقدمة ذات النظم التعليمية المتقدمة الناجحة في ممارسات تكيف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وتتسق فلسفتها مع فلسفة التعليم الشامل.

الإطار المرجعي لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بولاية "شمال ديوكوتا" (الولايات المتحدة الأمريكية).

Guidelines for Serving Students with, North Dakota Department of Public Instruction
 (2018) Specific Learning Disabilities in Educational Setting

الإطار المرجعي لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، بولاية "ميسيسيبي" (الولايات المتحدة الأمريكية).

(Access for All Guide, Mississippi Department of Education. (2019). □

الاطار المرجعي لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بولاية فيكتوريا (دولة أستراليا):

(State of Victoria ,Department of Education and Training:2022).

الإطار المرجعي لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بجمهورية كوسوفو.

(Ministry of Education, Science, Tecnology and Innovation, Republic of Kosovo,2017)

ب. الأطر المرجعية الإقليمية لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

سيُعنى فيما يأتي بعرض الأطر المرجعية لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المجال الإقليمي، وفقاً لتقرير البنك الدولي (٢٠٢١)، تم تسليط الضوء على دولة الإمارات العربية المتحدة "الشارقة"، ودولة قطر، ودولة لبنان، وذلك للأسباب التالية:

- تميزها في مجال تطوير المناهج التعليمية وتكييفها لاحتياجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
 - تجاربها الناجحة في تطبيق برامج دعم وتدخل فعالة.
 - توفر أطر مرجعية واضحة ومتقدمة في مجال التعليم الشامل.
 - التعاون الإقليمي والجهود المبذولة لتطوير التعليم في المنطقة العربية.
- الإطار المرجعي لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالشارقة (الإمارات العربية المتحدة):

(وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة (٢٠٢٠).

الإطار المرجعي لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة قطر:

الدليل القطري لتدريب الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٢٢).

دليل التعليم للجميع، التعليم والتدريب الفني والمهني الشامل في قطر (٢٠١٩).

الإطار المرجعي لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة لبنان:

(LWIS – Universal School of Lebanon, Learning Support Program Handbook (2016).

(The Al-Kafaàt University(AUK) cooperative with Institut Technique Al-Kafaàt (ITK)(2014).□

تعقيب عن مدى الاستفادة من الأطر المرجعية المعاصرة:

سعى البحث الحالي لفحص الأطر المرجعية الإقليمية والعالمية؛ لتعرف أهم التوجهات المعاصرة لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؛ ومن ثم تقييم واقع الأطر المرجعية لمعلمات رياض الأطفال بدولة الكويت في ضوء تلك التوجهات؛ لتحديد أوجه الاستفادة منها في إعداد الإطار المرجعي المقترح في هذا البحث؛ لتنمية قدرات معلمات رياض الأطفال في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وفيما يأتي بيان أهم أوجه الاستفادة:

- تفعيل مبادئ فلسفة التعليم الشامل، وأهدافها؛ لمنح الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية فرص الحصول على تعليم عالي الجودة، يلبي حاجاتهم التربوية والأكاديمية في سياق العدالة الاجتماعية والسياسية؛ وهو ما يتماشى مع فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام.

- إثبات فكرة التدخل المبكر، والتعرف على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم والذين قد يستخدمون استراتيجيات غير ملائمة عند مواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية، مما يُشعرهم بالعجز عن تحقيق المتوقع منهم.
- تُعد عملية التشخيص خطوة أساسية لتحديد التكييفات اللازمة في المناهج الدراسية لتلبية الحاجات التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؛ لذلك روعي -في إعداد الإطار المقترح- تبصير معلمات رياض الأطفال بالمؤشرات على معاناة الطفل من صعوبات التعلم قبل الأكاديمية، وإجراءات التشخيص، ومحكاته، وقد اعتمد الإطار المقترح -في هذا الأمر- على نموذج الاستجابة للتدخل "Response to Intervention"؛ لأنه يدعم التدريس العلاجي.
- تبني أسلوب الملاحظة المستمرة في تقويم الأطفال من خلال جدول تقويم الطفل لتسجيل مواطن القوة، والتحدي الأكاديمية.
- الأخذ ببرنامج التعليم الفردي، وتصميم الخطط الفردية التربوية Individual Education "Plan IEP" لجمع المعلومات اللازمة عن الحاجات الأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة لإجراء التكييفات الفعالة لسد الفجوة بينهم، وبين أقرانهم العاديين، وهو ما يتسق مع فلسفة التعليم الشامل.
- الاستعانة بقائمة الحاجات التعليمية المناسبة لل صعوبة الأكاديمية النوعية التي يعانيها الأطفال في كتابة الخطة التربوية الفردية على شكل هدف إجرائي للبدء في اتخاذ قرار التكييفات المناسبة.
- تخصيص جدول تنفيذ التكييفات في هيكل الدرس مع تقييم العملية التعليمية بشكل مستمر لأخذ القرار المناسب في التكييفات على حسب احتياج الطفل ذي صعوبة التعلم.
- التنوع في مستويات التكيف في المنهج "استراتيجيات وأساليب وطرائق التكيف" في كل مرحلة من مراحل برنامج الاستجابة للتدخل ومن أكثر الإستراتيجيات استخداما هي استراتيجيات تكيف البيئة الصفية وأدوات التقويم والتقييم؛ للمساعدة في تلبية الحاجات الفردية لكل طفل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم قبل الأكاديمية.
- تبني نموذج التقرير التشخيصي لتوضيح المؤشرات الأكاديمية التي تنبأ عن صعوبات التعلم الأكاديمية في المراحل الداسية اللاحقة.

إجراءات البحث:

أولا - اعداد أدوات البحث، ومادته التعليمية:

- تمثلت أداة البحث الأولى في: 1- بطاقة فحص واثق الأطر المرجعية لمعلمة رياض الاطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، واستخدمت الباحثة البطاقة كأداة لجمع البيانات، واتبعت - في إعداد تلك البطاقة الخطوات الآتية:
- أ. تحديد هدف الفحص: استهدف الفحص ما يأتي:
 1. تعرّف أهم التوجهات العالمية المعاصرة في بناء الأطر المرجعية لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
 2. تقييم واقع الإطار المرجعي الحالي لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت؛ في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة.

ب. عينة الفحص: تمثلت عينة الفحص في:

١. الأطر المرجعية الدولية^(١) (الولايات المتحدة "نورث داكوتا / مسيسيبي"، أستراليا، وجمهورية كوسوفو)، والأطر المرجعية الإقليمية^(٢) (لبنان، قطر، الإمارات).

٢. الإطار المرجعي الكويتي "دليل معلمات رياض الأطفال للمستويين: الأول، والثاني".

ج. وحدة الفحص وملحقاته:

- تمثلت وحدة الفحص ببطاقة فحص الأطر المرجعية في: الملامح العامة للأطر المرجعية.

- وتمثلت محكات التقييم في مكونات الأطر.

د. حساب صدق بطاقة الفحص:

حُسب صدق البطاقة: من خلال عرضها على (٨) محكمين في مجالي: المناهج وطرائق التدريس، والتربية الخاصة؛ وذلك للتأكد من صلاحيتها، وتحقيق الأهداف المرجوة منها، وتعديلها في ضوء آرائهم، ومقترحاتهم بشأن مدى:

- وضوح وملاءمة صوغ مفردات البطاقة.

- وضوح تعليمات البطاقة.

- كفاية مفردات البطاقة.

- تعديل، أو حذف، أو إضافة ما يرويه مناسباً.

وحُسبت نسب اتفاق السادة المحكمين على كل مفردة من مفردات البطاقة، وكذلك حُسبت

نسبة صدق المحتوى (Content Validity Ratio (CVR لكل مفردة من مفردات بطاقة فحص وثائق الأطر المرجعية باستخدام معادلة لاوشي (In Johnston, Wilkinson, 2009, P5)، وهو ما يوضح نتائجه الجدول رقم (٢) الآتي:

جدول رقم (٢): نسب اتفاق المحكمين، ومعامل صدق لاوشي لمفردات بطاقة فحص وثائق الأطر المرجعية (ن=٨):

م	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المتعلق بالمفردة	م	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المتعلق بالمفردة
١	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٩	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل
٢	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل	١٠	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٣	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	١١	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل
٤	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	١٢	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٥	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل	١٣	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل
٦	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	١٤	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٧	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل	١٥	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل
٨	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل					
متوسط النسبة الكلية للاتفاق على البطاقة					٩٤.١٦٧%				
متوسط نسبة صدق لاوشي للبطاقة ككل					٠.٨٨٣				

^١ عُرِضَت تلك الأطر المرجعية الدولية والإقليمية - تفصيلاً - في الفصل الثاني، ص ٤٢-٧٤.

أ. ثبات بطاقة الفحص:

- حساب ثبات البطاقة بطريقة الاتفاق عبر الزمن: فحصت الباحثة وثائق الأطر المرجعية، ثم أعادت الفحص بعد مرور شهر على الفحص الأول للمحتوى نفسه، ثم استخدمت الباحثة -لحساب معامل ثبات البطاقة- معادلة هولستي Holisty والتي تنص على: معامل الثبات = $\frac{2}{(2n+1)}$ (Krippendorff, 2004)، والنتائج يوضحها الجدول (٣) الآتي:

جدول (٣): نتائج حساب ثبات البطاقة بطريقة الاتفاق عبر الزمن :

الأبعاد الرئيسية	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	معامل الثبات
الملاح العامة للأطر العالمية.	٤	٣	٣	٠.٨٥٧
مكونات الأطر المعاصرة.	١١	١٢	١١	٠.٩٥٧
المجموع الكلي	١٥	١٥	١٤	٠.٩٣٣

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات بطاقة فحص وثائق الأطر المرجعية بطريقة الاتفاق عبر الزمن بلغ (٠.٩٣٣)؛ وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول

- حساب ثبات البطاقة بطريقة اتفاق المحكمين: فحصت الباحثة وثائق الأطر المرجعية، واستعانت بإحدى الزميلات لإعادة فحص المحتوى نفسه / الأطر نفسها، ثم استخدمت الباحثة -لحساب معامل ثبات البطاقة- معادلة هولستي Holisty والتي تنص على أن: معامل الثبات = $\frac{2}{(2n+1)}$ (Krippendorff, 2004)، والنتائج يوضحها الجدول (٤) الآتي:

جدول (٤) نتائج حساب ثبات استمارة بطاقة اتفاق المحكمين بمعادلة هولستي Holisty

الأبعاد الرئيسية	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	معامل الثبات
الملاح العامة للأطر العالمية.	٤	٤	٤	١
مكونات الأطر المعاصرة.	١١	١٢	١١	٠.٩٥٧
المجموع الكلي	١٥	١٣	١٣	٠.٩٢٩

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات بطاقة فحص وثائق الأطر المرجعية بطريقة اتفاق المحكمين بلغ (٠.٩٢٩) وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول.

- أ. الصورة النهائية لبطاقة الفحص^٢: بعد إعادة صوغ بعض المفردات؛ لتكون أكثر وضوحاً؛ وذلك ما يمكن بيانه من خلال الجدول (٥) الآتي:

جدول (٥): المفردات المعدلة؛ في ضوء آراء السادة المحكمين:

المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
أدوات وأساليب التقويم والتقييم	أدوات التقويم، والتقييم
	أساليب التقويم، والتقييم

وتمثلت الاداة الثانية للبحث في: 2- بطاقة ملاحظة أداء معلمة رياض الأطفال بدولة الكويت في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة أداء معلمة رياض

^٢ ملحق رقم (١): بطاقة فحص وثائق الأطر المرجعية لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

الأطفال بدولة الكويت في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية: في ضوء الخطوات الآتية:

أ. من بطاقة الملاحظة: قياس مستوى أداء معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ب. الهدف مصادر إعداد بطاقة الملاحظة: حللت الباحثة - لإعداد بطاقة الملاحظة - بعض الأطر المرجعية العالمية والإقليمية التي عُنيت بتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وكذلك عدداً من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة؛ ومنها: دراسة (Schumm & Vaughn 1991)؛ ودراسة (Janny & Snell 2000)؛ ودراسة دائرة مدارس شاكر هایتس (٢٠٠٦)؛ ودراسة (2013) Koga, N. & Hall, T؛ ودراسة (Penn 2014)؛ ودراسة النحاس (٢٠١٦)؛ ودراسة عليّات ومهيدات (٢٠١٧)؛ القبالي (٢٠١٧)، (European Union and Council of Europe 2017)؛ ودراسة صالحة والبسطامي (٢٠٢٠)، ودراسة النحاس (٢٠٢١)؛ ودراسة (Kaur 2021)، ودراسة (Nawaz ٢٠٢٣)، ويوضح الجدول (٦) وصف بطاقة ملاحظة أداء معلمة رياض الأطفال بدولة الكويت في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في صورتها الأولية.

جدول (٦): وصف بطاقة ملاحظة أداء معلمة رياض الأطفال في دولة الكويت في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في صورتها الأولية

الأبعاد	عدد المفردات
تكييف الأهداف.	٥
تكييف استراتيجيات التدريس (التعليم، والتعلم).	٢٦
تكييف المواد التعليمية (الأدوات والوسائل).	١٥
تكييف التقويم والتقييم.	٩
تكييف البيئة التعليمية.	٧
المجموع الكلي	٦٢

ج. صوغ عبارات بطاقة الملاحظة:

روعي في صوغ عبارات بطاقة الملاحظة - أن:

- تكون سهلة، وبسيطة، وواضحة.
- تتناسب العبارات مع مستوى معلمات رياض الأطفال.
- تكون إجرائية قابلة للملاحظة.
- تقيس كل عبارة أداء سلوكياً واحداً.

د. نظام تقدير درجات بطاقة الملاحظة:

استخدمت الباحثة - في تصحيح بطاقة الملاحظة - مقياس ليكرت الثلاثي، وهو ما يوضحه الجدول (٧) الآتي:

جدول (٧): الدرجات المستحقة عند تصحيح بطاقة الملاحظة؛ وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي:

الدرجة المستحقة	مستوى الأداء
٣	مُتَقَدِّم
٢	مُرْصُ
١	ضعيف
٦٢ درجة	النهاية الصغرى لدرجات البطاقة
١٨٦ درجة	النهاية العظمى لدرجات البطاقة

هـ. الكفاءة السيكمترية لبطاقة الملاحظة:

صدق بطاقة الملاحظة: عُرِضَت بطاقة الملاحظة على (٨) مُحَكِّمِينَ في مجالتي: المناهج وطرائق التدريس، والتربية الخاصة؛ لإبداء آرائهم بشأن مدى:

- وضوح وملاءمة صوغ مفردات البطاقة.
- الاتساق بين مفردات البطاقة.
- وضوح تعليمات استخدام البطاقة.
- وضوح طريقة تقدير الدرجات.
- تعديل، أو حذف، أو إضافة ما يروونه مناسباً.

وقد اقترح المحكمون إعادة صوغ بعض المفردات؛ لتكون أكثر وضوحاً؛ وذلك ما يمكن بيانه من خلال الجدول (٨) الآتي:

جدول (٨): تعديل بعض المفردات؛ في ضوء آراء السادة المحكمين:

المفردة قبل التحكيم	المفردة بعد التحكيم
تقسم المعلمة المهارات الرياضية إلى أجزاء؛ لتسهيل التعلم للطفل	تقسم المعلمة المهارات الحسابية إلى أجزاء؛ لتسهيل التعلم للطفل
إرسال المعلمة websites لأولياء الأمور؛ لمساعدة الطفل	تُرسل المعلمة مواقع ومواد تعليمية رقمية على منصة "تميز" لأولياء الأمور؛ لمساعدة الطفل ذي صعوبات التعلم الأكاديمية.
تستخدم استراتيجيات تقوية الذاكرة؛ من خلال ربط الكلمة بلحن أو أغنية للطفل ذي صعوبات التعلم الأكاديمية.	تستخدم المعلمة استراتيجيات معينات الذاكرة؛ من خلال ربط الكلمة بلحن أو أغنية للطفل ذي صعوبات التعلم الأكاديمية.
تستخدم المعلمة بوسائل تعليمية سواء بصرية، أو سمعية، أو حركية، تناسب الطفل ذي صعوبات التعلم الأكاديمية.	تستخدم المعلمة وسائل تعليمية: سواء بصرية، أو سمعية، أو حركية، تناسب الطفل ذي صعوبات التعلم الأكاديمية.
تضع المعلمة مقعد الطفل ذي صعوبات التعلم أمام السبورة بشكل مباشر.	تضع المعلمة الطفل ذا صعوبات التعلم بالقرب منها في أثناء الشرح؛ لتيسير متابعته.

وقد حسبت الباحثة صدق المحتوي (CVR) Content Validity Ratio لكل مفردة من مفردات بطاقة الملاحظة باستخدام معادلة لاوشي Lawshe، وكذلك نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات البطاقة، وهو ما يوضحه الجدول (٩) الآتي:

(in Johnston, Wilkinson, 2009, P5)

جدول (٩) نسب اتفاق المحكمين، ومعامل صدق لاوشي لعبارات بطاقة الملاحظة (ن=٨):

٢	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المتعلق بالمضرة	٣	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المتعلق بالمضرة
١	٥	٦٢.٥٠	٠.٢٥٠	تُحذف	٣٢	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٢	٥	٦٢.٥٠	٠.٢٥٠	تُحذف	٣٣	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٣	٥	٦٢.٥٠	٠.٢٥٠	تُحذف	٣٤	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل
٤	٥	٦٢.٥٠	٠.٢٥٠	تُحذف	٣٥	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٥	٥	٦٢.٥٠	٠.٢٥٠	تُحذف	٣٦	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل
٦	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل	٣٧	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٧	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٣٨	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٨	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٣٩	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل
٩	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٤٠	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
١٠	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٤١	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
١١	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٤٢	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
١٢	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل	٤٣	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
١٣	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٤٤	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
١٤	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٤٥	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
١٥	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٤٦	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
١٦	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٤٧	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
١٧	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٤٨	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل
١٨	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٤٩	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
١٩	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل	٥٠	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٢٠	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٥١	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٢١	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل	٥٢	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل
٢٢	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٥٣	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٢٣	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٥٤	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٢٤	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٥٥	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٢٥	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٥٦	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٢٦	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٥٧	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٢٧	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل	٥٨	٧	٨٧.٥٠	٠.٧٥٠	تُعدل وتُقبل
٢٨	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٥٩	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٢٩	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٦٠	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٣٠	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٦١	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل
٣١	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل	٦٢	٨	١٠٠.٠٠	١.٠٠٠	تُقبل

متوسط النسبة الكلية للاتفاق على البطاقة	٩٤.٧٥٨%
متوسط نسبة صدق لاوشي للبطاقة ككل	٠.٨٩٥

يتضح من جدول (٩) ما يلي:

- أن نسب اتفاق السادة المحكمين علي كل مفردة من مفردات بطاقة الملاحظة قد تراوحت ما بين (٨٧.٥٠-١٠٠%)، وعلى بطاقة الملاحظة ككل (٩٤.٧٥٨%): وهي -جميعها- نسب مرتفعة تُشير إلى صدق بطاقة الملاحظة، كما أنه قد حُذفت -في ضوء آراء السادة المحكمين- جميع مفردات البعد الأول المعنون ب: "تكيف الأهداف"
- جميع مفردات بطاقة الملاحظة تتمتع بقيم صدق مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للبطاقة ككل (٠.٨٩٥): وهي نسبة صدق مقبولة.

إطار مرجعي لمعلمات رياض الأطفال قائم على التوجهات العالمية المعاصرة؛ لتكييف المنهج د. شيما محمد أ.د. نجلام مجد أ.د. فتحية حسني

ويوضح الجدول (١٠) الآتي وصف بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.

جدول (١٠): وصف بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية:

الأبعاد	عدد المفردات
تكييف استراتيجيات التدريس (التعليم، والتعلم).	٢٨
تكييف المواد التعليمية (الأدوات، والوسائل).	١٨
تكييف أساليب التقويم والتقييم.	٦
تكييف البيئة التعليمية.	١٢
المجموع الكلي	٦٤

ثبات بطاقة الملاحظة: استخدمت الباحثة - في حساب ثبات بطاقة الملاحظة - معادلة "كوبر" Cooper؛ لحساب نسب الاتفاق والاختلاف بين ملاحظين للمعلم الواحد، على أن يعمل كل منهما مستقلاً عن الآخر، وأن يستخدم الرمز نفسه في ملاحظة الأداءات، وأن ينتهيا من الملاحظة في الوقت نفسه. وتنص معادلة "كوبر" على:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times 100}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

نسبة الاتفاق =

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

وقد حدد "كوبر" مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، التي يجب أن تكون (٨٥٪) فأكثر؛ لتدل على ارتفاع ثبات الأداة (محمد المفتي، ١٩٨٤، ص ٦٢).

ولحساب ثبات البطاقة في البحث الحالي استخدمت الباحثة طريقة اتفاق الملاحظين حيث استعانت بالمشرفة الفنية في ملاحظة أداء (١٥) معلمات في ثلاث روضات مختلفة، بمحافظات متنوعة في دولة الكويت (حولي، والأحمدي، والعاصمة) كعينات التحقق من الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة، مع مراعاة أن تكون الملاحظة (الباحثة، المشرفة) في الوقت نفسه، ويوضح الجدول (١١) الآتي يوضح بيانات العينة:

جدول (١١): بيانات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة:

م	الروضة	عدد المعلمات
١	روضة الوداد	٥
٢	روضة الجداول	٥
٣	روضة التعاون	٥

ويوضح الجدول (١٢) الآتي النسب المئوية لاتفاق الملاحظين في بطاقة الملاحظة

جدول (١٢): النسب المئوية لاتفاق الملاحظين في بطاقة الملاحظة:

نسبة الاتفاق بين الملاحظين الثلاثة %				القائم بالملاحظة
المعلمة الأولى	المعلمة الثانية	المعلمة الثالثة	المعلمة الرابعة	
٩٢.٤٣٩	٩٢.٠٩٩	٨٨.٥١٩	٩٢.٤٦٩	الملاحظ الأول
٩١.٢٩٧	٩٠.٩٥٧	٩٢.٢٠٧	٨٧.٨٣٧	الملاحظ الثاني
٩٢.٥٣٩	٨٤.٨٨٩	٨٤.٤١٩	٩٥.١٢٩	الملاحظ الثالث
٢٧٦.٢٨	٣٦٧.٩٥	٣٦٥.١٥	٢٧٥.٤٤	مجموع نسب الاتفاق
٩٢.٠٩	٨٩.٣٢	٨٨.٣٨	٩١.٨١	متوسط نسب الاتفاق
٠.٦٩	٣.٨٨	٣.٩٠	٣.٦٩	الانحراف المعياري
٠.٧٥	٤.٣٤	٤.٤١	٤.٠٢	معامل الاختلاف %

يتضح من الجدول (١٢) السابق أن:

- متوسط نسب ثبات التحليل تراوحت ما بين: (٨٨.٣٨٪ - ٩٢.٠٩٪)؛ مما يشير إلى ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة^٣.
 - معاملات الاختلاف بين الملاحظين الثلاثة للمعلومات الأربعة تراوحت ما بين: (٠.٧٥٪ - ٤.٤١٪)؛ وهو ما يشير إلى ارتفاع ثبات البطاقة.
- وتمثلت إعداد المادة التعليمية للبحث في: إعداد الإطار المرجعي المقترح لمعلومات رياض الأطفال القائم على الاتجاهات العالمية المعاصرة؛ لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت؛ أثبتت الباحثة الإجراءات الآتية:

- أ. مصادر إعداد الإطار المقترح: جاء إعداد الإطار نتاجاً لفحص عدد من الأطر المرجعية العالمية، والإقليمية.
 - ب. مكونات الإطار المقترح: تضمن الإطار المقترح (مقدمة، مفهوم الإطار، الفلسفة، الأهداف العامة، الأهداف التعليمية، الأهداف الإجرائية، استراتيجيات التدريس، الأنشطة التعليمية، المواد ومصادر التعليم والتعلم، الأدوات وأساليب التقويم، المحتوى، المصادر والمراجع، قاموس المصطلحات).
- صلاحية الإطار المقترح: عُرض الإطار المقترح - في صورته الأولية - على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، والتربية الخاصة؛ للتأكد من صلاحيته ومدى توافق الإطار المقترح مع منهج رياض الأطفال.

ثانياً/ إجراءات التجربة الميدانية :

بعد إعداد الإطار المرجعي المقترح القائم على التوجهات العالمية المعاصرة لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، تم البدء في التجربة الميدانية، والمثلة أركانها فيما يأتي:

١- تحديد التصميم التجريبي:

٢- إجراءات تجربة البحث:

أ. تحديد الهدف من التجربة.

ب. اختيار العينة.

ج. التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة.

د. تنفيذ الإطار المرجعي المقترح.

هـ. التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

١- تحديد التصميم التجريبي:

منهج البحث: اعتمد - في البحث الحالي - على المنهجين:

أ - الوصفي؛ في تحليل الأطر المرجعية المعمول بها في بعض الدول؛ لتعرف أهم التوجهات العالمية المعاصرة، وتوظيفها في إعداد الإطار المقترح في البحث الحالي.

ب - التجريبي: تبنى البحث منه التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة؛ بتطبيقين قبلي، وبعدي؛

لأن الدراسة تقترح محتوى جديداً، وذلك في قياس فاعلية الإطار المرجعي المقترح في تنمية قدرات معلومات

رياض الأطفال بدولة الكويت على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ويوضح الجدول (١٣) الآتي التصميم التجريبي للبحث:

^٣ (ملحق رقم ٤) بطاقة ملاحظة أداء معلمة رياض الأطفال بدولة الكويت في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية)

إطار مرجعي لمعلمات رياض الأطفال قائم على التوجهات العالمية المعاصرة؛ لتكييف المنهج د. شيماء محمد أ.د. نجلاء مجد أ.د. فتحية حسني

جدول (١٣) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القياس القبلي	التغير المستقل	القياس البعدي
التجريبية	بطاقة ملاحظة أداء معلمة رياض الأطفال بدولة الكويت في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.	تنفيذ الإطار المرجعي المقترح القائم على الاتجاهات العالمية المعاصرة.	بطاقة ملاحظة أداء معلمة رياض الأطفال بدولة الكويت في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

٢- إجراءات تجريبية البحث:

أ. تحديد الهدف من التجربة: استهدفت التجربة الميدانية تعرف مدى فاعلية الإطار المرجعي المقترح في تنمية قدرات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ب. عينة البحث:

استنباط المجموعة الاستطلاعية من المجموعة الضابطة

■ عينة التحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات البحث:

استهدفت العينة الاستطلاعية التأكد من الخصائص السيكمترية لأدوات البحث (الصدق- الثبات)، وتكونت من (١٥) معلمة من معلمات رياض الأطفال من (٣) روضات مختلفة من محافظة حولي التعليمية.

■ المجموعة الأساسية:

تضمنت مجموعة البحث (٣٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، من ثلاث محافظات مختلفة (حولي، العاصمة، الأحمدية) وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١٤): تصنيف معلمات مجموعة البحث:

المحافظة	الروضة	المجموعات	العدد
حولي	البراعم	الاستطلاعية	٥
		الضابطة	١١
	الوداد	الاستطلاعية	٥
		الضابطة	٦
	النيل	الاستطلاعية	٥
		الضابطة	٦
	البيان العالمية "ثنائية اللغة"	الضابطة	٤
الأحمدية	النمسة	الضابطة	١
	التعاون	الضابطة	٢
العاصمة	الجداول	الضابطة	١
المجموع	٧ روضات	١٠ مجموعات	٣٠ معلمة
			استطلاعية ١٥ ضابطة ٣٠

ج. التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء:

استهدف التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة قياس مستوى أداء معلمة رياض الأطفال بدولة الكويت في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، قبل البدء في تنفيذ الإطار المقترح. وقد تم التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء على المجموعة التجريبية في كل روضة من روضات الأطفال السبع، وذلك في الفترة ما بين: (٦-١٢ / ٣ / ٢٠٢٤) وهو ما يوضحه الجدول الزمني الآتي:

جدول (١٥): الخطة الزمنية للتطبيق القبلي لبطاقة أداء الملاحظة في روضات الأطفال السبع:

الروضة	عدد الملاحظات	البطاقة	تاريخ التطبيق	مكان التطبيق	القائم بالتطبيق
البراعم	١١	بطاقة ملاحظة الأداء	خمسة أيام (الأربعاء - الخميس - الأحد - الاثنين - الثلاثاء) 6-3-2024 : 12-3-2024	قاعة الاجتماعات	الباحثة
الوداد	٦	بطاقة ملاحظة الأداء		قاعة الاجتماعات	
النيل	٥	بطاقة ملاحظة الأداء		قاعة الاجتماعات	
البيان العالمية ثنائية اللغة "الخاصة"	٤	بطاقة ملاحظة الأداء		قاعة الاجتماعات	
النسمة	١	بطاقة ملاحظة الأداء		قاعة الاجتماعات	
التعاون	٢	بطاقة ملاحظة الأداء		قاعة الاجتماعات	
الجداول	١	بطاقة ملاحظة الأداء		قاعة الاجتماعات	

د. تنفيذ الإطار المرجعي:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي، بدأت الباحثة بتنفيذ الإطار المقترح^٤، من خلال تقديمها للمحتوى النظري المتضمن ثلاث وحدات، ويوضح الجدول (١٦) الآتي الخطة الزمنية لتطبيق الإطار المرجعي المقترح:

جدول (١٦): الجدول الزمني لتنفيذ الإطار المقترح في روضات أطفال السبع

الأسبوع	الإجراءات
٢٠٢٤-٣-٦ : ٢٠٢٤-٣-١٤	مقابلة معلمات الروضة، تقديم ورش لمحتوى المواضيع للإطار المرجعي المقترح، مع الاختبارات
٢٠٢٤-٣-١٧ : ٢٠٢٤-٤-٢٣	تطبيق الاطار المرجعي، زيارة ميدانية للمعلمات للنشاط التعليمي لتزودهم بعض المساعدة.

ه. التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء:

عقب الانتهاء من تنفيذ الاطار المرجعي المقترح، طبقت الباحثة بطاقة أداء الملاحظة على العينة التجريبية، في كل روضة من الروضات السبع، وذلك في الفترة من ٢٠٢٤-٤-١٦ واستمر حتى يوم ٢٠٢٤-٥-١ واستغرق زمن تنفيذ الأنشطة التعليمية (٣٤) نشاط، يتنوع زمن تنفيذ النشاط على حسب النشاط التعليمي، ورصد مستوى درجات كل معلمة على البطاقة الخاصة بها، من أجل الحصول على بيانات تتعلق بمستوى الأداء البعدي، وتم الانتهاء منها في تواريخ مختلفة بسبب الغيابات في نهاية السنة الدراسية؛ كالتالي:

- روضة البراعم: ٢٠٢٤-٤-١٦ : ٢٠٢٤-٤-٢١

- روضة الوداد: ٢٠٢٤-٤-٢٢ : ٢٠٢٤-٤-٢٣

^٤ انظر ملحق رقم (٦) بعض اراء العينة التجريبية وصور تطبيق الاطار المرجعي، ومكالمات صوتية عن مدى الاستفادة من هذه الورش، والتي استغرقت مدتها الزمنية حوال (١٧٠) دقيقة أي حوالي ثلاث ساعات تدريبية، وبعد الانتهاء من الورش تم تقديم أوراق العمل بعد كل وحدة عن مضمون المحتوى الموضوعي بشكل فردي على معلمات العينة التجريبية التي شرحتها الباحثة وذلك للتقويم الفردي، أما التقويم الجماعي كان من خلال تقسيم الورشة الى مجموعتين مجموعة (أ) ومجموعة (ب)، وفي نهاية الورشة قامت المجموعة (أ) بسؤال المجموعة (ب) عن الصعوبة والمواءمات المناسبة للأنشطة التعليمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وهي بدورها يجب عليها تقديم الصعوبة وتوضيح المواءمات في الفصول الدراسية لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، والوقت (١٥) دقيقة. وعقب الانتهاء من الجانب النظري، تم تكييف المنهج من قبل العينة التجريبية، واستغرق تنفيذ تكييف المنهج في الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية من ٢٠٢٤-٣-١٧ واستمر حتى ٢٠٢٤-٤-٢٣.

- روضة النيل: ٢٤-٤-٢٠٢٤: ٢٥-٤-٢٠٢٤

- روضة البيان العالمية ثنائية اللغة: ٢٨-٤-٢٠٢٤: ٢٩-٤-٢٠٢٤

- روضة النمسة: ٣٠-٥-٢٠٢٤

- روض الجداول: ٣٠-٥-٢٠٢٤

- روضة التعاون: ١-٥-٢٠٢٤

جدول (١٧): الخطة الزمنية للتطبيق البعدي لبطاقة أداء الملاحظة في الروضات الاطفال السبع

الروضة	عدد المعلمات	البطاقة	تاريخ التطبيق	مكان التطبيق	القائم بالتطبيق
البراعم	١١	بطاقة ملاحظة الأداء	١٦-٤-٢٠٢٤: ١٥-٥-٢٠٢٤ خمسة أيام بالأسبوع "عشر يوم"	الفصل	الباحثة
الوداد	٦	بطاقة ملاحظة الأداء		الفصل	
النيل	٥	بطاقة ملاحظة الأداء		الفصل	
البيان العالمية ثنائية اللغة "الخاصة"	٤	بطاقة ملاحظة الأداء		الفصل	
النمسة	١	بطاقة ملاحظة الأداء		الفصل	
التعاون	٢	بطاقة ملاحظة الأداء		الفصل	
الجداول	١	بطاقة ملاحظة الأداء		الفصل	

نتائج البحث

أولاً- نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الأول، ونصه: "ما التوجهات العالمية المعاصرة في بناء الأطر المرجعية لمعلمات رياض الأطفال لتكثيف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟"

بعد عرض الأطر المرجعية العالمية والاقليمية لتكثيف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في التأطير النظري للبحث، وتحليلها باستخدام بطاقة فحص وثائق الأطر المرجعية (إعداد الباحثة)، أمكن الخلوصل إلى قائمة^٥ التوجهات العالمية المعاصرة في بناء الأطر المرجعية لمعلمات رياض الأطفال لتكثيف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؛ وهو ما يوضحه الجدول (١٨) الآتي:



^٥ ملحق رقم (٢): قائمة التوجهات العالمية والإقليمية المعاصرة.

جدول (١٨): قائمة التوجهات العالمية المعاصرة لبناء الأطر المرجعية لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

م	التوجهات العالمية المعاصرة الرئيسية	التوجهات العالمية المعاصرة الفرعية
أولاً	الملامح العامة للأطر المرجعية المعاصرة	١. تحديد طبيعة النظام التعليمي. ٢. تحديد الهياكل المعنية بالتعليم. ٣. تحديد سنة نشر الإطار المرجعي. ٤. تحديد أيديولوجيات الإطار المرجعي.
ثانياً	مكونات الأطر المرجعية المعاصرة	١. الرؤية. ٢. الفلسفة. ٣. الأهداف (العامة، والإجرائية). ٤. المحتوى (عناصره، وتنظيمه). ٥. المقاييس، وأدوات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية. ٦. استراتيجيات التعليم، والتعلم. ٧. الأنشطة التعليمية (الصفية، واللاصفية). ٨. الأدوات والوسائل. ٩. أدوات التقويم والتقييم. ١٠. أسلوب التقويم والتقييم. ١١. البيئة التعليمية (الفيزيائية، والنفسية).

ثانياً- نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثاني، ونصه: " ما واقع الإطار المرجعي الحالي لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدولة الكويت؛ في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة؟"

بعد إعداد بطاقة فحص وثائق الأطر المرجعية؛ في ضوء قائمة التوجهات العالمية المعاصرة، عني بتحليل الإطار المرجعي الكويتي لمعلمات رياض الأطفال، وفيما يلي بيان مفصل بإجراءات التحليل، ونتائجه:

أ. إجراءات فحص الإطار المرجعي لمعلمات رياض الأطفال بدولة الكويت:

- **تحديد الهدف من الفحص:** تعرفُ إيجابيات وسلبيات الإطار المرجعي لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت؛ في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة مفصل على شكل جداول في الاطار النظري.

- **تطبيق بطاقة الفحص وتفريغ البيانات:** طبقت الباحثة بطاقة الفحص على الإطار المرجعي الحالي لمعلمات رياض الأطفال بدولة الكويت، ووضع علامة (/) أمام أحد الاختيارات (متوافر، متوافر بدرجة ما، غير متوفر) التي تعبر عن مدى توافقه على كل عبارة، وحُسب التكرار لكل اختيار من الاختيارات الثلاث في كل مجال من المجالات الرئيسية لبطاقة الفحص، وفرغت البيانات في جداول تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، وتعرفُ واقع الإطار المرجعي لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت؛ في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة.

ب. نتائج الفحص، وتحليلها:

للاجابة عن السؤال البحثي الثاني، وتعرض الباحثة في الجداول التالية نتائج تقويم كل جانب من جوانب الإطار المرجعي لتكييف المنهج بدولة الكويت، وتفسيرها.

جدول (١٩): واقع الإطار المرجعي لدولة الكويت؛ في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة:

م	مكونات الإطار المرجعي في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة	تقويم واقع الإطار المرجعي بدولة الكويت؛ في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة
١	الرؤية	أغفل التعليم الشامل.
٢	الفلسفة	لم يتضمن آليات وصول المنهج للجميع بشكل متساو.
٣	الأهداف (العامة، الخاصة)	لم يُعن الدليل - في أهدافه العامة، والخاصة- بتكثيف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب)، ولا بتغيير الكيفية التي يتعلم بها الأطفال على اختلاف الصعوبات التي يعانونها.
٤	المحتوى (عناصره، وتنظيمه)	- إغفال الإدراك المعرفي للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. - ضعف الاهتمام بمهارات ما قبل القراءة، والكتابة، والحساب. - لم يعن بدور المعلمة في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
٥	المقاييس، وأدوات تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.	أغفل العناية بفئة صعوبات التعلم، وبالأدوات والمقاييس اللازمة لتشخيص تلك الصعوبات.
٦	استراتيجيات التعليم، والتعلم.	- لم يتضمن أي نموذج لبرنامج تربوي فردي (IEP) قائم على تكثيف الاستراتيجيات وطرائق التدريس. - أغفل تصميم استراتيجيات التدريس تلبي حاجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وإثبات إتقانهم المفاهيم. - عدم العناية بالاستراتيجيات متعددة الحواس.
٧	الأدوات والوسائل التعليمية	- أغفل الدليل ذكر أي من الوسائل التعليمية الحسية، ولا الألعاب التربوية، ولا التطبيقات التكنولوجية المخصصة لدعم الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
٨	الأنشطة التعليمية	لا يوجد أي تغيير في تسلسل عملية التعليم بما يناسب حاجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ولا أنشطة تناسب حاجاتهم التعليمية.
٩	أدوات التقويم والتقييم	- لم يُعن الدليل بتقديم بتقديم الإرشادات اللازمة بشأن ملاحظة العلامات/الأعراض المبكرة للطفل المعرض لخطر صعوبات التعلم الأكاديمية، ولا بتسجيل السلوكيات الدالة عليها، كما لم يتضمن نموذج قياس مدى تقدم الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مهارات (القراءة، والكتابة، والحساب)، ولا نموذج الخطة التربوية الفردية (IEP) اللازمة للتدخل، ولتعليم هؤلاء الأطفال. - لم يُعن الدليل - في ذكر أساليب التقويم- بالإشارة في ملف إنتاج الطفل، ولا كراس الطفل إلى التطبيقات الورقية التي يؤديها الأطفال ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية؛ لتنمية لديهم مهارات ما قبل القراءة، وما قبل الكتابة، وما قبل الحساب. - لم يُعن الدليل بتوجيه معلمات رياض الأطفال في نموذج التقويم اليومي (سجل المعلمة) إلى آليات تقويم المهارات ما قبل الأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولا طرائق تسجيل المعلمة ملاحظاتها بشأنهم في سجل (مهارات الطفل، وممارساته) في فترة اللعب الحر، ولا حساب تكرار السلوك الصادر عنهم.
١٠	البيئة التعليمية (الفيزيائية، النفسية)	لا يوفر الدليل شرحاً وافياً لكيفية ملاءمة بيئة التعليم للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ولا بتقديم أي دعم إضافي، ولا أي إرشادات تخص تغيير أي من: المكان (مكان جلوس الطفل في الصف)، والجدول الزمني (تغيير الوقت المخصص للتعلم، وإتمام المهام)، والأعضاء (مع من يدرس الطفل).

تحليل واقع الإطار المرجعي الكويتي في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة:

أولاً: الرؤية

الرؤية في الإطار المرجعي الكويتي عامة وتركز على العدالة وتكافؤ الفرص، لكنها أغفلت الإشارة المباشرة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ولم تحدد سياسات أو مؤشرات لتمكينهم. بينما الأطر العالمية تنص صراحة على التعليم الشامل وتضع أهدافاً قابلة للقياس لهذه الفئة.

ثانياً: الفلسفة

الفلسفة الكويتية تركز على تنمية شاملة معرفياً ووجدانياً، لكنها بقيت عامة ولم تُبرز مبادئ تراعي ذوي صعوبات التعلم أو أساساً للتدخل المبكر. بالمقارنة، تركز الفلسفات العالمية الحديثة على التعليم الدامج والتعلم المتميز وحق كل طفل في الحصول على الدعم وفق احتياجاته.

ثالثاً: الأهداف (العامة والخاصة)

الأهداف المطروحة عامة وتركز على تنمية الطفل بصورة متكاملة، لكنها لا تُخصص أهدافاً للأطفال ذوي صعوبات التعلم. بينما الأطر العالمية تفصل أهدافاً خاصة بالقراءة والكتابة والرياضيات، مع مؤشرات أداء مرتبطة بالتدخل المبكر.

رابعاً: المحتوى (عناصره وتنظيمه)

المحتوى التعليمي في الإطار الكويتي شامل، لكنه لا يراعي بدرجة كافية التدرج الفردي أو التكيف مع مستويات المتعلمين. أما عالمياً، فالمحتوى يُنظم بوحدات مرنة وأنشطة متعددة المستويات تتيح مشاركة جميع الأطفال، بما فيهم ذوو الصعوبات.

خامساً: المقاييس وأدوات التشخيص

يعتمد الإطار الكويتي على أدوات عامة، ويغيب عنه نظام واضح للتشخيص المبكر لصعوبات التعلم. في المقابل، تعتمد الأطر العالمية على الملاحظة المستمرة، الاختبارات المعيارية، وخطط متابعة فردية، ما يجعلها أكثر فاعلية في الكشف المبكر والتدخل.

سادساً: استراتيجيات التعليم والتعلم

الإطار الكويتي يكتفي باستراتيجيات عامة دون تخصيص للأطفال ذوي الصعوبات. بينما الأطر العالمية تقدم استراتيجيات محددة كالتعليم متعدد الحواس، التدريس المباشر، والتعلم القائم على اللعب، وهي ممارسات مثبتة الفاعلية لهذه الفئة.

سابعاً: الأدوات والوسائل التعليمية

تظهر الوسائل الكويتية تقليدية بالاعتماد على الكتب والوسائل الورقية، مع محدودية في التكنولوجيا المساندة. أما عالمياً، فهناك اعتماد واسع على الوسائط الرقمية والتطبيقات التفاعلية والأجهزة اللوحية لتعزيز التعلم والدمج.

ثامناً: الأنشطة التعليمية

الأنشطة في الإطار الكويتي عامة وغير مصممة خصيصاً لذوي صعوبات التعلم، بينما تؤكد الأطر العالمية على أنشطة متنوعة ومرنة تعتمد على اللعب الموجه، الزوايا التعليمية، والعمل التعاوني بما يعزز مشاركة جميع الأطفال.

تاسعاً: أدوات التقويم والتقييم

التقويم في الإطار الكويتي يعتمد على أدوات تقليدية تركز على التحصيل، بينما تركز الأطر العالمية على التقويم التكويني المستمر، وبطاقات الملاحظة، والتقييم الديناميكي، ما يتيح متابعة دقيقة لنمو الطفل وتقديم الدعم المناسب.

عاشراً: البيئة التعليمية (الفيزيائية والنفسية)

الإطار الكويتي يولي اهتماماً بالبيئة الصفية من حيث السلامة والتنظيم، لكنه لا يضع تصوراً واضحاً لبيئة داعمة نفسياً وتعليمياً للأطفال ذوي الصعوبات. أما إقليمياً وعالمياً، فالبيئة التعليمية تُصمّم لتكون مرنة، داعمة نفسياً، ومهيأة بأدوات ومصادر تتيح التعلم الدامج.

تعقيب:

الإطار المرجعي الكويتي يُعد خطوة مهمة نحو التعليم الشامل، لكنه يظل عاماً في صياغته، ويغفل تخصيصاً واضحاً لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية عبر جميع مكوناته، التوجهات الإقليمية والعالمية المعاصرة تُظهر الحاجة إلى تطوير الرؤية والفلسفة والأهداف، وتكييف المحتوى والاستراتيجيات والتقويم، مع تعزيز التشخيص المبكر والبيئة الدامجة، لضمان توافق الإطار مع المعايير المعاصرة

ثالثاً- نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الثالث، ونصه " ما الإطار المرجعي المقترح لمعلمات

رياض الأطفال القائم على التوجهات العالمية المعاصرة؛ لتكييف المنهج للأطفال ذوي

صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت؟"

أُعد - في ضوء تحليل الأطر العالمية والإقليمية، وما تضمنته قائمة التوجهات العالمية المعاصرة- الإطار المرجعي المقترح لمعلمات رياض الأطفال لتكييف المنهج لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت.

وفيما يلي وصف مختصر للإطار المرجعي المقترح:

أولاً- مصادر إعداد الإطار المقترح:

رجعت الباحثة لعدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية والكتابات التربوية، فضلاً عن الأدلة المماثلة/المشابهة في الأطر العالمية المعاصرة والذي أشير إليها سلفاً في الإطار النظري والفصل الثالث، ومن

أبرز الدراسات العربية والأجنبية والويب سايت و الكتب التربوية ذات الصلة - ما يأتي:

الزيات (٢٠٠٢)؛ محمد (٢٠٠٦)؛ Kirk, Gallagher, and Colman(2014)؛ النحاس (٢٠١٦)؛ الشافعي (٢٠١٧)؛ عوض الله وعاشور وشحات (٢٠١٧)؛ همام (٢٠١٨)؛ القحطاني (٢٠١٩)؛ وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي (٢٠١٩)؛ (2019) Australian Federation of SPELD Associations؛ السبيعي وآخرون (٢٠٢٠)؛ (2020) Khasawneh, Alkhawaldeh, and Al-Khasawneh؛ الكثيري (٢٠٢٠)؛ هارون (٢٠٢١)؛ النحاس (٢٠٢١)؛ (2021) Cannella؛ Rapisa, Damstuti, & Putri, (2021) Muktamath, Hegde & chand؛ (2021) Malone, Dueker, Barczak, & Brock,؛ الطاهر، عواض، وعلي الدين (٢٠٢٢)؛ Hunt and Martin(2024)

ثانياً- مكونات الإطار المرجعي:

(١) مقدمة الإطار المرجعي: تضمنت عبارات تمهيدية وتوضيحية تخاطب المعلمة، وتحثها على التطور، وتحفزها على التميز، وضرورة اتخاذ خطوات فاعلة نحو الأساليب والمهارات اللازمة لتكييف المنهج، وتعزيز دورها الأساسي في مساعدة جميع الأطفال في التعلم الفعال.

(٢) مفهوم الإطار المرجعي: يوضح ما يحوي دليل معلمة رياض الأطفال من موضوعات نظرية وتطبيقية عن صعوبات التعلم الأكاديمية، وكيفية تبني الممارسات المهنية المعاصرة لمواءمتها وتفعيلها بأنشطة التعليم والتعلم؛ فضلاً عن الإشارة إلى المعارف والمهارات اللازمة لمعلمات رياض الأطفال لأداء أدوارهن بفعالية؛ سواء في التواصل مع الأطفال العاديين، أو ذوي الحاجات الخاصة.

(٣) فلسفة الإطار المرجعي: تحددت فلسفة الإطار المرجعي المقترح؛ في ضوء ما يلي:

- الفلسفة النظرية: اشتقت من نظرية تجهيز المعلومات؛ بناءً على إثبات فكرة التدخل المبكر، والتعرف على الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم الأكاديمية؛ بدءاً من مرحلة رياض الأطفال.
- فلسفة التعليم الشامل: التصميم الشامل للتعلم، وتوفير البيئة المادية والنفسية اللازمة لجميع الأطفال على حد سواء
- الركائز والمنطلقات: استمدت من مبادئ فلسفة التعلم الشامل.
- (٤) الأهداف العامة للإطار المرجعي: استهدف الإطار المرجعي المقترح ما يأتي:
 - أ. تحقيق أهداف ميثاق الأمم المتحدة في تحقيق مستوى عالٍ من التعليم الفعال الشامل.
 - ب. إطار مرجعي متميز يُسهّم في إعطاء فرص متساوية ومتكافئة للأطفال ذوي صعوبات تعلم محددة في التعليم العام، وتمكين التعليم الفعال تماشياً مع رؤية الكويت المستدامة 2035.
 - ج. تحديد وتقييم وتنفيذ المواءمات والتدخلات؛ لتكييف المناهج، وتوفير أفضل ظروف لتعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم المحددة.
 - د. استخدام الإطار كأداة تساعد المعلمات في تبنّي أنواع من المواءمات في الاستراتيجيات التعليمية، والمحتوى، والأنشطة، والأهداف، والأدوات والوسائل، والبيئة التعليمية، والتقييم، والتقويم.
 - هـ. تحديد الموارد والمصادر الحكومية والوطنية للمعلمات لدعم التكيفات والمواءمات لأطفال ذوي صعوبات التعلم المحددة.
 - و. راب الفجوة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم المحددة، وبين أقرانهم من العاديين بشكل فردي؛ من خلال خطة التعليم الفردي (IEP).
- (٥) الأهداف التعليمية للإطار المرجعي، استهدف الإطار المرجعي تعريف المعلمة بما يأتي:
 - ١. مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية، وأنواعها، ومجالاتها.
 - ٢. آليات تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية.
 - ٣. تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- (٦) الأهداف الإجرائية للإطار المرجعي، استهدف الإطار المرجعي تنمية قدرات معلمة رياض الأطفال على:
 - أ. تعرّف مفهوم صعوبات التعلم.
 - ب. التمييز بين مفهوم الاضطراب، والصعوبة.
 - ج. التمييز بين أنواع الصعوبات والاضطرابات في مختلف مجالات التعلم.
 - د. التمييز بين مفهومات: التأخر الدراسي، وبطء التعلم، والإعاقة الذهنية، وصعوبات التعلم.
 - هـ. تصنيف المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية في قوائم كاشفة كل صعوبة على حدة.
 - و. تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ وفقاً لإجراءات نموذج الاستجابة للتدخل Response To Intervention.
 - ز. تعرّف مفهوم تكييف المنهج.
 - ح. التمييز بين أنواع تكييف المنهج، وتحديد أيها أكثر مناسبة.

٧) استراتيجيات التدريس:

اختيرت بعض الاستراتيجيات التعليمية، وأساليب التعلم المتنوعة لتدريب معلمات الروضة، وتنمية وعيهم بمفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية في مرحلة الروضة، وأنواعها، ومجالاتها، وتعرف مفهوم التكيف، وأنواعه، ومن هذه الاستراتيجيات التعليمية: القبعات الست، والعصف الذهني، والنمذجة، وتحليل المهام، والتلعيب، وتقويم الأقران، وحل المشكلات، والدفاع عن وجهات النظر، والتنافس الجماعي، وأورالي (ORIELLY).

٨) الأنشطة التعليمية: اعتمد - في تنفيذ أنشطة الإطار المرجعي - على نمطين للتعلم؛ هما:

أ. **التعلم الفردي:** وتتمثل في أداء بعض الأنشطة بصورة فردية؛ حيث يتضمن الإطار المرجعي (٢٧) مهمة تدريبية موزعة على جميع موضوعاته، وورقتي عمل بعد موضوعاته، حيث يُطلب من المتدربات المعلمات إنجازها تبعاً بعد دراسة محتوى كل موضوع، والحرص على تقييم أدائهن في كل مهمة.

ب. **التعلم الجماعي:** وتتمثل في الاجتماعات التي تم تنظيمها في نهاية تنفيذ المطلوب في أوراق العمل؛ بحيث تناقش المشكلات والعقبات في أداء هذه التطبيقات، والأفكار المختلفة، وإعداد ورش عمل (٣ ساعات تدريبية) لتطبيق مواضيع محتوى الإطار المرجعي.

٩) مصادر التعلم والتعلم: حدّدت مصادر التعلم والتعلم فيما يأتي:

أ. شبكة الإنترنت.

ب. بعض التطبيقات الإلكترونية.

ج. الورش التعليمية.

د. الأفلام التعليمية المتاحة على الإنترنت.

هـ. مواقع بعض المنظمات العالمية المتخصصة في مجال صعوبات التعلم.

١٠) تحديد أساليب التقويم للإطار المرجعي: حدّدت أنواع التقويم فيما يأتي:

- التقويم الأولي؛ وذلك من خلال تقويم المعلمات في بداية التجربة، وبعد أول لقاء باستخدام بطاقة ملاحظة أداء معلمات رياض الأطفال في تكيف المنهج لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؛ لتحديد المستوى المبدي لمعارفهن، وقدراتهن على تكيف المنهج للأطفال ذوي صعوبات الأكاديمية.

- التقويم البنائي، وذلك خلال فترة تطبيق التجربة الميدانية؛ حيث كُلفت المعلمات بالإجابة عن أوراق العمل الموضوعية في نهاية كل موضوع من موضوعات الإطار المرجعي؛ لتحديد مواطن القوة، والضعف، وإثراء تعلم المعلمات من خلال المناقشة، والمشاركة.

- التقويم النهائي، وذلك بعد الانتهاء من التجربة الميدانية؛ من خلال ملاحظة أداءات معلمات رياض الأطفال في تكيف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

١١) محتوى الإطار المرجعي: روعي - في اختيار موضوعات الإطار المرجعي - ارتباط محتوى الموضوعات الرئيسة للإطار المقترح بمستويات تكيف المنهج (التغيير في المنهج)؛ وذلك على النحو الآتي:

أ. **ارتباط محتوى الموضوعات الفرعية بمستويات الموازنة الفرعية الثلاث المتدرجة:**

١. **الموازنة البسيطة للمنهج Simple Accommodation of the Curriculum:** يطلق عليها "بدون تغييرات"، ويدرس فيها الطفل في البرنامج التربوي الفردي (IEP) من دون أي تغييرات.

٢. **المواءمة الكبيرة للمنهج Significant Accommodation of the Curriculum :**
يطلق عليها "المواءمة البيئية"، ويدرس فيها الطفل في البرنامج التربوي الفردي (IEP)، مع حصوله على دعم إضافي يتمثل في إجراء التغييرات اللازمة في البيئة التعليمية، وتنقسم إلى:
 - **تغيير في المكان (أين؟) :** جلوس الطفل في الصف، وضبط الترتيب الفيزيقي للصف.
 - **تغيير في الجدول الزمني للحصص (متى؟) :** تغيير الوقت المخصص للتعليم، والاختبار، وإتمام المهام.
 - **تغيير في الأعضاء أو المجموعات (من؟) :** ويركز على مع مَنْ يدرس الطفل.
 ٣. **المواءمة المعقدة للمنهج Complex Accommodation of the Curriculum :** ويطلق عليها "المواءمة التعليمية"، حيث يدرس فيها الطفل المنهج نفسه مع تلقي دعم إضافي يتمثل في إجراء تغييرات في كيفية التدريس، وكيفية وضوح التعلم، وتنقسم إلى:
 - **التحفيز التعليمي Instructional Stimulus؛ أي: تغيير طريقة عرض المواد التعليمية.**
 - **استجابة الطفل Student Response؛ أي: تغيير في المخرج المطلوب من الطفل.**
 - ب. ارتباط محتوى الموضوعات الفرعية بمستوى التعديل الآتيين:**
 ١. **التعديل البسيط للمنهج Simple Modification of the Curriculum :** يدرس الطفل منهج التعليم العام في البرنامج التربوي الفردي (IEP)، مع إضافة مهارات الدراسة، ومهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية.
 ٢. **التعديل الكبير للمنهج Significant Modification of the Curriculum:** يدرس الطفل في البرنامج التربوي الفردي (IEP) مهاماً صغيرة أو مشابهة لتلك المتضمنة في منهج التعليم العام، ولكن مع أهداف مختلفة عن الأطفال الآخرين (أهداف فردية). (النحاس، 2021)
وقد تضمن محتوى الإطار المقترح ثلاث وحدات:
 - **الوحدة الأولى:** مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية، وأنواعها، ومجالاتها.
 - **الوحدة الثانية:** تصنيف المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية، وتحديد محك التشخيص وإجراءاته "Response To Intervention"
 - **الوحدة الثالثة:** مفهوم تكيف المنهج، وأنواعه، وتحديد مدى حاجة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لمواءمة المنهج، أو تعديله.
 - (١٢) **مصادر الإطار المرجعي المقترح:** تُسقت المراجع التي تم الاعتماد عليها في بناء الإطار المرجعي؛ وفق الإصدار السابع بنظام (APA).
 - (١٣) **قاموس المصطلحات المتضمنة في الإطار المرجعي:** جمعت المصطلحات والمفاهيم المتضمنة في قاموس مدرج في نهاية الإطار المرجعي المقترح.
- رابعاً- نتائج الإجابة عن السؤال البحثي الرابع، والتحقق من صحة فرضي الدراسة:**
- للإجابة عن السؤال البحثي الرابع، ونصه:** "ما فاعلية الإطار المرجعي المقترح في تنمية قدرات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت على تكيف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟" تم التحقق من صحة فرضي الدراسة، الأول، ونصه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (> ٠.٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء معلمات رياض الأطفال؛ لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي".

إطار مرجعي لمعلمات رياض الأطفال قائم على التوجهات العالمية المعاصرة؛ لتكييف المنهج د. شيما محمد أ.د نجلاء مجد أ.د فتحية حسني

والآخر، ونصه: " يتسم الإطار المرجعي المقترح بالفاعلية فيما يتعلق بتنمية قدرات معلمات رياض الأطفال على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية".

استخدمت الباحثة اختبار "ت" t-Test للمجموعات المرتبطة؛ لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء معلمة رياض الأطفال؛ لاختبار صحة الفرض الأول، والنتائج يوضحها الجدول (٢٠) الآتي:

جدول (٢٠) نتائج اختبار "ت"؛ لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء معلمة رياض الأطفال (ن=٣٠):

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		دلالة الفروق	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تكييف استراتيجيات التدريس (التعليم، والتعلم).	21.37	11.81	59.80	11.08	12.528	0.01
تكييف المواد التعليمية (الأدوات، والوسائل).	9.93	4.66	30.03	4.41	16.684	0.01
تكييف التقويم والتقييم.	4.70	1.78	15.40	2.03	21.660	0.01
تكييف البيئة التعليمية.	5.73	2.35	19.77	2.65	27.119	0.01
المجموع الكلي لأنواع تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	41.73	12.46	125.00	12.92	26.499	0.01

يلاحظ من جدول (٢٠) أنه: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لتكييف استراتيجيات التدريس (التعليم، والتعلم)؛ لصالح متوسط درجات القياس البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٢.٥٢٨)؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

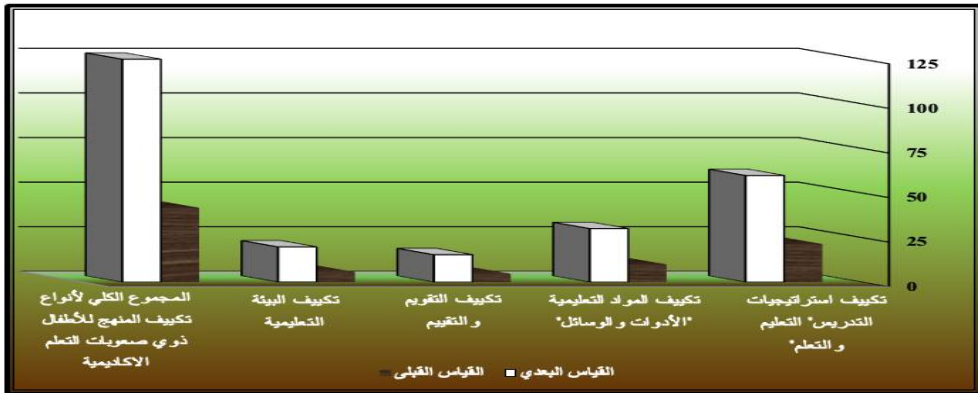
يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتكييف المواد التعليمية (الأدوات، والوسائل)؛ لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٦.٦٨٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتكييف أدوات التقويم والتقييم؛ لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢١.٦٦٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتكييف البيئة التعليمية؛ لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٧.١١٩)؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمجموع الكلي لأنواع تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؛ لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٦.٤٩٩)؛ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ويوضح الشكل رقم (١) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء معلمة رياض الأطفال في تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:



شكل رقم (١) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات معلومات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء المعلمة في تكيف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

اختبار صحة الفرض الثاني؛ ونصه:

" الإطار المرجعي المقترح لمعلومات رياض الأطفال بدولة الكويت القائم على التوجهات العالمية

المعاصرة ذو فاعلية في تكيف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية"; لاختبار صحة

هذا الفرض استخدمت الباحثة حجم التأثير (η^2)، ونسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified (B.M.G.R) لحساب فاعلية الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة في تنمية قدرات معلومات رياض الأطفال بدولة الكويت (المجموعة التجريبية) على تكيف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، والنتائج يوضحها الجدول (٢١) الآتي:

جدول (٢١) قيم حجم تأثير الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة في تنمية قدرات معلومات رياض الأطفال بدولة الكويت (المجموعة التجريبية) على تكيف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (ن=٣٠)

نسبة الكسب B.M.G.R	حجم التأثير (η^2)		المتغيرات
	الدلالة	القيمة	
1.171	مرتفع	0.844	تكيف استراتيجيات التدريس (التعليم، والتعلم).
1.020	مرتفع	0.906	تكيف المواد التعليمية (الأدوات، والوسائل).
0.876	مرتفع	0.942	تكيف أدوات التقويم والتقييم.
1.588	مرتفع	0.962	تكيف البيئة التعليمية.
1.131	مرتفع	0.960	المجموع الكلي لأنواع تكيف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

يتضح من الجدول (٢١) أن:

- حجم تأثير الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة في تنمية قدرة معلومات رياض الأطفال بدولة الكويت (المجموعة التجريبية) على تكيف استراتيجيات التدريس (التعليم والتعلم) قَدَّرَ ب (٠.٨٤٤) وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في تكيف استراتيجيات التدريس (التعليم والتعلم) والتي تعزى لاستخدام الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة هي (٨٤.٤٪).
- حجم تأثير الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة في تنمية قدرة معلومات رياض الأطفال بدولة الكويت (المجموعة التجريبية) على تكيف المواد التعليمية (الأدوات، والوسائل) قَدَّرَ ب

إطار مرجعي لمعلمات رياض الأطفال قائم على التوجهات العالمية المعاصرة؛ لتكييف المنهج د. شيما محمد أ.د. نجلام مجد أ.د. فتحية حسني

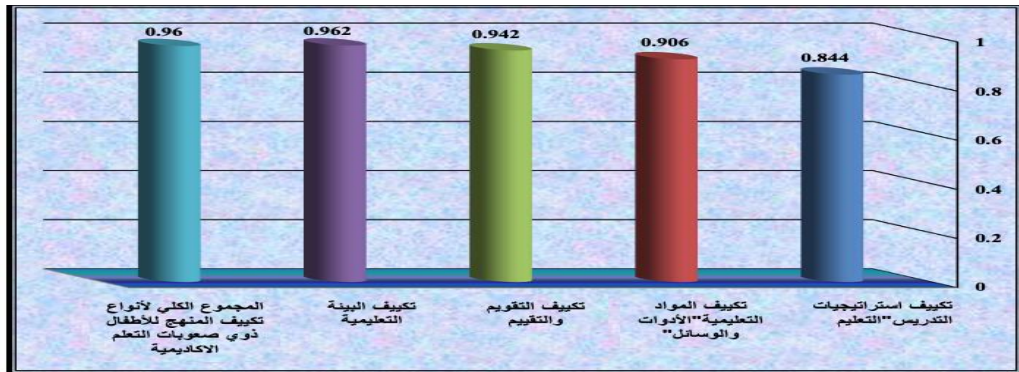
(٠.٩٠٦) وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في تكييف المواد التعليمية (الأدوات، والوسائل) والتي تعزى لاستخدام الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة هي (٩٠.٦٪).

■ حجم تأثير الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة في تنمية قدرة معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت (المجموعة التجريبية) على تكييف أدوات التقويم والتقييم قدر ب (٠.٩٤٢)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في تكييف أدوات التقويم والتقييم والتي تعزى لاستخدام الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة هي (٩٤.٢٪).

■ حجم تأثير الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة في تنمية قدرة معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت (المجموعة التجريبية) على تكييف البيئة التعليمية قدر ب (٠.٩٦٢)، وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في تكييف البيئة التعليمية والتي تعزى لاستخدام الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة هي (٩٦.٢٪).

■ حجم تأثير الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة في تنمية المجموع الكلي لأنواع تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لدى معلمات المجموعة التجريبية بلغ (٠.٩٦٠) وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في المجموع الكلي لأنواع تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والتي تعزى لاستخدام الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة هي (٩٦٪).

ويوضح الشكل (٢) الآتي الأعمدة البيانية لقيم حجم تأثير الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة في تنمية قدرات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت (المجموعة التجريبية) على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.



شكل رقم (٢) الأعمدة البيانية لقيم حجم تأثير الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة في تنمية قدرات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت (المجموعة التجريبية) على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

كما يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة نسبة الكسب المعدل لبلاك (B.M.G.R) بلغت على الترتيب (١.١٧١ - ١.٠٢٠ - ٠.٨٧٦ - ١.٥٨٨ - ١.١٣١) وهي قيم مقبولة ما عدا قيمة نسب الكسب لتكييف التقويم والتقييم؛ ومن ثم تتضح فاعلية الإطار المرجعي القائم على التوجهات العالمية المعاصرة في تنمية قدرات معلمات رياض الأطفال (المجموعة التجريبية) على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؛ حيث يرى كل من Union & Mc Aleese (1978) أن قيمة نسبة الكسب المعدل يجب ألا تقل عن الواحد الصحيح؛ حيث إن هذا هو الحد الذي لا يرقى إلى الشك في الحكم على الفاعلية.

وتتفق نتائج كلا فرضي البحث مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة؛ منها: إبراهيم آخرون (٢٠٢٠)؛ محمود (٢٠٢٠)؛ هارون (٢٠٢١)؛ نور (٢٠٢١)؛ Singh, Yeh, Blanchard, and Anunciação (2021)؛

(٢٠٢١) Kaur ؛ (2021) Zabeli, Perolli shehu, & Anderson ؛ عبد الحكيم (٢٠٢٢)؛ (2022) Moreira ؛ Muktamath, Hegde, & Chand (2022) ؛ محمد (٢٠٢٣)، الهودلي (٢٠٢٣)؛ (2023) Nawaz وُثِرَ جَع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية :

- ١- رغبة المعلمات في التعرف بشكل أعمق على قضية صعوبات التعلم في المجتمع العالمي والمحلي.
 - ٢- تعاون إدارات الروضات مع الباحثة في تطبيق الإطار المرجعي المقترح، وتشجيعها المعلمات على حضور الورش، وتطبيق التجربة الميدانية في الصفوف.
 - ٣- تحديد الجدول الزمني توقيت تطبيق المواءمات والتعديلات اللازمة بالأنشطة التعليمية.
 - ٤- تبني الخطة التربوية الفردية في الإطار المرجعي المقترح، والعمل على تحديد الأهداف الإجرائية، والتنوع في اختيار المواءمات والتعديلات؛ لمساعدة الطفل ذي صعوبة التعلم الأكاديمية في التعلم.
 - ٥- المشاركة الفاعلة لبعض معلمات رياض الأطفال مع الباحثة.
 - ٦- ما يتميز به الإطار من صلاحية، وجودة إعداد، وهو ما يمكن تفصيله فيما يأتي:
- أ. تضمن الإطار قائمة توضح المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم قبل الأكاديمية، وكذلك مجموعة أسئلة تساعد المعلمة في الكشف عن مجالات الضعف التعليمي لمهارات قبل الأكاديمية؛ لتشخيص صعوبات التعلم التي يعانيها الطفل؛ ومن ثم تقديم المهارات، وتحديد مستوى التكيف المناسب له.
 - ب. عُنِيَ الإطار بتوظيف نموذج الاستجابة للتدخل "Response To Intervention" ؛ بوصفه خطوة رئيسة في التدخل المبكر لصعوبات التعلم قبل الأكاديمية، وتقديم التكيفات المناسبة في مرحلة رياض الأطفال؛ وبذلك اختلف الإطار عن غيره من الأطر في هذا الأمر.
 - ج. تزويد الإطار المرجعي المعلمات بأنشطة تمكنهن من تدريب الأطفال على المهارات قبل الأكاديمية
 - د. تزويد الإطار المرجعي المعلمات بنموذج للخطة التربوية الفردية لمساعدتهن في تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وتبني التكيفات المناسبة لكل طفل على حدة.
 - هـ. تزويد الإطار المعلمات بأساليب التقويم التكويني اللازمة لمعرفة تقدم أداء الطفل الأكاديمية.
 - و. تنوع أوراق العمل والأنشطة المقدمة إلى معلمات رياض الأطفال، والمستهدفة تنمية قدراتهن على تكيف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

توصيات البحث

١. في ضوء التأطير النظري، والأطر العالمية والإقليمية لتكليف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؛ توصي الباحثة بما يلي؛
- ضرورة توجيه الجهود نحو البحوث الوقائية؛ لتجنب الطفل للمشكلات، والاضطرابات فيما بعد؛ بدلاً من الاقتصر على انتظار قدوم الاضطراب؛ ثم التوجه إلى علاجه.
 - لفت أنظار المسؤولين، ومتخذي القرار بشأن إعادة النظر في تكيف مناهج رياض الأطفال بدولة الكويت، ومواكبتها التوجهات العالمية في تحقيق فلسفة التعليم الشامل.

إطار مرجعي لمعلمات رياض الأطفال قائم على التوجهات العالمية المعاصرة؛ لتكييف المنهج د. شيماء محمد آد نجلاء مجد آد فتحيّة حسني

- إقامة وزارة التربية محاضرات وندوات تعريفية عن صعوبات التعلم الأكاديمية في مرحلة رياض الأطفال، موجهة للمشرفات الفنيّات، والمعلمات، وتوعيتهنّ بآليات تكييف المناهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- تقييم البيئة الفيزيائية لمرحلة رياض الأطفال، وتزويد الروضات بالأدوات والوسائل التعليمية اللازمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

٢. في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث من فاعلية الإطار المقترح في تكييف

المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، توصي الباحثة بما يلي:

- إجراء دراسات لاستكشاف العلاقة بين كفاءة فهم معلمات رياض الأطفال لعملية الدمج، وبين التطبيق العملي المباشر مع الأطفال في البيئات الشاملة.
- وضع الإطار المرجعي المقترح القائم على التوجهات العالمية موضع التنفيذ بالروضات؛ لتنمية قدرات المعلمات على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- تدريب الطالبات المعلمات، ومعلمات رياض الأطفال على تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم ما قبل الأكاديمية.
- تنظيم ورش عمل للأخصائيين النفسيين؛ وتوعيتهم بأساليب واستراتيجيات التعليم اللازمة للأطفال المعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم.
- إعداد ورش لتدريب المعلمات على كفاءة تنفيذ الخطة التربوية الفردية.
- إعداد المحاضرات والندوات التوعوية بصعوبات التعلم الأكاديمية في مرحلة رياض الأطفال.
- تفعيل التواصل الرقمي بين الروضة، والأسرة (المنزل)؛ لتكثيف وتوحيد الجهود لمواجهة التحديات التي يواجهها الأطفال ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية.
- برنامج قائم على التوجهات العالمية المعاصرة؛ لتدريب معلمات رياض الأطفال على آليات تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

البحوث المقترحة

يمكن - في ضوء ما خلص إليه البحث الحالي من نتائج- اقتراح البحوث الآتية:

- برنامج تدريبي مقترح؛ لتنمية قدرات معلمات رياض الأطفال على تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- دراسة تتبعية لمدى تأثير المواءمات والتعديلات في وقاية الطفل من صعوبات التعلم الأكاديمية.
- برنامج تدريبي قائم على التوجهات العالمية المعاصرة؛ لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بأهمية دمج الإعاقات التعليمية البسيطة في الصفوف الدراسية.
- فاعلية برنامج قائم على التعلم المتمايز في تنمية المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم الأكاديمية.
- برنامج قائم على التوجهات العالمية المعاصرة؛ لتدريب معلمات رياض الأطفال على آليات تكييف المنهج للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- تصور مقترح قائم على استخدام نموذج الاستجابة للتدخل المبكر؛ لوقاية أطفال الروضة من خطر الإصابة بصعوبات التعلم الأكاديمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، ر.ع.، و آخرون. (٢٠٢٠). التعلم بالأقران كمدخل لتحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بروضات الدمج. مجلة البحث العلمي في التربية، (٢١)، ٣٧٤-٤٥.
٢. إمام، س.، علي، أ.، و صالح، ف. (٢٠٢١). الفروق في العمليات المعرفية لدى عينتين من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية والطلاب العاديين في مرحلة التعليم الأساسي باليمن. مجلة الدوريات المصرية، كلية التربية، جامعة أسسـيوط، (٣٧)، ٦٣٩-٦٧٣. [10.21608/mfes.2021.201848](https://doi.org/10.21608/mfes.2021.201848)
٣. الهندي، أ.ع.، و آخرون. (٢٠٠٩). تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الخبرة الأمريكية. مجلة جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا، ١٧(٣)، ٣-٧.
٤. الطاهر، آ.أ.، عواض، ش.س.، ف.، و علي الدين، ر. ر. ف. (٢٠٢٢). تأثير التدريبات البصرية على بعض مظاهر الانتباه ومستوى الأداء المهاري لدى لاعبات رياضة المصارعة. مجلة بني سويف، (١٠)، ١٤٤-١٦٩. <https://doi.org/10.21608/OBSA.2022.135112.1324>
٥. الجامعة الأمريكية للطب النفسي. (٢٠١٥). خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية - DSM (أنور الحمادي، مترجم). بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون
٦. الشافعي، ر.ع.م. (٢٠١٧). برنامج تدريب إلكتروني مقترح لتنمية كفايات معلمات رياض الأطفال لتنمية قدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء أهداف التدخل المبكر. المجلة العلمية بكلية رياض الأطفال، (٤)، ٦٣٥-٧٥٦.
٧. العنزي، ف. (٢٠١٢). مسيرة رياض الأطفال بدولة الكويت. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
٨. إبراهيم، ر.ع.خ. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ٢٦(٣)، ١٨٩-٢١٢.
٩. الفقي، ف.أ. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات دمج الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة مع العاديين. مجلة جامعة الطفولة والتربية، ١٣(٤٥)، ٢٨٥-٣٥٤.
١٠. السبيعي، ل.س.، و آخرون. (٢٠٢٠). مستوى الإلمام بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال وواقع ممارساتهن التقييم المبكر في المنطقة الشرقية. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ١٠(٣)، ١-٣٨.
١١. محمود، جيهان. (٢٠٢٠). برنامج قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة، كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد، ١٧، ١٠٩٨-١١٤٥.
١٢. الكثيري، ن.ع. (٢٠٢٠). مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها. قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
١٣. النوبي، م. (٢٠١١). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات (ط. ١). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
١٤. القبالي، ي.أ. (٢٠١٧). الدليل الشامل في معاملة ذوي صعوبات التعلم: التعريف، التشخيص، العلاج. دار الخليج للثقافة والنشر.

١٥. النحاس، ن. م. (٢٠١٦). دليل مرجعي قائم على المعايير المهنية لتدريس الجغرافيا المدرسية لتنمية مهارات التحقيق الجغرافي بالعمل الميداني لدى معلمي الجغرافيا. مجلة كلية التربية، ٢٦(٥)، ٣٨-١.
١٦. النحاس، ن. م. (٢٠٢١). مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة بين الموازنة والتعديل: "نموذج مقترح لصنع القرار". المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، (٢)، ٦١-١٠٧.
١٧. النحاس، ن. م.، و عبد النبي، ه. أ. (٢٠١٤). تكييف مناهج الجغرافيا لطلاب التربية الخاصة بمراحل التعليم العام في ضوء معايير تكييف المنهج: دراسة حالة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٦٣).
١٨. الهودلي، خ. م. م. (٢٠٢٣). دور مديري المدارس في دمج طلبات صعوبات التعلم بغرف المصادر لتطوير قدراتهم النمائية وإكسابهم المهارات الأكاديمية في مدارس محافظة رام الله والبيرة. كلية التربية (٣٩)، ١١، <https://doi.org/10.21608/MFES.2023.331548>.
١٩. الشافعي، ر. ع. م. (٢٠١٧). برنامج تدريبي إلكتروني مقترح لتنمية كفايات معلمات رياض الأطفال لتنمية قدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء أهداف التدخل المبكر. المجلة العلمية بكلية رياض الأطفال، ٣(٤)، ٦٣٥-٧٥٦.
٢٠. القحطاني، ف. م. ه. (٢٠١٩). بعض مظاهر صعوبات القراءة في مرحلة رياض الأطفال في الدراسات العربية والأجنبية وسبل علاجها: دراسة نظرية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(٥)، ٨٨-٩٠.
٢١. الخولي، س. م. (٢٠١٩). الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٣(٤)، ٥٥-٨٩.
٢٢. الزهراني، ع. س. (٢٠٢١). فاعلية البرامج التدريبية في تطوير كفايات معلمات رياض الأطفال للتعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٠(٢)، ١١٢-١٤.
٢٣. الصبحي، ن. ع. (٢٠٢٠). دور الأطر المرجعية في تحسين الأداء المهني للمعلمات في مجال صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال. المجلة التربوية السعودية، ٢٨(٣)، ٧٥-١٠٢.
٢٤. بن حوة، ف. (٢٠١٨). معاملة المعلمين وعلاقتها بظهور صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، (رسالة دكتوراه) جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جمهورية الجزائر.
٢٥. خصاونة، م. أ. (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على مهارة التمييز السمعي لدى طلبات صعوبات التعلم في منطقة حائل. مجلة التربية، ٢٨(١١٢)، ١٥٧. <https://doi.org/10.34120/joe.v28i112.2575>
٢٦. زينب عطيفي، وأسامة محمود الحنان. (٢٠٢٠). تنمية الذكاء البصري المكاني في الرياضيات لدى التلميذات ذوات الإعاقة السمعية بالصف السابع الابتدائي باستخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية. مجلة التربوية لتعليم الكبار، مج ٤، ٢٤، ٣١٨-٣٤٢.
٢٧. سعيان، ع. هارون، أ. (٢٠٢١). فعالية برنامج للتعليم العلاجي قائم على الاستراتيجيات الذاكرية في تنمية المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة، ١٠(٣٥)، ٨١-١٤٢.
٢٨. شقران، ج. س. غ. (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على الوظائف التنفيذية لتحسين مهارات ما قبل الحساب لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية - جامعة بنها، ١٢٦(١)

٢٩. صالحة، س. ح.، و البسطامي، س. ر. (٢٠٢٠). أنموذج مقترح لمنهاج التربية الخاصة لذوي الإعاقات الذهنية في فلسطين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(١٧)، ١٣٩-١٥٧.
٣٠. صالح، ن. أ. م. (٢٠١٥). الأسس المؤثرة بتطبيق مناهج متطورة في رياض الأطفال بدولة الكويت: دراسة نظرية. مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، ٤٢(٤٢)، ١٢٠١-١٢٣٣.
٣١. عبدالحكيم، ش. م. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات المجموعات المرنّة لتنمية مهارات التمييز البصري لدى الأطفال ذوي القصور الفكري القابلين للتعليم [رسالة ماجستير، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا].
٣٢. عبدالرحمن محمود توفيق جرار & محمود محمد إمام. (٢٠١٥). صعوبات التعلم: قضايا حديثة. مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة، ١٦ (٦٢)، ٧٣-٨٥.
٣٣. عليمات، أ. ح. س.، و مهيدات، م. ع. م. (٢٠١٧). تصورات المعلمين العاديين للتكيفات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية واستخدامهم لها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، إربد.
٣٤. عوض الله، م.، عاشور، أ. ح.، والشحات، م. (٢٠١٧). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج (الطبعة الرابعة). دار الفكر.
٣٥. عطيفي، ز. م.، & الحنان، أ. م. (٢٠٢٢). تنمية ذكاء البصر المكاني في الرياضيات لدى التلميذات ذوات الإعاقة السمعية بالصف السابع الابتدائي باستخدام الأنشطة الإلكترونية. المجلة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية.
٣٦. فرماوي، ف. م. (٢٠٠٨، ٢١-٢٢ أبريل). تحديات الواقع وتوجهات المستقبل لمعلم رياض الأطفال في العالم العربي [ورقة بحثية]. المؤتمر العلمي الخامس عشر: إعداد المعلم وتنميته آفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير، كلية التربية، جامعة حلوان.
٣٧. قريشي، أ. (٢٠٢٠). طرق تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية بالمسيلة [رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر].
٣٨. ميموني، و. (٢٠٢٢). صعوبات التعلم النمائية وعلاجها خلال جائحة كورونا. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، ٢(١٠)، ٦٠٦-٦١٨.
٣٩. المطيري، ه. & الربيعان، ع. معوقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر التربويين في ضوء بعض المتغيرات. (٢٠١٩). مج، ٣٥(٩٠٢).
٤٠. مخلوف، س.، & غرابي، خ. (٢٠٢١). ماهية صعوبات التعلم (قراءة نظرية) في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. مجلة المصباح، جامعة محمد بوضياف، ١(١)، ٨١-١٢٧.
٤١. مسعد أبو ديار & آخرون. (٢٠١٢). قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها (ط2). مركز تقويم وتعليم الطفل.
٤٢. مسعد، ط.، & الهولي، أ. (٢٠٠٤). الصعوبات التي تواجهها معلمات رياض الأطفال في الأسلوب المتطور في التدريس بمرحلة رياض الأطفال في دولة الكويت. مجلة الثقافة والتنمية، ٩(٩)، ٦٢-٨٩.
٤٣. محمود، ج. (٢٠٢٠). برنامج قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة. مجلة كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد، ١٧، ١٠٩٨-١١٤٥.

٤٤. محمد، ف. أ. م. (٢٠٢٣). برنامج باستخدام نظام PECS لتنمية بعض مهارات التمييز البصري (التحرك البصري) - إدراك الكلمات وتمييزها) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي، ٦(٣)، ١٩٣-٢٢٢. <https://doi.org/10.21608/dapt.2023.325831>
٤٥. محمد، ع. ع. (٢٠٠٦). بعض المتغيرات المعرفية للأطفال الروضة ذوي القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. دار الرشاد.
٤٦. نور، أ. (٢٠٢١). فعالية استخدام نموذج جيكيو في تعليم مهارة القراءة بمدرسة الساطع المتوسطة الإسلامية سيدان رمباج لرسالة دكتوراه، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.
٤٧. همام، ن. ح. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩(١٥)، ٥٧٥-٥٩٥.
٤٨. هارون، أ. م. م. (٢٠٢١). المهارات ما قبل الأكاديمية وأوجه القصور فيها لدى أطفال الروضة. مجلة كلية التربية - جامعة بني سويف، ٢(٢).
٤٩. همام، ن. ح. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩(١٥)، ٥٧٥-٥٩٥.
٥٠. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي. (٢٠١٩). الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة. مديرية المناهج، المغرب.
٥١. يسرى، أ. س. ع. (٢٠١٤). صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق (ط. ٢). الرياض: دار الزهراء.
٥٢. يوسف القريوتي، وأخران. (٢٠٠١). المدخل إلى التربية الخاصة، الامارات العربية المتحدة ط٢ دبي، دارالقلم.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Australian Federation of SPELD Associations. (2019). Understanding learning difficulties: A practical guide. The Dyslexia-SPELD Foundation, Literacy Services. Retrieve from: http://ardtomish.weebly.com/uploads/3/0/0/3/30034975/understanding_learning_difficulties.pdf
2. Carey, B., & Bellonky, B. (2004). Children's growth and classroom experiences in Georgia's pre-kindergarten program. UNC, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina at Chapel Hill.
3. Cannella-Malone, H. I., Dueker, S. A., Barczak, M. A., & Brock, M. E. (2021). Teaching academic skills to students with significant intellectual disabilities: A systematic review of the single-case design literature. Journal of Intellectual Disabilities, 25(3), 387-404. [10.1177/1744629519895387](https://doi.org/10.1177/1744629519895387)
4. Ebrahim, A.(1992).Education of Children and Adolescent with Learning Disabilities. Macmillan publishing company.

5. European Union & Council of Europe. (2017). *Framework for including students with special educational needs and disabilities in upper secondary school*. Council of Europe, Luxembourg.
6. Hall, T., Vue, G., Koga, N., & Silva, S. (2004). *Curriculum modification and curriculum enhancement*. National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved from: http://illinoiscriticalcomponents.com/images/Resources_Documents/_ncac-curriculum-modification-2014-12.pdf
7. Hunt, J. H., & Martin, K. (2024). Bob's productive task engagement in fractional reasoning: A case study. *Learning Disability Quarterly*, 47(2), 110–123. <https://doi.org/10.1177/07319487231209507>
8. *Inclusive Technical and Vocational Education and Training for Qatar, Doha*: Mada assistive technology center Ivarsson, L. (2023). Principals' perceptions of gifted students and their education. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100-400. [10.1016/j.ssaho.2023.100400](https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100400)
9. Janney, R. & Snell, M. (2000). *Modifying School Work*. Paul H. brookes publishing company. , 45, 215-223. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_3
10. Ji, L., Zhao, Q., GU, H., Chen, Y., Zhao, J., Jiang, x., & Wu, L. (2021). *Effect of Executive Function on Event-Based Prospective Memory for Different Forms of Learning Disabilities*. *Frontiers in Psychology*, 12, 164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.528883>
11. Khasawneh, M., Alkhaldeh, M., & Al-Khasawneh, F. (2020). The level of metacognitive thinking among students with learning disabilities. *International Journal of English Linguistics*, 10(5):343343. [https://DOI:10.5539/ijel.v10n5p343](https://doi.org/10.5539/ijel.v10n5p343)
12. Kaur, N. (2023). *Curriculum adaptation for the learning disabled*. *International Educational E-Journal*, 2(1), 26. https://www.researchgate.net/publication/350495110_Curriculum_Adaptation_for_the_Learning_Disabled
13. Kirk, S., Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (2014). *Educating exceptional children* (15th ed.). Cengage Learning.
14. Kirk, S. A., & Chalfant, J. C. (1984). *Learning and developmental disabilities*. Houghton Mifflin.

15. LWIS – Universal School of Lebanon. (2016). Learning support program handbook: <https://www.lwis-ais.edu.lb/learning-support-services/>
16. Mississippi Department of Education. (2019). *Access for All Guide*. Office of Elementary Education and Reading. Mississippi State University.
17. Moreira, L. F. T. (2022). Um olhar sobre a educação inclusiva em Portugal. *Internet Latent Corpus Journal*, 12(2), 140–157.
18. Muktamath, V. U., Hegde, P., & Chand, S. (2022). Types of specific learning disability. In *Learning disabilities: Neurobiology, assessment, clinical features and treatments*.
19. Madisor, C. L., & Francis, D. R. (2016). The effect of varied verbal rehearsal strategies on immediate and delayed attention of objective. *International Journal of Industrial Media*, 29, 164.
20. Manfredi, M., Crotti, N., Zani, A., & Proverbio, A. M. (2012). Shooting the basketbrain: Electrophysiological evidence for a similar semantic processing involved in language and action visual perception. *International Journal of Psychophysiology*, 85(3), 386. <https://doi.org>
21. Nawaz, H.S.(2023). Levels of Teachers' Understanding about the Concept of Curriculum Adaptations made for Students with Moderate Physical Impairment Studying at the Primary Level in Punjab. *Journal of Development and Social Sciences*, 4(2). [https://doi.org/10.47205/jdss.2023\(4-II\)39](https://doi.org/10.47205/jdss.2023(4-II)39)
22. National Institute of Education.(2019). *Inclusive education guidelines and adaptations to support the implementation of the national curriculum* [Working document].Retrieve from: <https://ied.gov.mv/storage/uploads/NAq7Xkoe/ror63kpt.pdf>
23. Newman, L. A., & Madaus, J. W. (2015). Reported accommodations and supports provided to secondary and postsecondary students with disabilities: National perspective. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(3), 173–181. <https://doi.org/10.1177/2165143413518235>
24. North Dakota Department of Public Instruction. (2018). *Guidelines for Serving Students with Specific Learning Disabilities in Educational Setting*
25. Penn, Sh.(2014).e How-How to Adapt a Curriculum? Retritieve from: www.ehow.com/print/how_8538302_adapt-curriculum.html.
26. Polloway, E.A.& Patton,J. R. & Smith, t. c. & Buck, G. H.(1997):Mental retardation and learning disabilities. *Applied issu's Journal of Learning Disabilities*,30(3).

27. Rapisa, D. R., Damstuti, E., & Putri, A. A. (2021). Identification of children with special needs in inclusive schools. *Journal of ICSAR*, 5(2).
28. Singh, A., Yeh, C. J., Blanchard, S., & Anunciação, L. (2021). *Handbook of research on critical issues in special education for school rehabilitation practices*. IGI Publisher of Timely. Retrieve from <https://books.google.com.kw/books?id=x2h2EAAAQBAJ&pg=PA87>
29. State of Victoria, Department of Education and Training. (2022). *Learning difficulties information guide*. Retrieved from: <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/discipline/english/reading/school-leaders-guide.pdf>
30. Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12(4), 18–27. <https://doi.org/10.1177/074193259101200404>
31. Shaker Heights School District. (2006). *Teaching all students: Staff guide to accommodations and modifications [Digital pamphlet]*. Shaker Heights School District. https://shaker.org/Downloads/Accommodations_and_Modifications_Guide.pdf
32. The Al-Kafaat University .(2014). SLIC a CYCLE Insert Socio-Professional: An Al-Kafaat Project Involving Aga Khan University and Institut Technique Al-Kafaat, Lebanon.
33. The Ministry of Education and Higher Education.(2019). *Education for all:2019 access for all guide*. Mississippi Department of Education.
34. Union, D., & Mcaleese, R. (1978). *Encyclopedia of Educational Media. Communication and Technology*, London: The Macmillan Press Ltd
35. United Nations DESA .*Sustainable development goals*. New York: United Nations Department of Economic and Social Affairs; (2015).
36. Wistorm, E. (2015). Construct validation with mnemonic study of phonological awareness for children entering pre-kindergarten. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22(4), 573–585.
37. Zabeli, N., Perolli Shehu, B., & Anderson, J. A. (2021). The understanding of inclusive education in Kosovo: Legal and empirical argumentation. *CEPS Journal*, 11(3), 119–139 <http://dx.doi.org/10.25656/01:23402>

ثالثاً: الويب سايت:

١. موقع مجلس الوكالات الدولية لصعوبات التعلم (ICDL)(1987)
International Computer Driving License. (1987). ICDL Arabia
<https://www.icdlarabia.org/Ar/icdlarabia>
٢. موقع وزارة التعليم الولايات المتحدة الأمريكية، قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة. (IDEA).
U.S. Department of Education. (n.d.). Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). U.S. Department of Education
<https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i/1401>
٣. موقع اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم متاح في يوم 31 أكتوبر (2016).
The National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)(2016)available online
[at:https://www.psychiatry.org/search-results?searchText=Areas%20of%20developmental%20difficulties](https://www.psychiatry.org/search-results?searchText=Areas%20of%20developmental%20difficulties)
مركز تبادل المعلومات الأسترالي بشأن التعليم والتدريب المتعلق بالإعاقة (ADCET)، جامعة تسمانيا.
<https://www.adcet.edu.au/inclusive-teaching/teaching-assessment>
٤. موقع مركز القياس والتقويم دولة الكويت
<https://www.ccetkuwait.org/copy-of-1>
٥. إجراءات التشخيص
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521882.pdf>
٦. موقع الجمعيات البريطانية (2009)
Council of Special Educators (BCCASE), learning Assistance Teacher's Association (LATA), Special Educators Association (SFP), Office of the Inspector of independent school (OIS), & Births Columbia teacher's federation (BCTF). (2009, August). *A Guide to Adaptation and Modifications*. British Columbia Ministry of Education:
https://www.bced.gov.bc.ca/specialed/adaptations_and_modifications_guide.pdf&prev=/search
٧. موقع الناشر العلمي العالمي
IGI Global. (2023). What is curriculum adaptation? Retrieved from: <https://www.igi-global.com/dictionary/school-readiness-program/97439>
٨. موقع منظمة مركز قمة الآباء
PEAK Parent Center organization. (2023). *Accommodations and Modifications fact sheet*. Retrieved from <https://osepideasthatwork.org/find-a-resource/peak-parent-center-accommodations-modifications-fact-sheet>
٩. المعهد الوطني للتدريب التربوي. (2018). المجمعات التدريبية لتدريب وتطوير المعلمين أثناء الخدمة المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف ١-٤) مجمع التربية الخاصة. فلسطين. متاح على:
<https://www.palpcu.ps/files/server/SpecialMojam3.pdf>

١٠. وزارة التربية والتعليم في دولة الامارات العربية المتحدة.(2020). القواعد العامة لبرامج التربية الخاصة للمدارس الحكومية والخاصة. الامارات، التربية الخاصة متاح على هذا الموقع:
<https://www.moe.gov.ae/Ar/Legislation/Documents/Ateacher%27s%20guide%20to%20managing%20children%27s%20behavior.pdf>
١١. وزارة التربية والتعليم في دولة الامارات العربية المتحدة.(2020م). مرفق رقم 1 للقرار الوزاري رقم (206) لسنة 2020م بشأن سياسة إدارة السلوك الايجابي للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في المؤسسات التعليمية، الامارات متاح على هذا الموقع:
<https://www.moe.gov.ae/Ar/Legislation/Documents/Ateacher%27s%20guide%20to%20managing%20children%27s%20behavior.pdf>
١٢. الرابطة الدولية لعسر القراءة
the International Dyslexia Association (2023). Definition of Dyslexia, available online at:
<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
١٣. موقع المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية
National Institute of Child Health and Human Development (2023). What are some signs of learning disabilities?available online at:
<https://www.nichd.nih.gov/health/topics/learning/conditioninfo/signs>
١٤. موقع الحكومة ولاية فكتوريا قسم التربية والتعليم - دليل صعوبات التعلم - حساب (2023)
State of Victoria (Department of Education and Training). (2023). *Difficulties (teachers)* – (2022) Retrieved from: <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/discipline/91english/reading/Numeracy-Guide.pdf>
١٥. موقع الحكومة ولاية فكتوريا قسم التربية الخاصة- صعوبات التعلم- القراءة والكتابة(2023)
State of Victoria (Department of Education and Training). (2023). *Learning difficulties (teachers)* – Literacy (2022). Retrieved from <https://education.edugate-cms.eduweb.vic.gov.au/school/teachers/learningneeds/Pages/learning-difficulties-literacy.aspx>
١٦. موقع جمعية صعوبات التعلم في نيويورك متاح في يوم 16 من أكتوبر (2023)
<https://ldanys.org> Learning Disabilities Association of New York available online at:
١٧. موقع جمعية الأمريكية للطب النفسي متاح على هذا الموقع يوم 8 من أكتوبر (2024)
<https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder> American Psychiatric association available online at:
١٨. موقع الرابطة الوطنية لمدرسي التربية الخاصة في ناسيت (2014)
Hamilton, K., & Kessler, E. (2014). *Accommodations and modifications: Wait, they're not the same?*. National Association of Special Education Teachers (NASSET). Retrieved from: <https://www.naset.org/publications/ld-report/accommodations-and-modifications-wait-theyre-not-the-same>
١٩. القانون رقم ٨ بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.(2020).دولة الكويت.
<https://www.e.gov.kw/sites/kg0Arabic/Forms/GODPLAW.pdf>

٢٠. حكومة دولة الكويت . خطة الكويت المستدامة

<https://www.newkuwait.gov.kw>.

٢١. موقع وزارة التربية (2017)، الهيكل التنظيمي لجهاز التوجيه الفني لرياض الأطفال

<https://www.moe.edu.kw/Diagram/OrganizationalChartHierarchy>

٢٢. موقع الرسمي للمجلس الوطني للمعايير النموذجية الوطنية للمعلم

Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers (INTASC)

Retrieve from: <https://learning.ccsso.org/intasc-model-core-teaching-standards-and-learning-progressions-for-teachers>

٢٣. (القانون رقم ٨ لسنة ٢٠١٠ بشأن حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة دولة الكويت).

<https://www.e.gov.kw/sites/kgArabic/Forms/GODPLAW.pdf>