المجلد (١٢)، العدد (٤٢)، الجزء الثاني، مايو ٢٠٢١، ص ص ١ – ٣٣

تقييم معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم

إعداد

أ/ مروج عبدالحميد مياجان

باحثة ماجستير تربية خاصة

جامعة أم القرى

د/ عفت محمود شقدار

أستاذ التربية الخاصة المساعد

كلية التربية - جامعة أم القرى

تقييم معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم

إعداد

أ/مروج عبدالحميد مياجان (*) & د/ عفت محمود شقدار (**)

ملخـــــص

هدفت الدراسة إلى تقييم معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٩) معلمات. ولجمع المعلومات، تم بناء وتطوير استبيان مكون من جزأين: يتضمن الجزء الأول البيانات الأولية، بينما احتوى الجزء الثاني على (٢٤) فقرة موزعة حول ٣ أبعاد. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن معلمات رياض الأطفال لديهن معرفة كبيرة بمشكلات الذاكرة العاملة المتعلقة بالقدرة على استرجاع المعلومة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، كما ولديهن معرفة متوسطة بمشكلات الذاكرة العاملة المتعلقة بكل من القدرة على المعالجة والقدرة على استرجاعها، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم المعلمات في استقبال المعلومات، تعزى إلى متغير التخصص، لصالح معلمات تخصص رياض الأطفال، وأيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم المعلمات في القدرة على المعالجة، تعزى إلى متغير الدرجة العلمية والفروق لصالح المعلمات الحاصلات على دراسات عليا، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب سنوات الخبرة في القدرة على استرجاع المعلومات. والفروق لصالح المعلمات ذوات سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات. وأخيرا، اقترحت المعلمات العديد من الاستراتيجيات والطرق التي يمكن أن تساعد هؤلاء الأطفال.

الكلمات المفتاحية: معلمة رياض الأطفال، رياض الأطفال، الذاكرة العاملة، صعوبات التعلم.

(*) باحثة ماجستير تربية خاصة - جامعة أم القرى

(**) أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية - جامعة أم القرى

Evaluating Kindergarten Teachers' Knowledge of Working Memory Problems among Children-at-Risk of Learning Difficulties

By

Moroj Abdulhamid Miyajan & Dr.Effat Mahmoud Shugdar

Abstract

The study aimed to assess the knowledge of kindergarten teachers about Working Memory Problems of children who are at-risk of having learning difficulties. The researcher used the analytical descriptive approach, and the sample of this study consisted of 109 teachers. For data collection there was a two-part questionnaire made and developed**;** the first part contained preliminary data while the second part contained 24 elements distributed around 3 domains. This study found several results: kindergarten teachers have good knowledge about working memory problems related to information retrieval in children at-risk of having learning difficulties. They also had medium knowledge about Working Memory Problems related to information processing and retrieval. The results showed statistical differences in the level of evaluation of teachers in receiving information that are attributable to the variable specialization for kindergarten teachers. There are also statistically significant differences in the level of assessment of teachers in processing that are due to the variable of scientific degree and differences in favor of the teachers with graduate levels. Also, there were significant differences in the ability to retrieve information and the differences were in favor of the teachers who have more than 10 years of experience. Finally, the teacher suggested several strategies and instruction that could help these children.

Key words: Kindergarten Parameter, Kindergarten, Working Memory, Learning Difficulties.

مقدمة:

إن الممارسات التعليمية الناجحة هي التي تبنى على أسسٍ وقواعد مستمدة من الأدبيات البحثية والعلمية لتحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة لجميع أفراد المجتمع، لصنع إنسان صالح مصلح قادر على بناء المستقبل ومواجهة تداعياته. المستقبل الذي يهتم بالطفل منذ نشأته وبداية حياته التعليمية، ولما لهذه المرحلة من أهمية تجعلها أهم مرحلة عمرية ونمائية للإنسان، وتعتبر مرحلة الطفولة المبكرة بداية مرحلة النمو حيث تتكون فيها ملامح شخصية الطفل، ويعتبر الاهتمام بالأطفال في هذه المرحلة بمثابة الاهتمام بمستقبل الأجيال القادمة، كون أن هذه المرحلة تعتبر مرحلة استعداد وتهيئة للمدرسة في تطور الطفل في جميع النواحي؛ فالاهتمام بمرحلة رياض الأطفال يحقق تقدماً سريعاً في جميع مجالات النمو والتعلم والتطور لديهم (الكثيري، ٢٠١٦). هذا وتعد الروضة هي المكان الأنسب لتدريب الطفل على الاستخدام الأفضل لحواسه كونها الفترة الملائمة لفتح مداخل المعرفة للعقل، وإن لم تنشط في خلال هذه المرحلة لا يمكن للطفل من التمييز والإدراك الحسي السليم، ليصاب بالبرود الحسي الذي يشل من تفكيره ويصد أبواب المعرفة أمامه، وعلى إثر ذلك تعطي الدول المتقدمة عناية خاصة بالأطفال داخل دور رياض الأطفال، لدرجة أنه بالإمكان قياس تقدم الدول بمقدار تلبية احتياجات هذه الفئة كونها صانعة المستقبل (علي، ٢٠١٦). وإن عملية التذكر تعتبر من أهم الوظائف النفسية لدى الإنسان كونها تتمثل في قدرته على استحضار خبراته الماضية، فالذاكرة تؤدي دوراً مهماً في شتى مجالات السلوك الإنساني من كتابة وقراءة وممارسة للأعمال المختلفة والمهارات المتنوعة (العبري وحمود، ٢٠١٩)، حيث تحتل الذاكرة العاملة لدى الإنسان مكانة بالغة الأهمية، بوصفها أكثر مكونات الذاكرة التي حظيت باهتمام الباحثين لأهميتها في عملية معالجة المعلومات، وهي إحدى أبنية الذاكرة العاملة التي تعالج المفاهيم والقواعد العلمية ومواقف المعلومات حول العالم الخارجي المحيطة بالإنسان، فهي تمثل المكان الذي يحتفظ به الفرد بكل خبراته وتجاربه السابقة التي مر بها، ليسترجعها وقت الحاجة إليها (أبو الديار، ٢٠١٢). وإن هناك علاقة قوية بين الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم يجعلنا ملزمين بالقيام بالمزيد من إجراءات التدريس لتحسين وتعزيز كفاءة الفرد لاستيعاب المزيد من المعلومات، فلقد تناولت الأبحاث خلال العشرين عاماً الماضية الروابط العميقة بين مهارات الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم لدى الأطفال، لتصل إلى أن هناك خللاً في المكونات الفرعية

للذاكرة العاملة في إطار أنماط الوظائف الفرعية التي تعتبر من إحدى الخصائص المحددة لصعوبات التعلم الخاصة، حيث تصف الكثير من الأدبيات البحثية بأن صعوبات التعلم هي بمثابة إعاقة خفية، لأن الأطفال الذين يعانون هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة، بالرغم من إخفاقهم في اتباع التعليمات البسيطة (سيدي حمدي، ٢٠١٣). ومما لا شك فيه أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم كالذين يصدر عنهم سلوكيات تعتبر بمثابة مؤشرات تنبئ بخطر تعرضهم لصعوبات التعلم، ولعل أبرزها تتمثل في صعوبات الانتباه والإدراك والذاكرة التي تأتي في مقدمة المشكلات العديدة التي يتعرض لها أولئك الأطفال، حيث أن تلك المشكلات تمثل الأساس الذي تقوم عليه صعوبات التعلم التي يتعرضون لها. ومن هنا يركز البحث الحالي على مدى معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

مشكلـــــة الـــدراســـــة:

من المسلم به أن هناك صعوبات للتعلم قد تتسبب في حرمان الأطفال في سنهم المبكر من أن يحصلوا على تعليمهم بشكل طبيعي بالمقارنة مع غيرهم من الأطفال في نفس المرحلة العمرية، ويرجع السبب في ذلك أن مثل هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات تتعلق بالقدرة على التعلم التي يكون سببها الرئيسي هو مشكلات في الذاكرة. وتؤدي المشكلات التي تتعلق بالذاكرة لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال إلى أن هؤلاء الأطفال يتأثرون بالتأكيد بصعوبات التعلم التي يعانون منها ثم تؤثر على تحصيلهم الدراسي في باقي المراحل التعليمية فيما بعد (نبهان، ٢٠١٨). لذا يجب على معلمات رياض الأطفال أن يكونوا على دراية تامة بمشكلات الذاكرة العاملة التي تواجه الأطفال في هذه المرحلة العمرية وخاصة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وقد لاحظت الباحثتان ندرة الدراسات التي تناولت مشكلات الذاكرة العاملة للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال ومعرفة المعلمات بتلك المشكلات خاصة في المملكة العربية السعودية، حيث إن الدراسات الموجودة تهتم بمشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم أو المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ولم تجد الباحثة أي دراسة تقيس معرفة المعلمات بمشكلات الذاكرة العاملة للأطفال المعرضين لصعوبات التعلم، ومن هنا عمدت هذه الدراسة للبحث والتقييم عن معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة للأطفال المعرضين لخطر

صعوبات التعلم، ومن هنا يمكننا تحديد مشكلة البحث من خلال التساؤل الرئيسي التالي: "**ما مستوى تقييم معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟**"

والذي يتفرع منه عدة تساؤلات فرعية وهي:

١- هل هناك اختلافات في معرفة معلمات رياض الأطفال مشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وفقا لمتغير التخصص؟

٢- هل هناك اختلافات في معرفة معلمات رياض الأطفال مشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وفقا لمتغير الدرجة العلمية؟

٣- هل هناك اختلافات في معرفة معلمات رياض الأطفال مشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وفقا لمتغير سنوات الخبرة؟

هـــدف الـــدراســـة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أبرز مشكلات الذاكرة العاملة عند الأطفال، والكشف عن الاختلافات في معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

أهميـــة الـــدراســـة:

أولا: الأهميـــة النظـــريـــة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في الوقوف على مشكلات الذاكرة العاملة التي تكتسب أهمية واسعة في عملية التعليم والتعلم، حيث يترتب عليها عمليات الفهم والاستيعاب والإدراك لدى الطفل، واعتبار أن موضوع مشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم من المواضيع التي لا يزال البحث فيها قائما، وبالتالي إمكانية التوصل إلى نتائج مفيدة، فالدور العظيم التي تلعبه معلمة رياض الأطفال في حياة طفل الروضة يدعونا إلى ضرورة تقييم معرفة المعلمات بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ويوجد قلة الدراسات والبحوث التي اهتمت وقيمت معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

حيث تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في نتائج هذا البحث بأن تساعد معلمات رياض الأطفال في التغلب على مشكلات الذاكرة العاملة، وترتيب مواقف التعلم واختيار الاستراتيجيات الفعالة لتحسين أدائهم المعرفي، ويمكن أن تساهم هذه الدراسة في التخفيف من وطأة المشكلة والتقليل من خطر تفاقم تدني التحصيل لديهم، وتزويد المكتبة العلمية بمقياس جديد لتقييم معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تقييم معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بمدينة مكة المكرمة.

الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة الحالية على عينة عددها (١٠٩) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة مكة المكرمة.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في رياض الأطفال في مدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢ هـ.

مصطلحات الدراسة:

١- معلمة رياض الأطفال (Kindergarten Teacher):

يعرفها آل غيهب (٢٠١٩) بأنها " القائمة على تربية وتعليم أطفال الروضة فتلبي حاجاتهم وتنمي مهاراتهم من خلال تزويدهم بالخبرات اللازمة بما يتناسب مع خصائص نموهم" (ص٧٧). وإجرائياً هي المرأة المؤهلة أكاديمياً وفنياً ولديها مهارات وطاقات قابلة للتطوير الدائم، مما يؤهلها للتفاعل القوي مع طفل الروضة للوصول إلى أهداف تعليمية وتربوية وتحقيق أقصى درجات النمو.

٢- رياض الأطفال (Kindergartens):

عرفها الباز والبتال (٢٠١٦) بأنها" هي مؤسسات تربوية تهتم بتنشئة الأطفال، دون سن السادسة، تربوياً وتعليمياً وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم، ويلتحق بها الأطفال – عادةً – من عمر الثالثة وحتى ما قبل نهاية السنة السادسة، ومن أهدافها مساعدة أطفال هذه المرحلة على

التعلم والنمو الطبيعي وكذلك التعرف على الانحرافات النمائية وعلاجها " (ص٤٥) وإجرائياً هي مؤسسات تربوية حازت على ترخيص من وزارة التعليم العالي السعودية وفق المواصفات لتصبح رياض أطفال مسئولة عن تنمية قدرات الأطفال في المرحلة العمرية (٣-٥) سنوات لتحقيق النمو العقلي والنفسي والاجتماعي والجسمي لدى طفل الروضة.

٣- الذاكرة العاملة (Working Memory):

يعرفها Holmes & Gathercole (٢٠١٤) بانها" النظام المعرفي المسؤول عن صيانة المعلومات ومعالجتها خلال القيام بالأنشطة المعرفية المعقدة مثل القراءة والفهم والحساب" (ص٤٤١). وإجرائياً هي نشاط عقلي يقوم بتجهيز مؤقت للمعلومات بواسطة المنفذ المركزي، فهي تمثل المفهوم الحديث للذاكرة القصيرة المهمة لأداء المهام المعرفية المعقدة كحل المشكلات والفهم اللغوي والتعلم والتفكير.

٤- صعوبات التعلم (Learning Disabilities):

عرفتها وزارة التعليم (2016) 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 بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (ص٩). واجرائياً هم أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة العاملة وتظهر عليهم مؤشراتها في مرحلة مبكرة تؤثر على مستواهم الدراسي بحيث يواجهون مشكلة تعليمية يعانون منها في المواد الأكاديمية الأساسية مقارنة مع زملاء صفهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعتبر معلمة رياض الأطفال من أهم العوامل البشرية المؤثرة في تربية وتوجيه ومساعدة الطفل على التكيف مع المجتمع، والكثير من الباحثين يؤيدون ذلك حيث يعتبرون أن معلمة رياض الأطفال هي في كثير من الأحيان بديلة الأم، لأنها تتعامل مع أطفال تركوا منازلهم ووجدوا أنفسهم في بيئة جديدة ومحيط غير مألوف لهم، لذلك فإن مهمتها تتجسد في مساعدة الأطفال على التكيف

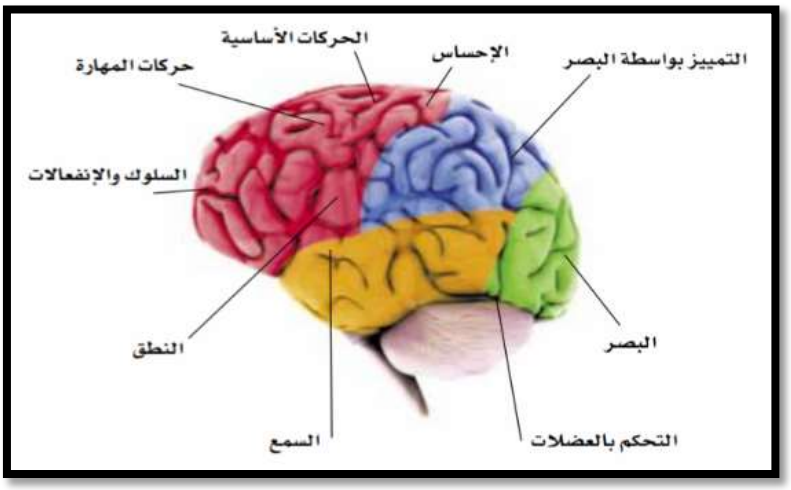
والانسجام مع المجتمع من خلال مد يد العون لهم في جميع الأوقات التي تشعر بأنهم في حاجة إلى مساعدتها بالإضافة إلى منحهم الحب والحنان والعطف، وألا تتحيز في معاملتها لهم، وأن تكون ملمة بشتى فروع المعرفة وفي نفس الوقت ممثلة لقيم المجتمع، فكل ما سبق يهدف إلى توليد جيل من الأطفال يتميز بقدرته على الخلق والإبداع، وفي الوقت ذاته يكون جيلاً مائلاً للهدوء والنظام بعيد عن الانحراف والعنف لأنه لقي حسن التربية في هذه المرحلة الحاسمة من النمو (عبد الرحمن، ٢٠٠٨).

ويقع على عاتق معلمة رياض الأطفال الكثير من المهام والمسؤوليات التي تجعل دورها عظيماً خاصة تجاه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية أو صعوبات في التعلم، أو حتى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم الذين عرفهم محمد (٢٠١٣) بأنهم الأطفال الذين تصدر عنهم سلوكيات تعتبر بمثابة مؤشرات نحو إمكانية اصابتهم اللاحقة بصعوبات التعلم مثل أقرانهم ذوي صعوبات التعلم حيث تظهر عليهم العديد من أوجه القصور في العمليات المعرفية المتعددة، وهو ما أشار إليه بعض الباحثين على أنها مجموعة من السلوكيات التي تمكننا من التنبؤ بتلك الصعوبات اللاحقة، ومن الواجب ملاحظة أوجه القصور هذه أو تلك السلوكيات لأنه إجراء مهم للغاية حيث يساعدنا في الاكتشاف المبكر لمثل هذه الحالات، وهو الأمر الذي يقودنا الى تقديم برامج التدخل المبكر المناسبة لهم من اجل الحد بشكل كبير من تلك الاثار السلبية التي يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم، وحسب تصنيف كيرك وكالفنت لصعوبات التعلم، فإن هناك نوعين من صعوبات التعلم: نمائية واكاديمية، وتم تصنيف صعوبات التعلم النمائية تصنيفاً ثلاثياً: الصعوبات المعرفية، والصعوبات اللغوية، والصعوبات البصرية الحركية. ومن المعروف أن مشكلات أو صعوبات الانتباه، والإدراك، والذاكرة تأتي في مقدمة ما يتعرض له أولئك الأطفال ذوو صعوبات التعلم من مشكلات متعددة ومختلفة، إلا أن الأمر في الروضة يختلف بعض الشيء عن ذلك حيث يمكننا عن طريق ملاحظتنا لسلوك الطفل وأسلوبه في أداء المهام والأنشطة المختلفة أثناء اللعب، كما وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها يعانون من مشكلات متعلقة بالقدرة على تذكر عدة اشياء تصادفهم مثل: الواجبات المنزلية أو المواعيد مثلاً. وغالباً ما نجد هؤلاء الأطفال يستغربون في سخط وغضب معلنين أنهم ليسوا قادرين على فهم ذلك السبب الذي يجعل طفلاً وديعاً ينسى أشياء سهلة جداً. كما

وأن نتائج الدراسات المبكرة التي أجريت في هذا المجال قد توصلت إلى أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور حقيقي في الذاكرة وهو الأمر الذي يُصَدّق على أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ومن الجدير بالذكر أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون كما يرى سوانسون وساكسي من مشكلات لها أثراً على نمطين على الأقل من أنماط الذاكرة وهما: الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة، وتشمل هذه المشكلات التي تتعلق بالذاكرة قصيرة المدى وجود صعوبة في تذكر المعلومات المختلفة بعد رؤيتها أو سماعها بفترة قصيرة، علماً بأن المهمة المعتادة المتعلقة بالذاكرة قصيرة المدى تتطلب من الشخص أن يكرر قائمة من الكلمات المعروضة أمامه بصرياً أو شفوياً. أما المشكلات المتعلقة بالذاكرة العاملة على الجانب الاخر فتؤثر على قدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات في عقله عندما يقوم في الوقت ذاته بأداء مهمة معرفية أخرى، ومن ثم فإن محاولة الفرد لتذكر عنوان محدد عند سماعه لبعض الإرشادات المتعلقة بكيفية الوصول إليه يعد مثالاً على ذلك (محمد، ٢٠١٣). والشكل التالي يوضح أماكن وجود الذاكرة العاملة على القشرة الدماغية حسب ما ورد في أبو الديار (٢٠١٢):

شكل (١)

مكونات الذاكرة العاملة على القشرة الدماغية



أما بالنسبة لتجهيز المعلومات ومعالجتها في الذاكرة، فيمكن اعتبار تصور معالجة المعلومات أحد التصورات التي أصبحت مشهورة ومنتشرة، ويعتمد هذا التصور على مبدأ افتراض أنه يمكن تحليل المعرفة إلى سلسلة من الخطوات أو المراحل بحيث يتم النظر إلى كل مرحلة على

أنها وجود فرضي مستقل، تحمل في طياتها عدة عمليات إجرائية فريدة من نوعها بحيث تترك بصماتها على المعلومات التي يتم استقبالها، ويفترض أن الاستجابة النهائية من قبيل مثلا: نعم أعرف أين توجد الأهرامات، وهذه هي المخرجات الناتجة عن هذه السلسلة من العمليات والمراحل مثل: الإدراك، وترميز المعلومات، واستدعاء المعلومات من الذاكرة، والحكم، وتكوين المفاهيم، وإنتاج اللغة (أبو الديار، ٢٠١٢).

وتعتمد دراسة كيفية معالجة المعلومات لدى الإنسان على فرض أساسي، وهو أن هناك عدة إجراءات عقلية تدعى مراحل التكوين والتناول العقلي للمعلومات التي تنتج عنها عمليات تحدث بشكل مرحلي في البناء المعرفي للإنسان، وذلك منذ ظهور أو تقديم المثير حتى خروج الاستجابة، ويعد المثير نفسه معلومات كامنة، حيث ينشأ تتابع مجموعة من الإجراءات المرحلية مع ظهور المثير في الموقف السلوكي ومع تعرض الفرد له، ثم تمكث الإجراءات في كل مرحلة فترة زمنية مكوناً نسبيا ثم تتحول المعلومات تحولاً ما إلى المرحلة التالية من المعالجة (علوان، ٢٠٠٩).

كما يعتمد الباحثون في معالجة المعلومات على تحليل استجابات الفرد إلى المكونات أو العمليات الأساسية لها، فتبدأ عملية معالجة المعلومات بمسح المدخلات أو المثيرات الخارجية ثم يتم تخزين هذه المدخلات في مخزن الذاكرة القصيرة المدى، ثم تتم هناك العمليات التحليلية، ثم تتحول نتائج هذا التحليل إلى أنظمة أخرى كالذاكرة الطويلة المدى، ويتم مقارنة المعلومات الداخلية حديثاً بالمعلومات المخزنة الموجودة لدى الفرد التي تناسب استجاباته الممكنة (علوان، ٢٠٠٩).

واذا ركزنا على أهمية دور الذاكرة العاملة في تجهيز المعلومة ومعالجتها، سنجد أن الذاكرة العاملة تعتبر مكوناً من مكونات النموذج المعرفي لتجهيز المعلومات ومعالجتها، ولها تأثيرا حيويا على الإدراك، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، واشتقاق المعلومات الجديدة وابتكارها، فهي تشكل نظاماً نشطاً من خلال التركيز المتزامن على كل المتطلبات التي تحتاجها عملية التجهيز والتخزين، كما وأن الذاكرة العاملة هي مكون تجهيزي نشط يقوم بنقل وتحويل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى وينقل ويحول منها، ويمكن قياس فاعلية الذاكرة العاملة عن طريق قياس قدرتها على حمل كمية صغيرة من المعلومات حيثما تجهز معلومات أخرى إضافية وتعالج لتكامل مع الأولى مكونة ما تحتاجه متطلبات الموقف (Wong, 1998).

وهناك عدة مراحل لمعالجة المعلومات وفق ما يلي: استقبال المعلومات وتتمثل في التسجيل الحسي والإدراك، وتخزين المعلومات الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى، واسترجاع المعلومات.

وهناك عدة أنظمة لمعالجة المعلومات وهي: نظام المعالجة المتتابعة، نظام المعالجة المتآني (المتوازي)

نظام المعالجة المزدوج (أبو الديار، ٢٠١٢).

تعتبر الذاكرة العاملة مخزناً مؤقتاً من أجل الاحتفاظ بالمعلومات النشطة والمستخدمة كثيراً في الموقف المعرفي، خاصة موقف التعلم حتى يتم تحديد مدى العلاقة بين تعلم مهارات القراءة والكتابة والذاكرة العاملة، وهنالك عدة دراسات تناولت دور الذاكرة في التعلم بشكل عام عن طريق معرفة تأثير اضطراب الذاكرة على استرجاع المعلومات المتعلمة، فقد أشار باديلي إلى الدراسات التي تناولت الأشخاص الذين يعانون فقدان الذاكرة المزمن أي الذين لا يستطيعون تسجيل المعلومات الجديدة واستدعاء المعلومات القديمة حيث وجد أن هؤلاء الأفراد يعانون ضعفاً في مهام مدى الذاكرة المؤثرة في تعلم القراءة والكتابة (Baddeley, 1996).

ومنذ ستينيات القرن الماضي بدأت الدراسات بالاهتمام بدراسة مشكلات عسر القراءة عندما قدم كيرك مفهوم صعوبات التعلم وأشار إلى مشكلة الأفراد غير القادرين على القراءة باعتبارهم أفراداً يعانون من صعوبة ظاهرة في تعلمهم تترجمها حالة العجز القرائي عندما يبدؤون في قراءة أي نص مكتوب (أبو الديار، ٢٠١٢).

ويشير اسكوابر وكاندل إلى أن اضطراب القراءة يحدث نتيجة اضطراب تتعرض له الذاكرة، ويعاني الأفراد المصابون بفقدان الذاكرة ضعفاً في فهم النصوص اللغوية المقروءة، كما أنهم وصفوا قراءتهم بالبطء، بل ويفشلون في التعرف على الكلمات التي سبق وأن تعلموها من قبل، وحتى يتمكنوا من قراءة هذه النصوص يجب عليهم قراءة النص نفسه بصوت مرتفع وبشكل مكرر حتى يتمكنوا من قراءته قراءة سليمة وبأقل عدد ممكن من الأخطاء التي يمكنها أن تسهم في تصنيفهم تحت فئة من لديهم عسر في القراءة، ويرى لاب وفود أن صعوبة القراءة ترجع إلى عدة معوقات إدراكية قد يسببها التلف الدماغي؛ أي يتسبب فيها الخلل الوظيفي البسيط للدماغ وأضافا أن هذا منحصراً فقط على الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة دون ارتباط ذلك بمعوقات سمعية

أو بصرية أو حركية، أو يصاحبه تخلف عقلي، ولا يعود إلى اضطرابات نفسية أو حرمان ثقافي أو اجتماعي أو اقتصادي (أبو الديار، ٢٠١٢).

وتشير دراسة Cohen et al (٢٠٠٠) إلى أن تشخيص الإعاقة اللغوية يعتمد بشكل أساسي على التعرف على دور الذاكرة السمعية – اللفظية، وأيضاً إلى معرفة مستوى الفرد في المكونات التعبيرية والاستقبالية الخاصة بكل من المعاني، والتراكيب اللغوية والصوتيات كما ناقشت الدراسة دور عدم الانتباه في الإعاقة اللغوية خاصة في الاستقبال اللغوي، وقد توصلت هذه الدراسة التي تم إجراؤها على أربع مجموعات من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية مختلفة مثل اضطراب النشاط الزائد، وقصور الانتباه أو اضطرابات تشخيصية أخرى وكانت هذه الاضطرابات مصاحبة لإعاقات لغوية في مجموعتين وفي المجموعتين الأخريين لم يكن لديهما إعاقات لغوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن المجموعتين اللتين لديهما إعاقات لغوية كانتا الأكثر سوءاً في الأداء على مهام الذاكرة العاملة التنفيذية. وقد تم وصف هاتين المجموعتين بأن لديهما اضطراباً في القدرة على القراءة والفهم القرائي، وضعفاً واضحاً في كفاءة استخدام اللغة بشكل عام خاصة الإعاقات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، ورغم أن الدراسة لم تثبت أن الاضطرابات النفسية تعتبر سبباً في الإعاقة اللغوية أو أن الإعاقة اللغوية سبباً في الاضطرابات النفسية مثل اضطراب النشاط الزائد / قصور الانتباه إلا أنها أكدت على وجود علاقة بين الذاكرة العاملة والإعاقات اللغوية (أبو الديار، ٢٠١٢).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة أبو طه (٢٠٢٠) إلى تنمية بعض المهارات الحياتية المعاصرة لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات من مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية متقاربة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) طفل وطفلة، حيث تم تقسيم العينة على النحو التالي: (١٥) طفل وطفلة في المجموعة التجريبية، و (١٨) طفل وطفلة في المجموعة الضابطة وجانست الباحثة بينهم من حيث مستوى الذكاء والعمر الزمني، ولجمع المعلومات استخدمت الباحث اختبار المسح النيورولوجي، بطارية المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، كما قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقامت الباحثة بإعداد مقياس المهارات الحياتية المعاصرة (الوعي البيئي والوعي الصحي)، وبرنامج للأنشطة المتكاملة. ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطي رتب درجات الأطفال في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية على المقياس ككل وأبعاده الرئيسية والفرعية بعد تطبيق برنامج للأنشطة المتكاملة.

سعت دراسة السبيعي والصياد (٢٠٢٠) إلى الكشف عن مدى إلمام معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال والتحقق من الممارسات الفعلية للتقييم المبكر التي تتبعها معلمات رياض الأطفال للتعرف على صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت العينة من (٢٣٦) معلمة في مرحلة رياض الأطفال في المنطقة الشرقية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إلمام معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم جاءت ضعيفة، ومستوى إلمامهم بمؤشرات صعوبات في كلا من: الانتباه، والنمو المعرفي، والسلوك الاجتماعي، والانفعالي، والمهارات الحركية، والنمو اللغوي بدرجة ضعيفة، بينما الانتباه درجة إلمامهم متوسطة. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، لكنه تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لاختلاف عدد الدورات التدريبية.

بينما تشير دراسة الزامل (٢٠٢٠) إلى معرفة مؤشرات صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم في مدينة الرياض، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي باستخدام أداة الاستبيان، وطبقت على عينة مكونة من (٢٠٠) مفردة من معلمات الروضة في الرياض الحكومية، و٢٠٠ مفردة من معلمات رياض أطفال أهلية، وأسفرت الدراسة عن أهم مؤشرات صعوبات تعلم مادة الرياضيات التي تستخدمها المعلمات في مرحلة رياض الأطفال وكان من أهمها: إخفاق الطفل في مقارنة الأشياء وفقاً لحجمها وشكلها.

وتذكر دراسة مديني والصيادي (٢٠١٨) التعرف على درجة وعي معلمات رياض الأطفال الحكومية بمدينة جدة، بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت العينة من (٦٥) معلمة رياض أطفال بالمدارس الحكومية بمدينة جدة، وتمثلت أدوات الدراسة استبانة لجمع المعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى أن وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة في رياض الأطفال الحكومية بمدينة جدة ككل جاءت بدرجة استجابة (محايد)، حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي (٣,٣٦) انحراف معياري (٠,٦٣٩) وهي قيمة اقل من ١ صحيح، مما يعني تجانس أفراد مجتمع البحث لدرجة وعي

المعلمات، وأن وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية الثانوية ككل جاءت بدرجة (أوافق)، حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي (٣,٤٢)، بانحراف معياري (٠,٦٧٧) وهي قيمة أقل من ١ صحيح مما يعني تجانس أفراد مجتمع البحث لدرجة وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية الثانوية.

وأجرى Lovett.et, (٢٠١٧) دراسة تهدف إلى الكشف عن أثر التدخل المبكر للأطفال المعرضين لخطر إعاقات القراءة وتأثير درجة التدخل والاختلافات الفردية على نتائج التدخل، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تم تقديم تدخل قراءة متعدد المكونات مع فعالية مثبتة لمجموعات صغيرة من الأطفال في الصف الأول أو الثاني أو الثالث. وخضع ١٧٢ طفلاً لبرنامج التركيز الثلاثي، وكان ٤٧ مشاركًا في المجموعة الضابطة، وتم تقييم التغيير أثناء التدخل وبعد ١-٣ سنوات (٦-٨ نقاط اختبار)، وتأثير الفروق الفردية في التنبؤ بالنتائج، باستخدام القياسات المتكررة المتعلقة بالقراءة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن الأطفال الذين تلقوا التدخل في وقت مبكر، في الصف الأول والثاني، حققوا مكاسب مقارنة بالتحكم في الأطفال تقريبًا ضعف الأطفال الذين يتلقون التدخل في الصف الثالث على مهارات قراءة الكلمات الأساسية مثل الهجوم على الكلمات، وتحديد الكلمات، وكفاءة الكلمات المرئية. وفي اختبار المتابعة كانت ميزة التدخل في الصف الأول أكثر وضوحًا: استمر طلاب الصف الأول في الحالة الثلاثية في النمو بمعدلات أسرع على مدى سنوات المتابعة مقارنةً بطلاب الصف الثاني في ستة من نتائج القراءة الثمانية.

وكذلك أجرى الكثيري (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها، مستخدمة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) معلمة رياض أطفال، واعتمدت الباحثة الاستفتاء أداة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد توصلت النتائج إلى أن من مؤشرات اضطرابات الضبط الحركي: أن خط الطفل يبدو مائلاً، وأن الطفل يضغط على القلم عند الكتابة بطريقة بطيئة جداً.

فيما هدفت دراسة ضافري (٢٠١٨) إلى التعرف على العلاقة بين اضطرابات الذاكرة العاملة وبين اضطرابات القراءة، وتكونت العينة من ٩٠ تلميذا تم انتقاؤهم بشكل عشوائي، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار الذكاء، ومقياس القراءة لصاحبتها الدكتورة غلاب صليحة، واختبار الذاكرة العاملة لصاحبته الأستاذة الدريفيني. ولقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة

إحصائية بين عامل الذاكرة العاملة وبين اضطرابات البنية الفضائية لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين معامل المفكرة البصرية الفضائية وصعوبات الكتابة، كما أكدت الدراسة على أن مراحل تطور الذاكرة العاملة تؤثر بشكل مباشر على القدرة على الكتابة.

كما أشارت دراسة Pasolini & Costa (٢٠١٦) إلى التحقق ومقارنة آثار نوعين من التدريب على المهارات العددية المبكرة، وركز أحد أنواع التدريب على تحسين الذاكرة العاملة، وهو مقدمة عامة للمجال، بينما ركز الآخر على تعزيز الحساب المبكر، وهو مقدمة خاصة بالمجال، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طفلا في سن الخامسة من العمر، وتم تنفيذ كلاً من برامج تدريب الذاكرة العاملة وبرامج التدريب على الحساب المبكر لمدة ٥ أسابيع، حيث تم استخدام تقييمات قبلية وبعدية من قبل شخصين من الباحثين بينما الباحث الثالث قام بإجراء برنامجي التدريب ثم مراقبة تطبيق برامج التدريب، ولقد توصلت الدراسة إلى أن التدخل الحسابي المبكر على وجه التحديد أدى إلى تحسين القدرات الحسابية المبكرة لدى أطفال ما قبل المدرسة، في حين أن تدخل الذاكرة العاملة لم يحسن فقط قدرات الذاكرة العاملة ولكن أيضاً القدرات الحسابية المبكرة.

وهدفت دراسة Sharma & Gupta (٢٠١٧) إلى التعرف على أداء الذاكرة العاملة في أنواع فرعية من صعوبات التعلم عسر القراءة، وعسر الكتابة، وعسر الحساب، وتقدم وصفا مفصلا لنمط العجز الذي شوهد في الذاكرة العاملة في الأنواع الفرعية الثلاثة من صعوبات التعلم، وقامت الدراسة بمراجعة عدة دراسات سابقة حول الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، وقد توصلت الدراسة إلى أن الذاكرة العاملة تعمل بشكل مختلف في الأطفال الذين يعانون من صعوبة التعلم عن الأطفال ذوي التحصيل الطبيعي، وغالبا ما يفشل الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في التعليم؛ لأن ارتفاع الطلب على الذاكرة العاملة لمهمة التعلم غالبا ما يتجاوز سعة الذاكرة العاملة لديهم، كما أن عجز الذاكرة العاملة ليس عجزاً في القدرات بالكامل، بل هو عجز في الاستراتيجية، ويمكن تحسين الأداء التعليمي لهؤلاء الأطفال من خلال تعليم الاستراتيجية المناسبة لتقليل حمل الذاكرة العاملة، ومن خلال التدريب العلاجي، وقد يؤدي الفشل في تحديد مشكلات الذاكرة العاملة في مرحلة مبكرة وتصحيح مشكلات التعلم الناتجة إلى ترك الطفل يكافح مع هذه الإعاقة غير المرئية ويمكن أن يؤدي إلى التسرب من المدرسة.

بينما يذكر علي (٢٠١٦) دراسة تهدف إلى فعالية برنامج تدريبي لتحسين الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، حيث طبقت الدراسة على عينة ٣٦ طفلاً، ١٨ ذكوراً، ١٨ إناثاً، واستخدمت الباحثة بطارية المسح المبكر العسر القرائي(الديسلكسيا)، واختبار القدرة العقلية العاملة، ومقياس أداء الذاكرة العاملة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي لتحسين أداء الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

وتهدف دراسة حسن (٢٠١٣) إلى التعرف على كفاءة المكون اللفظي للذاكرة العاملة طبقاً لنموذج بادلي، ومهارات الوعي الصوتي الأساسية لدى عينة مقدارها (٧٤) مفردة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية المشخصين على أنهم يعانون من قصور لغوي، واستخدم الباحث مقياساً للتعرف على مهارات الوعي الصوتي، وتوصل إلى تدني كفاءة الذاكرة العاملة اللفظية وقصور في مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد تطرق الباحثتان للعديد من الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

اختلفت دراسة أبو طه (٢٠٢٠) ودراسة (٢٠١٧) ,Lovett.et مع الدراسة الحالية في الهدف مع التطبيق على طفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم، حيث تناولت تنمية المهارات الحياتية، كما اختلفت الدراستان في المنهج، بينما اتفقت دراسة السبيعي والصياد (٢٠٢٠) ودراسة الزامل (٢٠٢٠) مع الدراسة الحالية في الأداة والمنهج ومع اختلاف في أحد متغيرات الدراسة، بينما اتفقت دراسة مديني والصيادي (٢٠١٨) في قياس مستوى وعي معلمات الروضة بمؤشرات صعوبات التعلم، حيث تشابهت عينتا الدراستين، كما اتفقت الكثيري (٢٠١٦) ودراسة علي (٢٠١٦) مع الدراسة الحالية في هدف الدراسة والمنهج فقد اتفقتا في تطبيق نفس المنهج وهو الوصفي، بالاعتماد على أداة الاستبيان، مع اختلاف العينة في كلا الدراستين تبعاً لاختلاف مجتمع الدراسة، وأيضاً اتفقت مع ضافري (٢٠١٨) في أحد في متغيرات الهدف؛ ولكنها اختلفت في العينة وكذلك أداة الدراسة مختلفة حيث تمثلت في اختبار الذكاء، ومقياس للقراءة، واختبار الذاكرة العاملة، في حين أن الدراسة الحالية اعتمدت على أداة الاستبيان كما اختلفت دارسة (٢٠١٦) Pasolini & Costa مع الدراسة الحالية في الهدف والعينة والمنهج والأداة، فقد طبقت هذه الدراسة على ٤٨

تلميذاً في سن الخامسة كعينة تجريبية، أما الدراسة الحالية فهي دراسة وصفية بأداة الاستبيان بينما دراسة Sharma & Gupta (٢٠١٧) وقد تلاقت في الهدف مع الدراسة الحالية باختلاف العينة التي طبقت عليها الدراسة، معتمدةً على المنهج الوصفي، مع اختلافها عن الدراسة الحالية في العينة، كما اتفقت دراسة حسن (٢٠١٣) في جزء من الهدف وهو التعرف على كفاءة المكون اللفظي للذاكرة العاملة، مع اختلاف باقي متغيرات الدراسة عن الدراسة الحالية، اختلفت العينة حيث طبقت على تلاميذ الصف الخامس، واختلفت كذلك الأداة والمنهج.

إجـــراءات الـــدراســـــة:

منهـــج الـــدراســـــة:

بناء على مشكلة الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والمنهج الوصفي المقارن.

مجتمـــع الـــدراســـــة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات رياض الأطفال في مدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهن (٢٠٧) معلمات، وذلك وفقا لإحصائيات معلمات رياض الأطفال (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، ٢٠٢٠).

عينـــة الـــدراســـــة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات رياض الأطفال في مدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهن (٢٠٧) معلمات، وذلك وفقا لإحصائيات معلمات رياض الأطفال (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، ٢٠٢٠).

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
رياض أطفال	٨٢	٧٥,٢
أخرى	٢٧	٢٤,٨
الكلي	١٠٩	١٠٠,٠

ملاحظة. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من تخصص رياض الأطفال (٨٢) معلمة بنسبة (٧٥,٢%)، تخصص آخر (٢٧) قائدة بنسبة (٢٤,٨%).

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
دبلوم	٨	٧,٣
بكالوريوس	٩٢	٨٤,٤
دراسات عليا	٩	٨,٣
الكلي	١٠٩	١٠٠,٠

ملاحظة. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من الحاصلات على دبلوم (٨) معلمة بنسبة (٧,٣%)، بكالوريوس (٩٢) قائدة بنسبة (٨٤,٤%)، دراسات عليا (٩) بنسبة (٨,٣%).

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٤٦	٤٢,٢
من ٥ – ١٠ سنوات	٣٩	٣٥,٨
أكثر من ١٠ سنوات	٢٤	٢٢,٠
الكلي	١٠٩	١٠٠,٠

ملاحظة. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات (٤٦) معلمات بنسبة (٤٢,٢%)، من ٥ – ١٠ سنوات (٣٩) قائدة بنسبة (٣٥,٨%)، أكثر من ١٠ سنوات (٤٩) بنسبة (٢٢%).

أداة الـــدراســـــة:

استخدمت الباحثتان الاستبيان كأداة للدراسة الحالية، بهدف تقييم معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

صـــدق وثبـــــات المقيـــــاس:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين (صدق المحكمين – صدق الاتساق الداخلي) وتم الحصول على النتائج التالية:

أولا: صـــدق المحكمـــين:

تم عرض الأداة على (٨) من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى وجامعة حائل، وجامعة طيبة، (ملحق٦) بهدف الحكم على صلاحية أداة الدراسة، ومناسبة الفقرات لما وضعت لقياسه، ودرجة انتمائها للبعد، وفئات الاستجابة وطريقة التصحيح والتقييم، وفي ضوء ما سبق تم صياغة عبارات الأداة وتوزيعها على الأبعاد، وسوف يرد وصف ذلك لاحقا، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات لغوياً، وإضافة وحذف بعضها لتشتمل الأداة على محورين: اشتمل المحور الأول على (٣) أبعاد، والمحور الثاني (سؤال مفتوح) وسوف يرد وصف المحاور والأبعاد والفقرات لاحقا. وبذلك يمكن القول أن أداة الدراسة تتمتع بصدق المحكمين.

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من توافر صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠) معلمة، وتم الحصول على ما يلي:

جدول (٤)

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة معامل ارتباط الفقرة بالبعد

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠,٥٧	١	٠,٦٦	١	٠,٦٩٥
٢	٠,٦٤	٢	٠,٧٠	٢	٠,٧١
٣	٠,٧١	٣	٠,٥٧	٣	٠,٦٤
٤	٠,٦١	٤	٠,٥٢	٤	٠,٦٨
٥	٠,٧٠	٥	٠,٦٣	٥	٠,٥٣
٦	٠,٥٩	٦	٠,٥٥	٦	٠,٦٦
٧	٠,٥٧	٧	٠,٥٨	٧	٠,٦٨
٨	٠,٥٨	٨	٠,٥٦	٨	٠,٦٩

ملاحظة. تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٥٢) إلى (٠,٧١)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وتشير إلى صدق الاتساق الداخلي، بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه الفقرة.

ثالثًا: ثبات أداة الدراسة

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة بطريقة (الفا كرونباخ) وذلك من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية سابقة الذكر، وتم الحصول على ما يلي:

جدول (٥)

معاملات الفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة

الأبعاد	الفا كرونباخ
استقبال المعلومات	٠,٧٧
القدرة على المعالجة	٠,٧٣
القدرة على استرجاع المعلومة	٠,٧٤
الدرجة الكلية	٠,٧٨

ملاحظة. تراوحت قيم معاملات الفا كرونباخ من (٠,٧٣) إلى (٠,٧٨)، وهذه القيم مرتفعة وتشير إلى أن جميع الأبعاد والمحور ككل تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

طريقة تصحيح الاستبانة

تم استخدام مقياس خماسي لتصحيح استجابات مجتمع الدراسة على عبارات أداة الدراسة، بحيث تعطي الدرجة (١) للاستجابة (أبدا)، والدرجة (٢) للاستجابة (نادرا)، والدرجة (٣) للاستجابة (أحيانا)، والدرجة (٤) للاستجابة (غالبا)، والدرجة (٥) للاستجابة (دائما). مع مراعاة عكس درجات التصحيح للعبارات السالبة وهي ذوات الأرقام (٧) في البعد الأول، (٧،٨) في البعد الثاني وفقا للمقياس الخماسي تم استخدام المعيار التالي للحكم على قيمة المتوسط الحسابي للاستجابة على العبارات:

- مدى الاستجابة للعبارة – أعلى درجة – أقل درجة = ٥ – ١ = ٤
- طول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = ٤/٥ = ٠,٨٠

جدول (٦)

معيار الحكم على قيم المتوسطات الحسابية

المتوسط الحسابي	الاستجابة	مستوى التقييم
١ – أقل من ١,٨١	أبدا	منخفضة جدا
١,٨١ – أقل من ٢,٦١	نادرا	منخفضة
٢,٦١ – أقل من ٣,٤١	أحيانا	متوسطة
٣,٤١ – أقل من ٤,٢١	غالبا	كبيرة
٤,٢١ – ٥	دائما	كبيرة جدا

الأساليب الإحصائية المستخدمة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة بالنسبة للبيانات الأولية.

٢- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وذلك لتقييم مستوى المعرفة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (البعد/ المحور).

٣- اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير التخصص.

٤- اختبار (كروسكال والس) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير الدرجة العلمية.

٥- اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة.

٦- اختبار شيفيه.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما مستوى تقييم معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمستوى تقييم معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والخاصة بأبعاد المحور الأول (استقبال المعلومات – القدرة على المعالجة – القدرة على استرجاع المعلومة)، كذلك حساب المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام والذي يمثل الدرجة الكلية للمحور الأول (مستوى المعرفة بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم)، وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم معرفة المعلمات بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم

البعد/المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم	الترتيب
البعد الأول: استقبال المعلومات	٣,٣٦	٠,٤٢	متوسطة	٣
البعد الثاني: القدرة على المعالجة	٣,٣٨	٠,٤٤	متوسطة	٢
البعد الثالث: القدرة على استرجاع المعلومة	٣,٧٧	٠,٥١	كبيرة	١
الدرجة الكلية للمحور الأول	٣,٤٨	٠,٣٨	كبيرة	–

ملاحظة. تشير نتائج جدول (٧) إلى أن معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، هي بدرجة (كبيرة) وبمتوسط حسابي عام (٣,٤٨)

يلاحظ أن البعد الثالث (القدرة على استرجاع المعلومة) جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٧٧) وبدرجة (كبيرة)، يليه البعد الثاني (القدرة على المعالجة) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٣٨)، وبدرجة (متوسطة)، ثم البعد الأول (استقبال المعلومات) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣,٣٦) وبدرجة متوسطة.

وفيما يلي وصفاً تفصيلياً للاستجابة على عبارات كل بعد على حدة.

البعد الأول: استقبـــال المعلـــومـــات

جدول (٨)

مستوى معرفة المعلمات بمشكلات الذاكرة العاملة البعد الأول: استقبال المعلومات

م	الفقرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة
٤	يستقبل الطفل المعلومة من خلال العديد من الحواس	١	٤,٢٨	٠,٩٣	كبيرة جدا
٢	يركز الطفل انتباهه لشرح المعلمة	٢	٣,٧١	٠,٧٤	كبيرة
٦	يطرح الطفل تساؤلات حول موضوع الدرس تلقائيا	٣	٣,٥٥	٠,٧٣	كبيرة
١	لدى الطفل قدرة على اتباع تعليمات المعلمة بعد ٥ ثواني	٤	٣,٤٩	٠,٨٦	كبيرة
٥	يرسم الطفل المخططات والأشكال والرسوم لتوضيح أفكاره	٥	٣,٤٥	٠,٩٦	كبيرة
٣	يستطيع الطفل تلخيص المعارف التي يستقبلها	٦	٣,٢٦	٠,٨٤	متوسطة
٨	يواجه الطفل صعوبة في ملاحظة الاختلافات بين ٣ صور	٧	٣,٠٦	٠,٨٩	متوسطة
٧	يقضي الطفل وقتا طويلا في ممارسة الأنشطة مقارنة بزملائه	٨	٢,١٤	٠,٦٩	منخفضة
الدرجة الكلية للبعد الأول			٣,٣٦	٠,٤٢	متوسط

ملاحظة. تشير نتائج جدول (٨) إلى أن المتوسط العام لمستوى تقييم معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة التي تتعلق بالبعد الأول (استقبال المعلومات) لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، بلغ (٣,٣٦) درجات وهذا مؤشر على أن مستوى

معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة التي تتعلق بالبعد الأول (استقبال المعلومات) لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، بدرجة متوسطة.

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة التي تتعلق بالبعد الأول (استقبال المعلومات) لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، من (٢,١٤ – ٤,٢٨) وتشير إلى مستوى كبير جدا على (١) فقرة فقط، ومستوى كبير (٤) فقرات، ومستوى متوسط (٢) فقرة، ومستوى منخفض (١) فقرة.

البعد الثاني: القـــدرة علـــى المعـــالجـــة

جدول (٩)

مستوى معرفة المعلمات بمشكلات الذاكرة العاملة البعد الثاني: القدرة على المعالجة

م	الفقرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة
٦	يجزئ الطفل الكلمة إلى حروف ليسهل حفظها.	١	٤,٠٦	٠,٨٦	كبيرة
٥	يستطيع الطفل ربط ما تعلمه ببيئته المحيطة	٢	٤,٠٤	٠,٨٩	كبيرة
١	يكرر الطفل المعلومة حتى يتمكن من حفظها	٣	٣,٨٩	٠,٩٩	كبيرة
٤	يربط الطفل المعلومات السابقة بالحالية عند سماعها	٤	٣,٦٦	٠,٩٢	كبيرة
٢	يستنتج الطفل الفكرة الأساسية من خلال الاستماع	٥	٣,٤٨	٠,٨٧	كبيرة
٣	يأخذ الطفل وقتاً قصيراً في تفكير حل نشاط ما	٦	٣,٣٥	٠,٨٥	متوسطة
٧	يستطيع الطفل الخروج من لعبة المتاهة بيسر وسهولة	٧	٢,٧٢	٠,٨١	متوسطة
٨	يستطيع الطفل السير بالقلم على خطوط مرسومة منقطة	٨	١,٩٠	٠,٨٧	منخفضة
الدرجة الكلية للبعد الثاني			٣,٣٨	٠,٤٤	متوسط

ملاحظة. تشير نتائج جدول (٩) إلى أن المتوسط العام لمستوى تقييم معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة التي تتعلق بالبعد الثاني (القدرة على المعالجة) لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، بلغ (٣,٣٨) درجات وهذا مؤشر على أن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة التي تتعلق بالبعد الثاني (القدرة على المعالجة) لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، بدرجة متوسطة.

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة التي تتعلق بالبعد الثاني (القدرة على المعالجة) لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، من (١,٩٠ – ٤,٠٦) وتشير إلى مستوى كبير (٥) فقرات، ومستوى متوسط (٢) فقرة، ومستوى منخفض (١) فقرة.

البعد الثالث: القدرة على استرجاع المعلومة

جدول (١٠)

مستوى معرفة المعلمات بمشكلات الذاكرة العاملة البعد الثالث: القدرة على استرجاع المعلومة

م	الفقرة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعرفة
٥	يطبق الطفل ما تعلمه أثناء القيام بمهامه اليومية	١	٣,٩٤	٠,٨٧	كبيرة
٢	يمكن للطفل استرجاع الكلمات المسموعة	٢	٣,٩٢	٠,٧٣	كبيرة
٣	لدى الطفل قدرة على استرجاع المعلومات عند سؤال	٣	٣,٨٨	٠,٧٠	كبيرة
١	يستطيع الطفل تكرار ٥ أرقام أعطيت له	٤	٣,٨٦	٠,٨٣	كبيرة
٤	يستطيع الطفل التعبير عن أفكاره بلغة واضحة وسهلة	٥	٣,٨٣	٠,٩٢	كبيرة
٦	لدى الطفل القدرة على عرض أفكاره وإجاباته طريقة	٦	٣,٦٤	٠,٨٥	كبيرة
٨	يواجه الطفل صعوبة في تذكر بعض المعلومات	٧	٣,٢٠	٠,٨٧	متوسطة
٧	يعيد الطفل ذكر المعلومة بلغه غير مفهومة	٨	٣,١٦	٠,٨١	متوسطة
الدرجة الكلية للبعد الثالث			٣,٧٧	٠,٣٨	كبيرة

ملاحظة. تشير نتائج جدول (١٠) إلى أن المتوسط العام لمستوى تقييم معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة التي تتعلق بالبعد الثالث (القدرة على استرجاع المعلومة) لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، بلغ (٣,٧٧) درجات وهذا مؤشر على أن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة التي تتعلق بالبعد الثالث (القدرة على استرجاع المعلومة) لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، بدرجة كبيرة.

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات التي تقيس مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة التي تتعلق بالبعد الثالث (القدرة على استرجاع المعلومة) لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، من (٣,٢٠ – ٤,٠٦) وتشير إلى مستوى كبير (٥) فقرات، ومستوى متوسط (٢) فقرة، ومستوى منخفض (١) فقرة.

نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستوى تقييم المعلمات تعزى إلى متغيرات (التخصص – الدرجة العلمية – سنوات الخبرة)؟

أولا: المقارنة حسب التخصص

للمقارنة بين متوسطات درجات مستوى تقييم المعلمات حسب التخصص، تم استخدام اختبار (ت)، وكانت نتائجه وفق التالي:

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات مستوى تقييم المعلمات حسب التخصص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: استقبال المعلومات	رياض أطفال	٨٢	٣,٤٢	٠,٣٨	٢,٣٣	١٠٧	٠,٠٢
	تخصص آخر	٢٧	٣,٢٠	٠,٥١			
الثاني: القدرة على المعالجة	رياض أطفال	٨٢	٣,٤٠	٠,٤٣	٠,٦٥	١٠٧	٠,٥١
	تخصص آخر	٢٧	٣,٤٣	٠,٤٩			
الثالث: القدرة على استرجاع المعلومة	رياض أطفال	٨٢	٣,٧٣	٠,٥٠	١,٨٥	١٠٧	٠,٠٧
	تخصص آخر	٢٧	٣,٥٢	٠,٥٢			
الدرجة الكلي	رياض أطفال	٨٢	٣,٥٢	٠,٦٣	١,٩٤	١٠٧	٠,٠٦

ملاحظة. تشير نتائج جدول (١١) إلى أن قيم (ت) تراوحت من (٠,٦٥) إلى (٢,٣٣) وهي دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (٠,٠٥) للبعد الأول فقط (استقبال المعلومات)، وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مستوى تقييم المعلمات في استقبال المعلومات، تعزى إلى متغير التخصص، والفروق لصالح معلمات تخصص رياض الأطفال حيث كان المتوسط الحسابي لدرجاتهن (٣,٤٢) هو الأعلى مقارنة بالمتوسط الحسابي لمعلمات التخصصات الأخرى (٣,٢٠).

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الباز والبتال (٢٠١٦) التي توصلت إلى أنه لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال في بعض أبعاد الدراسة وفقا لاختلاف التخصص الأكاديمي، بينما يوجد اختلاف دال إحصائيا في مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم في أحد الأبعاد لصالح رياض الأطفال.

ثانيا: المقارنة حسب الدرجة العلمية

للمقارنة بين متوسطات درجات مستوى تقييم المعلمات حسب الدرجة العلمية، تم استخدام اختبار كروسكال والس، وكانت نتائجه وفق التالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار (كروسكال والس) للمقارنة بين متوسطات درجات مستوى تقييم المعلمات حسب الدرجة العلمية

البعد	الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: استقبال المعلومات	دبلوم	٨	٥٤,٤٧	٠,٢٥	٢	٠,٨٨
	بكالوريوس	٩٢	٥٥,٥٦			
	دراسات عليا	٩	٥٩,٨٩			
الثاني: القدرة على المعالجة	دبلوم	٨	٥٢,٠٢	٦,٤٧	٢	٠,٠٥
	بكالوريوس	٩٢	٦٩,٩٤			
	دراسات عليا	٩	٧٢,٤٤			
الثالث: القدرة على استرجاع المعلومات	دبلوم	٨	٥٣,٥٩	١,٣٠	٢	٠,٥٢
	بكالوريوس	٩٢	٦٠,٣٣			
	دراسات عليا	٩	٦٥,١٩			
الدرجة الكلية	دبلوم	٨	٥٢,٧١	٣,١٨	٢	٠,٢٠

ملاحظة. تشير نتائج جدول (١٢) إلى أن قيم (كاي تربيع) تراوحت من (٠,٢٥) إلى (٦,٤٧) وهي دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (٠,٠٥) للبعد الثاني فقط (القدرة على المعالجة)، وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مستوى تقييم المعلمات في القدرة على المعالجة، تعزى إلى متغير الدرجة العلمية، والفروق لصالح المعلمات الحاصلات على دراسات عليا حيث كان متوسط الرتب لدرجاتهن (٧٢,٤٤) وأيضا الحاصلات على البكالوريوس (٦٩,٩٤)، مقارنة مع المعلمات الحاصلات على الدبلوم (٥٢,٠٢). واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الباز والبتال (٢٠١٦) التي توصلت إلى أنه لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال في كافة ابعاد الدرجة وفقا لاختلاف الدرجة العلمية. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السبيعي والصياد (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإلمام

بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال وفقا لمتغير المؤهل الدراسي. بينما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة لبيب (٢٠٢٠) التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثا: المقارنة حسب سنوات الخبرة

للمقارنة بين متوسطات درجات مستوى تقييم المعلمات حسب سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)، وكانت نتائجه وفق التالي:

جدول (١٣)

نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات درجات مستوى تقييم المعلمات حسب سنوات الخبرة

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول: استقبال المعلومات	بين المجموعات	٠,٠٣	٢	٠,١٦		
	داخل المجموعات	١٩,٤٣	١٠٦	٠,١٨	٠,٠٩	٠,٩٢
	الكلي	١٩,٤٦	١٠٨			
الثاني: القدرة على المعالجة	بين المجموعات	٠,٢٩	٢	٠,١٥	٠,٧٣	
	داخل المجموعات	٢٠,٩٥	١٠٦	٠,٢٠		٠,٤٨
	الكلي	٢١,٢٤	١٠٨			
الثالث: القدرة على استرجاع المعلومات	بين المجموعات	١,٦٦	٢	٠,٨٣	٣,٣٧	٠,٠٤
	داخل المجموعات	٢٦,٠٧	١٠٦	٠,٢٥		
	الكلي	٢٧,٧٣	١٠٨			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٣١	٢	٠,١٦	١,٠٧	٠,٣٥
	داخل المجموعات	١٥,٣٨	١٠٦	٠,١٥		
	الكلي	١٥,٦٩	١٠٨			

ملاحظة. تشير نتائج جدول (١٣) إلى أن قيم (ف) تراوحت من (٠,٠٩) إلى (٣,٣٧) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للبعد الثالث فقط (القدرة على استرجاع المعلومات) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مستوى تقييم معرفة المعلمات بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم حسب سنوات الخبرة. ولتحديد اتجاهات الفروق تم استخدام اختبار شيفيه وكانت النتائج وفق التالي:

جدول (١٤)

اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين مستوى معرفة المعلمات في البعد الثالث حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات	٣,٥١	–	٠,١٣	*٠,٢٣
من ٥ – ١٠ سنوات	٣,٦٤		–	٠,١٩
أكثر من ١٠ سنوات	٣,٨٣			–

ملاحظة. تشير نتائج جدول (١٤) أن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مستوى معرفة المعلمات بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم حسب سنوات الخبرة في البعد الثالث (القدرة على استرجاع المعلومات) بين ذوات سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، وسنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات، والفروق لصالح المعلمات ذوات سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، حيث كان المتوسط الحسابي لهن هو الأعلى، كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السبيعي والصياد (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإلمام بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال وفقا لمتغير سنوات الخبرة. بينما أكدت دراسة لبيب (٢٠٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث: ما هي أفضل الطرق التي يمكن اتباعها من أجل التخفيف من حدة مشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟

تم تحليل محتوى استجابات المعلمات على السؤال المفتوح في استمارة التقييم وكانت استجابات أفراد العينة على ضرورة توظيف التعليم الممتع يقوي الذاكرة، وتطوير مهارات التصور والتخيل، واستخدام أسلوب التبسيط، والتقسيم، والتلخيص، والتساؤل، والتنبؤ، والتكرار، وتكثيف الألعاب التعليمية أثناء الدرس مهمة جدا ومشاركته مع أقرانه الطلاب تساعده في تخطي الصعوبات مع التنوع الدائم في مصادر التعليم، وأخيراً استخدام المحسوسات ولا سيما الصور والفيديوهات حتى ترسخ المعلومات في ذهنه بشكل أكبر.

خلاصة النتائج

وتوصلت الدراسة الحالية إلى أن معلمات رياض الأطفال لديهن معرفة كبيرة بمشكلات الذاكرة العاملة المتعلقة بالقدرة على استرجاع المعلومة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، كما ولديهن معرفة متوسطة بمشكلات الذاكرة العاملة المتعلقة بكل من القدرة على المعالجة والقدرة على استرجاعها، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم المعلمات في استقبال المعلومات، تعزى إلى متغير التخصص، لصالح معلمات تخصص رياض الأطفال، وأيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم المعلمات في القدرة على المعالجة، تعزى إلى متغير الدرجة العلمية والفروق لصالح المعلمات الحاصلات على دراسات عليا، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب سنوات الخبرة في القدرة على استرجاع المعلومات. والفروق لصالح المعلمات ذوات سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات. وأخيرا، اقترحت المعلمات العديد من الاستراتيجيات والطرق التي يمكن أن تساعد هؤلاء الأطفال.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

١- إمكانية تبني الطرق التي وردت في السؤال المفتوح والتي يمكن اتباعها من أجل التخفيف من حدة مشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٢- وجوب الاهتمام بتدريب معلمات رياض الأطفال على استخدام استراتيجيات تحسين الذاكرة العاملة والأساليب المستخدمة في البرنامج مثل ترميز البيئة واستخدام جهاز توقيت بصري لتنظيم تعلم الأطفال.

٣- العمل على رفع مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم من خلال الدورات التدريبية والمؤتمرات العلمية.

٤- ضرورة تكثيف التعاون بين الأهل والمعلمات لمتابعة حالات الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم والذين يعانون من مشكلات الذاكرة العاملة لغرض التخفيف من حدة هذه المشكلات.

المقـــــــترحـــــــات

١- إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث التجريبية على عينات من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم الذين لديهم مشكلات في الذاكرة العاملة، وذلك من أجل التوصل إلى نتائج أكثر دقة.

٢- إجراء مزيد من الدراسات الوصفية على معلمات رياض الأطفال من اجل التعرف على أفضل الاستراتيجيات التي يستخدمنها في التعامل مع الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٣- إجراء دراسة شبه تجريبية عن فعالية برنامج تدريبي لرفع مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٤- إنشاء حقيبة تدريبية بمشكلات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو الديار، مسعد نجاح. (٢٠١٢). *الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم*. مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو طه، هبة محمود محمد. (٢٠٢٠). استخدام الانشطة المتكاملة في تنمية بعض المهارات الحياتية المعاصرة لدى اطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، ٥ (١)، ١٣٧-١٧٦.

آل غيهب، حصة عبد اللطيف. (٢٠١٩). ممارسات معلمات رياض الأطفال في إكساب الثقافة الغذائية لطفل الروضة أثناء فترة الوجبة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (٤)، ٢٥٢٢-٣٣٩٩.

الباز، نورة عبد العزيز. (٢٠١٦). *مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير]. جامعة الملك عبد العزيز.

الزامل، سراب. (٢٠٢٠). مؤشرات صعوبات تعلم مهارات الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٣٥ (١١)، ٥٥٦-٥٩٥.

السبيعي، لولوه سعد والصياد، وليد عاطف (٢٠٢٠) *مستوى الإلمام بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال وواقع ممارستهن التقييم المبكر في المنطقة الشرقية*. [رسالة ماجستير]. جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

حسن، سيد محمدي صميدة. (٢٠١٣). الذاكرة العاملة اللفظية ومهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي القصور اللغوي. *مجلة التربية الخاصة*، ٢٣ (٣)، ٤٥-٩٧.

ضافري، هالة. (٢٠١٨). *علاقة الذاكرة العاملة بالفهم الشفهي عند الطفل عسر القراءة* [رسالة ماجستير]. جامعة الجزائر.

عبد الرحمن، هالة حجاجي. (٢٠٠٨). *دور معلمة رياض الأطفال في ضوء المتغيرات المعاصرة*. العلم والايمان للنشر والتوزيع.

العبري، الغالية زاهر وحمود، محمد عبد الحميد الشيخ. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الذاكرة العاملة لدى طالبات صعوبات تعلم القراءة في محافظة مسقط. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٦ (١)، ٣٥٤-٣٨١.

علوان، مصعب محمد شعبان. (٢٠٠٩). *تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية*. [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية.

علي، مديحة المحمدي. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي لتحسين الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (٣)، ٥٨٧-٦٥٣.

الكثيري، نورة بنت علي. (٢٠١٦). مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها. *مجلة العلوم التربوية*، (٢)، ٨٠-١٤٢.

لبيب، صابرين عبد العاطي. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتحسين الأداء المهني والشخصي لمعلمة الروضة في ضوء توجيهات رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (٤)، ٢٥٣-٢٧٨.

محمد، عادل عبد الله. (٢٠١٣). *بعض المتغيرات لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الاكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم* [رسالة ماجستير]. جامعة الزقازيق.

محمد، عبد الصبور منصور. (٢٠٠٤). القدرة على التمييز لدى المتخلفين عقليا والعاديين وفعالية برنامج تدريبي في تنميتها لدى المتخلفين عقليا. *مجلة كلية تربية عين شمس*، ٤ (٢٨)، ٣٣٣-٣٨٥.

محمد، لبنى قتيبة. (٢٠١٣). فرط الحركة ونقص الانتباه وعلاقته بصعوبات التعلم للأطفال. *مجلة التربية الرياضية*، (٢٥)، ٢٧٥-٢٩٢.

مديني، منال إبراهيم والصيادي، بشاير أحمد (٢٠١٨). *تقييم مدى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في جدة بالمملكة العربية السعودية*. [رسالة ماجستير]. جامعة الملك عبد العزيز.

نبهان، محمد يحيي. (٢٠١٨). *الفروق الفردية وصعوبات التعلم*. مجموعة اليازوري للطبع والنشر والتوزيع.

وزارة التعليم. (٢٠١٦). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. المملكة العربية السعودية. تم الاسترداد من https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). الدليل الإحصائي للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية. تم الاسترداد من https://edu.moe.gov.sa/Makkah/Departments/general/planning/Pages/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A1-%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%88%D9%85%D8%A7%D8%AA.aspx

ثانياً: المراجع الأجنبية

Baddeley, A. D. (1996). Exploring the Central Executive. *Quarterly Journal of Experemintal Psychology*, 49A, 5 -28.

Cohen, N. J., Vallance, D., Barwick, M., Im, N., Menna, R., Horodezky. & Isaacson, L. (2000). The Interface between ADHD & Language Impairment: An Examination of Language, Achievement, & Cognitive Processing. J. *Child Psychol. Psych act*., 41, (3), 353-362.

Gupta, Pradeep Kumar., Sharma, Vibha. (2017, July September). Working Memory and Learning Disabilities: A Review. *the international journal of Indian psychology*.

Holmes, J., & Gathercole, S. E. (2014). Taking working memory training from the laboratory into schools. *Educational Psychology*, *34*(4), 440-450.

Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *109*(7), 889.

Pasolini, Maria. Costa, hewed. (2016, November). Working memory and early numeracy training in preschool children. *Child Neuropsychology*.

Swanson, H. L., & Sachse- Lee, C. (2001). A subgroup analysis of working memory in children with reading disabilities: Domain-general or domain- specific deficiency?. *Journal of Learning Disabilities*, v34, pp. 249-263

Wong, B. (1998). *Learning about Learning Disabilities*. (2^{Ed}). Academic Press.