Innovation Journal&Educational Research
Issued by Education Strategy Administration
Ain Shams University

مجلة بحوث التعليم والابتكار
تصدر عن ادارة تطوير التعليم
جامعة عين شمس

فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية

The Effectiveness of a Training program Based on Virtual Classes to Develop Kindergarten Teachers' Awareness of Developmental Learning Difficulties

إسراء بنت عبد الكريم بن علي الشرفي [1]، عزة عبد الرحمن مصطفى عافية[1]

[1] كلية العلوم والدراسات الإنسانية – الجبيل، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودي

الملخص

هدف هذا البحث إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية. وقد اتبع البحث المنهج شبه التجريبي، واعتُمد في تصميمه على المجموعة التجريبية الواحدة، حيث تكونت العينة من (25) معلمة، من روضات الهيئة الملكية بمدينة الجبيل الصناعية، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، ولتحقيق هدف البحث تم بناء استبانة لقياس مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية، وتم تطبيقها قبليا، وبعديا، وبعد البرنامج بفترة، على أفراد عينة البحث. وتم تقديم البرنامج التدريبي لهن حيث تكون من (8) جلسات تدريبية. وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية، حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على استبانة قياس الوعي، وذلك بين القياسين: القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي، لصالح القياس البعدي.

وفي ضوء هذه النتائج قدم البحث بعض التوصيات والمقترحات، والتي من أهمها: ضرورة وجود معلمة متخصصة بصعوبات التعلم، وأخصائية نفسية في الروضات؛ لتقديم الدعم للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ولمعلمات رياض الأطفال ومساعدتهن وإرشادهن إلى الطريقة الصحيحة للتعامل معهم، وتقديم دورات تدريبية وورش عمل لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة؛ لتقديم كل ما هو جديد في مجال صعوبات التعلم وبرامج التدخل المبكر.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، برنامج تدريبي، الفصول الافتراضية، معلمات رياض الأطفال، صعوبات التعلم النمائية.

Abstract

The Effectiveness of a Training program Based on Virtual Classes to Develop Kindergarten Teachers' Awareness of Developmental Learning Difficulties.

Isra Abdulkarim AL Sharafi 2020

The objective of this research is to measure the effectiveness of a training program based on virtual classes to develop kindergarten teachers' awareness of developmental learning difficulties. The research followed the semi-experimental method and was designed to be based on one experimental group. The research sample consisted of 25 teachers from

the Royal Commission Kindergartens in Jubail Industrial City, who were chosen using the simple random method. To achieve the goal of the research, a questionnaire was developed to measure the level of awareness of kindergarten teachers about developmental learning difficulties, and it was applied before to the training program, post the training program, and following a significant period after the training program on the research sample members. The training program was offered to them and it consisted of 8 training sessions. The results revealed the effectiveness of the training program based on virtual classes to develop kindergarten teachers' awareness of developmental learning difficulties. These results demonstrated statistically significant differences between the average scores of the experimental group in the questionnaire of measuring awareness; these differences were between the pre and post-measurement in favor of the post measurement. The results also showed statistically significant differences between the average scores of the experimental group in the post-measurement questionnaire and the following-measurement questionnaire in favor of the post-measurement questionnaire.

Considering these results, the research offered the following suggestions and recommendations: the necessity of hiring a specialized learning difficulties teacher and a psychologist in kindergartens to provide the needed support for children at risk of undergoing learning difficulties and kindergarten teachers. These specialists would advise, help, and guide kindergarten teachers to the right way of handling and dealing with children suffering from learning difficulties. Moreover, the importance of providing on-duty training courses and workshops for kindergarten teachers to provide recent knowledge in the field of learning difficulties and early intervention programs.

Keywords: Effectiveness, Training program, Virtual classrooms, Kindergarten teachers, Developmental learning difficulties.

مقدمة البحث:

يتسم العصر الحاضر بسرعة التغيير والتحول وتضاعف الإنتاج المعرفي في زمن العولمة والفضاءات المفتوحة والشبكة العنكبوتية، وفي ظل هذا التغير أصبح التعلم المستمر والتنمية المهنية أثناء العمل ضرورة لمواكبة هذا التطور، ولا شك بأن قطاع التعليم ليس بمنأى عن ذلك، فهو في تطور دائم ومستمر (الخالدي، 2016). ولذلك نلاحظ اهتمام المجتمعات الريادية بالاستثمار الضخم في التعليم والتدريب والتنمية البشرية، باعتبارها تمثل الدعامة الأساسية لاقتصاد القرن الحادي والعشرين وهو اقتصاد المعلومات (موسى، 2019).

وفي ظل هذا التطور فإن من المهم الاستفادة من آخر ما توصل إليه العلم، والتركيز على التقنيات الرقمية الجديدة، والاستخدامات التعليمية للإنترنت والشبكات بشكل عام. وقد ظهر في هذا الإطار مفهوم الفصول الافتراضية بوصفه واحدًا من أهم أساليب الاستفادة من التقنية في تحقيق مستوى متميز من التعليم والتدريب، القادر على تجاوز الكثير من التحديات التي قد تواجهها المؤسسات التربوية (الأحمري، 2019). وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات، ومنها دراسة كلٍ من: (الجفري، 2015؛ الرشيدي، 2019؛ عبد الرحيم، 2019)، والتي بينت نتائجُها فاعلية الفصول الافتراضية في التعليم والتحصيل الدراسي والتدريب.

وإيمانا بأهمية التنمية المهنية للعاملين في مجال التعليم وانطلاقا منها، فقد سعت المملكة العربية السعودية في رؤيتها 2030 إلى تحقيق ذلك، من خلال برنامج تنمية القدرات البشرية، والذي يهدف إلى تحسين مخرجات منظومة التعليم والتدريب في جميع مراحلها من التعليم المبكر وحتى التعليم والتدريب المستمر مدى الحياة، وذلك من خلال برامج تعليم وتأهيل وتدريب تواكب مستجدات العصر ومتطلباتها (رؤية 2030المملكة العربية السعودية، 2020).

وتعتبر رياض الأطفال مؤسسة تربوية ضرورية للمجتمعات، حيث أنها تساهم في تحقيق أهداف المجتمع، وذلك فيما يتعلق برعاية الأطفال وتحقيق النمو المتكامل لهم. ويتوقف نجاح البرنامج التربوي في رياض الأطفال على معلمة الروضة، فمحور عملها هو الطفل (جاد، 2013). وبناء على ذلك فإن تدريب معلمة رياض الأطفال مهنيًا وعلميًا وثقافيًا يؤدي دورًا مهمًا في تزويدها بالمهارات والمعارف والخبرات المناسبة، والتي تمكنها من أداء أدوارها التعليمية والتربوية بكفاءة عالية، كما تزودها بالاتجاهات والتطورات الحديثة في مجال الطفولة المبكرة (موسى، 2016).

من المجالات التي شهدت تطورًا كبيرًا واهتمامًا خاصًا في مرحلة الطفولة المبكرة، ميدانُ التربية الخاصة أو ما يعرف بالتدخل المبكر. جاء هذا الاهتمام نتيجة للدور الحاسم للعوامل البيئية في تغيير مسارات النمو، وخاصة في السنوات الأولى من العمر. وانطلاقًا من هذه الحقيقة فقد أصبحت قضية التدخل المبكر تطرح نفسها بكل قوة في الميادين العلاجية والتربوية، فمن الممكن تخفيف تأثيرات الإعاقة والصعوبات والوقاية منها إذا تم اكتشافها ومعالجتها في وقت مبكر جدًا. وتعتبر صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة، والتي يمكن التنبؤ بها في مرحلة الطفولة المبكرة (الخطيب والحديدي، 2018).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التعرف المبكر على الصعوبات النمائية، والتي تظهر مؤشراتها في مرحلة رياض الأطفال، فقد أشار عواد (1994) إلى أهمية مرحلة رياض الأطفال وتأثيرها في حياة الأفراد ومستوى تعليمهم فيما بعد. وبينت دراستي (الشخص ومنيب وأحمد، 2011؛ الفرا، 2005) أهمية التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة، فكلما كان الكشف عن هذه الصعوبات مبكرا كلما كان العلاج أيسر وأسهل. وذكر بارنز وآخرون (Barnes et al., 2020) أن القصور في المهارات المعرفية التي تظهر في مرحلة رياض الأطفال يمكن أن تنبئ بخطر صعوبات التعلم عند دخول المدرسة.

مما سبق تتضح أهمية مرحلة رياض الأطفال وتأثيرها في نمو الفرد، وأهمية الدور الذي تقوم به المعلمة في مساعدة الأطفال على تنمية قدراتهم ومهاراتهم المختلفة، وملاحظة جوانب التأخر أو القصور لديهم، خاصة وأنها تقضي وقتًا طويلا مع الأطفال، حيث يمارسون أنشطة متنوعة تمكنها من ملاحظة جوانب النمو المختلفة لديهم.

ومما لا شك فيه أن وعي معلمة الروضة ومعرفتها بصعوبات التعلم النمائية يساهم في التعرف المبكر على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ولذلك فإن من المهم الحرص على توعية المعلمات، وذلك من خلال تقديم الدورات والبرامج التدريبية؛ حرصا على تنمية معرفتهن ومهاراتهن في التعرف على مؤشرات صعوبات التعلم النمائية، وامتلاك مهارات التدخل المبكر المناسبة لتخفيف هذه الصعوبات ومنع تفاقمها، وهذا ما يسعى البحث الحالي إلى تحقيقه.

مشكلة البحث:

مرحلة الطفولة المبكرة هي المرحلة الأساسية التي تُبنى عليها المراحل التعليمية اللاحقة، وتعد معلمة رياض الأطفال –بسبب طبيعة دورها– أكثرَ عنصرٍ مُسهم في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى الأطفال، وقد أشارت الدراسات السابقة إلى تدني وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم، ومن ذلك دراستي (الباز والبتال، 2016؛ مديني والصيادي، 2018). كما أوصت العديد من الدراسات بضرورة توعية معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم، ومنها دراسة كلٍ من: (أوشيش، 2020؛ الظفيري، 2018؛ عبد الحليم، 2017؛ كرم الدين وأحمد والأعصر، 2017).

ومن خلال العمل في الميدان لاحظت الباحثتان ضعف معرفة معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية، وقصور المعرفة بمهارات التدخل المبكر من خلال الأنشطة التي تمارسها المعلمة بشكل يومي مع الأطفال، للحد من تفاقم هذه الصعوبات. وللتحقق من وجود المشكلة؛ قامت الباحثتان باستطلاع رأي المعلمات، وذلك من خلال المقابلة الشخصية غير المقصودة، واستبانة لقياس مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية. وقد بينت النتائج أن ما يقارب من 90% من المعلمات ليس لديهن المعرفة الكافية بصعوبات التعلم النمائية، كما أبدين الرغبة في تنمية وعيهن بصعوبات التعلم، خاصة وأنهن يواجهن سلوكيات واستجابات مختلفة من الأطفال لا يستطعن الحكم عليها أو تحديد الطريقة المناسبة للتعامل معها. ومما سبق عرضه أمكن تحديد مشكلة البحث في ضعف وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:
ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية؟

فرضيات البحث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، على استبانة وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، على استبانة وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذا البحث في مواكبة الاهتمام المتزايد بمرحلة الطفولة المبكرة وبرامج التدخل المبكر، والاهتمام بالتطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، ويساهم في تقديم المعلومات والمعارف المتعلقة بمتغيرات البحث، بالإضافة إلى ندرة الدراسات –في حدود علم الباحثة– التي تهتم بتقديم برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة لتنمية وعيهن بصعوبات التعلم النمائية وأساليب التخفيف من حدتها.

الأهمية التطبيقية:

تكمن أهمية البحث التطبيقية في المساهمة بتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية من خلال البرنامج التدريبي، وتقديم دليل للمعلمات يضم مجموعة من الأنشطة الحركية التي تساهم في تنمية المهارات النمائية للأطفال، كما أنه قد يفيد مشرفات برامج رياض الأطفال والمهتمين بصعوبات التعلم من خلال تقديم برنامج تدريبي يمكن الاستفادة منه في تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية وأساليب التخفيف من حدتها من خلال الأنشطة التي تقدم للطفل، بالإضافة إلى أنه يمكن الاستفادة من الأداة في قياس مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية في الجانبين: المعرفي والأدائي.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: ينحصر موضوع البحث في تقديم برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.

الحدود الزمانية: تم إجراء البحث عام 1442هـ/2020م.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في روضات الهيئة الملكية بمدينة الجبيل الصناعية.

الحدود البشرية: اشتمل البحث على معلمات رياض الأطفال بروضات الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية.

مصطلحات البحث:

فاعلية (Effectiveness):

تعرَّفُ بأنها: مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيا (شحاتة والنجار، 2003).

وتعرّف إجرائياً بأنها: التغيير الذي يحدثه البرنامج التدريبي في وعي المعلمات بالصعوبات النمائية في مرحلة رياض الأطفال، ويتم تحديده بناء على نسبة الكسب المعدل التي حددها بلاك لقبول الفاعلية وهي (1,2).

البرنامج التدريبي (Training program):

يعرف البرنامج التدريبي بشكل عام بأنه: مجموعة من الخبرات والإجراءات والأنشطة المخططة والمنظمة، والهادفة إلى تنمية وتحسين مجموعة من المهارات

والقدرات المختلفة لدى مجموعة من الأفراد (كرم الدين وآخرون، 2017).

ويعرّف إجرائيا بأنه: مجموعة من الجلسات المخطط لها، تتضمن معلومات ومعارف وأنشطة متعددة ومهارات مختلفة، تقدم لعينة من معلمات رياض الأطفال في روضات الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية؛ بهدف توعيتهن بصعوبات التعلم النمائية.

الفصول الافتراضية (Virtual classrooms):

تعرف بأنها: فصول تعتمد على التقنية في توفير إمكانيه تنفيذ دروس يقدم فيها المحتوى التعليمي عن بعد، مع إمكانية تخزين هذه الدروس وحفظها والرجوع إليها لاحقا للاستزادة، وتمتاز هذه الفصول بأنها تتيح المجال للتواصل عن بعد، كما تتيح الفرصة أمام المعلم والطالب لعقد لقاءات متزامنة أو غير متزامنة، وذلك عبر دروس تقدم في أي وقت ومن أي مكان (الأحمري، 2019).

وتعرّف إجرائيا بأنها: فصول افتراضية للتعلم عن بعد عبر برنامج (Zoom)، يتم من خلاله عقد جلسات تدريبية تقدم فيها الباحثتان المحتوى العلمي للمعلمات دون الالتزام بمكان محدد، مع إمكانية مشاركتهن بالجلسة من خلال الصوت، وغرف المحادثة، والسبورة الإلكترونية، والاطلاع على العديد من المصادر، مثل: العروض التقديمية، وملفات الفيديو، وروابط لمواقع مختلفة على شبكة الإنترنت.

الوعي (Awareness):

يعرف بأنه: إدراك الفرد لأشياء معينة في الموقف أو الظاهرة، وهو الخطوة الأولى في تكوين الجوانب الوجدانية بما تتضمنه من اتجاهات وقيم، وله عدة مجالات، ويمكن تقويمها باستخدام مقاييس الوعي (شحاتة والنجار، 2003).

ويُعرّف إجرائيا بأنه: مستوى إدراك معلمات رياض الأطفال لصعوبات التعلم النمائية، والذي يقاس من خلال إجابة المعلمات على أداة البحث (الاستبانة).

معلمات رياض الأطفال (Kindergarten teachers):

معلمة رياض الأطفال هي: المعلمة التي تتعامل مع الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ما بين (3–6) سنوات، فتقوم بتنفيذ المنهج وتكييف المواقف التعليمية، وتختار طريقة التعلم المناسبة للطفل بما يحقق الأهداف التربوية للروضة (فهمي، 2016).

وتُعرف معلمات رياض الأطفال إجرائيا بأنهن: معلمات مرحلة رياض الأطفال الحاصلات على درجة البكالوريوس في تخصص رياض الأطفال، اللاتي يعملن في روضات الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية.

صعوبات التعلم النمائية (Developmental learning difficulties):

هي "الصعوبات التي تتناول العمليات ماقبل الأكاديمية، وتتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد" (الزيات، 1998،ص.411).

وتعرّف إجرائيا بأنها: الصعوبات التي يعاني منها الطفل في مرحلة رياض الأطفال، وتظهر في واحدة أو أكثر من هذه المجالات: (الانتباه، أو الأدراك، أو الذاكرة، أو التفكير، أو اللغة الشفهية). وتؤثر هذه الصعوبات على قدرة الطفل على التعلم، والاستفادة من الأنشطة والخبرات والمعلومات التي تُعرض عليه خلال اليوم الدراسي في الروضة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: البرامج التدريبية

يعتمد تطوير التعليم على تواجد معلمين لديهم كفاءة عالية، وذلك من خلال إعدادهم أكاديميا وتربويا بشكل جيد، والعمل على تدريبهم بشكل يساعد على الارتقاء بقدراتهم وتقديم تعليم وظيفي يتماشى مع التغيرات الحديثة، وهذا يتطلب بالضرورة تطوير وسائل وأساليب برامج تدريب المعلمين؛ لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية (إبراهيم، 2019).

يُعد التدريب نشاطًا مخططًا ومستمرًا، يهدف إلى تزويد الأفراد بالمعارف والقيم والمهارات التي من شأنها تطوير عمل المنظمة للأفضل (الخالدي، 2016). ويشار إلى التدريب بوصفه المكون الرئيسي للتنمية المهنية على أنه مصدرٌ لإعداد الكوادر البشرية وتطوير كفايتهم بما ينعكس إيجابا على أداء المنظمات بمختلف وظائفها وأقسامها، كما يعزى النجاح أو الإخفاق في أي منظمة إلى التدريب (الرشيدي، 2017). كما يطلق التدريب على تلك العمليات التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة للتنمية المستمرة. فالتدريب يهدف إلى تنمية الموارد البشرية وتطويرها ورفع كفاءة أدائها (إبراهيم، 2019).

وبما أن نجاح المشروعات التربوية وبرامجها المتعددة يعتمد على الكفاءات التي يمتلكها العاملون في الميدان التربوي، كما أن التغيرات المتسارعة ودخول ظاهرة العولمة وعصر تقنية المعلومات ساهمت في زيادة العبء على المعلمات في مختلف المراحل التعليمية، ومنهن معلمة رياض الأطفال؛ لما لهذه المرحلة من أهمية كبيرة في تنشئة الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة؛ فنتيجة لذلك أصبح من الضروري على المعلمة في هذه المرحلة رفع قدراتها وتنمية مهاراتها بما يتناسب مع التطورات الحديثة (جرادات والإبراهيم، 2018).

وفي السياق ذاته ذكر العليمات (2014) أن الارتقاء بالمستوى المهني يتطلب أن يكون الإعداد المهني عملا ممتدا وموصولًا، ولا ينتهي بتخرج المعلمة من معاهد الإعداد، بل يستمر عن طريق التدريب أثناء الخدمة. فتدريب معلمة الروضة أثناء الخدمة يشكل عنصرًا هاما في رفع مستواها وضمان استمرار نموها على نحو متكامل، وهذا ما دفع الكثير من مؤسسات رياض الأطفال إلى تحفيز المعلمات للالتحاق بدورات وبرامج تدريبية مختلفة تحت إشراف خبراء يساعدون على تنمية القدرات والمهارات للوصول إلى الأداء الفعال (جرادات والإبراهيم ، 2018).

مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

يشير مفهوم التدريب أثناء الخدمة إلى عملية التأهيل التربوي والمسلكي للمعلم، باستخدام أساليب وطرق ووسائل تعينه على القيام بمهنته على المستوى المطلوب، وامتلاكه الكفايات اللازمة للقيام بعملية التعليم على نحو أفضل (العليمات، 2014). وأضاف الذواد (2017) أن برامج التدريب أثناء الخدمة هي بمثابة ضبط وتوجيه وتحفيز طاقات النمو المهني الذاتية لدى المعلمين والعاملين في مجال التربية والتعليم عبر تهيئة الظروف الموضوعية الملائمة لتوجيه النمو المنهي الذاتي نحو إتقان مهارات التعليم، ويمكن القول أن التدريب أثناء الخدمة هو استثمار طويل الأجل لتنمية مهارات المعلمين وتحفيزهم ليكونوا أكثر التزاما بخدماتهم، وبالتالي تحسين جودة التعليم (Junejo, Sarwar, & Ahmed, 2017).

وعرفت موسى (2016) برنامج تدريب معلمات رياض الأطفال بأنه: برنامج منظم ومخطط يهدف إلى التحسن المستمر في مستوى أداء المعلمات، ويزودهن بالخبرات والمعلومات اللازمة للعمل مع الأطفال، وإكسابهن المهارات والاتجاهات الإيجابية، والمعارف التي تساعدهن على القيام بأدوارهن، وتسهم في رفع مستوى الأداء؛ حتى تستطيع المعلمة القيام بعملها في الوقت الحاضر والمستقبل، وتتكيف مع كل جديد في مجال التعامل مع الطفل.

يتضح مما سبق أن التدريب أثناء الخدمة للمعلمين هو: برامج يتم تنظيمها والتخطيط لها بناء على احتياجات المعلمين، وتُقدم باستخدام طرق وأساليب وأدوات مناسبة لتحقيق الأهداف التي يتم تحديدها مسبقا، وتسهم هذه البرامج في تنمية معارفهم ومهاراتهم أو إكسابهم معارف ومهارات جديدة، كما تساهم في مواكبة التطورات من خلال اطلاع المعلمين على كل جديد في المجال، بما يضمن قيام المعلم بأدواره بشكل متميز.

أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

يواجه المعلمون تحديات وتغيرات جديدة في عالم التعليم، ومن المهم تجهيز أنفسهم بالمعرفة والمهارات الجديدة. كما أن على المعلم أن يكون باحثًا ومستمرا في التعلم طوال حياته، ويمكن أن يكون ذلك من خلال حضور برامج التدريب أثناء الخدمة. ولضمان تحقيق التدريب أثرًا إيجابيًا، فإنه من الضروري أن تراعي هذه البرامج احتياجات المعلم واختيار الطرق المناسبة للتدريب (Kabadayi, 2016). وتتضح أهمية التدريب في أنه يساعد على تغيير سلوك الأفراد من أجل رفع الكفاءة الإنتاجية، كما يساعد التدريب على إيجاد الانتماء الإيجابي بين الفرد وعمله، ويساهم في زيادة ثقة المتدربين في أنفسهم وقدراتهم (الخولي، 2015).

وتزداد أهمية التدريب أثناء الخدمة بشكل خاص في مراحل الإصلاحات والتحولات الكبرى التي يشهدها أي مجتمع؛ وذلك لما تفرضه هذه التحولات على النظم التعليمية من ضرورة إحداث تغيرات كيفية ونوعية تتناول فلسفتها وأهدافها وما يرتبط بها من مفاهيم وأفكار وممارسات تعليمية، إضافة إلى أن المعرفة في العصر الحالي في تغير مستمر. وبناء على ذلك فالتدريب أثناء الخدمة من أهم أساليب النمو المهني للوصول إلى التغيير المنشود، فهو يتيح للمعلمين فرصةً للاطلاع على المستجدات في مجالات العلم والمعرفة، ومجال التربية بشكل عام (الخالدي، 2016).

تصنيف برامج تدريب المعلمين:

هناك تصنيفات عديدة للتدريب، وذلك حسب المكان سواء كان داخليا أو خارجيا، وحسب المرحلة فقد يكون قبل الخدمة أو أثناء الخدمة (السويري، 2010). وقد قسم يونس (2018) برامج تدريب المعلمين بحسب أهدافها كالآتي:

برامج تأهيلية: وتوضع لتأهيل المعلمين الذين يحملون مؤهلات متوسطة أو غير تربوية، لاستكمال تأهيلهم والوصول إلى المستوى العلمي والتربوي الذي يتناسب مع الأدوار الجديدة للمعلم ومتغيرات العصر المعرفية والتكنولوجية.

برامج علاجية: وتوجه لعلاج جوانب القصور في أداء المعلمين من الناحية التخصصية أو التربوية.

برامج لمواكبة التجديد: وتُعقد بشكل دوري لتعريف المعلمين على أحدث المعارف والعلوم والنظريات، أو لتعريفهم بأدوارهم ومسؤولياتهم قبل تطبيق مقررات جديدة أو نظم إدارية.

برامج الترقي الوظيفي: وتكون من أجل حصول المعلمين على حوافز، أو ترقيتهم إلى مناصب إدارية أعلى، أو بهدف تعريفهم بمتطلبات العمل الجديد (يونس، 2018).

خطوات التدريب:

أوضح إبراهيم (2019) أن التدريب يمر بخطوات منطقية، وقد حددها في أربع خطوات، وهي:

مرحلة تحديد الحاجات التدريبية، إذ لا يمكن إقامة برامج تدريبية دون أن تكون لها حاجة.

مرحلة تصميم البرنامج وتحديد الأساليب والأدوات المستخدمة في التدريب وتعيين المدربين.

مرحلة تنفيذ البرنامج مع المتدربين في مكان إقامة البرنامج التدريبي ومتابعة التنفيذ بشكل يومي.

تقييم كفاءة التدريب وكفاءة المتدربين وإجراءات البرامج.

أهداف تدريب معلمات رياض الأطفال:

في ظل التغيرات السريعة في المجتمع الحالي أصبحت البرامج التدريبية لمعلمة رياض الأطفال أمرًا ضروريًا؛ وذلك لأنها تعد الركيزة الأساسية في العملية التربوية في هذه المرحلة، فهي تحتاج إلى مواكبة التطور وتحديات العصر والمعرفة. ويعد إكساب معلمة الروضة مهارات متنوعة ضرورة ملحة لتحسين أدائها وتطوير عملها وزيادة قدرتها على التفكير المبدع، بما يمكنها من التكيف مع عملها والقدرة على مواجهة المشكلات والتغلب عليها. كما يؤدي إلى تحقيق التكامل مع أدوار المعلمات؛ لتحسين نوعية العمل، وجعله بيئة تشاركية، إضافة إلى زيادة

الإنتاجية المرتبطة برفع المستوى التعليمي (العليمات، 2014).

وأضاف موسى (2016) أن برامج تدريب معلمات رياض الأطفال تهدف إلى: إحداث تغيرات إيجابية في الاتجاهات وتعديل الأفكار وتغيير السلوك، ورفع مستوى الكفاءة المهنية من خلال كسب مهارات تعليمية جديدة أو تحسين مهارات موجودة بالفعل. وبهذا يصبح التدريب الأساس الذي يحقق التنمية المهنية للمعلمات بصفة مستمرة، وذلك بشكل يضمن قيامهن بالمهام والمسؤوليات والواجبات، بما يتناسب مع مستجدات أعمالهن التي لم تكن موجودة.

إضافة إلى ما سبق، فإن البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال تتيح فرصةً للالتقاء بمتخصصات في المجال والاستفادة من خبرتهن، والالتقاء بمعلمات من مختلف الروضات وتبادل الخبرات، وتساهم في تعريف المعلمات بالتخصصات الأخرى المرتبطة بمرحلة رياض الأطفال، وذلك مثل: التدخل المبكر لأطفال التربية الخاصة أو المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وخاصة في ظل التوجه العالمي لتطبيق الدمج الشامل في الروضات والمدارس، بحيث تكون المعلمة على معرفة بجميع فئات الأطفال وطرق التعامل معهم، وتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة لدى المعلمة والمرتبطة بهذه الفئات. وتسعى هذه البرامج –بشكل عام– إلى تطوير شخصية المعلمة، بحيث تصبح معلمة مثقفة ومطلعة وباحثة عن المعلومات في مختلف المجالات.

البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية:

تعد مرحلة رياض الأطفال ركيزة أساسية في بناء شخصية الفرد وتكوّن سماته، فهي المرحلة التي يتم فيها إرساء الأسس لمجمل حياة الإنسان، وتتميز بحدوث تحولات سريعة في مجال النمو الجسدي والتطور المعرفي والاجتماعي والعاطفي، وتؤثر بشكل رئيسي في مراحل عمره المقبلة. ولذا فإن تطوير مستوى الخدمات المقدمة لمرحلة الطفولة المبكرة وتحسين جودتها يعتبر مطلباً لضمان البناء الأمثل لجيل فاعل يُسهم في تنمية وطنه ومجتمعه. وتهدف البرامج التربوية الشمولية التي تُقدم في مرحلة رياض الأطفال إلى تعزيز عملية النمو والتطور والتعلم لدى الأطفال من خلال تفاعلهم مع مربيات مؤهلات في إطار بيئات آمنة ومحفزة لقدراتهم، مما يسهم في تحقيق أهداف التعليم بشكل عام (وزارة التعليم الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال، 2015).

ومن هذا المنطلق فقد سعت وزارة التعليم وضمن رؤية المملكة 2030 إلى الارتقاء النوعي بمستوى أداء المعلمة والقيادة التعليمية، وذلك عبر إطلاق مشروع التطوير المهني لمعلمات وقائدات الطفولة المبكرة، لبناء أدوات وبرامج للتطوير المهني تلبي الاحتياجات التدريبية لمنسوبات الطفولة المبكرة، كما يتضمن برامج تدريبية وأنشطة تطوير مهني "عن بعد"، لتنمية قدراتهن وفقا لأفضل الممارسات والمعايير المعمول بها عالميا بما يضمن تحسين نواتج التعلم والتحصيل في المراحل العليا لاحقاً (وزارة التعليم، 2020).

المحور الثاني: الفصول الافتراضية

يشهد العصر الحالي تطورًا سريعًا في مجالات مختلفة، ومن أهم هذه المجالات مجال التكنولوجيا. وهذا التطور قد انعكس على العملية التعليمية، فأصبح من الضروري تطوير طرق تعلمٍ تعتمد على مراعاة الفروق الفردية وتقوم على التعلم الذاتي، وذلك من خلال توظيف التكنولوجيا (البديوي، 2019). ونتيجة لذلك ظهرت العديد من المفاهيم المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية في الميدان التربوي، ومنها الفصول الافتراضية، والتي تمثل أحد أهم تطبيقات تكنولوجيا التعليم (شعيب، 2016).

مفهوم الفصول الافتراضية:

لقد أُطلقت مسميات مختلفة على الفصول الافتراضية، فهناك من يسميها الفصول الإلكترونية أو الفصول الذكية أو فصول الإنترنت، وهي عبارة عن فصل تخيلي على شبكة المعلومات (الإنترنت) يحاكي الفصل الحقيقي، ويتم فيه استخدام أدوات وتقنيات وبرمجيات تمكن المعلم من

نشر الدروس ووضع المهام الدراسية والاتصال بالمتعلمين، كما أنها تمكن المتعلم من قراءة الدروس وإرسال المهام والمشاركة في النقاش والحوار (عامر، 2015). فالفصول الافتراضية تشبه الفصول التقليدية من حيث أنها تجمع المتعلمين مع معلمهم، ولكن هذا التجمع يكون عبر الإنترنت، فلا تتقيد بزمان أو مكان محدد، كما تتيح فرصا للتفاعل بين المعلم والمتعلم عبر أدوات متعددة (محمود، 2018).

وتعد الفصول الافتراضية نمطًا فريدا يدعو إلى دمج الوسائل التقنية الحديثة وتفاعلها مع الأساليب التعليمية الاعتيادية، لتقديم نوع جديد من التعليم يتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم بصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية، إلى جانب أنها تتخطى الكثير من العقبات التي تواجه التعليم في الفصول التقليدية، حيث تسهل وصول المادة العلمية للفئات المستهدفة، مع إمكانية الحصول على التغذية الراجعة في ذات الوقت (الرشيدي، 2019). كما أنها توفر فرصة لتدريب المعلمين وتطوير أدائهم قبل وأثناء الخدمة، وتسمح لهم بتبادل المعارف و الخبرات، مما يسهم في تحسين ورفع كفاءة المعلمين وتطوير مهاراتهم (Quintana, Sagredo, & Lytras, 2017).

مما سبق يتضح أن الفصول الافتراضية تقوم على استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت، حيث توفر فصلا تعليميا يحاكي الواقع، وتوفر العديد من الأدوات وطرق التواصل بين المعلم والمتعلم، مما يجعل عملية التعلم عملية تفاعلية، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية، كما أنها لا تلتزم بمكان محدد، فهي بذلك تسهل عملية التعليم والتعلم.

أنواع الفصول الافتراضية:

تصنف الفصول الافتراضية –كما ذكرها (الثبيتي، 2014؛ شعيب، 2016) – إلى نوعين أساسيين، وهما:

فصول افتراضيه تزامنية: وهي أشبه بالقاعات الدراسية، حيث يشترط فيها وجود المعلم والمتعلم في نفس الوقت دون حدود للمكان، ويتم فيها استخدام أدوات مختلفة، مثل: التخاطب الكتابي باستخدام المحادثة أو السبورة البيضاء، والتخاطب الصوتي، والتخاطب بالصوت والصورة.

فصول افتراضيه لا تزامنية: وتسمى فصول التعلم الذاتي، حيث يتمكن المتعلم من الاطلاع على المادة التعليمية والتفاعل مع المحتوى من خلال الشبكة العالمية للمعلومات، بدون تقيد بزمن أو مكان محدد، وتستخدم فيها أدوات مختلفة، مثل: البريد الإلكتروني، والبريد الصوتي.

ويرى فالون (Falloon, 2011) أن التحدي هو تحقيق توازن فعال وعملي بين الفصول الافتراضية التزامنية واللا تزامنية؛ لضمان التعلم الأمثل عبر الإنترنت. وأضاف الثبيتي (2014) أن المزج بين الفصول الافتراضية التزامنية وغير التزامنية يحقق منفعة أكبر، حيث تحوّل دور المعلم من ملقّن ومحور للعملية التعليمية إلى مشرف ومقوم لها.

ويضيف البحث الحالي بأن الفصول الافتراضية التزامنية تتميز بإتاحة الفرصة لخلق حوار ونقاش، مما يساهم في تعميق المعرفة وتبادل الآراء والخبرات، كما أنها تمكن المتعلم من طرح استفساراته والحصول على إجابة لتساؤلاته والاستفادة من خبرة المعلم.

خصائص الفصول الافتراضية:

تتميز الفصول الافتراضية بمجموعة من الخصائص التي تسهل عملية التعلم والتفاعل بين المعلم والطالب، ومن هذه الخصائص –كما ذكرها (البغدادي، 2011؛ عامر، 2015) – ما يأتي:

خاصية التخاطب المباشر بالصوت فقط أو بالصوت والصورة. والتخاطب الكتابي من خلال المحادثة، ويمكن أن تكون بشكل خاص أو عام. والسماح بدخول أي متعلّم أو إخراجه من الفصل. وخاصية السبورة الإلكترونية. وخاصية استخدام برامج العرض الإلكتروني والفيديو وإرسال الملفات، ومشاركة البرامج والتطبيقات، وتبادلها مباشرة بين المعلم والمتعلم. ومتابعة المعلم وتواصله مع كل متعلم على حدة أو مع مجموعة من المتعلمين في آن

واحد. وخاصية توجيه الأسئلة المكتوبة والتصويت عليها. وخاصية السماح بالطباعة أو تسجيل المحاضرة الصوتية والكتابية.

مميزات الفصول الافتراضية:

تعد الفصول الافتراضية محاولة لمحاكاة الواقع عبر مكان تخيلي على شبكة الإنترنت، وتتميز بإمكانية حصول المتعلمين على التعلم بشكل يقترب من الواقع، فتسهم بشكل كبير في تغيير نظرة المتعلم لمجتمع الصف، مما يحفز وينمي روح الفريق، ويخلق جوًّا من المتعة والتواصل بين المتعلمين (شعيب، 2016). كما أنها تتميز بالتغلب على الحرج الذي قد يشعر به المتعلم في الفصول التقليدية؛ بسبب ضعف صوته أو سوء تنظيم المقاعد أو غيرها، وذلك من خلال أدوات الاتصال التي تتيح له إبداء رأيه في أي وقت دون حرج. كما أن سهولة الاتصال بين المتعلمين والمعلم تساهم في تبادل وجهات النظر والآراء والمقترحات، مما يساعد المتعلم على تكوين أسس متينة وآراء قوية من خلال ما يكتسبه من الحوار (كافي، 2009؛ Raes et al., 2020).

وأضاف الثبيتي (2014) أن الفصول الافتراضية تغذّي شعور المتعلم بالقيادة من خلال تنفيذ المهام، والبحث، وتقديم العروض المرئية والصوتية، كما أنها تسهل وصوله إلى المعارف والمعلومات، إضافة إلى أن إعداد الفصول الافتراضية لا يحتاج إلى تجهيزات مكلفة ماديا، ومع ذلك تغطي مساحات واسعة دون أي قيود زمانية أو مكانية. ويرى كريسان وإيناش (Crişan & Enach, 2013) أنها تساهم في زيادة كفاءة عملية التعلم وزيادة الدافعية للتعلم لدى المتعلمين، وتزيد من قدرتهم على التكيف النفسي والاجتماعي، كما تسهم بيئات التعلم الافتراضية على تحفيز المتعلم وإشباع رغباته في التعلم، وتوفّر أدوات وأساليب تجعل التعلم أكثر وضوحا وإيجابية (الجمال، 2019).

وذكر كلٌ من: (الأحمري، 2019؛ العديلة، 2018) أن الفصول الافتراضية تتيح أكبر قدر من المرونة والتفاعل والتواصل بين المعلم والمتعلم، بالإضافة إلى قدرتها على الاستجابة للاحتياجات المتغيرة لديهم على اختلاف ميولهم واستعداداتهم الذهنية وقدراتهم على التعلم، كما أن الفصول الافتراضية تمكّنت من تقليل الأعباء على المعلمين والإدارات من خلال تجاوز الكثير من التحديات التي تواجه العملية التعليمية، مثل: التزايد في أعداد المتعلمين، وتعويض نقص عدد المعلمين المؤهلين، وتجاوز المعيقات المكانية، وغيرها.

علاوة على ما سبق فإن مميزات الفصول الافتراضية لا تقتصر على الطلاب فقط، بل تشمل جميع العاملين في الميدان التعليمي والمجالات الأخرى المختلفة، فيمكن استخدامها في برامج تأهيل وتدريب المعلمين. حيث أشارت دراسة ثيلين، وويليامز، وفان، وكونجين، ودين (Theelen, Willems, van, Conijn, & den, 2020) أن استخدام الفصول الافتراضية في تدريب المعلمين قبل الخدمة تساهم في خفض مستوى القلق المهني لديهم، كما تساهم في تحسين مهارات التدريس لديهم، وزيادة دافعيتهم للتدريس.

ويضيف البحث الحالي أن الفصول الافتراضية تميزت بقدرتها على التغلب على العقبات أو الحالات الطارئة والكوارث التي تمنع من الحضور إلى المؤسسة التعليمية، مثل: الأحوال الجوية المتقلبة، أو انتشار الأوبئة والأمراض، أو عمليات الإصلاح والصيانة الطارئة. فلا تتأثر العملية التعليمية بعدم حضور المتعلمين، بل تستمر من خلال الفصول الافتراضية دون أي تأخير.

من جانب آخر فإن استخدام الفصول الافتراضية في تدريب المعلمين يسهل على المعلم الانضمام للبرامج التدريبية خارج ساعات العمل الرسمي من أي مكان وفي أي وقت، مما يزيد الدافعية لديه ويشجعه على النمو المهني بالانضمام لمثل هذه البرامج، لاسيما وأن المعلم أثناء ساعات العمل يكون منهمكا بأداء الأعمال المدرسية. كما أنها تساهم في تبادل الخبرات والاستفادة من خبرات

الآخرين، خاصة إذا كان البرنامج يضم معلمين من مناطق مختلفة.

البرامج التدريبية للمعلمات عبر الفصول الافتراضية في المملكة العربية السعودية:

أصبح التركيز على التعلّم المستمر من أبرز أولويات وأهداف القائمين على تطوير العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية، خاصة في ظل التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع. وقد أولت المملكة تطوير العملية التعليمية جل اهتمامها، وقد برز هذا الاهتمام من خلال توظيف مختلف المستحدثات والأدوات التكنولوجية فيما يتعلق بالتعليم الإلكتروني (المحمدي، 2015). حيث تأسس المركز الوطني للتعليم الإلكتروني لتعزيز الثقة ببرامج التعليم الإلكتروني من خلال تطوير وتفعيل المعايير والعمليات اللازمة لحوكمة التعليم والتدريب الإلكتروني بالمملكة؛ بهدف تقديم برامج تعليم وتدريب إلكتروني متوائمة مع متطلبات سوق العمل، وإتاحة فرص التعليم والتدريب المفتوح مدى الحياة للجميع (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2020).

وتحقيقا لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، فقد حرصت وزارة التعليم ممثلة بالمركز الوطني للتطوير المهني التعليمي على تنفيذ مشروع برامج التطوير المهني التعليمي الصيفي لعام 1441هـ/2020م المرحلة الثالثة "عن بُعد"، حيث اعتمد مشروع التدريب الصيفي على استخدام (التدريب الإلكتروني المتزامن)، وشمل جميع مناطق ومحافظات المملكة، وقدم برامج تخصصية عامة متنوعة وفق احتياجات شاغلي الوظائف التعليمية، ومن ضمنها برامج مقدمة لمعلمات رياض الأطفال، وذلك من خلال استثمار قنوات التعليم عن بُعد في وزارة التعليم، وتطبيقات التقنية الحديثة، وتوفير بيئة مرنة لربط المتدربين بمصادر التدريب المتنوعة على نطاق واسع زمانيًا ومكانيًا، وحَرِصًا على تنمية مهارات شاغلي الوظائف التعليمية في مجال تطبيقات التقنية في التعليم والتدريب، بما يضمن تحفيزهم وتطوير أدائهم المهني نحو تنفيذ عمليات التدريب عن بُعد (التدريب الصيفي، 2020).

نظريات التعلم المفسرة للبرامج التدريبية القائمة على الفصول الافتراضية:

هناك الكثير من الآراء ووجهات النظر المرتبطة بطبيعة التعلم وطريقة حدوثه لدى الإنسان، ويرجع اختلاف هذه الآراء إلى النظريات المتعددة التي حاولت تفسير عملية التعلم (الزغلول والهنداوي، 2015). ويمكن النظر إلى نظريات التعلم على أنها محاولات لتفسير السلوك الإنساني وفهم التغيرات التي تطرأ عليه؛ بهدف وضع قوانين تساهم في ضبطه وتوجيهه والتنبؤ به (الزغلول، 2010). وفيما يلي عرض لهذه النظريات:

نظرية التعلم السلوكية:

تهتم هذه النظرية بدراسة التغيير الذي يحدث في السلوك الظاهري للمتعلم دون الاهتمام بالعمليات العقلية التي نتج عنها هذا السلوك (أبو خطوة، 2018). وتؤكد على دور العوامل البيئية في التعلم، فالمنبهات البيئية هي المصدر الأساسي للتعلم، حيث إنه لو تم سحب هذه المنبهات فإن استجابة المتعلم تتوقف (حمدان، 2017). وترى النظرية السلوكية أن عملية التعلم تقوم على تشكيل ارتباط بين مثيرات واستجابات معينة تعتمد على مبدأ الاقتران، أو التعزيز والعقاب، أو المحاولة والخطأ وعوامل التقليد والنمذجة (الزغلول والهنداوي، 2015).

وبذلك فإن التعلم وفقا لهذه النظرية يساهم في تعديل السلوك الذي يمكن ملاحظته، كما ركزت النظرية السلوكية على قدرتها على التحليل وتجزئة خطوات التعلم إلى أجزاء أو أنشطة صغيرة؛ لتحديد الأهداف السلوكية بدقة (حراسيم، 2020). وترى هذه النظرية أن مصدر المعرفة هو المعلم، فهو الذي يختار المعرفة ويقدمها للمتعلم، أما المتعلم فيستقبل هذه المعرفة ويجيب عن الأسئلة التي تُقدم له (كماش، 2018).

نظرية التعلم المعرفية:

تركز النظرية المعرفية على العمليات العقلية التي تحدث أثناء التعلم وينتج عنها السلوك، والتي تهدف إلى معرفة كيفية استقبال المعارف من المدخلات الحسية، وهي: الإحساس، والإدراك، والتخيل، والتذكر، والاستدعاء، والتفكير، وغيرها من العمليات الأخرى التي تشير إلى المراحل التي يمر بها الأداء العقلي أو تشير إلى المستويات العقلية لهذا الأداء (أبو خطوة، 2018). وتهتم هذه النظرية بالعمليات المعرفية التي تحدث داخل الفرد أكثر من اهتمامها بالنواتج السلوكية، فهي ترى أن عملية التعلم ليست مجرد ارتباط بين مثير واستجابة تقوى أو تضعف وفقا لإجراءات العقاب أو التعزيز، وإنما هي نتاج عمليات عقلية (الزغلول والهنداوي، 2015).

نظريـة التعلم البنائيـة:

تهتم النظرية البنائية بدراسة أساليب بناء المتعلم ورؤيته الشخصية للعالم من حوله، وذلك اعتمادًا على خبراته السابقة وأنشطته المتعددة (أبو خطوة، 2018). وتقوم على أساس أن الفرد يبني معرفته داخل عقله بنفسه، فالمعرفة لاتصل إليه كاملة، بل يقوم بتفسير المعلومات التي يستقبلها بناءً على معلوماته السابقة. وهي ترى أن التعلم عملية بناء مستمرة ونشطة وغرضية، حيث تتميز بتفعيل دور المتعلم وجعله محور العملية التعليمية، فالمعلم يقوم بتنظيم البيئة وتهيئة الأنشطة، أما المتعلم فهو يكتشف ويبحث وينفذ الأنشطة، وتتاح له فرصةٌ للحوار والنقاش، كما يُشجع على العمل بشكل تعاوني في مجموعات (كماش، 2018).

نظرية التعلم التشاركية على الإنترنت:

هي نظرية للتعلم تعالج احتياجات القرن الحادي والعشرين، وتركز على المتعلمين بوصفهم مشاركين في بناء المعرفة، وتعتمد بشكل أساسي على الحوار المشترك بين مجموعات المتعلمين. ويمر الحوار بثلاث مراحل، وهي: مرحلة إنتاج المعرفة عن طريق تبادل الأفكار والآراء في المجموعة من خلال العصف الذهني، ثم مرحلة تنظيم المعرفة عن طريق التأمل في الأفكار المتنوعة وتوضيحها ومناقشتها ونقدها، وأخيرًا مرحلة التقارب الفكري، حيث يقوم المتعلمون بتجميع وترتيب أفكارهم ومعارفهم في وجهات نظر واضحة حول الموضوع. ويعتمد الحوار على استخدام العديد من التطبيقات والتقنيات عبر الإنترنت، مثل: المنتديات، والبريد الإلكتروني، والمدونات، والمحادثات الصوتية والنصية، والفصول الافتراضية بشكل تزامني أو غير تزامني. ويكون دور المعلم مهمًا في تعزيز الحوار وربط المتعلمين ودمج حديثهم ونقاشهم، وتشجيع الأسلوب التحليلي، والتدخل لمساعدة الطلاب في المناقشة والوصول إلى مستوى من التقارب الفكري (حراسيم، 2020).

من خلال العرض السابق للنظريات نلاحظ أن النظرية السلوكية تركز على نواتج السلوك دون الاهتمام بكيفية حدوثه، وعلى العكس منها فالنظرية المعرفية تهتم بطريقة التعلم والعمليات العقلية التي ينتج عنها السلوك، أما النظرية البنائية فتهتم بالمتعلم وذلك بجعله محورا للعملية التعليمية فهو الذي يبني معرفته بنفسه، وتركز على التعلم الجماعي والتعاوني، وفي المقابل فإن نظرية التعلم التشاركية عبر الانترنت تشترك مع البنائية في جعل المتعلم يبني معرفته بنفسه و تعتمد على المشاركة بين المتعلمين الا أنها تضيف أن هذا التعلم يكون من خلال الانترنت وتقنياته وتطبيقاته المختلفة. فمن الملاحظ – هنا– أن كل نظرية تركز على جانب معين وتتميز فيه. وقد جاءت النظريات وتعددت لتغطي جوانب القصور في النظرية التي تسبقها ولتتناسب مع متطلبات العصر، ولذلك فإنه قد يكون من الصعب الاعتماد على نظرية واحدة –فقط– دون غيرها في بناء البرامج التدريبية.

المحور الثالث: صعوبات التعلم النمائية

يعد ميدان صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطورًا، وذلك بسبب الاهتمام المتزايد من قبل الوالَدَين والمهتمين بالأطفال الذين يُظهِرون مشكلاتٍ في التعلم، والتي لا يمكن تفسيرها بوجود إعاقة عقلية أو

نفسية أو انفعالية، ولا يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو اضطرابات انفعالية أو ظروف أسرية، ومع ذلك فإنّهم غير قادرين على تعلّم المهارات الأساسية والموضوعات المدرسية (عبد الحميد وصابر، 2013).

وتعتبر صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة التي كان الغموض ومازال يكتنفها، وتتمثل المشكلة الرئيسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في التباين الملحوظ بين القابلية والإنجاز الفعلي، ويتم الحكم على ذلك من خلال مقارنة الأداء الفعلي للطفل في المجالات الأكاديمية المختلفة بأدائه المتوقع بناءً على عمره العقلي والعمر الزمني (الخطيب والحديدي، 2018).

مفهوم صعوبات التعلم:

عرّفت وزارة التعليم (2014) صعوبات التعلم بأنها: "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعَوَق العقلي أو السمعي أو البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية"(ص.10).

ويرى إبراهيم (2010) أنها: مصطلحٌ عام يصف مجموعة من الأفراد الغير متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، حيث يظهرون تباعدًا واضحًا بين أدائهم المتوقع والفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما تعود الصعوبة لديهم إلى الاضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية، ولا يعانون من أي إعاقات (عقلية، أو انفعالية، أو جسمية، أو سمعية، أو بصرية)، ولديهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة، مثل: النشاط الحركي الزائد، وقصور الانتباه، والإحساس بالدونية، ولذلك فهم يحتاجون إلى طرق تدريس مختلفة.

أسباب صعوبات التعلم:

ذكر الخطيب (2013) أن أسباب صعوبات التعلم متنوعة، وقد يكون ذلك بسبب تنوع خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وليس هناك اتفاق على أسباب محددة لصعوبات التعلم، ولهذا يمكن القول أن أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم تعود إلى التلف الدماغي أو العجز الوظيفي البسيط والمكتسب قبل أو خلال أو بعد الولادة. وقد صنَّفت الأدبياتُ السابقةُ أسبابَ صعوبات التعلم إلى عدة تصنيفات، وذلك كما ذكرها كلٌ من: (أبو شعيرة وغباري، 2015؛ بطرس، 2014؛ الخطيب، 2013؛ كيرك وكالفنت، 1988) أسباب قبل الولادة وأثنائها وبعدها، ويمكن تلخيصها فيما يأتي: العوامل الوراثية، نقص تغذية الأم أو إصابتها بالأمراض أثناء الحمل أو تناول العقاقير أو الكحول، التعرض للأشعة أثناء الحمل، الولادة المبكرة أو المتعسرة، الإصابة بالأمراض كالتهاب الدماغ أو التهاب السحايا أو الحصبة الألمانية، وسوء التغذية، وإصابات الرأس بسبب الحوادث أو السقوط، والوضع الاقتصادي والثقافي والاجتماعي للأسرة، وأساليب التنشئة الغير تربوية كالعقاب أو التهديد أو الحماية الزائدة أو الإهمال، والاتجاهات نحو المدرسة، وتوقعات الأهل والمعلمين المرتفعة أو المنخفضة من الأطفال، وأساليب التدريس الغير مناسبة.

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

تكمن الخطورة في صعوبات التعلم كونها إعاقة خفية، فالذين يعانون من صعوبات تعلم لا تظهر عليهم أي مظاهر تستلزم تقديم معالجة خاصة، ولذا يلجأ البعض لنعتهم بالكسل أو اللامبالاة، وهذا يؤدي إلى تكرار الفشل وبالتالي قد يؤدي إلى التسرب من المدرسة (إبراهيم، 2010). ويتسم الطلاب ذوو صعوبات التعلم بعدم التجانس، فالخصائص التي تظهر على مجموعة من الطلاب ليس بالضرورة أن تنطبق على مجموعة أخرى، وما ينبغي التركيز عليه هو استمرارية ظهور هذه الخصائص لدى الطالب، فهي ليست عرضية بسببٍ

خارجي سواء كانت البيئة الأسرية أو التعليمية، إذ أنَّ أسبابَها داخليةُ المنشأ (وزارة التعليم دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم، 2015). ويمكن تقسيم خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى ما يأتي:

الخصائص الأكاديمية، وتتضح في المواد الأساسية (القراءة، والكتابة، والحساب).

الخصائص المعرفية، وتتمثل في الآتي: ضعف الانتباه، والصعوبة في تجهيز المعلومات، وضعف الذاكرة، وصعوبات في الإدراك (إبراهيم، 2010).

الخصائص اللغوية، وتتمثل في الآتي: صعوبات في اللغة الإستقبالية والتعبيرية، وعدم وضوح بعض الكلام نتيجة الحذف والإبدال أو التشويه والإضافة، إضافة إلى التكرار لبعض الحروف والكلمات أثناء الكلام (التهامي والمصري وعلي وعلي، 2018).

الخصائص الحركية، وتتمثل في الآتي: مشكلات في الجانب الحركي، ومنها المشكلات الحركية الكبيرة مثل: صعوبة الحفاظ على التوازن العام، فيعاني من مشاكل أثناء المشي والقفز والرمي والإمساك. كما تظهر مشكلات في الحركات الصغيرة الدقيقة، والتي تتضح في الكتابة والرسم والتلوين واستخدام المقص أو الملعقة وغيرها (التهامي وآخرون، 2018).

الخصائص الاجتماعية والنفسية، وتتمثل في الآتي: ضعف الثقة بالنفس، وانخفاض تقدير الذات، وانخفاض مستوى الطموح، ونقص الدافعية للإنجاز، وسوء التوافق الاجتماعي، والانطواء أو الانسحاب الاجتماعي، والتكرار الغير مناسب لبعض السلوكيات (إبراهيم، 2010؛ علي، 2011).

الخصائص السلوكية، وتتمثل في الآتي: نشاط حركي زائد تصعب السيطرة عليه، أو الخمول وقلة النشاط، والاندفاعية والسلوك العدواني (إبراهيم، 2010؛ القبالي، 2004).

تصنيف صعوبات التعلم:

بعد أن تم اعتماد صعوبات التعلم فئةً من فئات التربية الخاصة، بدأ الاهتمام بها، ووضع البرامج الخاصة بها، والقواعد الخاصة بتصنيف الأطفال الذين يعانون منها. ويتألف ميدان صعوبات التعلم من حالات متنوعة وواسعة من المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم، وقد تم تصنيفها إلى مجموعتين، وهما: صعوبات التعلم النمائية وتشمل الآتي: (الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة الشفهية) وصعوبات التعلم الأكاديمية، وتشمل الآتي: (القراءة، والكتابة، والحساب، والتهجئة، والتعبير الكتابي) (القاسم، 2013). وفيما يلي عرضٌ لصعوبات التعلم النمائية بشكل مفصل؛ كونها مؤشرات لصعوبات التعلم، والتي يمكن ملاحظتها لدى أطفال الروضة.

تعريف صعوبات التعلم النمائية:

عرَّف الزيات (2008) صعوبات التعلم النمائية بأنها: الصعوبات التي تتمثل في العمليات المعرفية (ما قبل الأكاديمية) المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يَعتمد عليها التحصيلُ الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد. فأي اضطراب في هذه العمليات سيؤدي بالضرورة إلى صعوبات أكاديمية.

وعُرِّفَتْ بأنها: الصعوبات التي تبدأ في الظهور قبل التعليم النظامي، وتعد الأساسَ الممهد للصعوبات الأكاديمية في المراحل التعليمية التالية. فالتأخر المحدد في اللغة أو المهارات الحركية أو الإدراكية خلال سنوات ما قبل المدرسة يؤدي إلى الصعوبات الأكاديمية فيما بعد (سليمان، 2013).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية المهارات النمائية لتعلم الأطفال في المراحل التعليمية التالية، ففي دراسة أجراها بارنز وآخرون (Barnes et al., 2020) بينت أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في المهارات المعرفية في مرحلة رياض الأطفال كانوا أكثر عرضةً

لمواجهة صعوبات أكاديمية في مرحلة المدرسة، فالعلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة، حيث إن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيسي لها (الزيات، 1998). وقد أشار مورغان وآخرون (Morgan et al., 2018) إلى أن القصور في الوظائف التنفيذية في مرحلة رياض الأطفال تزيد من خطر تعرض الأطفال لصعوبات أكاديمية في المرحلة الابتدائية.

ولكي يتم الوصول بفاعلية لعلاج ذوي صعوبات التعلم؛ يجب أن يكون التركيز على الوقاية والتدخل المبكر، وذلك عبر الاهتمام بالكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية (العبد الجبار والعمر، 2015). وأضافت الناشف (2015) أنه ليس هناك أفضل من الروضة لاكتشاف هذه الاحتياجات، وذلك بفضل الخبرات الثرية المتنوعة التي تتيحها الروضة للأطفال.

أنواع صعوبات التعلم النمائية:

تشتمل صعوبات التعلم النمائية على المهارات التي يحتاجها الطفل حتى يستطيع التحصيل في الموضوعات الأكاديمية. ويمكن ملاحظة مظاهر صعوبات التعلم النمائية في مرحلة رياض الأطفال، أي قبل دخول الطفل للمدرسة. وتنقسم صعوبات التعلم النمائية على نوعين: صعوبات أولية وصعوبات ثانوية، وتتمثل الصعوبات الأولية في الانتباه والإدراك والذاكرة، وتتمثل الصعوبات الثانوية في التفكير واللغة الشفهية (كيرك وكالفنت، 1988).

صعوبات الانتباه:

الانتباه هو: القدرة على اختيار المثير المناسب من بين مجموعة من المثيرات السمعية أو البصرية أو اللمسية (محمود، 2010). وصعوبات الانتباه تعني: عدم قدرة الطفل على اختيار المثير المناسب والتركيز عليه لفترة معينه، وقد يكون ذلك بسبب صعوبة انتقاء المثير أو عدم القدرة على مقاومة التشتت؛ بسبب النشاط الحركي المفرط للطفل (محمد، 2006). وذكر القاسم (2013) أنه إذا لم يتمكن الطفل من التركيز على المهمة التي لديه فإن ذلك يؤدي إلى صعوبة في التعلم.

مظاهر صعوبات الانتباه:

ذكر كلٌ من: (سليمان، 2013؛ الشخص وآخرون، 2011؛ عبدالحميد وصابر، 2013؛ محمد، 2006)، مجموعةً من مظاهر صعوبات الانتباه، والتي تتمثل في: (شرود الذهن، فقد يبدو على الطفل عدم الاستماع، والخمول والكسل أو النشاط الزائد والاندفاعية، والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وعدم القدرة على الاستمرار في أنشطة اللعب، وسرعة تشتت الانتباه والحاجة إلى إعادة التعليمات أكثر من مرة، وقصر مدى الانتباه، وصعوبة أداء المهام التي تتطلب انتباهً مستمرًا، والاستمرار في النشاط دون توقف، وصعوبة الانتقال من نشاط إلى آخر).

صعوبات الإدراك:

الإدراك هو: هو عملية نفسية تساهم في الوصول إلى معاني الأشياء والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وإعطائها معنى (غزال،2011). ويقصد بصعوبات الإدراك: صعوبة فهم وتفسير المعلومات التي يحصل عليها الطفل من خلال حواسه المختلفة (متولي، 2015). وأشارت عبد الحميد وصابر (3013) إلى أن هناك مجموعةً من المظاهر التي تدل على صعوبات الإدراك، وتصنف تبعًا للحاسة التي يتم من خلالها استقبال المعلومات إلى: (صعوبات الإدراك البصري، وصعوبات الإدراك السمعي، وصعوبات الإدراك اللمسي، وصعوبات الإدراك الحسي الحركي).

مظاهر صعوبات الإدراك البصري:

يُقصد بها عدم قدرة الطفل على التعامل مع المثيرات البصرية وإعطائها التفسير الصحيح، وتتمثل مظاهرها في الآتي: صعوبة التمييز البصري بين المثيرات، مثل: صعوبة تمييز الأشكال الهندسة، أو الألوان، أو الأحجام، أو الحروف والأرقام، أو أوجه الشبه والاختلاف بين

الصور أو الرسومات المختلفة، وغيرها. وكذلك صعوبة إدراك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ، وصعوبة إكمال المثيرات الناقصة (بطرس، 2014).

مظاهر صعوبات الإدراك السمعي:

يُقصد بها عدم قدرة الطفل على التعامل مع المثيرات السمعية وإعطائها التفسير الصحيح، وتتمثل مظاهرها في الآتي: صعوبة معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الأصوات، وعدم القدرة على التمييز بين درجة الصوت وارتفاعه ومدته، وصعوبة في التمييز بين أصوات الحروف والكلمات وخاصة المتشابهة، وعدم القدرة على تمييز الكلمة إذا سُمع جزءٌ منها فقط وعدم القدرة على فهم الكلام السريع (التهامي وآخرون، 2018).

مظاهر صعوبات الإدراك اللمسي:

تتضح مظاهرها في المهارات التي تحتاج إلى حاسة اللمس، وتتمثل في الآتي: صعوبة التقاط الأشياء باليد، وصعوبة استخدام الأدوات باليد، مثل: الملعقة أو الشوكة أو القلم، بالإضافة إلى صعوبة التمييز بين الملامس المختلفة، مثل: حار وبارد، وخشن وناعم (عبدالحميد وصابر، 2013).

مظاهر صعوبات الإدراك الحسي الحركي:

تتمثل مظاهر صعوبات الإدراك الحسي الحركي في الآتي: صعوبة في الإدراك الحركي أو التناسق العام للجسم أثناء الحركة كالزحف والمشي والوقوف، وصعوبة التآزر البصري الحركي بين العين واليد أثناء الكتابة أو اللظم، وعدم القدرة على تمييز الاتجاهات (محمد، 2006).

صعوبات الذاكرة:

يُقصَدُ بالتذكر: قدرة الفرد على تنظيم المعلومات وتخزينها واستدعائها للاستفادة منها في موقف ما (العريشي وآخرون، 2013). وهو عملية عقلية يتمكن الفرد من خلالها من استرجاع المعلومات السمعية والبصرية وغيرها، والتي مر بها في الماضي إلى الحاضر (متولي، 2015). ويقصد بصعوبات الذاكرة: الصعوبات التي يواجهها الفرد عندما يطلب منه تذكر معلومة ما (عبدالحميد وصابر، 2013)، سواء كانت هذه المعلومات سمعية أو بصرية أو حركية.

مظاهر صعوبات الذاكرة:

ذكر كلٌ من: (سليمان، 2013؛ القاسم، 2013؛ محمد، 2006)، مجموعةً من المظاهر، وتتمثل في: صعوبة حفظ وتذكر المعلومات السمعية أو البصرية، مثل: صعوبة تذكر الحروف أو الأرقام أو الصور والأشكال المختلفة وغيرها، والبطء في حفظ المعلومات، بالإضافة إلى صعوبة تذكر التعليمات، مثل: تعليمات لعبة معينة.

صعوبات التفكير:

التفكير عملية إدراكية تتم داخل العقل وتبدأ بوجود مشكلة ما، وتنتهي بحلها، ويظهر التفكير على شكل سلوك يقوم به الفرد بعد الوصول إلى قرار (محمد،2017)، وهو – كذلك– عملية عقلية يوظف الفردُ خلالَها قدراتِه الذهنيةَ ومعلوماتِه أو خبراتِه السابقةَ تجاه موقف أو مشكلة، للتوصل إلى قرار مناسب (متولي، 2015). ويقصد بصعوبات التفكير: قصور في النشاط الذهني والذي يهدف إلى حل مشكلة أو الوصول إلى قرار (القارسي، 2014).

مظاهر صعوبات التفكير:

ذكر كلٌ من: (عبدالحميد وصابر، 2013؛ القارسي، 2014؛ محمد، 2006) مجموعةً من المظاهر لصعوبات التفكير، وتتمثل في: بطء الاستجابة والحاجة إلى وقت طويل للتفكير، تشتت الأفكار وعدم ترابطها، وصعوبة تنظيم الوقت، وصعوبة تحديد الهدف المراد تحقيقه، وصعوبة ترتيب الأفكار لإيجاد حل مناسب لمشكلة بسيطة أو لغز بسيط، وعدم القدرة على التأكد من سلامة حل المشكلة، وصعوبة نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة، والميل إلى الرتابة والاعتماد على أسلوب واحد في حل المشكلات وأداء المهمات المطلوبة، والعزوف عن الأنشطة التي تتطلب التفكير، مثل: المتاهات والمكعبات،

إضافة إلى صعوبة التفكير المجرد والميل إلى التفكير المحسوس، وامتزاج الواقع بالخيال.

صعوبات اللغة الشفهية:

تعرف اللغة بأنها: مجموعة من الرموز يستخدمها الفرد للتعبير عن أفكاره ومعارفه (القاسم، 2013). وتُصنف صعوباتُ اللغةِ الشفهية –كما ذكرها كيرك وكالفنت (1988)– إلى الآتي:

صعوبات اللغة الإستقبالية الشفهية، حيث يتمكن الطفل من سماع الآخرين ولكنه يواجه صعوبة في فهم ما يسمعه، وتسمى بالحبسة الإستقبالية أو الصمم اللفظي (عيسى،2016)، ويواجه صعوبة في اتباع التعليمات، وصعوبة تعلم مفردات متعددة للكلمة نفسها.

صعوبات اللغة التعبيرية الشفهية: حيث يعاني الطفل من عدم القدرة على التعبير عن نفسه من خلال الكلام، بالإضافة إلى أنه يُظهر الهدوء وعدم المبالاة، ويفتقر إلى تعبيرات الوجه. وأضاف محمد (2006) أن الطفل يعاني من تأخر في النمو اللغوي، فالمفردات اللغوية لديه محدودة، ويعاني –كذلك– من مشاكل في نطق الكلمات المختلفة، وعدم وضوحها، والتحدث بطريقة سريعة جدًا أو بطيئة جدًا، بالإضافة إلى عدم القدرة على وصف الأحداث التي تحصل أمامه بشكل شفهي، وعدم القدرة على تأليف قصة معينة من خلال الصور التي تُعرض عليه.

صعوبات اللغة التكاملية، وتعتبر من أكثر اضطرابات اللغة شدّة، حيث يواجه الطفل صعوبة في فهم وإدراك العلاقات مثل: المتضادات، فالأطفال الذين يعانون منها يفهمون اللغة ولكنهم يعانون من صعوبة الربط بين ما سمعوه بخبراتهم السابقة ذات العلاقة، فهم قادرين على أداء السلوكيات المطلوبة ولكنهم غير قادرين على نطقها لفظيا (عاشور ومحمد والنجار،2015).

صعوبات اللغة المختلطة، وتشمل الآتي: (الإستقبالية، والتكاملية، والتعبيرية)، وهي أكثر الأنماط شيوعا؛ حيث يظهر الطفل أعراضًا لجميع الصعوبات اللغوية ولكن بدرجات متفاوتة (كيرك وكالفنت، 1988).

وقد ذكر عواد (1994) أن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة تبدو واضحة في ثلاثة مجالات أساسية، وهي: مجال النمو اللغوي ويشمل: الاستقبال، والتفكير السمعي، والتعبير اللفظي. ومجال النمو المعرفي ويشمل: الانتباه، والتمييز، والذاكرة، وتشكيل المفاهيم، وحل المشكلات، والتكامل بين الحواس. ومجال نمو المهارات البصرية الحركية ويشمل: التناسق العضلي (أداء الحركات الكبيرة والدقيقة). وقد يُظهِرُ الطفلُ تباينًا في النمو بين هذه المجالات، كما قد يُلحظ لدى أحد الأطفال تباعدًا داخل أحد هذه المجالات.

أدوار ومهام معلمة رياض الأطفال مع الأطفال:

بما أن الخبرات التي يمر بها الطفل في مرحلة رياض الأطفال لها أهمية خاصة، فإنه لابد من الحرص على تحقيق أقصى قدر من النمو للطفل في المجالات المختلفة. ولهذا فإن التعليم في رياض الأطفال يقوم على مجموعة من الأسس، ومن أهمها: تحقيق النمو الشامل للطفل في جميع المجالات، وذلك عن طريق إعداد معلمة الروضة إعدادا خاصا لتتمكن من فهم خصائص الأطفال واحتياجاتهم الأساسية في هذه المرحلة، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال والاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة. فالمعلمة من خلال تنظيمها للبيئة التعليمية والأنشطة التي تقدمها للطفل تساهم في تحديد ما يتعلمه الطفل بشكل غير مباشر (الناشف، 2014).

ويعتمد نجاح البرنامج التربوي في رياض الأطفال على معلمة الروضة، حيث أنها تحدد –بدرجة كبيرة– ما سوف يحققه الطفل من نمو تحت إشرافها وتوجيهها (جاد، 2015). وتقوم معلمة رياض الأطفال بأدوار عديدة ومتنوعة، فهي مسؤولة عن كل ما يتعلمه الأطفال في هذه المرحلة، بالإضافة إلى توجيه عملية نموهم والحرص على إشباع حاجاتهم المختلفة (الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية)، وتشجعهم على الانطلاق والتعبير عن ذواتهم، ومنحهم الثقة بالنفس. كما أنها تقوم بمتابعه نمو الأطفال وملاحظة ووصف وتسجيل أداء كل طفل،

والحرص على رفع مستوى الأداء بما يتناسب مع قدراتهم (الناشف، 2014). كما أنَّ توفير بيئة مشجعة وداعمة للتعلم الذاتي يؤدي إلى تحقيق نمو للطفل في مختلف المجالات، وذلك في إطار تعلم قائم على اللعب والاكتشاف (الناشف، 2015).

وأضاف فهمي (2016) أن معلمة رياض الأطفال تعمل على تحقيق الأهداف التي وُضِعَ المنهجُ من أجلها، وربط الأنشطة بما يجري في الحياة اليومية في بيئة الطفل، وإعداد الأنشطة حسب المنهج، مع مراعاة ميول الأطفال وقدراتهم واستعداداتهم، وكذلك إعداد أنشطة علاجية لمعالجة الضعف الذي يكشف عنه التقويم لدى بعض الأطفال قبل أن يزداد وتصعب معالجته. وعلى المعلمة – كذلك– الحرص على التطوير والنمو في المجال المهني من خلال الاطلاع المستمر على كل جديد، وذلك بما يساهم في تحسين الأداء وتطويره.

أهمية تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم:

إن طبيعة الدور التربوي والمهني الذي تقوم به معلمة رياض الأطفال يجعلها من أكثر العناصر إسهاما في الكشف المبكر عن المعرضين لخطر صعوبات التعلم (العريشي وآخرون، 2013). فهي تتعامل مع الأطفال في أهم فترة عمرية، فوعيها بمظاهر صعوبات التعلم النمائية يعتبر أمرًا على درجة كبيرة من الأهمية، فهي إن لم تكن قادرة على معالجتها، فإنَّها قادرة على تخفيفها أو –على الأقل– منع تفاقمها في المستقبل (إبراهيم، 2010). فكلما تمكَّنت المعلمة من فهم الأطفال ومستوياتهم المعرفية ومشاكلهم الإدراكية، كلما أصبحت أكثر فهما للفئات المختلفة، مما يساهم في سرعة تقديم الخدمات التعليمية المناسبة للأطفال. ولهذا فإن إدراك المعلمة وفهمها الكافي لصعوبات التعلم أمرٌ ضروري وهام، فهي التي تتعامل بشكل مباشر مع الأطفال، وتستطيع أن تلاحظ وترصد نموهم، وتكتشف نواحي الضعف والقوة لديهم (علي، 2011).

من خلال ما سبق، تتضح أهمية مرحلة رياض الأطفال في تنمية المهارات النمائية واكتشاف أي مظاهر تدل على تأخر الطفل. ومن الجدير بالذكر أن برامج رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية تشهد انتشارا كبيرا، كما أن الأسر أصبحت تهتم بإلحاق أطفالها في هذه المرحلة. وفي ظل هذه الظروف فإنه من المهم الحرص على تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بمظاهر صعوبات التعلم، حيث إنها تقضي وقتا طويلا معهم خلال اليوم الدراسي في أنشطة متنوعة تُعد لتنمية مهارات مختلفة معرفية واجتماعية ولغوية وحركية، وهذا ما يدعو إلى التأكيد على أهمية تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بمظاهر صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في هذه المرحلة.

ثانيا: الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث، وتسهيلا لعرضها على القارئ؛ تم تقسيمها حسب علاقتها بموضوع الدراسة على محورين، وترتيبها حسب تطورها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث، وذلك كما يأتي:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالبرامج التدريبية المقدمة لمعلمات رياض الأطفال.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بصعوبات التعلم ووعي المعلمات بها.

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالبرامج التدريبية المقدمة لمعلمات رياض الأطفال

أجرت بخيت (2013) دراسةً هدفت إلى تنمية الإدراك المعرفي ومهارات اكتشاف معلمات رياض الأطفال لصعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة. واعتمدت على المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت العينة من (35) معلمة. ولتحقيق هدف الدراسة، أعدت الباحثتان الأدوات التالية: (برنامج تدريبي – اختبار الإدراك المعرفي ومقياس مهارات المعلمة لاكتشاف صعوبات التعلم). وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الإدراك المعرفي ومهارات اكتشاف المعلمات لصعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق

دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في اختبار الإدراك المعرفي ومقياس مهارات اكتشاف صعوبات التعلم في التطبيقين: القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي. وبينت النتائج عدم وجود فروق بين درجات معلمات رياض الأطفال في اختبار الإدراك المعرفي ومقياس مهارات اكتشاف المعلمة لصعوبات التعلم في التطبيقين: البعدي والتتبعي.

وأجرى قبضاي (Kabadayi, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة وتقديم نموذج مقترح للتدريب أثناء الخدمة يعتمد على مفاهيم معلمي مرحلة ما قبل المدرسة التركية من أجل التنمية المستدامة. وبلغت العينة (133) معلمًا. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة لتحديد مفاهيم المعلمين واحتياجاتهم التدريبية. وأوضحت النتائج أهمية التدريب أثناء الخدمة للمعلمين كأداة للتطوير المهني ومن أجل التعليم المستدام في المجتمع، وأن المعلمين يواجهون تحديات وتغيرات جديدة في عالم التعليم، ومن المهم للمعلمين تجهيز أنفسهم بالمعرفة والمهارات الجديدة من خلال حضور الدورات التدريبية أثناء الخدمة، كما أن فعالية التدريب أثناء الخدمة تتأثر بمواقف المعلم وتحليل الاحتياجات وطرق التدريس.

هدفت دراسة الذواد (2017) إلى الكشف عن فاعلية دورات مركز تدريب معلمات رياض الأطفال، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت العينة من (46) فردًا من مدربات ومتدربات وموظفات مركز تدريب معلمات رياض الأطفال، ومعلمات ومديرات رياض الأطفال بمدينه الرياض، وتم استخدام ثلاث أدوات لجمع البيانات، وهي: (الاستبانة، واستمارة الأثر التدريبي ضمن الحقيبة التدريبية للمركز، والمقابلة). ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه يوجد ارتباط بين البرنامج التدريبي ومستقبل عمل المتدربات، كما يساعد البرنامج على تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية لدى طفل الروضة، ويساهم في التعرف على خصائص النمو عند أطفال الروضة. وأوصت الدراسة بوضع السبل المناسبة لزيادة فاعلية مركز تدريب معلمات رياض الأطفال، والعمل على إزالة المعوقات التي تحد من التحاق معلمات القطاع الخاص بمثل هذه الدورات.

كما أجرت أحمد (2018) دراسةً هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات الروضة في إدارة السلوك الصفي للأطفال في سلطنة عمان. وقد تكونت العينة من (19) معلمة روضة (غير تربويات). وتم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، واستخدام مقياس استراتيجيات إدارة السلوك، وتم تطبيقه قبل البرنامج وبعده. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها: فعالية البرنامج التدريبي في تنمية إدارة السلوك الصفي لدى المعلمات، حيث وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اختبار استراتيجيات إدارة السلوك الصفي قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، وفعالية البرنامج في تنمية الاستراتيجيات الأساسية وعدد من الاستراتيجيات الفرعية لإدارة السلوك الصفي، مثل استراتيجية الإبعاد المؤقت، والتجاهل، والقصة، ولعب الأدوار، والفن.

وأجرت جرادات والإبراهيم (2018) دراسة هدفت إلى تقدير مدى فاعلية البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في محافظة إربد، ومعرفة الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والخبرة، والدورات التدريبية، والمسمى الوظيفي. وتحديد الكفايات اللازم توفرها للمعلمات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (263) فرداً. ولجمع البيانات استخدمت الباحثتان استبانة. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال. وأوصت الدراسة بتحفيز المعلمات للالتحاق بالدورات التدريبية التي تنعكس على قدراتهن ومهاراتهن.

وهدفت دراسة كلٍ من: إيجريت، فوكنيك، وإيكهارت (Egert, Fukkink & Eckhardt, 2018) إلى معرفة أثر برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة لمعلمي الطفولة المبكرة على تقييمات الجودة ونتائج الأطفال. فقد قام

الباحث بتحليل 36 دراسة أجريت على (2891) معلمًا. وأشارت النتائج إلى تأثير متوسط التدريب أثناء الخدمة على جودة التعليم، كما قام بتحليل 9 دراسات أخرى شملت (486) معلما و(4504) طفلا، حيث قدمت الدراسات بيانات عن كلٍ من: تقييمات الجودة وتطور الطفل. وأشارت النتائج إلى ظهور تأثير بسيط على مستوى الطفل، وارتبط التأثير على مستوى الطفل –بشكل كبير– بالتدريب أثناء الخدمة على تقييمات الجودة، وبينت النتائج –كذلك– أن تحسين الجودة هو آلية رئيسية لتسريع نمو الأطفال الصغار.

كما أجرى موسى (2019) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض المهارات الناعمة (مهارة لغة الجسد، ومهارة إدارة الوقت)، لمعلمات رياض الأطفال. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلمة، تم تقسيمهن على مجموعتين: تجريبية وضابطة، حيث ضمت كل مجموعة (20) معلمة. ثم تم تطبيق أداتي البحث –بطاقة الملاحظة والاختبار التحصيلي– عليهن قبل البرنامج وبعده، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوي المهارات الناعمة لمعلمات الروضة لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات الناعمة (مهارة لغة الجسد، ومهارة إدارة الوقت) لمعلمات الروضة. وأوصت الدراسة بتدريب خريجات كليات التربية للطفولة المبكرة ورياض الأطفال على استخدام المهارات الناعمة وتوظيفها في تعليم الأطفال.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالبرامج التدريبية المقدمة لمعلمات رياض الأطفال، يمكن التعقيب بالآتي: بعض هذه الدراسات اهتمت بتناول فاعلية البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات مختلفة للمعلمة، وذلك كدراسة كلٍ من: (أحمد، 2018؛ بخيت، 2013؛ موسى، 2019)، والتي أكدت على فاعلية البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات مختلفة، وذلك مثل: (مهارات اكتشاف صعوبات التعلم النمائية، وإدارة السلوك الصفي، والمهارات الناعمة). وهناك دراسات تناولت الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال، مثل دراسة قبضاي (Kabadayi, 2016). كما أن هناك دراسات هدفت إلى الكشف عن فاعلية الدورات ومراكز تدريب معلمات رياض الأطفال، مثل دراسة كلٍ من: (جرادات والإبراهيم 2018؛ الذواد، 2017)، ودراسات تناولت أثر البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال على نمو الأطفال، مثل: (Egert et al., 2018). وقد اختلفت الدراسات في المنهج المستخدم، إذ اختارت كل دراسة المنهج المناسب لها، بما يتناسب مع طبيعة المشكلة، فهناك دراسات استخدمت المنهج شبه تجريبي مثل دراسة كلٍ من: (أحمد، 2018؛ بخيت، 2013؛ موسى، 2019)، ودراسات استخدمت المنهج الوصفي مثل: (جرادات والإبراهيم، 2018؛ الذواد، 2017)، ومن ناحية العينة فقد تفاوت حجم العينة في الدراسات حسب طبيعة الدراسة، وكان أقلها دراسة أحمد (2018)، حيث بلغ عدد إفراد العينة (19). وكان أكبرها دراسة جرادات والإبراهيم (2018)، حيث بلغ عدد أفراد العينة (263). بينما تراوح عدد أفراد العينة في معظم الدراسات بين (35– 46). وقد تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، حيث استخدمت الاستبانة في جميع الدراسات عدا دراستي: (موسى، 2019؛ Egert et al., 2018)، كما استخدمت دراستا: (بخيت، 2013؛ موسى، 2019)، أداة الاختبار، وأضافت دراسة موسى (2019) بطاقة الملاحظة، واستخدمت الذواد (2017) استمارة تقييم، والمقابلة، إلى جوار الاستبانة، ومن حيث النتائج فقد أكدت دراسات كلٍ من: (أحمد، 2018؛ بخيت، 2013؛ وموسى، 2019) على فاعلية البرامج التدريبية المقدمة لمعلمات رياض الأطفال.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بصعوبات التعلم ووعي المعلمات بها

هناك العديد من الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم ومستوى معرفة المعلمات بها، ومنها ما يأتي:

أجرى خزاعلة (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لصعوبات التعلم، ومدى تأثر هذه المعرفة ببعض المتغيرات، كالجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، بينما بلغت العينة (117) معلما ومعلمة. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس للكشف عن مدى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم. وبينت النتائج وجود معرفة بصعوبات التعلم لدى أفراد الدراسة بدرجة مرتفعة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة أفراد الدراسة بصعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وأوصى البحث بإجراء المزيد من الدراسات؛ بهدف استقصاء معرفة المعلمين حول صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة العبدالجبار والعمر (2015) إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات الصف الأول الابتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (120) معلمة، كما تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. وقد بينت الدراسة عن أن استجابات عينة الدراسة نحو مدى توفر مؤشرات النمو اللغوي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي جاءت بدرجة كبيرة، وأن استجاباتهن نحو مدى توفر مؤشرات النمو المعرفي والتحصيل الأكاديمي جاءت بدرجة متوسطة، في حين أن استجاباتهن نحو مدى توفر مؤشرات الانتباه ومؤشرات البعد الاجتماعي والانفعالي ومؤشرات المهارات الحركية، قد جاءت بدرجة قليلة. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات، ومنها: ضرورة اهتمام وزارة التعليم بالمرحلة الابتدائية وخاصة بالصف الأول الابتدائي، وضرورة إعداد المعلمات للكشف عن مشكلات التعلم بشكل عام ومؤشرات صعوبات التعلم بشكل خاص.

وهدفت دراسة شاري وميسور (Shari & Mysore, 2015) إلى الكشف عن مدى معرفة معلمي المدارس الابتدائية في الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وشملت عينة الدراسة (200) معلمٍ. ولجمع البيانات؛ تم استخدام استبانة، فيما أظهرت النتائج أن معلمي المدارس الابتدائية يفتقرون إلى الوعي الكافي بصعوبات التعلم، وأن هناك فروقًا في مستوى المعرفة بناءً على مجموعة من المتغيرات، كما أن هناك حاجة إلى تحسين معرفة معلمي المدارس الابتدائية بصعوبات التعلم. وأوصت الدراسة بضرورة توعية المعلمين وأولياء الأمور بصعوبات التعلم، وتعديل المفاهيم الخاطئة لديهم.

وهدفت دراسة الباز والبتال (2016) إلى التعرف على مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية والمدارس الأهلية بمدينه الرياض. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت العينة (391) معلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بإعداد استبانة. فيما أشارت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم. وأوصت –كذلك– بعدة توصيات، وأهمها: عقد دورات تدريبية لتعريف المعلمات بمؤشرات صعوبات التعلم.

كما أجرى أحمد ودين (Ahmed & Din, 2017) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الوعي بصعوبات التعلم لدى معلمات المدارس الابتدائية في إسلام آباد. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، بينما تكونت العينة من (74) معلمة. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة لقياس مستوى الوعي، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى الوعي بشكل عام وعدم وجود وعي جيد بمفهوم وأنواع وآثار صعوبات التعلم لدى المعلمات. كما أوصت الدراسة بإجراء برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة؛ لتوعيتهم بصعوبات التعلم.

بينما هدفت دراسة مديني والصيادي (2018) إلى التعرف على درجة وعي معلمات رياض الأطفال الحكومية بمدينة

جدة بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (65) معلمة رياض أطفال. واستخدمت الباحثتان استبانة؛ لمعرفة درجة وعي المعلمات. وقد بينت النتائج أن استجابة المعلمات على الاستبانة كانت بدرجة محايد، مما يشير إلى انخفاض وعي معلمات رياض الأطفال بالصعوبات النمائية. فيما أوصت الدراسة بعدة توصيات، ومن أهمها: نشر الوعي بصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة، وتدريب المعلمات على برامج التدخل المبكر للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة المتعلقة بصعوبات التعلم ووعي المعلمات بها، يمكن التعقيب عليها بالآتي:

هناك دراسات تناولت صعوبات التعلم النمائية في مرحلة رياض الأطفال واختلفت من حيث الهدف، فمنها دراسات هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمات مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية بها، مثل دراسة كلٍ من: (الباز والبتال، 2016؛ مديني والصيادي، 2018؛ Shari & Mysore, 2015؛ Ahmed & Din, 2017). ودراسات هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم ومؤشراتها، كدراسة كلٍ من: (خزاعلة، 2015؛ العبد الجبار والعمر، 2015؛ Ahmed & Din, 2017؛ Shari & Mysore, 2015). ومن حيث المنهج فقد اعتمدت جميع الدراسات على المنهج الوصفي. ومن ناحية العينة فقد تفاوتت الدراسات في استخدامها، فهناك دراسات أجريت على معلمات رياض الأطفال مثل دراسة كلٍ من: (الباز والبتال، 2016؛ مديني والصيادي، 2018). بينما أجريت بقية الدراسات على معلمي المرحلة الابتدائية. وتفاوت حجم العينة في الدراسات حسب طبيعة الدراسة، فقد كان أقلها دراسة مديني والصيادي (2018)، حيث بلغت (65) معلمة. وكانت أكبر عينة في دراسة الباز والبتال (2016)، إذ بلغت (391). ومن حيث الأدوات المستخدمة فقد اتفقت الدراسات على استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وفيما يتصل بالنتائج فقد اتفقت مجموعة من الدراسات على انخفاض مستوى معرفة المعلمات بصعوبات التعلم النمائية، وذلك في دراسة كلٍ من: (الباز والبتال، 2016؛ مديني والصيادي، 2018؛ Ahmed & Din, 2017؛ Shari & Mysore, 2015). بينما أشارت نتائج دراسة خزاعلة (2015) إلى وجود معرفة كبيرة لدى المعلمين بصعوبات التعلم. وفي دراسة العبدالجبار والعمر (2015) فقد تراوحت معرفة المعلمين حسب أبعاد الاستبيان ما بين كبيرة ومتوسطة وقليلة.

نقد الدراسات السابقة من حيث أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين البحث الحالي:

من خلال ما تقدم من عرض للدراسات السابقة، نجد أن الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات في عدة أمور، ويمكن إيجازها على النحو الآتي:

اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات في الهدف المراد تحقيقه، حيث هدفت إلى قياس فاعلية برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال، وهذا ما اتفقت فيه مع دراسة كلٍ من: (أحمد، 2018؛ بخيت، 2013؛ موسى، 2019).

واتفق البحث الحالي في استخدامه (المنهج شبه التجريبي) القائم على المجموعة الواحدة مع عدد من الدراسات، ومنها دراسة كلٍ من: (أحمد، 2018؛ بخيت، 2013).

واتفق البحث الحالي في أداته المستخدمة (الاستبانة) مع عدد من الدراسات، ومنها دراسة كلٍ من: (الباز والبتال، 2016؛ جرادات والإبراهيم، 2018؛ خزاعلة، 2015؛ العبدالجبار والعمر، 2015؛ مديني والصيادي، 2018؛ Ahmed & Din, 2017؛ Kabadayi, 2016؛ Shari & Mysore, 2015).

وهناك اتفاق بين البحث الحالي وعدد من الدراسات السابقة في عينة الدراسة التي تتمثل في معلمات رياض الأطفال، مثل دراسة كلٍ من: (أحمد، 2018؛ الباز والبتال، 2016؛ بخيت، 2013؛ الذواد، 2017؛ جرادات

والإبراهيم، 2018؛ الذواد، 2017؛ مديني والصيادي، 2018؛ موسى 2019؛ Egert et al., 2018؛ Kabadayi, 2016).

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الآتي: أنها طبقت في المملكة العربية السعودية، بخلاف الدراسات التي قدمت برامج تدريبية لتوعية معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم خارج المملكة العربية السعودية مثل دراسة (بخيت، 2013).

أنها ستقدم البرنامج التدريبي من خلال الفصول الافتراضية، بخلاف الدراسات السابقة التي قدمت برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال بشكل حضوري، مثل دراسة كلٍ من: (أحمد، 2018؛ بخيت 2013؛ موسى، 2019).

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تم الاستفادة منها في إعداد هذا البحث من عدة جوانب، ومنها: الاستفادة من توصيات الدراسات السابقة في اختيار موضوع البحث، والاستفادة من الإطار النظري وإعداد أداة البحث وبناء البرنامج التدريبي. وبمحاولة المقارنة بين البحث الحالي وتحديد موقعه بين الدراسات السابقة، فإنه من المؤمل أن يكون لهذا البحث موقعا بين الدراسات السابقة، بحيث تكون انطلاقة لدراسات أُخرى في هذا المجال. وأبرز ما يميز هذا البحث يتضح من متغيراته، المتمثلة في موضوعها وهو تقديم برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية، والذي لم يتم تناوله بالبحث والدراسة في البيئة السعودية على وجه الخصوص – في حدود اطلاع الباحثة–، حيث يتماشى البحث الحالي مع الاهتمام المتزايد بمرحلة رياض الأطفال، كونها المرحلة التي يتم فيها تهيئة الطفل وتنمية مهاراته المختلفة، والاهتمام المتزايد بفئات التربية الخاصة وخاصة صعوبات التعلم، والاهتمام بتقديم برامج التدخل المبكر. كما أنه يتماشى مع الاهتمام بإعداد وتدريب شاغلي الوظائف التعليمية عبر برامج التدريب والتنمية المهنية، والاتجاه نحو توظيف واستخدام التكنولوجيا في هذه البرامج، حيث تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى التطوير المهني لمعلمات الطفولة المبكرة عبر تقديم برامج تدريبية وأنشطة تطوير مهني متعددة، واستثمار قنوات التعليم عن بعد، وتوفير بيئة تدريب مرنة من خلال التطبيقات والتقنيات الحديثة في التطوير المهني لشاغلي الوظائف التعليمية.

منهج البحث وإجراءاته

أولا: منهج البحث

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي؛ لمناسبته لطبيعة البحث الحالي، فالمنهج شبه التجريبي هو الذي يهدف إلى دراسة العلاقة بين مؤثر ومتأثر (الخليلي، 2012). ويهدف في هذا البحث إلى قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية في تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.

يعتمد هذا المنهج على وجود متغير مستقل، وهو البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية، والذي يؤثر في المتغير التابع المتمثل في وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية. وقد تم استخدام التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، حيث تم تطبيق الاستبانة على العينة ثلاث مرات للحصول على القياس: (القبلي قبل تقديم البرنامج، والبعدي بعد الانتهاء من تقديم البرنامج مباشرة، والتتبعي بعد انتهاء البرنامج بأسبوعين).

ثانيا: مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس في رياض الأطفال، والبالغ عددهن (215) معلمة، واللاتي يعملن في روضات البرنامج العربي في الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية البالغ عددها (19) روضة، وتم تحديد هذا المجتمع لوجود برنامج للتدخل المبكر في هذه الروضات.

ثالثا: عينة البحث

تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية واحدة مؤلفة من (25) معلمة من معلمات رياض الأطفال في روضات

الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية (البرنامج العربي)، والحاصلات على درجة البكالوريوس في رياض الأطفال. وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة لإعطاء فرصة لجميع أفراد المجتمع للانضمام للبرنامج التدريبي.

رابعًا: أداة البحث

للإجابة عن سؤال البحث والتحقق من فرضياته، تم بناء استبانة لقياس مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.

خطوات بناء الاستبانة:

بعد الاطلاع على أدبيات التربية الخاصة المتعلقة بصعوبات التعلم، والاستفادة من الدراسات السابقة – كدراسة كلٍ من: (الباز والبتال، 2016؛ بخيت،2013؛ مديني والصيادي، 2018) – تم بناء استبانة لقياس مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية، حيث تكونت في صورتها الأولية من: (35) عبارة، تم تقسيمها على بعدين، وتكون البعد الأول (الجانب المعرفي) من (19) عبارة، وتكون البعد الثاني (الجانب العلاجي) من (16) عبارة.

صدق وثبات الاستبانة:

تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في البحث بتطبيقها على (25) معلمة من معلمات رياض الأطفال، واللاتي تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من خارج العينة الأساسية للبحث.

أ. الصـدق Validity:

يقصد بصدق الاستبانة: درجة الصحة التي تقيس فيها الاستبانة ما أُعدت لقياسه (الخليلي، 2012). وتم التأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

الصدق الظاهري: ويوضح ما إذا كانت عبارات الاستبانة تقيس ما أُعدت لقياسه (الخليلي، 2012). وللتحقق من صدق الاستبانة والتأكد من أنها تقيس ما أعدت لقياسه؛ تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وعلم النفس، وبلغ عدد المحكمين (10)، والملحق (1) يوضح المحكمين الذين قاموا بتحكيم الاستبانة في صورتها الأولية، حيث بين المحكَّمون آرائهم حول كل عبارة من عبارات الأداة من الجوانب الآتية: الصياغة اللغوية، ومدى وضوحها، وملاءمتها للبعد الذي اندرجت تحته، وحذف أو إضافة ما يرونه مناسباً من العبارات، وإضافة اقتراحات أخرى يرونها مناسبة. وبناءً على آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، حيث حُذِفت عبارتان وأُضيفت (3) عبارات، وتعديل صياغة مجموعة من العبارات في ضوء ملاحظات المحكمين. وبذلك تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (36) عبارة، تم تقسيمها على بعدين، تكون البعد الأول (الجانب المعرفي) من (19) عبارة، وتكون البعد الثاني (الجانب الأدائي) من (17) عبارة، والجدول (1) الآتي يوضح توزيع عبارات الاستبانة حسب الأبعاد:

جدول1: توزيع عبارات الاستبانة حسب الأبعاد التي تقيسها وأرقام كل بعد

الرقم	الأبعـاد	عدد العبارات	أرقام العبارات
1	الأول : الجانب المعرفي	19	Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q7, Q9, Q10, Q15, Q17, Q19, Q21, Q23, Q25, Q27, Q29, Q31, Q33, Q35
2	الثاني: الجانب الأدائي	17	Q12, Q13, Q14, Q11, Q16, Q18, Q20, Q22, Q24, Q26, Q28, Q6, Q8, Q32, Q30, Q34, Q36
	الإجمالي	36	—

الصـدق البنائي: ويعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها (الخليلي، 2012). وتم التحقق من الصدق البنائي باستخدام معامل الارتباط سبيرمان correlation coefficient Spearman's، حيث تم حساب معامل الارتباط لكل بعد من أبعاد الاستبانة مع

الدرجة الكلية لها، والجدول (2) الآتي يوضح ذلك:

جدول 2: معامل ارتباط سبيرمان لكل بعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية لها

أبعاد الاستبانة	معامل الارتباط	تفسير درجة الارتباط
البعد الأول A الجانب المعرفي	.960**	ارتباط طردي قوي جدا
البعد الثاني B الجانب الأدائي	.970**	ارتباط طردي قوي جدا

* Correlation is significant at the (0.05) level

**Correlation is significant at the (0.01) level

يتضح من الجدول (2) السابق أن قيمة معامل الارتباط للبعد الأول كانت (0,960)، وللبعد الثاني (0,970)، وهي قيم ارتباط مرتفعة جدا عند مستوى الدلالة (0.01). وعليه يمكن القول أن جميع أبعاد الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

كما تم حساب الاتساق الداخلي؛ لبيان مدى اتساق كل عبارة من عبارات الاستبانة مع البعد الخاص بها، وذلك كما هو موضح في الجدولين (3) و(4) الآتيين:

جدول 3: معامل ارتباط سبيرمان بين كل عبارة من عبارات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد

البعد الأول (الجانب المعرفي)					
العبارة للبعد الأول	معامل الارتباط	تفسير درجة الارتباط	العبارة للبعد الأول	معامل الارتباط	تفسير درجة الارتباط
A1 --- Q1	.670**		A11 --- Q19	.701**	
A2 --- Q2	.794**		A12 --- Q21	.700**	
A3 --- Q3	.605**		A13 --- Q23	.699**	
A4 --- Q4	.628**		A14 --- Q25	.723**	
A5 --- Q5	.740**	ارتباط موجب قوي	A15 --- Q27	.883**	ارتباط موجب قوي
A6 --- Q7	.674**		A16 --- Q29	.656**	
A7 --- Q9	.474*		A17 --- Q31	.488*	
A8 --- Q10	.797**		A18 --- Q33	.669**	
A9 --- Q15	.859**		A19 --- Q35	.795**	
A10 --- Q17	.776**		-----	----	----

جدول4: معامل ارتباط سبيرمان بين كل عبارة من عبارات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد

البعد الثاني (الجانب الأدائي)					
العبارة للبعد الثاني	معامل الارتباط	تفسير درجة الارتباط	العبارة للبعد الثاني	معامل الارتباط	تفسير درجة الارتباط
B1 --- Q12	.862**		B10 --- Q26	.861**	
B2 --- Q13	.797**		B11 --- Q28	.884**	
B3 --- Q14	.652**		B12 --- Q6	.746**	
B4 --- Q11	.899**	ارتباط موجب	B13 --- Q8	.626**	ارتباط موجب
B5 --- Q16	.761**	قوي	B14 --- Q32	.511**	قوي
B6 --- Q18	.836**		B15 --- Q30	.599**	
B7 --- Q20	.790**		B16 --- Q34	.690**	
B8 --- Q22	.798**		B17 --- Q36	.701**	
B9 --- Q24	.591**		----	----	----

يتضح من الجدولين (3) و(4) السابقين أن قيم معامل الارتباط بين عبارات البعد الأول قد تراوحت ما بين (0,474 – 0.883)، وللبعد الثاني تراوحت ما بين (0,511 – 0,899)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05 – 0,01). وهي قيم ارتباط طردية مرتفعة، وتشير إلى مدى ارتباط كل عبارة مع البعد الخاص بها.

ب. ثبات الاستبانة Reliability:

يُقصد بثبات الاستبانة: درجة الدقة التي تقيس فيها هذه الاستبانة ما أُعدت لقياسه (الخليلي، 2012). وتم تقدير الثبات العام للاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددها (25)، عن طريق استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، والجدول (5) الآتي يوضح معامل ثبات أداة البحث:

جدول 5: معامل ألفا كرونباخ لتقدير الثبات العام للاستبانة وأبعادها على أفراد العينة الاستطلاعية

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha	دلالة معامل ألفا كرونباخ
الجانب المعرفي	19	0.942	ثبات مرتفع جدًا
الجانب الأدائي	17	0.949	ثبات مرتفع جدًا
الثبات العام للاستبانة	36	0.969	ثبات مرتفع جدًا

يتضح من الجدول (5) السابق أن معامل الثبات للبعد الأول (الجانب المعرفي) من الاستبانة بلغ (0,942)، وللبعد الثاني (الجانب الأدائي) بلغ (0,949)، وأن معامل الثبات العام للأداة بلغ (0,969)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث.

كما تم حساب معامل الثبات لكل عبارة من عبارات الاستبانة وقياس مدى ثباتها مع بعدها، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (6) للبعد الأول، والجدول رقم (7) للبعد الثاني:

جدول 6: معامل ألفا كرونباخ بين كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبعد الأول

البعد الأول (الجانب المعرفي)					
العبارة للبعد الأول	Cronbach's Alpha if Item Deleted	دلالة ألفا كرونباخ	العبارة للبعد الأول	Cronbach's Alpha if Item Deleted	دلالة ألفا كرونباخ
A1 --- Q1	0.939	ثبات مرتفع جدًا	A11 --- Q19	0.939	ثبات مرتفع جدًا
A2 --- Q2	0.937		A12 --- Q21	0.939	
A3 --- Q3	0.941		A13 --- Q23	0.939	
A4 --- Q4	0.940		A14 --- Q25	0.939	
A5 --- Q5	0.938		A15 --- Q27	0.935	
A6 --- Q7	0.939		A16 --- Q29	0.940	
A7 --- Q9	0.942		A17 --- Q31	0.944	
A8 --- Q10	0.937		A18 --- Q33	0.940	
A9 --- Q15	0.936		A19 ---- Q35	0.937	
A10 --- Q17	0.938		----------	--------	-------
الاتساق العام للبعد الأول				0.942	

جدول 7: معامل ألفا كرونباخ بين كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبعد الثاني

البعد الثاني (الجانب الأدائي)					
العبارة للبعد الثاني	Cronbach's Alpha if Item Deleted	دلالة ألفا كرونباخ	العبارة للبعد الثاني	Cronbach's Alpha if Item Deleted	دلالة ألفا كرونباخ
B1 --- Q12	0.943	ثبات مرتفع جدًا	B10 --- Q26	0.943	ثبات مرتفع جدًا
B2 --- Q13	0.944		B11 --- Q28	0.942	
B3 --- Q14	0.948		B12 --- Q6	0.946	
B4 --- Q11	0.942		B13 --- Q8	0.948	
B5 --- Q16	0.945		B14 --- Q32	0.950	
B6 --- Q18	0.944		B15 --- Q30	0.948	
B7 --- Q20	0.945		B16 --- Q34	0.947	
B8 --- Q22	0.944		B17 --- Q36	0.946	
B9 --- Q24	0.949		----------	---------	------
الاتساق العام للبعد الثاني				0.949	

يتضح من الجدولين (6) و(7) السابقين أن قيم معامل الثبات لكل عبارة مع بعدها تراوحت بين (0,935 – 0,944) لعبارات البعد الأول (المعرفي)، وتراوحت بين (0.942 – 0,950) لعبارات البعد الثاني (الأدائي)، وهو ثبات مرتفع جدًا.

خطوات تصميم البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية

بالرجوع إلى الدراسات السابقة والأطر النظرية المناسبة لطبيعة البحث الحالي والتي تناولت البرامج التدريبية مثل دراسة: (بخيت،2013؛ عافية،2019؛ عبد الحليم،2017؛ العزة،2011)، تم إعداد برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.

مراحل بناء البرنامج:

1) مرحلة الدراسة والتحليل، وتشمل ما يأتي:

أ. تحليل المشكلة وتقدير الحاجات: تمثلت المشكلة في انخفاض وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية بناءً على نتائج العينة الاستطلاعية، وفي ضوء ذلك تم وضع المحاور الأساسية التي يتضمنها البرنامج، واشتملت على الآتي: التعريف بصعوبات التعلم، وصعوبات التعلم النمائية: (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، اللغة الشفهية)، والأنشطة التي تساعد في تنمية المهارات النمائية لدى الأطفال.

ب. تحليل المهمات التعليمية: تم تحديد المهمات والأنشطة التعليمية المعرفية والأدائية المتضمنة في البرنامج.

ج. تحليل خصائص المعلمات: تمثلت عينة البحث بمعلمات رياض الأطفال في روضات البرنامج العربي بالهيئة الملكية، الحاصلات على درجة البكالوريوس في رياض الأطفال، واللاتي أبدين رغبتهن بالانضمام للبرنامج التدريبي، ولديهن الرغبة في تنمية معرفتهن بصعوبات التعلم النمائية.

د. تحليل الموارد البيئية: اعتمد تقديم البرنامج على أجهزة الكمبيوتر وشبكة الإنترنت، حيث تم تقديمه من خلال الفصول الافتراضية، واستخدام العروض التقديمية ومقاطع الفيديو في الجلسات التدريبية.

2) **مرحلة التصميم، وتشمل ما يلي:**

أ. النظريات التي يقوم عليها البرنامج التدريبي: البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية في هذا البحث يقوم على عدة نظريات: النظرية المعرفية، حيث إنه اهتم بالعمليات العقلية للمتدربات، مثل: التفكير، والاستنتاج، وحل المشكلات، وجعل المتدربة تكتشف المعرفة بنفسها وتربطها مع خبراتها السابقة. كما أنه يعتمد على مشاركة المتدربة في عملية التعلم من خلال المناقشة والحوار وتبادل المعرفة، وهذا ما تركز عليه النظرية البنائية. كما أنه اهتم بالتعزيز وتحديد الأهداف، وهذا ما تقوم عليه النظرية السلوكية. بالإضافة إلى أنه اعتمد على المشاركة من خلال التطبيقات والتقنيات عبر الإنترنت باستخدام الفصول الافتراضية، وهذا ما قامت عليه نظرية التعلم التشاركية على الإنترنت. وبناء على ذلك فإن البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية في هذا البحث أخذ من كل نظرية ما يتناسب مع طبيعة البرنامج، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، واحتياجات وخصائص المتدربات، والموارد والأدوات المتاحة.

ب. صياغة الأهداف: تم وضع الهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج، وتمثلت فيما يأتي:

الهدف العام: تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.

الأهداف الفرعية: في نهاية هذا البرنامج تكون المعلمة قادرة على:

- تعريف كلٍ من: (الصعوبات النمائية، الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير).
- التمييز بين أنواع الصعوبات النمائية.
- التمييز بين خصائص الأطفال ذوي الصعوبات النمائية.
- استنتاج العوامل المؤثرة على (الانتباه، الإدراك، التذكر).
- شرح مظاهر صعوبات (الانتباه، الإدراك).
- المقارنة بين أنواع (الذاكرة، التفكير، صعوبات اللغة الشفهية).
- شرح مراحل تطور اللغة.
- اقتراح أنشطة تساعد على تنمية (الانتباه، الإدراك، التذكر، التفكير، اللغة) لدى الأطفال.

ج. محتوى البرنامج:

تضمن البرنامج (8) جلسات تدريبية، بواقع ثلاث ساعات لكل جلسة، وبذلك بلغ مجموع الساعات التدريبية (24) ساعة.

د. تحديد طرق واستراتيجيات التدريب:

تم تقديم البرنامج عبر الفصول الافتراضية التزامنية من خلال برنامج زوم (Zoom)، حيث يتم حضور الباحثتين والمتدربات للجلسة في الوقت نفسه، وتقديم المادة العلمية واستثمار وقت الجلسة للمناقشة والحوار، وذلك باستخدام استراتيجيات التعلم، مثل: العصف الذهني، والمناقشة والحوار، وحل المشكلات، إضافة إلى التعلم اللاتزامني عبر مجموعة من الروابط والمراجع؛ للاستفادة منها وتعميق المعرفة بصعوبات التعلم النمائية.

هـ. تصميم واختيار أدوات القياس والتقويم:

تم الاعتماد على التقويم البنائي للمتدربات أثناء الجلسة من خلال الأسئلة والأنشطة التي تم تقديمها، واستخدام استبانة الوعي قبل البدء بالبرنامج، وبعد تقديمه، وبعد أسبوعين من تقديمه لقياس وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.

3) مرحلة التطوير والتقويم:

عُرض البرنامج على مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة وعلم النفس؛ للتأكد من مدى مناسبة البرنامج وجودته، وبيان آرائهم حول الجلسات ومدى وملاءمتها. وتم إجراء بعض التعديلات بناء على اقتراحات السادة المتخصصين؛ استعدادا لتقديم البرنامج لعينة البحث، والملحق (1) يوضح بيانات السادة المتخصصين الذين بينوا آراءهم حول البرنامج.

4) مرحلة تنفيذ البرنامج: تم تنفيذ وتقديم البرنامج للمتدربات.

جدول 8: مختصر جلسات البرنامج

رقم الجلسة	زمن الجلسة	المحتوى	أهداف الجلسة	الأدوات	الاستراتيجيات	طرق التقويم
1	ثلاث ساعات	جلسة تمهيدية التقييم القبلي.	التعارف بين الباحثة والمعلمات، والاتفاق على طريقة سير الجلسات، والتعريف بالبرنامج وأهدافه والتمهيد له، وتطبيق القياس القبلي.	استبانة قياس مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية	المناقشة والحوار	تطبيق القياس القبلي.
2	ثلاث ساعات	مقدمة عن صعوبات التعلم النمائية (التعريف، والأنواع، والخصائص).	1) أن تعرف المعلمة الصعوبات النمائية بشكل صحيح. 2) أن تميّز المعلمة بين أنواع الصعوبات النمائية بشكل صحيح. 3) أن تشرح المعلمة خصائص الطلاب ذوي الصعوبات النمائية بشكل صحيح.	عرض تقديمي خرائط ذهنية مقاطع فيديو	التعليم المباشر العصف الذهني المناقشة والحوار	تقويم بنائي (الأسئلة الشفهية).
3	ثلاث ساعات	صعوبات الانتباه (التعريف، والعوامل المؤثرة على الانتباه، ومظاهر قصور الانتباه، وتنمية مهارات الانتباه).	1) أن تعرف المعلمة الانتباه بشكل صحيح. 2) أن تستنتج المعلمة العوامل المؤثرة على الانتباه بشكل صحيح. 3) أن تشرح المعلمة مظاهر قصور الانتباه بشكل صحيح. 4) أن تقترح المعلمة بعض الأنشطة لتنمية الانتباه لدى الأطفال.	عرض تقديمي خرائط ذهنية مقاطع فيديو أدوات ووسائل وألعاب تعليمية	العصف الذهني المناقشة والحوار حل المشكلات	تقويم بنائي (الأسئلة الشفهية).
4	ثلاث ساعات	صعوبات الإدراك (التعريف، والعوامل المؤثرة على الإدراك، ومظاهر صعوبات الإدراك، وتنمية مهارات الإدراك).	1) أن تعرف المعلمة الإدراك بشكل صحيح. 2) أن تحدد المعلمة العوامل المؤثرة على الإدراك بشكل صحيح. 3) أن تشرح المعلمة مظاهر صعوبات الإدراك بشكل صحيح. 4) أن تضع المعلمة بعض الأنشطة لتنمية مهارات الإدراك لدى الأطفال.	عرض تقديمي خرائط ذهنية مقاطع فيديو أدوات ووسائل وألعاب تعليمية	العصف الذهني المناقشة والحوار حل المشكلات	تقويم بنائي (الأسئلة الشفهية).
5	ثلاث ساعات	صعوبات الذاكرة (التعريف، والعوامل المؤثرة على التذكر، وأنواع الذاكرة، وتنمية مهارات الذاكرة).	1) أن تعرف المعلمة الذاكرة بشكل صحيح. 2) أن تستنتج المعلمة العوامل المؤثرة على التذكر بشكل صحيح. 3) أن تقارن المعلمة بين أنواع الذاكرة بشكل صحيح. 4) أن تقترح المعلمة أنشطة لتقوية الذاكرة لدى الأطفال.	عرض تقديمي خرائط ذهنية مقاطع فيديو أدوات ووسائل وألعاب تعليمية	العصف الذهني المناقشة والحوار حل المشكلات	تقويم بنائي (الأسئلة الشفهية).

رقم الجلسة	زمن الجلسة	المحتوى	أهداف الجلسة	الأدوات	الاستراتيجيات	طرق التقويم
6	ثلاث ساعات	صعوبات التفكير (التعريف، وأنواع التفكير، وتنمية مهارات التفكير).	1) أن تعرف المعلمة التفكير بشكل صحيح. 2) أن تميز المعلمة بين أنواع التفكير بشكل صحيح. 3) أن تقترح المعلمة بعض الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية التفكير لدى الأطفال. 4) أن تضع المعلمة بعض الأنشطة التي تنمي التفكير لدى الأطفال.	عرض تقديمي خرائط ذهنية مقاطع فيديو أدوات ووسائل وألعاب تعليمية	العصف الذهني المناقشة والحوار حل المشكلات	تقويم بنائي (الأسئلة الشفهية).
7	ثلاث ساعات	صعوبات اللغة الشفهية (مراحل تطور اللغة، وأنواع صعوبات اللغة الشفهية، وتنمية اللغة الشفهية).	1) أن تشرح المعلمة مراحل تطور اللغة بشكل صحيح. 2) أن تفرق المعلمة بين أنواع صعوبات اللغة الشفهية بشكل صحيح. 3) أن تقترح المعلمة بعض الأنشطة التي تنمي اللغة لدى الأطفال.	عرض تقديمي خرائط ذهنية مقاطع فيديو أدوات ووسائل وألعاب تعليمية	العصف الذهني المناقشة والحوار حل المشكلات	تقويم بنائي (الأسئلة الشفهية).
8	ثلاث ساعات	الجلسة الختامية. (التقييم البعدي).	الإجابة عن استفسارات وأسئلة المتدربات، ثم تطبيق القياس البعدي.	استبانة قياس مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.	المناقشة والحوار	تطبيق القياس البعدي.

خامسا: إجراءات البحث

لجمع البيانات وتحديد عينة البحث؛ تم اتخاذ مجموعة من الإجراءات التي تمثلت فيما يأتي:

إعداد الاستبانة والبرنامج التدريبي وعرضهما على المحكمين وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم.

استخراج الصدق والثبات لأداة البحث.

رفع خطاب تسهيل مهمة باحثة لعمادة البحث العلمي في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

الحصول على الموافقات الرسمية للتطبيق الميداني للبحث من إدارة التخطيط والتطوير في إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية.

التواصل مع إدارة برنامج رياض أطفال الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية لتطبيق البرنامج.

التطبيق القبلي للاستبانة؛ لقياس مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.

تقديم البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية؛ لتوعية معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية للعينة.

التطبيق البعدي للاستبانة؛ لقياس مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.

التطبيق التتبعي للاستبانة؛ لقياس مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.

جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا؛ للوصول إلى النتائج.

سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

للوصول إلى نتائج الدراسة والتحقق من الفرضيات؛ تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار رقم (24)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

حساب الارتباط Bivariate Correlation باستخدام معامل ارتباط سبيرمان correlation coefficient Spearman's؛ لحساب معامل الارتباط بين العبارات.

حساب الثبات للاستبانة Reliability Statistics باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha.

معادلة بلاك للكسب المعدل Modifies Gain Ratio (Black, 1966):

$$\frac{\text{الكسب الخام}}{\text{النهاية العظمى}} + \frac{\text{الكسب الخام}}{\text{الكسب المتوقع}}$$

تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon signed–rank test لإيجاد قيمة الفرق (ز) بين المتوسطات لكل مجموعتين مرتبطتين Two–Related–Samples (قبلي / بعدي– بعدي / تتبعي).

تم استخدام اختبار فريدمان Friedman's test لإيجاد قيمة الفروق (كاي2 Chi–square) بين متوسطات المجموعات المرتبطة Several Related Samples على المقياس القبلي والبعدي والتتبعي.

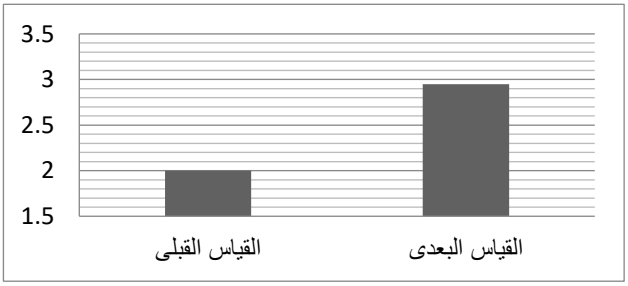
نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

نتيجة الفرض الأول:

نصَّ الفرض الأول على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي، على استبانة وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية. وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon signed–rank test لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية للقياسين: القبلي والبعدي، والجدول (9) والشكل (1) الآتيان يوضحان نتائج هذا الاختبار:

جدول 9: قيمة (ز) ودلالتها الإحصائية عند مستوى (0.05) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي، على استبانة وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية

المجموعة التجريبية	عدد الاستجابات	المتوسط Mean	الخطأ المعياري	متوسط الرتب	قيمة ز Z	مستوى الدلالة	الاستنتاج
القياس القبلي	900	2.000	0.023	716.24	−23.09	0.000	فرق دال إحصائيا
القياس البعدي	900	2.953	0.008	1705.47			



شكل 1: متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي.

الجدول (9) يوضح أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي هو (2.00)، وفي القياس البعدي (2.95)، وعند اختبار معنوية الفرق بين المجموعتين وجد أن قيمة ز تساوي (23.09−) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي. وهذا يشير إلى اكتساب المعلّمات المعارف والمهارات المقدمة لهن من خلال البرنامج، والتي لم تكن لديهن قبل الانضمام للبرنامج، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة التي قدمت برامج تدريبية مختلفة، وبينت نتائجها وجود فروق في القياسين: القبلي والبعدي، لصالح القياس

البعدي، وذلك كالدراسات الآتية: (بخيت،2013؛ موسى،2019). حيث أظهرت نتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية أنه توجد فروق بين القياسين: القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي لدى المجموعة التجريبية التي تم تقديم برامج تدريبية مختلفة لها.

وللتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية في تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية، تم حساب حجم الفاعلية باستخدام معادلة بلاك للكسب المعدل، والجدول (10) الآتي يوضح ذلك:

جدول (10) الكسب المعدل لبلاك (MGR) للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية لتوعية معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية

فاعلية البرنامج التدريبي	الدرجة القبلية س	الدرجة البعدية ص	النهاية العظمى د	الكسب الخام ص – س	الكسب المتوقع د – س	الكسب المعدل
قبلي – بعدى	2.00	2.95	3.00	0.95	1.00	1.26

من الجدول (10) يتضح أن نسبة الكسب المعدل التي حققها البرنامج التدريبي في البحث الحالي بلغت (1.26)، وهي نسبة أكبر من: (1.2) التي حددها بلاك لقبول الفاعلية، مما يدل على أن البرنامج كان فعالا ومؤثرا في تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية، وبذلك تمت الإجابة عن سؤال البحث.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة بخيت (2013) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الإدراك المعرفي ومهارات اكتشاف المعلمات لصعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة. كما أشارت دراسة أحمد (2018) إلى فاعلية البرامج التدريبية في تنمية مهارة معلمة الروضة في إدارة السلوك الصفي. ودراسة موسى (2019) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات الناعمة لمعلمات رياض الأطفال. ويُلاحظ أن العديد من الدراسات أثبتت فاعلية البرامج التدريبية المختلفة التي تُقدم لمعلمات رياض الأطفال، حيث كانت فعالة في تنمية وعي المعلمات وتطوير مهاراتهن في مجالات مختلفة.

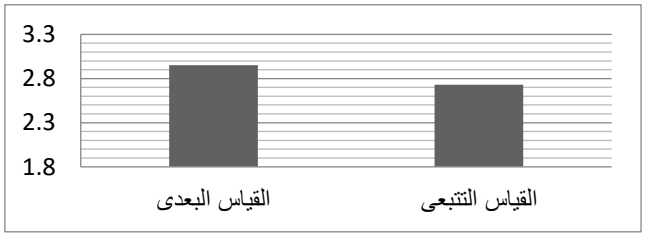
يتضح من خلال نتائج الفرض الأول أن البرنامج التدريبي كان فعالًا في إكساب معلمات رياض الأطفال المعارف والمهارات المتعلقة بصعوبات التعلم النمائية. وقد تُعزى هذه النتيجة لحاجة المتدربات إلى زيادة المعرفة بصعوبات التعلم النمائية، حيث إنهن يواجهن صعوبة في التعامل مع الأطفال الذين يظهرون بعض مظاهر التأخر النمائي. كما أن رغبتهن في اكتساب المعارف والمهارات المختلفة، وطرح الأسئلة المستمرة أثناء الجلسة كان له أثر في تفاعلهن. ومن جهة أخرى فإن الإشارة إلى الدور الذي تقوم به المعلمة من خلال أنشطة الروضة التي تسعى إلى تنمية المهارات النمائية للطفل، ومحاولة الربط بينها وبين مظاهر صعوبات التعلم النمائية، قد ساهم في توضيح المعارف للمتدربات وساعدهن على الربط بين المعلومات. كما أن وضوح أهداف البرنامج والتذكير بها في بداية كل جلسة أدى إلى إدراك المتدربات لما سيتم تحقيقه خلال الجلسة، إضافة إلى أن الأساليب المتبعة في تقديم البرنامج والتي اعتمدت على الحوار والنقاش والعصف الذهني والتعزيز الفوري، قد أتاحت للمتدربات فرصة للتعبير عن معارفهن ووجهات النظر وتبادل الخبرات والتجارب المختلفة. كما أن عرض وسائل متنوعة وأدوات مختلفة وأنشطة يمكن استخدامها لتنمية مهارات الأطفال كان له أثر إيجابي في تفاعل المعلمات، مما شجع الباحثتين على جمع أفكار متعددة لأنشطة حركية تنمي المهارات النمائية المختلفة لأطفال الروضة، ووضعها في دليل حتى تسترشد به المعلمات أثناء عملهن مع الأطفال.

نتيجة الفرض الثاني:

نصَّ الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي، على استبانة وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية. وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon signed-rank test لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية للقياسين: البعدي والتتبعي، والجدول (11) والشكل (2) الآتيان يوضحان نتائج هذا الاختبار:

جدول 11: قيمة (ز) ودلالتها الإحصائية عند مستوى (0.05) للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي، على استبانة وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية

المجموعة التجريبية	عدد الاستجابات	المتوسط Mean	الخطأ المعياري	متوسط الرتب	قيمة ز Z	مستوى الدلالة	الاستنتاج
القياس البعدي	900	2.953	0.008	1705.4	- 4.961	0.000	فرق دال إحصائيا
القياس التتبعي	900	2.888	0.012	1629.8			



شكل 2: متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعى.

الجدول (11) يوضح أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي هو (2.95)، وفي القياس التتبعي (2.88)، وعند اختبار معنوية الفرق بين المجموعتين وجد أن قيمة ز تساوي (4.961 -) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي، لصالح القياس البعدي. وهنا يُرفض الفرض الصفري القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي، ويُقبل الفرض البديل القائل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي، لصالح القياس البعدي. وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة بخيت (2013) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي.

تتفق نتائج هذا البحث بشكل عام مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أفادت أن التدريب أثناء الخدمة يساهم في تطوير النمو المهني للمعلمات، مثل دراستي: (جرادات والإبراهيم، 2018؛ الذواد، 2017). وأكدت بعض الدراسات على أهمية التدريب المستمر كأداة للتطوير المهني لمعلمات الروضة، وأهمية بناء برامج تدريبية في ضوء احتياجات المعلمات، مثل دراسة قبضاي (Kabadayi, 2016). كما اتفقت مع نتائج الدراسات التي اهتمت بتقديم برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال على مهارات مختلفة، كالمهارات الناعمة، والتعامل مع الأطفال من بيئات مختلفة، ومهارات اكتشاف صعوبات التعلم وإدارة السلوك الصفي، مثل دراسة كلٍ من: (أحمد، 2018؛ بخيت 2013؛ موسى، 2019).

ملخص البحث وتوصياته ومقترحاته

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية. وتتضح أهمية هذا البحث في مواكبة الاهتمام المتزايد بمرحلة الطفولة المبكرة وبرامج التدخل المبكر، والاهتمام بالتطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى ندرة الدراسات –في حدود علم الباحثة– التي تهتم بتقديم برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة لتنمية وعيهن بصعوبات التعلم النمائية وأساليب التخفيف من حدتها، كما يساهم تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية من خلال البرنامج التدريبي، وتقديم دليل للمعلمات يضم مجموعة من الأنشطة الحركية التي تساهم في تنمية المهارات النمائية للأطفال كما أنه يفيد مشرفات برامج رياض الأطفال والمهتمين بصعوبات التعلم من خلال تقديم برنامج تدريبي يمكن الاستفادة منه في تنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية.

وتناول هذا البحث المتغيرات في ثلاث محاور، حيث تناول المحور الأول البرامج التدريبية، أما المحور الثاني فقد تناول الفصول الافتراضية، والمحور الثالث تناول صعوبات التعلم النمائية، ثم تم عرض الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث، وترتيبها وفق التطور التاريخي من الأقدم إلى الأحدث، ثم التعقيب على الدراسات السابقة وذكر أوجه الاتفاق والاختلاف مع البحث الحالي، ومدى الاستفادة من الدراسات السابقة.

واتبع البحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة، وتكوت العينة من (25) معلمة من معلمات رياض الأطفال بروضات الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة. وتم تقديم البرنامج التدريبي لهن، حيث تكون من (8) جلسات تدريبية، بواقع ثلاث ساعات لكل جلسة، وبذلك بلغ مجموع الساعات التدريبية (24) ساعة.

ولجمع البيانات استخدم البحث أداة الاستبانة، حيث تم تطبيق القياس القبلي، ثم تم تقديم البرنامج للعينة وتطبيق القياس البعدي، وتلاه القياس التتبعي بعد مضي أسبوعين، وتم التأكد من صدق الأداة باستخدام الصدق الظاهري والصدق البنائي، والتأكد من ثباتها باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ. وللوصول إلى النتائج تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية، وهي: (اختبار ويلكوكسون، ومعادلة بلاك للكسب المعدل، اختبار فريدمان).

وختاما فقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على استبانة وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية لصالح القياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي لصالح القياس البعدي.

توصيات البحث:

من خلال ما توصل إليه البحث من النتائج التي كشفت عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الفصول الافتراضية لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات، وهي:

الاهتمام –بشكل أكبر– بإعداد معلمات رياض الأطفال في الجامعات والكليات، وتنمية معارفهن بصعوبات التعلم النمائية في رياض الأطفال.

ضرورة وجود معلمة متخصصة بصعوبات التعلم وأخصائية نفسية في الروضات؛ لتقديم الدعم للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ومعلمات رياض

الأطفال ومساعدتهن وإرشادهن إلى الطريقة الصحيحة للتعامل معهم.

تقديم دورات تدريبية وورش عمل لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة؛ لتقديم كل ما هو جديد في مجال صعوبات التعلم وبرامج التدخل المبكر.

تدريب معلمات الروضة على الملاحظة الدقيقة للأطفال من خلال ملاحظة جوانب التأخر النمائي للتدخل المبكر وجوانب الموهبة لتطويرها.

الاهتمام بإجراء المزيد من الأبحاث في تدريب معلمات رياض الأطفال في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية.

الأبحاث المقترحة:

اقتصر البحث على تقديم البرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال؛ لأهمية هذه المرحلة في تنمية المهارات النمائية للأطفال. وهناك العديد من الأبحاث التي يمكن إجراؤها حول هذه المرحلة، ومنها:

إجراء أبحاث للكشف عن نسبة انتشار مظاهر صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة.

إجراء أبحاث للكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في التعرف على الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

تقديم برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال حول تطبيق أدوات ومقاييس الكشف عن المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

تقديم برامج تدريبية لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية باستخدام برامج ومنصات تعليمية أخرى مثال: الرحلات المعرفية، أو قنوات عبر اليوتيوب وغيرها.

المراجع:

المراجع العربية:

1- إبراهيم، السعيد مبروك. (2019). تدريب المعلمين في ضوء تحديات مجتمع المعلومات. القاهرة، مصر: مؤسسة الباحث. استرجع من http://askzad.com.library.iau.edu.sa/Bibliographic?service=4&imageName=wGDX7rALeTlxhH_g8_lJuw..&imageCount174&key=Books_Bibliographic

2- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية (ط1). القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

3- أبو خطوة، السيد عبدالمولى السيد. (2018). مبادئ تصميم المقررات الالكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية. المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، (12). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/946152

4- أبو شعيرة، خالد محمد، وغباري، ثائر أحمد. (2015). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق (ط1). عمان، الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

5- أحمد، دعاء سعيد. (2018). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات الروضة في إدارة السلوك الصفي للأطفال في سلطنة عمان. المجلة التربوية، 32(127). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/919918

6- الأحمري، أحمد سعيد. (2019). الفصول الافتراضية بين النظرية والتطبيق: دراسة لتجربة المدرسة الافتراضية السعودية. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، (6). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/938634

7- أوشيش، نسيمة تواتي. (2020). اقتراح برنامج تدريبي للتدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة ودراسة فعاليته في الوقاية من صعوبات التعلم الأكاديمية. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3(3). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/1064805

8- الباز، نورة عبد العزيز، والبتال، زيد محمد. (2016). مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الاطفال بمدينه الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 4(15). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/803534

9- بخيت، ماجدة هاشم. (2013). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الإدراك المعرفي ومهارات اكتشاف صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة. مجلة كلية التربية،29(3). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/474054

10- البديوي، سلطان عبدالعزيز. (2019). فاعلية التعلم المقلوب في تدريس مقرر طرق التدريس الخاصة لتنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة جامعة القصيم واتجاهاتهم نحوه. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(6). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/997325

11- بطرس، حافظ بطرس. (2014). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم (ط3). عمان، الأردن: دار المسيرة.

12- البغدادي، محمد رضا محمود. (2011). بيئات التعلم الافتراضية. مجلة كلية التربية بالفيوم، (11). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/141714

13- التدريب الصيفي. (2020). فكرة المشروع. الرياض، السعودية: التدريب الصيفي. استرجع من https://str.t4edu.com/#/

14- التهامي، نازك أحمد، والمصري، إبراهيم جابر، وعلي، إسماعيل محمود، وعلي، ياسمين إسلام. (2018). المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها (ط1). دسوق، مصر: دار العلم والإيمان.

15- الثبيتي ، سلطان سليم سالم. (2014). معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية من وجهه نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظه الطائف (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعه أم القرى، الطائف، السعودية. استرجع من

http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/834002

16- جاد، منى محمد علي. (2013). التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها (ط5). عمان، الأردن: دار المسيرة .

17- جاد، منى محمد علي. (2015). مناهج رياض الأطفال (ط6). عمان، الأردن: دار المسيرة .

18- جرادات، لينا محمود، والإبراهيم، عدنان بدري (2018). تقدير مدى فاعلية البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في محافظة إربد من وجهة نظر المديرات والمعلمات. دراسات- العلوم التربوية، 45(4). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/945921

19- الجفري، سميرة أحمد عيدروس. (2015). أثر استخدام الفصول الافتراضية في تنمية المهارات الاشرافية لدى المشرفات التربويات. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت. استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/981421

20- الجمال، محمد عاطف. (2019). إدارة التعلم الافتراضي. استرجع من http://askzad.com.library.iau.edu.sa/Bibliographic?service=4&imageName=erwLu-0JcASJ-GvJit_fkQ..&imageCount127&key=Books_Bibliographic

21- حراسيم، ليندا. (2020). نظريات التعلم وتطبيقاتها في التعلم الإلكتروني (ترجمة: صالح محمد العطيوي). الرياض، السعودية: دار جامعة الملك سعود للنشر.

22- حمدان، زيدان حمدان (2017). مرشد الى نظريات التعلم واعاقات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في الغرف الصفية المندمجة. دار التربية الحديثة. استرجع من https://platform-almanhal com.library.iau.edu.sa/Reader/Book/102118

23- الخالدي، أحمد مانع. (2016). واقع برامج تدريب معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق، الأردن. استرجع من http://askzad.com.library.iau.edu.sa/Bibliographic?service=3&imageName=_yeFqGEed-Zh9OtMlBkTmw..&imageCount102&key=PAD_Bibliographic_Content

24- خزاعلة، أحمد خالد. (2015). مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية بصعوبات التعلم، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 41(156). استرجع من https://search.mandumah.com/Record/670595

25- الخطيب، جمال محمد. (2013). مدخل إلى صعوبات التعلم (ط1). الدمام، السعودية: مكتبة المتنبي.

26- الخطيب،جمال، والحديدي، منى. (2018). التدخل المبكر التربية الخاصة في الطفولة المبكرة (ط10). عمّان، الأردن: دار الفكر.

27- الخليلي، خليل يوسف. (2012). أساسيات البحث العلمي التربوي (ط1). الإمارات، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

28- الخولي، صلاح زهران. (2015). الاتجاهات المعاصرة في نظم تدريب المعلمين (ط1). دسوق، مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

29- الذواد، نوف عبد الله. (2017). فاعلية دورات مركز تدريب معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض في تنمية كفايتهن المهنية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(7). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/858207

30- الرشيدي، العنود حمد مقبل. (2019). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تعليم التفكير لدى معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (112). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/996917

31- الرشيدي، منيف نايف هادي. (2017). مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في قسم الإشراف التربوي بمنطقة الفروانية التعليمية في دولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق، الأردن. استرجع من http://askzad.com.library.iau.edu.sa/Bibliographic?service=3&imageName=yAcfmjVx2rlhxCcQF4iZyg..&imageCount92&key=PAD_Bibliographic_Content

32- رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2020). برنامج تنمية القدرات البشرية. الرياض. المملكة العربية السعودية: رؤية 2030. استرجع من https://vision2030.gov.sa/ar/programs/HCDP

33- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2010). نظريات التعلم. عمان، الأردن: دار الشروق.

34- الزغلول، عماد عبد الرحيم، والهنداوي، علي فالح. (2015). مدخل الى علم النفس (ط5). العين، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

35- الزيات، فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية (ط1). القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات .

36- الزيات، فتحي مصطفى. (2008). قضايا معاصرة في صعوبات التعلم (ط1). القاهرة. مصر: دار النشر للجامعات استرجع من http://askzad.com.library.iau.edu.sa/viewer?service=4&imageName=sd2AIcjyRZka3andSSzfQQ..&imageCount=414

37- سليمان، السيد عبدالحميد. (2013). صعوبات التعلم النمائية (ط2). القاهرة، مصر: عالم الكتب. استرجع من http://askzad.com.library.iau.edu.sa/viewer?service=4&imageName=QHt-cghXHp17_GcEiekb-Q..&imageCount=0

38- السويري، فلاح ضويحي. (يوليو، 2010). دور التدريب في تنمية وإعداد المعلم بدولة الكويت. قدمت في المؤتمر الدولي الخامس- مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، مصر . استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/79934

39- شحاته، حسن، والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية (ط1). القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

40- الشخص، عبدالعزيز السيد، ومنيب، تهاني عثمان، وأحمد، سوزان محمد. (2011). مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ماقبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات والأمهات. مجلة كلية التربية، (35). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/137444

41- شعيب، إيمان محمد مكرم مهني. (2016). أثر اختلاف نمطي الفصول الافتراضية المتزامن/ اللا متزامن على التحصيل وتنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى طالبات رياض الأطفال. العلوم التربوية، 24 (1). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/771943

42- الظفيري، نواف ملعب. (2018). الحاجات النفسية مدخل للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لمرحلة ما قبل المدرسة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 4(3). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/944494

43- عاشور، أحمد حسن، ومحمد، محمد مصطفى، والنجار، حسني زكريا. (2015). صعوبات التعلم النمائية الصعوبات الأولية والثانوية-اضطرابات تجهيز المعلومات التطبيقات التشخيصية والعلاجية (ط1). عمان، الأردن: دار المسيرة.

44- عامر، طارق عبدالرؤوف. (2015). التعليم الإلكتروني والتعليم الإفتراضي اتجاهات عالمية معاصرة. القاهرة، مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر . استرجع من https://platform-almanhal-com.library.iau.edu.sa/Reader/Book/51415

45- عبد الحليم، زينب يونس. (2017). أثر برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أطفال ما قبل المدرسة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (90). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/980418

46- عبد الرحيم، دعاء محمد سيد. (2019). فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر طرق التدريس على تنمية مهارات التدريس الفعال. مجلة كلية التربية، 35(6). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/969844

47- العبدالجبار، عبدالعزيز محمد، والعمر، ريم بنت إبراهيم. (2015). مستوى معرفة معلمات الصف الأول الابتدائي بمؤشرات صعوبات التعلم. مجلة بحوث التربية النوعية، (40).استرجع من https://search.mandumah.com/Record/911767

48- عبدالحميد، منال محروس، وصابر، منى رجب. (2013). صعوبات التعلم (ط2). الدمام، السعودية: المتنبي.

49- العديلة، بشائر نجم عبد الله. (2018). درجة تطبيق التعليم الإلكتروني في رياض الأطفال في دولة الكويت وعلاقته بالتعليم

النوعي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق، الأردن. استرجع من
http://askzad.com.library.iau.edu.sa/Bibliographic?service=3&imageName=KM-YkDr2qUO8F0dWuSLwsQ..&imageCount96&key=PAD_Bibliographic_Content

50- العريشي، جبريل، ورشاد، وفاء، وعلي، عيد عبد الواحد. (2013). صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية (ط1). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

51- علي، محمد النوبي محمد. (2011). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات (ط1). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع. استرجع من
https://archive.org/details/s3obat-t3lom/page/n3/mode/2up

52- العليمات، علي مصطفى. (2014). درجة تقديرات معلمات رياض الأطفال لفاعلية برامج التدرب أثناء الخدمة من وجهة نظرهن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية، 28(11). استرجع من
http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/626047

53- عواد، أحمد أحمد. (مارس، 1994). التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية. دراسة قدمت في المؤتمر الثاني-أطفال في خطر، معهد الدراسات العليا للطفولة-جامعة عين شمس، القاهرة، مصر. استرجع من
http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/82515

54- عيسى، يسرى أحمد سيد. (2016). صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق (ط3). الرياض، السعودية: دار الزهراء.

55- غزال، عبد الفتاح علي. (2011). صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة. الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

56- الفرا، إسماعيل صالح. (ابريل،2005). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة. دراسة قدمت في مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، الجامعة الأردنية-كلية التربية، عمان، الأردن. استرجع من
http://www.gulfkids.com/ar/book12-2525.htm

57- فهمي، عاطف عدلي. (2016). معلمة الروضة (ط7). عمان، الأردن: دار المسيرة .

58- القارسي، جلال. (2014). أطفالنا وصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية الدليل العملي للآباء والمعلمين (ط1). الكويت، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

59- القاسم، جمال مثقال. (2013). أساسيات صعوبات التعلم (ط2). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

60- القبالي، يحيى أحمد. (2004). مدخل إلى صعوبات التعلم (ط2). عمان، الأردن: دار الطريق للنشر.

61- كافي، مصطفى يوسف. (2009). التعليم الإلكتروني والإقتصاد المعرفي . دمشق، سوريا: دار رسلان. استرجع من
http://askzad.com.library.iau.edu.sa/Bibliographic?service=4&imageName=9WFNvg4Ya_ZGyio9uV0UTA..&imageCount248&key=Books_Bibliographic

62- كرم الدين، ليلى أحمد، وأحمد، جمال شفيق، والأعصر، أسماء عيسى عامر. (2017). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين القصور اللغوي لدى عينة من الأطفال يعانون من صعوبات تعلم نمائية في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة دراسات الطفولة، 20(75). استرجع من
http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/861708

63- كماش، يوسف لازم. (2018). استراتيجيات التعلم والتعليم نظريات، مبادئ، مفاهيم (ط1). عمان، الأردن: دار دجلة. استرجع من
https://platform-almanhal-com.library.iau.edu.sa/Reader/Book/139260

64- كيرك، صامويل، وكالفنت، جيمس. (1988). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (ترجمة: زيدان السرطاوي، و عبدالعزيز السرطاوي). الرياض، السعودية: مكتبة الصفحات الذهبية.

65- متولي، فكري لطيف. (2015). مشكلات التعلم النمائية – الأكاديمية (ط1). الرياض، السعودية: مكتبة الرشد. استرجع من
http://askzad.com.library.iau.edu.sa/Bibliographic?service=4&imageName=QG9xxSLxfrRLm8MRbtS62w..&imageCount318&key=Books_Bibliographic

66- محمد، أم كلثوم أحمد. (2017). صعوبات التعلم النمائية (ط1). الرياض، السعودي: مكتبة الرشد.

67- محمد، عادل عبدالله. (2006). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة (ط1). القاهرة، مصر: دار الرشاد.

68- المحمدي، حامد عواد عيد. (2015). استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للفصول واتجاهاتهم نحوها (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن. استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/741415

69- محمود، أحلام حسن. (2010). صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج. الإسكندرية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

70- محمود، حسن داكر عبد الحكيم. (2018). مهارات استخدام الفصول الافتراضية في تدريس الرياضيات لدى أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو استخدامها في السنة التحضيرية بجامعة نجران. مجلة كلية التربية،34(8). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/928361

71- مديني، منال ابراهيم، والصيادي، بشاير احمد. (2018). تقييم مدى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة لدى معلمات رياض الاطفال الحكومية في جده بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، 26(4). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/1009708

72- المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (2020). أهداف المركز. الرياض، السعودية: المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. استرجع من https://nelc.gov.sa/nelc

73- موسى، سعيد عبد المعز علي. (2019). برنامج تدريبي لتنمية المهارات الناعمة لمعلمات رياض الأطفال. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، (8). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/988704

74- موسى، منال محمود عبد الحميد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لتنمية مهارات التعبير الحركي والصوتي لبعض أنواع عرائس المسرح المستخدمة في تقديم العروض المسرحية لطفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية، 8(25). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/864156

75- الناشف، هدى محمود. (2015). قضايا معاصرة في تربية الطفولة المبكرة. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

الناشف، هدى محمود. (2014). رياض الأطفال . القاهرة، مصر: دار الفكر العربي .

76- وزارة التعليم. (2014). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الرياض، السعودية: وزارة التعليم استرجع من https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf

77- وزارة التعليم. (2015). الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال. الرياض، السعودية: وزارة التعليم استرجع من https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/Kindergarten/Pages/Organizingkindergartens2.aspx

78- وزارة التعليم. (2015). دليل معلم/معلمة صعوبات التعلم. الرياض، السعودية: وزارة التعليم. استرجع من https://departments.moe.gov.sa/SPED/products/Documents/Teacherldguide.pdf

79- وزارة التعليم. (2020). انطلاق مشروع التطوير المهني لمعلمات وقائدات الطفولة المبكرة. الرياض، السعودية: وزارة التعليم. استرجع من https://ncepd.moe.gov.sa/ar/MediaCenter/News/Pages/200012.aspx

80- يونس، رباب طه علي طه. (2018). معوقات التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، 71(3). استرجع من http://search.mandumah.com.library.iau.edu.sa/Record/978095

المراجع الأجنبية:

1- Ahmed, Z, & Din, M. (2017). Learning Disabilities (LD) in Primary Schools and their awareness among Mainstream Female Teachers. Isra Medical Journal, 9 (2). Retrieved from http://www.imj.com.pk/wp content/uploads/2017/06/10-Learning-Disabilities-LD-in-Primary-Schools.pdf

2- Barnes, M. A., Clemens, N. H., Fall, A. M., Roberts, G., Klein, A., Starkey, P., McCandliss, B., Zucker, T., & Flynn, K. (2020). Cognitive predictors of difficulties in math and reading in pre-kindergarten children at high risk for learning disabilities. Journal of Educational Psychology, *112*(4), 685-700. Retrieved from https://psycnet-apa-org.library.iau.edu.sa/doiLanding?doi=10.1037%2Fedu0000404

3- Crişan, A., & Enache, R. (2013). Virtual Classrooms in Collaborative Projects and the Effectiveness of the Learning Process. Social and Behavioral Sciences, 76, 226-232. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813006460

4- Egert,F, Fukkink,R.G., & Eckhardt, A.G. (2018). Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 88(3), pp. 401-433 dio: 10.3102/0034654317751918. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654317751918

5- Falloon, G. (2011). Exploring the virtual classroom: What students need to know (and teachers should consider). Journal of online learning and teaching. 7(4), 439-451. Retrieved from https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/7238

6- Junejo, M. I., Sarwar, S., & Ahmed, R. R. (2017) Impact of In-Service Training on Performance of Teachers A Case of STEVTA Karachi Region, International Journal of Experiential Learning & Case Studies, 2(2), pp. 50-60.Retrievedfrom https://journals.iobmresearch.com/index.php/JELCS/article/view/1944

7- Kabadayi, Abdülkadir. (2016). A Suggested In-service Training Model Based on Turkish Preschool Teachersí Conceptions for SustainableDevelopment, Journal of Teacher Education for Sustainability, 18(1), Retrieved from https://content.sciendo.com/view/journals/jtes/18/1/article-p5.xml

8- Morgan, P. L., Farkas, G., Wang, Y. Y., Hillemeier, M. M., Oh, Y., & Maczuga, S. (2018). Executive function deficits in kindergarten predict repeated academic difficulties across elementary school. Early Childhood Research Quarterly, 46, 20-32 dio: 10.1016/j.ecresq.2018.06.009. Retrieved from http://apps.webofknowledge.com.library.iau.edu.sa/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=11&SID=D26AzqjVUIiTh5BNIqB&page=1&doc=1

9- Quintana, M.G.B, Sagredo, A.V, & Lytras, M.D. (2017) Pre-service teachers' skills and perceptions about the use of virtual learning environments to improve teaching and

learning, Behaviour & Information Technology, 36(6), 575-588, DOI:

10- 10.1080/0144929X.2016.1266388.Retrieve from http://apps.webofknowledge.com.library.iau.edu.sa/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=2&SID=D26AzqjVUliTh5BNIqB&page=1&doc=1

11- Raes, A., Vanneste, P., Pieters, M., Windey, I., Van den Noortgate, W., & Depaepe, F. (2020). Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: An investigation of students' engagement and the effect of quizzes. Computers & Education. 143, Retrieved from https://www-sciencedirect-com.library.iau.edu.sa/science/article/pii/S0360131519302350?via%3Dihub

12- Shari, M, & Mysore, V.N. (2015). Knowledge of Primary School Teachers in Identifying Children with Learning Disabilities. Disability, CBR and Inclusive Development, 26 (3). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/285165076_Knowledge_of_primary_school_teachers_in_identifying_children_with_learning_disabilities

13- Theelen H., Willems, M. C., van den Beemt, A., Conijn, R., & den Brok, P. (2020). Virtual internships in blended environments to prepare preservice teachers for the professional teaching context. British Journal of Educational Technology, 51 (1), 194–210. doi:10.1111/bjet.12760. Retrieved from https://onlinelibrary-wiley-com.library.iau.edu.sa/doi/epdf/10.1111/bjet.12760

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لاستبانة وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية، والبرنامج التدريبي.

	الاسم	الدرجة	التخصص	جهة العمل
1	د. نوال عبداللطيف عبدالجليل	أستاذ مساعد	التربية الخاصة	جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل
2	د. كوثر جمال الدين خلف الله	أستاذ مشارك	التربية الخاصة	جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل
3	د. أفنان عبدالرحمن الملا	أستاذ مساعد	التربية الخاصة	جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل
4	د. سهى بدوي منصور	أستاذ مساعد	التربية الخاصة	جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل
5	د. أمل عبدالله الحارثي	أستاذ مساعد	التربية الخاصة	جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل
6	د. جيهان محمد رشاد	أستاذ مشارك	علم النفس	جامعة الامام عبد الرحمن بن فيصل
7	أ.د. منى أبو الحسن	أستاذ	علم النفس التربوي	كلية الدراسات العليا–جامعة القاهرة
8	د. أسماء مبروك توفيق	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	كلية الدراسات العليا–جامعة القاهرة
9	د. صلاح محمد	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	كلية الدراسات العليا–جامعة القاهرة
10	د. علي محمد الصمادي	أستاذ مشارك	التربية الخاصة	جامعه جدارا – الاردن