

مدى انتشار الصعوبات النمائية للأطفال العمانيين وفقاً لمتغيري الجنس والبرنامج التعليمي

أ. د. علي مهدي كاظم*

د. سحر الشوربجي**

أ. ثرياء سيف علي المعمرية***

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف المبكر عن الصعوبات النمائية، لدى أطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط. وتم استخدام قائمة الصعوبات النمائية للكشف عن هؤلاء الأطفال، والتي تضمنت ثلاثة محاور: الصعوبات المعرفية، والصعوبات اللغوية، والصعوبات البصرية الحركية. طبقت الدراسة على عينة بلغت 365 طفل وطفلة من رياض الأطفال الحكومية والخاصة والعالمية في محافظة مسقط. وتوصلت الدراسة إلى أنّ معدّل انتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة في محافظة مسقط يبلغ حوالي 6%، وأنّ معدّل الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم في محافظة مسقط بلغ حوالي 13.2%، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معدل انتشار الصعوبات النمائية، تُعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، وفي متغير البرنامج التعليمي لصالح المدارس العالمية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات نمائية، صعوبات تعلم، معدلات انتشار، أطفال، الكشف المبكر، سلطنة عمان.

*كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

**كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

*** مشرفة صعوبات تعلم، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

1- مقدمة

يُعد مجال صعوبات التعلّم من الميادين الهامّة، نظراً لتزايد أعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، وما يترتّب على ذلك من آثار سلبية على المجتمع والفرد وأسرتهم، جراء هذه الصعوبات التي تحول بين الفرد وما يتعلّمه؛ حيث أنّها تعيق تعليمه وتكيفه مع مجتمعه (عواد، 2009). لذلك اهتمّت معظم الدول بتحديد هؤلاء الطلاب، وعمل دراسات مسحية لمعرفة أعدادهم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية بلغت نسبة الطلاب ذوي صعوبات التعلّم 12% (Cortiella & Horowitz, 2014)، وفي المملكة المتحدة حسب إحصائية (2011) يوجد حوالي 21% من الطلاب ذوي صعوبات في التعلّم (Emerson et al, 2012)، وأشارت بعض الدراسات المسحية في الوطن العربي أنّ نسبة انتشار صعوبات التعلّم في الوطن العربي بين 13-46% (عواد، 2009)؛ أما عالمياً فإنّ النسبة المعتمدة لانتشار صعوبات التعلّم هي 2-3% (بهاء، 2009).

وتهمّت الدراسة الحالية بقضية الكشف المبكر عن الصعوبات النمائية، باعتبارها من العوامل المهمّة للأطفال المعرضين للإصابة بصعوبات التعلّم، وهي من القضايا التي أوصي بها من قبل المختصين في علم النفس والتربويين والأطباء والعلماء، حيث أنّهم وثقوا أهميّة السنوات الأولى للطفل منذ الولادة حتى عمر خمس سنوات، وذكروا أنّه إذا كان هناك خطر للتعرّض لصعوبات التعلّم هؤلاء الأطفال فإنّ هذه المرحلة المبكرة هي الأكثر حساسية (Lerner, Lowenthal & Egan, 2003; McNulty, 2006).

فالكشف المبكر من شأنه أن يزودنا بأساسيات للتعلّم لاحقاً، ويمكن أن تبني عليها تجارب ناجحة للأطفال المعرضين لصعوبات التعلّم، وكلما كان الكشف عن هؤلاء الأطفال مبكراً، كانت لديهم فرصة كبيرة لإمكانية تطوير مهاراتهم الأكاديمية عن طريق اتباع استراتيجيات التدخل المبكر (Peltzman, 1992; Soyfer, 1998; Steel, 2004).

2- مشكلة الدراسة

تشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم وسلطنة عمان للعام الدراسي (2013/2014) إلى أنّ أعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في الحلقة الأولى بسلطنة عمان بلغت 12879 طالباً وطالبة، ومقارنة

بأعداد الطلاب في العام نفسه في الحلقة الأولى في سلطنة عمان البالغ عددهم 122181 طالباً، فإنّ هذا العدد يشكل حوالي 10.5% من أعداد الطلاب وهي نسبة كبيرة لا يستهان بها، وما يترتّب على هذه الأعداد من تكاليف ماديّة في تأهيل المعلّمين، وإعداد غرف للمصادر وتزويدها بالوسائل المختلفة من أجل هؤلاء الطلاب (المديرية العامة للبرامج التعليمية، 2014؛ المديرية العامة للتخطيط وضبط الجودة، 2014).

ويتأخّر تحويل الطلاب إلى برنامج صعوبات التعلّم في السلطنة، حيث يُحوّل الطلاب وهم في الصف الثاني، وقد لا يُحوّل الطالب إلى البرنامج حتى الصف الرابع، وقد يؤدي هذا التأخير إلى مضاعفة صعوبات الطّالِب ويزيد ذلك من تعثره الدراسي.

ومن خلال تجربة الباحثين في الميدان لاحظوا الأعداد الكبيرة من الطلاب، الذين يُحوّلون إلى معلّمة الصعوبات في بداية كل عام، وما يترتّب عليه من جهد يُبذل، ووقت يفنى في تشخيص هؤلاء الطلاب باستخدام الاختبارات النمائيّة والأكاديميّة المستخدمة في السلطنة.

وفي دراسة استطلاعية قام بها فريق البحث الحالي، وجدوا أنّ الروضات الحكوميّة في السلطنة نسبتها تشكل حوالي 2.9% من إجمالي الروضات الحكوميّة والخاصة، وهذا عدد قليل جداً وهو يدلّ على عدم توجّه وزارة التربيّة والتعليم للرعاية والاهتمام بالأطفال في سن مبكر، واعتمادها على الجهات الخاصّة، كما لاحظ الباحثون عدم وجود تواصل بين الروضة، التي انتسب إليها الطفل والمدرسة التي انتقل إليها، وعدم وجود ثقافة الكشف المبكّر عن الأطفال ذوي صعوبات النمائيّة في الروضات، لذلك لا تتوفر مقاييس خاصّة للكشف عن هؤلاء الأطفال في هذه المرحلة العمريّة، ولا توجد برامج تدريب لتأهيل المعلّمت في الروضة في هذا الاتجاه في سلطنة عمان.

ومن هنا جاءت الفكرة البحثيّة للدراسة الحاليّة، وذلك بالكشف المبكّر عن معدلات انتشار الصعوبات النمائيّة لدى أطفال ما قبل المدرسة، والتي تعتبر أساساً لصعوبات التعلّم لاحقاً وذلك لتزويد المسؤولين بمعلومات كميّة تساعد في إعداد خطة للتغلّب على المشكلة، ولتلافي الأعداد الكبيرة من الطلاب المحوّلين إلى البرنامج، حيث أكّدت الدراسات السابقة على ضرورة الكشف المبكّر عن الأطفال في رياض الأطفال، وأهميته بالنسبة للطفل حتى لا يفشل دراسياً، فكلّما تمّ اكتشافه مبكراً كان علاجه أسرع وأقلّ تكلفة (Catts, 1991; Peltzman, 1992; Soyfer, 1998; Jenkins & O'Connor, 2002; Steel, 2004).

وبناءً على ما تقدّم، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي:

ما مدى انتشار الصعوبات النمائية للأطفال العمانيين وفق متغيري الجنس والبرنامج التعليمي؟

3- أسئلة الدراسة

- 3-1- ما معدل انتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة في محافظة مسقط؟
- 3-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة في محافظة مسقط تُعزى لمتغير النوع (ذكر أو أنثى)؟
- 3-3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة في محافظة مسقط تُعزى لمتغير البرنامج التعليمي (أحادي اللغة، ثنائي اللغة، عالمي، حكومي)؟

4- أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الموضوع الذي تناولناه؛ لاسيما أنّ صعوبات التعلّم في تزايد مستمر، وقد سبق التوضيح في المقدمة عن نسب انتشار صعوبات التعلّم في الدول المتقدمة وفي الوطن العربي على وجه العموم، وفي السلطنة على وجه الخصوص، وتكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

- 4-1- أول دراسة في سلطنة عمان -على حدّ علم الباحثين- عن الكشف المبكر عن الصعوبات النمائية لدى الأطفال في رياض الأطفال.
- 4-2- تعتبر مرجعاً في المكتبة العربية تزود المهتمّين بالأطفال بمعلومات عن الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة في سلطنة عمان في كلّ بعد من أبعاد القائمة المستخدمة، وحسب متغيّرات الدراسة؛ لتبني عليها دراسات لاحقاً في التدخّل المبكر وإعداد برامج علاجية.
- 4-3- تزود المسؤولين بمعلومات كمية عن الصعوبات النمائية، التي تنبئ بتعرض الأطفال لخطر صعوبات التعلّم لاحقاً، وما يترتّب على ذلك من احتياجات ماديّة لبرنامج صعوبات التعلّم من تهيئة قاعات التدريس: ابتداءً من تجهيز المبنى، وتزويده بالوسائل التعليمية، والأجهزة الإلكترونية، وانتهاءً بتوفير المعلّمين وتأهيلهم بما يتناسب مع احتياجات البرنامج.

- 4-4- سوف تساعد هذه الدراسة المعلّّات في اكتشاف الصعوبات النمائية في وقت مبكر، وذلك لعمل خطط علاجية في وقت مبكر بدلاً من الانتظار إلى أن يصل الطفل إلى الصف الثاني.
- 4-5- سوف تزود ولي الأمر بمؤشرات للصعوبات النمائية لدى أبنائهم لاكتشافها مبكراً، ومحاولة التغلب عليها وتقديم العون والعلاج لأبنائهم في وقت مبكر.
- 4-6- تساهم في إعداد برامج تدخّل مبكر للمساعدة في تقليل الأعداد المحالة إلى برنامج صعوبات التعلّم.

5- أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- 5-1- الكشف المبكر عن مدى انتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط.
- 5-2- معرفة الفروق في متوسطات الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط وفق متغيري النوع، والبرنامج التعليمي.

6- تحديد المصطلحات:

6-1 الكشف المبكر:

ويقصد به في الدراسة الحالية إجراءات فرز وتصفية، تهدف إلى تحديد الأطفال المعرضين لصعوبات التعلّم باستخدام قائمة الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

6-2 الصعوبات النمائية:

تعرف الصعوبات النمائية بأنها اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من المجالات النمائية الثلاثة: النمو المعرفي ويشمل الانتباه، الإدراك، والتذكّر، والنمو البصري الحركي، ونمو اللغة، وهي أهم العوامل التي تسبب صعوبات التعلّم (محمد، 2005-ب)، وفي الدراسة الحالية فإنّ الأطفال الذين يعانون من الصعوبات

النمائية، هم الأطفال الذين يتمّ تحديدهم بقائمة الصعوبات النمائية، ممن وصلت درجاتهم في هذه القائمة إلى حوالي 70 % تقريباً أو أكثر.

6-3 أطفال ما قبل المدرسة

هم أولئك الأطفال المنتحون برياض الأطفال، والذين تتراوح أعمارهم بين 4-6 سنوات، ويقصد بهم في الدراسة الحالية أطفال الصف الثاني بالروضة في المدارس الخاصة وأطفال الصف التمهيدي في المدارس الحكومية.

6-4 الأطفال ذوي الصعوبات النمائية

هم الأطفال الحاصلين على معدل 70% فما فوق أو 94 درجة فما فوق في قائمة الصعوبات النمائية التي استخدمها الباحثون في الدراسة الحالية.

6-5 الأطفال المعرضون للصعوبات النمائية

هم الأطفال الحاصلين على معدل يتراوح بين 50% إلى 70% أو الحاصلين على 66-94 درجة في قائمة الصعوبات النمائية التي استخدمها الباحثون.

7- الإطار النظري

تبنت الدراسة الحالية المدخل المعرفي، أو النظرية المعرفية لتفسير الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة، باعتبار أنّ التطور الذهني المعرفي للطفل هو العملية التي يتمّ بها تنظيم الأفكار، وتحسينها بفعل التفاعلات الفردية التي يجريها الفرد في البيئة. ويتضمن الاهتمام بالنمو المعرفي من وجهة نظر بياجيه عاملين أساسيين هما: البنية المعرفية والوظائف الذهنية، وتتميز البنية المعرفية بأشياء ذات محتوى متغيّر ووظيفة ثابتة (محمد، 2006).

والوظائف الذهنية هي العمليات أو طرق للتنظيم موجودة لدى الطفل، تنظّم عملية استجابته للمواقف والخبرات، وتتحكّم في تفكيره وتوجه سلوكه، وهذه العمليات تشمل الانتباه والإدراك والذاكرة،

وعمليات تختص بالسمع والإبصار والحركة، فأى اضطراب في هذه العمليات سوف يؤثر في اكتساب الخبرات، وبالتالي يؤثر على نمو البنى المعرفية لدى الطفل (العلوان، 2008).

فحسب نظرية بياجيه: إنّ الطفل يحاول إضافة المزيد لبنائه المعرفي عن طريق خبراته، لكي تساعد في فهم العالم من حوله، وأنّ النمو المعرفي هو عبارة عن سلسلة من اختلال التوازن، ثمّ إعادته أثناء التفاعل مع البيئة عن طريق عمليتي التمثيل والمواءمة. حيث يقوم الطفل عن طريق عملية التمثيل بتغيير خصائص الموقف أو الخبرة التي تعترضه، بما يتناسب مع البنى المعرفية التي يمتلكها، أما في المواءمة فإنّ المتعلم يقوم بتغيير مخزونه وخبراته، وما لديه من معرفة كي تلائم ما يراه أو يشاهده.

وهنا تقع مشكلة الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، حيث أنّهم يفتقرون إلى فاعلية عمليتي التمثيل والمواءمة، اللتين يصل بهما الطفل إلى قمة نمّوه.

1-7 المراحل النمائية:

يمرّ الطفل أثناء نمّوه بأربع مراحل نمائية متعاقبة:

- **مرحلة الحس الحركية *Sensor Motor Stage*** وتمتد منذ الميلاد وحتى نهاية العام الثاني من العمر وتتضمن ست عمليات فرعية.
- **مرحلة ما قبل العمليات *The Preoperational Stage*** وتستمر من سن عامين وحتى سبعة أعوام وتضم مرحلتين فرعيتين.
- **مرحلة العمليات *Operational Stage*** وتستمر إلى الحادية عشرة من عمر الطفل.
- **العملية الشكلية *Formal Operational Stage*** وتبدأ من السنة الحادية عشرة.

وحسب هذه النظرية إنّ الأفراد جميعهم يمرّون بنفس المراحل، كلّ مرحلة تمهّد للمرحلة التي تليها، وإذا حدث قصور في أحد هذه المراحل، سوف تؤثر على المراحل اللاحقة، وعلى أداء الفرد بنفس المرحلة (العلوان، 2008؛ محمد، 2006).

والسلوكيات التي تصدر عن الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، تعدّ مؤشرات للتنبؤ بقصور أحد الجوانب النمائية، التي قد تكون سبباً في صعوبات تعلّمه في المستقبل. ومن هذا المنطلق يمكن أن نبدأ منذ مرحلة

الروضة، ومن هذه السن المبكرة من حياة الطفل، في تحديد مثل هذه السلوكيات، للكشف المبكر عن الصعوبات لإعداد برامج علاجية للتغلب عليها (محمد، 2006).

7-2 الكشف المبكر Early Identification

وهو العملية التي تقوم على المسح السريع لتحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى معالجات معينة أو ذات طبيعة خاصة. ويقصد بها تلك المحاولات التي تبذل بقصد تحديد بعض المتغيرات في الفرد والبيئة، مما يساعد على التنبؤ بالوضع النمائي للفرد في المراحل التالية. وإن الوصول إلى هذه الفئة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة فن من فنون الاتصال، لا تجيدها إلا الأمم المتحضرة التي تهتم بأبنائها، ويتم استخدام إحدى أدوات الكشف، للتعرف على هؤلاء الأطفال (عواد، 2009).

وتشير نتائج الدراسات التي أجريت في مجال الكشف المبكر لصعوبات التعلم، أنّ الأعراض الأولى لصعوبات التعلم، تتضح منذ السنوات الأولى قبل المدرسة، وتبدو هذه الأعراض في تأخر النمو اللغوي والمعرفي والانتباه، ويصاحبها ضعف في التفاعلات الاجتماعية والتواصل والمهارات الحركية. وإنّ الكشف المبكر يساهم في معرفة أساليب التدخل المبكر، التي يمكن أن تتم في المرحلة المبكرة من عمر الطفل، مما يدعم جوانب القوة لدى الطفل، ويعالج جوانب الضعف، وعندما تحمل هؤلاء الأطفال ولا نهتم بهم، فإننا بذلك نساهم في تهيئة الأسباب لنمو هؤلاء الأطفال، تحت ضغط الإحباطات المستمرة والآثار المدمرة للشخصية، وجعلهم يعيشون على هامش المجتمع، ويعد التعرف المبكر على ذوي صعوبات التعلم تحدياً كبيراً للأخصائيين ويتم في مرحلة ما قبل المدرسة أو خلال الصفوف الأولى (الفتحي، 2005).

ومن الدراسات العربية التي كانت من أوائل الدراسات في الوطن العربي، والتي اهتمت بالكشف المبكر عن الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة دراسة عواد (1994)، التي تناولت الجانب المعرفي واللغة والجانب البصري الحركي، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أنّ نسبة انتشار الصعوبات المعرفية بين الأطفال هي أكثر أنواع الصعوبات النمائية، وأن نسبة انتشار الصعوبات النمائية لدى الذكور أكثر من الإناث.

7-3 أهمية الكشف المبكر

إنّ مرحلة رياض الأطفال هي المرحلة المناسبة لتحديد الأطفال المعرضين لصعوبات التعلّم لاحقاً، ولذلك من الأفضل تقييم الأطفال في رياض الأطفال، وتوفير معلومات عنهم، لتمكين من القيام بالتدخلات الفعّالة، وتحسين تحصيلهم الدراسي (McNulty, 2006).

وقد أوضح الحاج (2004) أنّ هناك من الأسباب التي تدعونا إلى الاهتمام بالكشف المبكر للأطفال:

- إنّنا نحمي لهؤلاء الأطفال بيئة نمو سليمة خالية من الإحباطات المستمرة، والتوترات النفسية وما تتركه من آثار مدمرة على شخصية الطفل، فتجعله انطوائياً أو عدوانياً أو انسحابياً.
- الكشف المبكر يغيّر من وضع الطفل، ويخفف عنه التوترات النفسية والإحباطات التي سوف تتناقض كلما كان الكشف مبكراً.
- إنّ شعور الأطفال بالافتقار إلى النجاح يجعلهم يشعرون بعدم الرضاء من والديهم.
- إنّ المدرسين هم الأكثر قدرة على الكشف المبكر عن الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، والأكثر قدرة على المشاركة في تنفيذ البرامج العلاجيّة، من خلال الأنشطة والممارسات التربويّة داخل الفصل.
- إنّ الكشف المبكر يُؤدّي إلى الوقوف على السبب والنتيجة بين صعوبات التعلّم العامّة، والاضطرابات المعرفية والانفعالية المصاحبة لها، وهذا يُؤدّي إلى إعداد برامج مناسبة.
- الكشف المبكر يساعد على الوقوف على الخصائص السلوكيّة المشتركة، التي يشيع تكرارها وتواترها لدى الأطفال، والتي ترتبط بنمط الصعوبة النوعيّة، وهذه تمثل نقطة بداية للكشف المبكر عن الصعوبات النمائيّة.

7-4 صعوبات التعلّم

باعتبار أنّ الصعوبات النمائيّة تمثل المجموعة الأولى من صعوبات التعلّم، وهي أحد العوامل المسؤولة عن الصعوبات الأكاديميّة لاحقاً وتؤدي إليه مباشرة، وتؤدي إلى إعاقه تقدّم الطفل أكاديمياً، رغم ما يتمتع

به من مستوى عادي من الذكاء، وقد تمّ التطرّق إلى تعريفات صعوبات التعلّم ومن ثمّ تعريف الصعوبات النمائيّة (محمد، 2005-ج).

تُعرف صعوبات التعلّم المحدّدة Specific Learning Disabilities حسب قانون تحسين التعليم للأفراد ذوي الإعاقات The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (1997): بأنّها صعوبة أو اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكلوجيّة الأساسيّة المتضمّنة فهم اللغة أو استخدامها، سواء المكتوبة أو المنطوقة، ويظهر هذا الاضطراب على شكل قصور في قدرة الطفل على الإنصات أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو اجراء العمليات الحسائيّة (هالاهاان وكوفمان، 2008).

7-5 الصعوبات النمائيّة

يقصد الصعوبات النمائيّة Developmental disabilities تلك الصعوبات التي تتناول العمليّات ما قبل الأكاديمية، وهي تتضح مع نمو الطفل، وتمثّل المجموعة الأولى من صعوبات التعلّم، وتمثّل في العمليات المعرفية المتعلّقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، وهذه العمليّات تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد؛ ومن ثمّ فإنّ أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليّات، يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديميّة اللاحقة، وتكون سبباً رئيسياً لها، بالرغم من مستوى الذكاء العادي للطفل، وذلك كونها تشتمل على تلك المهارات السابقة، التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديميّة.

فالأطفال قبل أن يتعلّموا الكتابة مثلاً لا بدّ أن تتطوّر لديهم بعض المهارات، التي تُعد متطلبات سابقة للكتابة كالتناسق بين حركة اليد والعين والذاكرة، والقدرة على السلسلة. وكذلك الأمر في تعلّم القراءة حيث يحتاج الطفل إلى القدرة على التمييز السمعي والبصري والذاكرة، والتعلم من الخبرات المتراكمة، والقدرة على تركيز الانتباه واكتشاف العلاقات، بصفتها جميعاً مهارات قبليّة لازمة لتعلّم القراءة (علي، 2005؛ عواد، 2009؛ محمد، 2006؛ المياح، 2010؛ الوقفي، 2004).

وفي ضوء التصنيف الثلاثي الشهير الذي قدمه كيرك وكالفنت للصعوبات النمائيّة المشار إليه في (محمد، 2005-أ) والتي يصنّفها إلى ثلاثة أنواع:

- **الصعوبات المعرفية:** حلّ المشكلات، والانتباه، والتمييز، وصعوبات الذاكرة، والصعوبات الإدراكية، وتشكيل المفهوم، والتكامل بين الحواس.
 - **الصعوبات اللغوية:** ومظاهرها التعبير اللفظي، والتفكير السمعي، والاستقبال السمعي.
 - **الصعوبات البصرية-الحركية:** وتمثل مظاهرها في أداء مهارات حركية كبيرة، تعكس التناسق العضلي، وأداء مهارات حركية دقيقة.
- وقد اعتمد الباحثون على قائمة الصعوبات النمائية المعدّة في ضوء التصنيف السابق، والتي تشتمل على ثلاثة مجالات: الصعوبات المعرفية: وهي الانتباه والذاكرة والإدراك، ثم الصعوبات اللغوية، تليها الصعوبات البصرية الحركية.

8- الدراسات السابقة

سوف يتم استعراض الدراسات السابقة على حسب ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث:

-قام **ديميرو (Dimario, 2000)** بدراسة هدفت إلى فحص واختبار صلاحية **The Disk Preschool Screen (DPS)** كأداة للمسح النمائي لاستخدامه للكشف المبكر والتدخل المبكر، وتحديد الأطفال ممن لديهم احتمال التأخر النمائي، والذي قد يؤثر على مستواهم التحصيلي في المدرسة خلال مرحلة الروضة، وللتحقق من صلاحية **DPS** للتنبؤ بالتحصيل الدراسي لاحقاً، تكونت عينة الدراسة من 44 طفلاً ممن هم في السنة الأولى في الروضة، وقد قضاوا في الدراسة من 9 إلى 10 أشهر و29 طفل للمقارنة من نفس المستوى. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ **DPS** ذو فاعلية بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي، وتبين أنّه ذو ثبات وصدق كافٍ لاستخدامه في المسح النمائي.

-وقام **فريستيتير (Firstater, 2005)** بدراسة جدوى لتقييم المعلّمت في رياض الأطفال للأطفال، وتحديد من هم معرّضين لصعوبات التعلّم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الأطفال الذين حدّدوا بأنهم معرّضين لصعوبات التعلّم، كانت لديهم مشكلات سلوكية، وأشارت أيضاً إلى وجود علاقة بين (خبرة المعلّمة والمؤهل العلمي لها والمستوى التعليمي للوالدين) وانتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة.

-وأجرى محمد وسليمان (2005) دراسة استهدفت الكشف عن القصور في المهارات قبل الأكاديمية، التي تتمثل في التعرف على الأشكال والحروف والألوان والأرقام والوعي والإدراك الفونولوجي للكلمات، كمؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة، تكوّنت العيّنة من مجموعة عشوائية من أطفال الصف الثاني بالروضة، قوامها 353 طفلاً، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ نسبة انتشار أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ 5.67%، وتختلف نسبة الانتشار على حسب النوع، حيث بلغت نسبة انتشارها بين البنين 6.63% أما بالنسبة للإناث 4.65%.

-دراسة ماكنامارا وآخرون (McNamara et al, 2005) التي هدفت إلى التحقق من أثر ماثيو Matthew Effect في القراءة. والذي ينص على فكرة أنّ الأغنياء يزدادون غنى والفقراء يزدادون فقراً؛ حيث تابعت هذه الدراسة الأطفال من رياض الأطفال إلى الصف الثالث لمعرفة مستوى القراءة لديهم، وقد تكونت عيّنة الدراسة من 382 طفلاً في رياض الأطفال، الذين تم فحصهم بواسطة بطارية الوعي الصوتي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الأطفال من رياض الأطفال حتى الصف الثالث الذين كانوا في الرتب الدنيا ظلوا في الرتب الدنيا، كما تبين أنّ الأطفال الضعاف في القراءة يتزايد انخفاض مستواهم كثيراً مقارنة مع زملائهم في كلّ مرحلة يتم فيها جمع البيانات، كما أنّ التباين بين القراء الجيّدين والقراء الضعاف يزداد كلّ عام، وهذه نتيجة تتفق مع تأثير ماثيو.

-وفي دراسة بنخش (2006) التي هدفت إلى تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة، وتحديد الفروق بين الذكور والإناث، والعلاقة بين صعوبات التعلم النمائية ومفهوم الذات لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم، طبقت الدراسة على 514 طفلاً وطفلة، وتمّ استخدام بطارية الكشف المبكر لتقييم القصور في المهارات قبل الأكاديمية، وكانت النتائج كالتالي: إنّ أكثر أنواع المهارات ما قبل الأكاديمية انتشاراً لدى أطفال الروضة هي مهارة التعرف على الحروف، ووجدت فروق في المهارات ما قبل الأكاديمية، تُعزى لمتغير النوع لصالح البنين، وتمّ استخدام التكرارات والنسب المئوية واختبار مان ويتني للدلالة على الفروق بين التكرارات، واختبار ت للدلالة على الفروق بين المتوسطات.

-وهدف دراسة ماكنتلي، سويسون وداهلو (McNulty, Suisson & Dahleu2006) إلى بناء مقياس لتقديرات المعلمين للأطفال في رياض الأطفال، للتنبؤ بمستوى الأطفال الأكاديمي لاحقاً (ARS) Academic Rating Scale وتضمن هذا المقياس درجات الأطفال والمعلومات الديموغرافية والتقييم المباشر للطفل، وأشارت النتائج إلى أنّ كلّ من المعلومات الديموغرافية مثل (النوع

والمستوى التعليمي للوالدين ومؤهل المعلّمة وخبرة المعلّمة) والتقييم المباشر للطفل له دور في التنبؤ بالمستوى الأكاديمي اللاحق للطفل.

-وهدفت دراسة محمد (2006) إلى التعرف على مستوى النمو المعرفي لدى أطفال الروضة المعرّضين للإصابة بصعوبات التعلّم، ممن تظهر عليهم مؤشرات، تدلّ على وجود صعوبات التعلّم اللاحقة قياساً بأقرانهم العاديين في كلّ من الانتباه والإدراك والذاكرة، كذلك التعرف على إمكانية التنبؤ بهذا القصور، وتلك الصعوبات اللاحقة من خلال درجاتهم في العمليّات المعرفيّة. تألّفت عيّنة الدراسة من 30 طفل، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة بين أطفال الروضة العاديين، وأقرانهم المعرّضين لخطر صعوبات التعلّم سواء ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية أو ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام والأشكال، وذلك في كلّ من الانتباه والإدراك والذاكرة القصيرة والطويلة لصالح الأطفال العاديين.

-كما هدفت الدراسة التي قام بها بوسكاردن وموتن وفرانسيس وبيكر (Boscardin, Muthén, Francis, & Baker & 2008) ، إلى تقديم نموذج تحليلي للتصنيف والتنبؤ بتحسين القراءة عند الأطفال، طبّقت هذه الدراسة على 411 طفلاً في رياض الأطفال، حيث كان متوسط الأعمار خلال مرحلة السنة الثانية في الروضة 5.8، وكانت نسبة الأطفال من الأولاد 50%. استخدم الباحث بطارية تقييم مهارات القراءة، وشملت على مهارات الوعي الفونولوجي، والتسميّة السريعة، وإدراك الكلمة، وأشارت النتائج إلى أنّ مهارات التطوير في القراءة مثل: الوعي الفونولوجي والتسميّة السريعة أعلى من مهارة التطور في إدراك الكلمة عند الأطفال، والتطور النمائي الحاصل في رياض الأطفال له علاقة ارتباطيّة مباشرة مع التطور النمائي في السنوات اللاحقة، وأنّ مهارة تطور إدراك الكلمة في مرحلة رياض الأطفال أبطأ من تطور هذه المهارة في السنوات اللاحقة في الدراسة.

-وقام ستوك وديسوت ورويرس (Stock, Desoet & Roeyers, 2009) بدراسة طويلة لمدة ثلاث سنوات، طبقت على 471 طفلاً في رياض الأطفال، وقام بتصنيف الأطفال إلى ثلاث مجموعات: أطفال ذوي صعوبات في الحساب، أطفال منخفضي التحصيل، أطفال مختلفين عن المجموعات الأخرى، وتمّ استخدام العدّ الإجمالي، والعدّ التصوري، والمقارنة الكميّة. وكانت النتيجة أنّ الأطفال الذين شخّصوا منذ رياض الأطفال أنّهم أطفال ذو صعوبات في الحساب، كانت نتائجهم إيجابية بنسبة 87.5%.

- كما قام بويل وآخرون (Boyle et al, 2011) بدراسة استهدفت الكشف عن معدلات انتشار الإعاقات بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 الى 17 سنة، حيث طبقت الدراسة على 119367 طفلاً وطفلة، وتلخصت نتائج الدراسة إلى أنّ نسبة انتشار الإعاقات بين الأطفال بلغت 13.87%، أما نسبة الأطفال ذو صعوبة في التعلّم فقد بلغت 7.66%، ودلّت النتائج أنّ انتشار الإعاقات بين الذكور أعلى من الإناث، وإنّ دخل الأسرة المنخفض والمستوى التعليمي المنخفض للأمّ يؤثّر على زيادة انتشار هذه الإعاقات.

- وهدفت دراسة الكايد (2012) إلى التحقق من مدى فاعليّة الصورة الأردنيّة من قائمة الكشف المبكر عن الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة في ثلاث مجالات: الصعوبات المعرفيّة، وصعوبات اللغة، والصعوبات البصريّة الحركيّة، ومعدل انتشار كلّ مجال على حده، حيث طبقت الدراسة على عيّنة عشوائية من 400 طفل وطفلة، تراوحت أعمارهم ما بين 4- 5.11 شهر. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ الصعوبات اللغويّة جاءت في المرتبة الأولى، بينما الصعوبات المعرفيّة جاءت في المرتبة الأخيرة، وأظهرت أيضاً النتائج عدم وجود فروق تُعزى لمتغيّر النوع، بينما توجد فروق تُعزى لمتغيّر المدرسة (حكومي، خاص) لصالح المدارس الخاصّة.

- وأجرى محمد وناصف (2013) دراسة هدفت إلى التّعرف على قدرة المهارات قبل الأكاديمية، وبعض المتغيّرات الديموغرافيّة على التنبؤ بمستوى أهبة واستعداد فئات مختلفة من أطفال الصف الثاني للروضة للالتحاق بالمدرسة، تألّفت عيّنة الدراسة من 155 طفلاً من أطفال الصف الثاني بالروضة ممن تراوحت أعمارهم بين 5 إلى 6 سنوات موزعين إلى أربع فئات متكافئة: هي فئة الأطفال الذين لديهم مؤشّرات للموهبة، والعاديين، وضعاف السمع، والمعرّضين لخطر صعوبات التعلّم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمّ تطبيق مجموعة من الأدوات، وأسفرت النتائج عن بعض المهارات قبل الأكاديمية وبعض المتغيّرات الديموغرافية - مثل: تعليم الأم، النوع (ذكر وأنثى)، والبيئة التي يعيش فيها الطفل - القدرة على التنبؤ بالأهبة والاستعداد للالتحاق بالمدرسة. وانتهت الدراسة إلى أهميّة الاعتماد على المهارات قبل الأكاديميّة، والمتغيّرات الديموغرافيّة لتقييم مستوى أهبة أطفال الروضة للالتحاق بالمدرسة، وتقديم برامج التدخّل المبكر المناسبة.

9- تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أنّها تناولت موضوع أطفال ما قبل المدرسة المعرّضين لصعوبات التعلّم من جوانب مختلفة حيث أنّها:

9-1- أكّدت على أهميّة الكشف المبكّر عن الصعوبات النمائيّة والمهارات ما قبل الأكاديميّة، لدى أطفال ما قبل المدرسة لما يترتّب عليها من صعوبات أكاديميّة لاحقاً، وتوصّلت إلى نسب مختلفة في معدّل شيوع صعوبات التعلّم، سواء كان في الصعوبات النمائيّة أو المهارات ما قبل الأكاديميّة لدى أطفال الروضة.

9-2- اهتمت بعض الدراسات بإعداد مقاييس وقوائم واستبانات للكشف المبكّر عن صعوبات التعلّم سواء كانت صعوبات نمائيّة: الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير وحلّ المشكلات، وصعوبات اللغة والصعوبات الاجتماعيّة وصعوبات التّواصل، والمهارات ما قبل الأكاديميّة مثل مهارات الوعي والإدراك الفونولوجي، والتّعرف على الأشكال والألوان والأرقام كمؤشرات لصعوبات التعلّم لاحقاً. وقد أكّدت الدراسات السابقة إمكانيّة التنبؤ بصعوبات التعلّم الأكاديميّة من خلال الصعوبات النمائيّة، وإنّ المهارات ما قبل الأكاديميّة ترتبط بصعوبات التعلّم الأكاديميّة وتؤدي إليها، وبالتالي يُعدّ القصور في تلك المهارات مؤشراً لها.

9-3- ناقشت الدراسات السابقة نتائج الفروق في نسب انتشار صعوبات التعلّم لدى أطفال الروضة على حسب متغيّرات الدراسة، وعلى حسب الأبعاد التي تناولتها المقاييس المستخدمة؛ وأسفرت النتائج عن وجود فروق تُعزى للمتغيّرات الديموغرافيّة والنوع (ذكر، أنثى) والمدرسة (حكومي، خاص).

9-4- تشابهت الدراسة الحاليّة مع الدراسات السابقة بأنّها هدفت إلى الكشف المبكّر عن صعوبات التعلّم في مرحلة رياض الأطفال، وتشابهت أيضاً في بعض متغيّرات الدراسة مثل النوع (ذكر أو أنثى).

9-5- واختلفت الدراسة الحاليّة عن الدراسات السابقة في البيئة التي طبقت الدراسة فيها حيث طبّقت في البيئة العمانية، كما اختلفت أيضاً في متغيّر البرنامج التعليمي (حكومي، خاص أحادي اللغة، خاص ثنائي اللغة، خاص عالمي) واختلفت أيضاً في عيّنة الدراسة حيث طبقت على 365 طفل وطفلة في الصف التمهيدي.

9-6- تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تحليل أداة الدراسة، واختيار العيّنة، واختيار المتغيّرات، وكتابة الإطار النظري للدراسة.

10- منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي Descriptive Approach الذي يهتمّ بتقديم وصف دقيق للظاهرة ويتنبأ بها، وهذا يتناسب مع موضوع الدراسة، الذي يهتم بوصف معدلات انتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط، ويعد هذا المنهج أكثر أنواع مناهج البحث شيوعاً في الدراسات التربوية والنفسية، ويتمّ فيه دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ووصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد مقدار وحجم الظاهرة والظروف والعلاقات التي توجد بين أجزائها، ويعتبر الأسلوب الأنسب لدراسة المشكلات والظواهر الإنسانية لصعوبة التجريب فيها.

11- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال في الصف التمهيدي في رياض الأطفال في المدارس الخاصّة والحكوميّة في محافظة مسقط والبالغ عددهم 6104 طفلاً وطفلة (المديريّة العامة للتخطيط وضبط الجودة، 2014)، والجدول 1 يوضح توزيع المجتمع.

الجدول 1: مجتمع الدراسة موزع وفقاً لنوع البرنامج التعليمي، والنوع

نوع البرنامج التعليمي	اناث	ذكور	المجموع
حكومي	64	65	129
خاص أحادي اللغة	696	717	1413

3648	1907	1741	خاص ثنائي اللغة
914	441	473	خاص عالمي
6104	3130	2974	المجموع

12- عينة الدراسة:

تم اختيار عينة من المدارس الخاصة الأحادية اللغة والثنائية والعالمية بواقع عشر مدارس من كل فئة في محافظة مسقط، وتم اختيار جميع المدارس الحكومية، التي يوجد بها صف تمهيدي في المحافظة وذلك لقلّة عددها، حيث بلغ عدد المدارس التي بها صف تمهيدي خمس فقط ، وبلغ عدد الأطفال في العينة (365) طفل وطفلة، والجدول 2 يبين توزيع العينة.

الجدول 2: عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	أعداد الأطفال	النسبة
النوع	ذكر	180	49%
	أنثى	185	49.32%
البرنامج التعليمي	أحادي اللغة	91	24.93%
	ثنائي اللغة	93	25.48%
	عالمي	89	24.38%
	المجموع	365	100%

13- أداة الدراسة:

استخدم الباحثون قائمة الصعوبات النمائية لأطفال الروضة (محمد، 2005-ب)، التي تتكون من 66 عبارة، تتوزع على ثلاثة محاور بشكل غير متساو وكما يلي:

أ- صعوبات تعلم معرفية: وتضم في مظاهرها صعوبات الانتباه، صعوبات الإدراك، صعوبات الذاكرة، وبلغ عدد عبارات هذا المحور (41) عبارة (من العبارة 1-41).

مدى انتشار الصعوبات النمائية للأطفال العمانيين..... د. كاظم -د. الشوريجي - أ المعمرية

ب- صعوبات تعلم لغوية: وتتضمن صعوبات اللغة، وبلغ عدد عبارات هذا المحور (11) عبارة (من العبارة 42-52).

ج- صعوبات تعلم بصرية حركية: وتضمّ في مظاهرها صعوبات أداء المهارات الحركية الكبيرة أو العامة، أو صعوبات أداء المهارات الحركية الدقيقة، وبلغ عدد عبارات هذا المحور (14) عبارة (من العبارة 53-66).

يوجد أمام كلّ عبارة ثلاثة اختيارات هي (نعم، أحياناً، لا)، تعطى لها الدرجات (2، 1، صفر) على التوالي، وبذلك تتراوح الدرجة التي يحصل عليها كلّ طفل بين صفر إلى 132، وفي ضوء ذلك يتمّ تصنيفه في إحدى الفئات الثلاث: (لا يعاني من صعوبات، معرض لصعوبات التعلم، يعاني من صعوبة). والجدول 3 يبين ذلك.

الجدول 3: مدى الدرجات والمتوسطات وحالة الطفل

حالة الطفل	متوسط الدرجات	مجموع الدرجات	
لا يعاني من صعوبات	0.99-0.00	65-0	1
معرض لصعوبات التعلم	1.39-1.00	91-66	2
يعاني من صعوبة	200-1.40	132-92	3

14- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

1-14 الصدق Validity: تمّ التحقق من صدق القائمة عن طريق صدق المحكّمين، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، حيث بلغ إجمالي عددهم (10) من قسم علم النفس في كلية التربية من جامعة السلطان قابوس ووزارة التربية والتعليم، لقياس مدى قدرة فقرات القائمة على قياس ما وضعت لقياسه في ضوء أهداف الدراسة، وطلب من المحكّمين إبداء رأيهم حول مدى ملاءمة الفقرات للمحاور وارتباط كلّ فقرة بالمحور، ومدى وضوح الصياغة وانتماء الفقرات للمحاور المحدّدة بالإضافة إلى تعديل أو إضافة أية مقترحات أو إعادة صياغة أي فقرة، واعتبر الباحثون اتفاق 90% من

المحكمين كافياً لقبول الفقرة، ووفقاً لهذا المعيار اتفق المحكّمون على صلاحية جميع العبارات، وبذلك تعتبر القائمة صادقة لما وضعت من أجله.

14-2 الثبات Reliability: للتحقق من ثبات القائمة تمّ تطبيقها على عينة استطلاعية مكوّنة من (33) طفلاً وطفلة من رياض الأطفال في المدارس الخاصة، وتمّ حساب معامل الثبات بطريقتين:

أ_ استخدام معامل ألفا كرونباخ: تمّ حساب الثبات لقائمة الكشف المبكر، باستخدام معامل الفا كرونباخ بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية وحيث بلغت قيمة الفا (0.99).

ب_ إعادة التطبيق: تمّ حساب معامل ثبات القائمة بطريقة إعادة التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول على العينة الاستطلاعية، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأطفال في التطبيقين الأول والثاني؛ حيث بلغت قيمته (0.92) والجدول 4 يوضح نتائج معاملات الثبات.

جدول 4: معاملات ثبات قائمة الصعوبات النمائية

م	المحاور	معامل الفا كرونباخ	اعادة التطبيق
1	صعوبات معرفية	0.99	0.84
2	صعوبات لغوية	0.95	0.9
3	صعوبات بصرية حركية	0.97	0.78
4	أبعاد القائمة ككل	0.99	0.92

يتّضح من الجدول (4) أنّ معاملات الثبات المحسوبة بالطريقتين مرتفعة ومقبولة مقارنة بالدراسات السابقة (محمد، 2005-ب).

15- إجراءات تنفيذ الدراسة:

15-1- اختيار أداة الدراسة، قائمة الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة (محمد، 2005-ب).

15-2- تحديد عينة الدراسة.

15-3- الحصول على موافقة تطبيق الأداة من خلال التّواصل مع المكتب الفني للتطوير بوزارة التربيّة والتعليم والمديريّة العامة للمدارس الخاصّة.

15-4- مخاطبة المدارس الخاصّة والحكوميّة التي تمّ اختيارها لتطبيق أداة الدراسة عليها، وتحديد موعد تطبيق الأداة على صفوف التهيّئة التابعة لهذه المدارس.

15-5- إعطاء تعليمات التطبيق للمدارس.

15-6- تطبيق الأداة على عيّنة استطلاعيّة من قبل معلّمات الروضة، وعددها (33) طفل من المدارس الخاصّة.

15-7- إعادة التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول على نفس العيّنة الاستطلاعيّة وإيجاد معامل الثبات.

15-8- تطبيق الأداة من قبل معلّمات الروضة على أطفال عيّنة الدراسة في المدارس الخاصّة والحكوميّة.

15-9- جمع البيانات خلال الفترة ما بين (2015/3/1 _ 2015/5/1).

15-10- إدخال البيانات ثمّ تحليلها إحصائياً والحصول على النتائج وتفسيرها وإعطاء التوصيات المناسبة.

16- المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الوسائل الإحصائيّة الآتية:

16-1- المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرتبة والتكرارات والنسبة المئويّة للإجابة عن السؤال الأول.

16-2- تحليل التباين المتعدد MANOVA للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث.

17- نتائج الدراسة:

17-1 نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "ما مدى انتشار الصعوبات النمائية للأطفال العمانيين وفق متغيّر الجنس والبرنامج التعليمي في محافظة مسقط؟" تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عيّنة الدراسة حول معدّل انتشار الصعوبات النمائية لدى الأطفال في محافظة مسقط في كلّ محور من محاور الدراسة، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية للصعوبات النمائية

التصنيف	المؤشرات الاحصائية	صعوبات الانتباه	صعوبات الادراك	صعوبات الذاكرة	الصعوبات المعرفية	الصعوبات اللغوية	صعوبات بصرية حركية	الصعوبات النمائية بشكل عام
لا يعاني من صعوبات نمائية	المتوسط	0.33	0.29	0.24	0.32	0.23	0.19	0.3
	الانحراف	0.31	0.29	0.29	0.31	0.29	0.27	0.3
	التكرار	250	278	291	286	287	306	295
	النسبة	68.49	76.16	79.73	78.36	78.63	83.83	80.82
معرض للصعوبات	المتوسط	1.15	1.15	1.13	1.17	1.14	1.1	1.17
	الانحراف	0.11	0.12	0.12	0.12	0.14	0.13	0.11
	التكرار	65	48	50	49	43	37	48
	النسبة	17.81	13.15	13.7	13.42	11.78	10.14	13.15
يعاني من صعوبات نمائية	المتوسط	1.66	1.65	1.6	1.62	1.75	1.67	1.62
	الانحراف	0.17	0.21	0.17	0.16	0.19	0.19	0.17
	التكرار	50	39	24	30	35	22	22
	النسبة	13.7	10.68	6.58	8.21	9.59	6	6

يبين الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول معدّل انتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط حسب محاور الدراسة والأداة ككل. كما يبيّن حصول الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات على أعلى النسب في جميع المحاور والأداة ككل، إذ بلغت 78.36% في الصعوبة المعرفية، 78.63% في الصعوبات اللغوية و83.83% في الصعوبات البصرية الحركية، وبلغت 80.82% في الأداة ككل.

فيما حصل الأطفال الذين يعانون من صعوبات على أقل النسب في جميع المحاور والأداة ككل، إذ بلغت 8.21% في الصعوبات المعرفية، و9.59% في الصعوبات اللغوية، و6% في الصعوبات البصرية الحركية، وبلغت 6% في الأداة ككل؛ حيث أشارت النتائج إلى أنّ معدّل الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط بلغت 6% حسب قائمة الصعوبات النمائية المستخدمة في هذه الدراسة، وكذلك أشارت النتائج إلى أنّ الصعوبات اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط سجلت أعلى النسب مقارنة بالمحاور الأخرى في الدراسة.

وأيضاً تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لجميع أبعاد المحور الأول محور الصعوبات المعرفية (صعوبة الانتباه وصعوبة الإدراك وصعوبة الذاكرة).

وأشارت النتائج إلى أنّ معدّل انتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في البعد الأول صعوبة الانتباه أعلى من معدلات انتشار الصعوبات النمائية في باقي الأبعاد، حيث بلغ معدّل الأطفال الذين يعانون من صعوبات نمائية في البعد الأول صعوبات الانتباه 13.70%، فيما حصل الأطفال الذين يعانون من صعوبات نمائية في البعد الثاني صعوبات الإدراك 11.68%، و6.58% في صعوبة الذاكرة.

إنّ معدّل انتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط 6%، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة محمد وسليمان (2005) التي بلغ معدّل الأطفال المصابين بقصور في المهارات الأكاديمية 5.76%، وما جاء في دراسة (عواد، 1994) بأن معدّل الإصابة بصعوبات التعلّم في مصر 5.86%.

إنّ انتشار الصعوبات النمائية لدى الأطفال العمانيين بنسبة 6% قد يعود إلى تأخر في نمو ونضج العمليات النفسية الأساسية لدى أطفال العينة، أو قد يعود إلى البيئة التعليمية في مدارس محافظة مسقط غير المناسبة. باعتبار البيئة أحد العوامل المساهمة في صعوبات التعلّم (الغزالي، 2011).

وحيث أنّ الدراسة أجريت في أربعة أنواع من الروضات (الحكوميّة، والروضات الخاصّة الأحاديّة والثنائيّة اللغة والعالميّة)، لوحظ أنّ هناك فروق في متوسطات الصعوبات النمائيّة لدى أطفال ما قبل المدرسة، تعود إلى متغيّر البرنامج التعليمي في محور الصعوبات البصريّة الحركيّة.

وحيث إنّ المعرفة العلميّة وضغوطات العمل من المؤثّرات التي تؤثّر على تقييم المعلّم للأطفال في رياض الأطفال، وإنّ المعلّمين لن يستطيعوا أن يحدّوا هؤلاء الأطفال إذا كانت معرفتهم بهم محدودة، لذلك يجب أن يتمّ تدريبهم بصورة مستمرة لزيادة وعيهم بالصعوبات النمائيّة (Chapman, Gledhill, Jones, Burton & Soni 2006; Firstater, 2005).

ويعزو فريق البحث ذلك إلى اللغة؛ حيث إنّ مجتمع مسقط يتميّز بأنّه ذو لغات مختلفة، حيث توجد لغة الساحليّة والبلوشيّة والزنجاريّة وهذه اللغات تختلف عن اللغة العربيّة فقد يجد الطفل صعوبة في التعامل مع أقرانه في المدرسة ومع المعلّمة ومع المناهج الدراسيّة، حيث سجلت النتائج معدل انتشار الصعوبات النمائيّة لدى أطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط في الصعوبات اللغويّة أعلى النسب حيث بلغ 9.59%.

أيضاً عرضت الدراسة الحاليّة معدّل الأطفال المعرّضين لصعوبات التعلّم لاحقاً، حيث بلغت نسبتهم 13.15%، وهذه النسبة كبيرة بالمقارنة مع حجم العيّنة الأصليّة التي بلغت 365 طفل وطفلة ومعدّل الأطفال المحوّلين إلى برنامج صعوبات التعلّم في الحلقة الأولى حسب إحصائيّة (2014/2013) التي بلغت 10.5%، وهذا يعطي مؤشر للأعداد القادمة من الطلاب ذوي صعوبات التعلّم في الحلقة الأولى في مدارس محافظة مسقط، باعتبار أنّ الصعوبات النمائيّة تؤثّر لاحقاً في الصعوبات الأكاديميّة.

فأعداد الأطفال المحوّلين إلى برنامج صعوبات التعلّم في الحلقة الأولى في سلطنة عمان في تزايد مستمرّ حسب إحصائيات برامج التربيّة الخاصّة بوزارة التربيّة والتعليم (المديريّة العامة للبرامج التعليميّة، 2014)، ويعزو فريق البحث ذلك إلى:

- عدم وجود رياض أطفال في المدارس الحكوميّة.
- عدم استخدام مقاييس للكشف المبكّر عن الأطفال المعرّضين لصعوبات التعلّم لاحقاً.

- عدم وجود تدخلات علاجية منذ الصف الأول، حيث أننا نترك الطفل حتى الصف الثاني، ثم نقوم بتحويله إلى برنامج صعوبات التعلم.

- عدم وجود برامج علاجية تقي هؤلاء الأطفال من صعوبات التعلم في وقت مبكر.

فلو أننا نركز على هذه الفئة مبكراً لاستطعنا أن نقلل أعداد الأطفال المحوّلين، واستطعنا أن نعالج مشاكلهم في وقت مبكر، كما جاء في تقرير اللجنة الوطنية المشتركة (Cortiella & Horowitz, 2014) من توصيات بضرورة تحديد الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم لاحقاً، والقيام بتقديم التدخلات العلاجية في وقت مبكر.

وأيضاً أوصت الدراسات المهتمة بمنهج الاستجابة للتدخل Responsiveness to Intervention (RTI) باستخدام هذا المنهج لتحديد الأطفال وهم في السنوات الأولى في المدرسة، حتى يتمّ تحديد الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم لاحقاً، وتقديم المساعدة لهم في وقت مبكر وعدم الانتظار إلى أن يفشل الطالب، كما في دراسة أردوين ووت وكونيل ووكوينج (Ardoin & Witt & Connel & Koenig, 2005)، ودراسة كافال وكوفمان وباشمير ولفر (Kavale & Kauffman & Bachmeier & Lefever, 2008).

وحسب محاور الدراسة جاءت الصعوبات اللغوية في المرتبة الأولى، حيث بلغ معدل انتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في هذا المحور 9.59%، وكان معدل الأطفال المعرضين للصعوبات في المحور حوالي 11.78%، بينما جاء في المرتبة الأخيرة الصعوبات البصرية الحركية حيث بلغ معدل انتشار الصعوبات النمائية فيها حوالي 6%، وكان معدّل الأطفال المعرضين للصعوبات في هذا المحور حوالي 13.15%، ويلاحظ أنّ هناك تبايناً واضحاً في معدّل شيوع الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة في مجالات الدراسة، وهذا ما أشار إليه تعريف الجمعية الأمريكية (1997): إنّ الصعوبة هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية وقد نجدّها في نوع واحد أو أكثر من أنواع صعوبات التعلم (سليمان، 2008).

وأكدت معظم الدراسات أنّ 20% من الأطفال ما قبل المدرسة، تنمو لديهم ببطء مهاراتي التعلم والتواصل (عبد الهادي وعبد الحميد، 2012)، لذلك احتلّت الصعوبات اللغوية والصعوبات المعرفية

(الانتباه والإدراك والذاكرة) المراتب الأولى في معدّلات انتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة، وسبب ذلك يعود إلى:

- خصائص نمو الأطفال.
- استخدام أكثر من لغة في مخاطبة الطفل؛ حيث إنّ مجتمع مسقط يتّسم بتعدّد اللغات.
- استخدام اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في رياض الأطفال في المدارس ثنائية اللغة والمدارس العالمية.
- عدم توفر برامج علاجية لتشت الانتباه والإدراك والذاكرة، إضافة إلى قلة خبرة المعلّمة في هذا المجال.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة فايد (2001) التي أوضحت أنّ نسبة انتشار الصعوبات النمائية في محاور الدراسة تتراوح بين 3 إلى 28%، واتفقت أيضاً مع دراسة الكايد (2012) في ترتيب انتشار الصعوبات النمائية حيث كانت الصعوبات اللغوية في المرتبة الأولى، واختلفت مع دراسة عواد (1994) في ترتيب المحاور في انتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

في محور الصعوبات المعرفية من حيث ترتيب معدل انتشار الصعوبات النمائية، احتلت الصعوبات في الانتباه أعلى مرتبة، حيث ظهر معدّل انتشار الصعوبات النمائية لدى الأطفال في محافظة مسقط في الانتباه حوالي 13.70%، وكان معدّل الأطفال المعرضين للصعوبات النمائية في هذا المحور 17.81%، بينما الصعوبات في الذاكرة كانت في المرتبة الأخيرة، حيث ظهر معدل انتشار الصعوبات النمائية لأطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط حوالي 6.58% وكان معدّل الأطفال المعرضين لصعوبات التعلّم في هذا البعد 13.70%.

ووفقاً للنظريّة المعرفية، قد يرجع السبب في ذلك إلى تأخّر في نضج العمليات النفسية لدى الأطفال، أو للعوامل الجينية أو الوراثية، وقد تعود الأسباب إلى كثرة المشتتات في الروضة وميل الأطفال في هذه المرحلة إلى اللعب والحركة، وقد يعود السبب إلى قلة خبرة المعلّمة في التعرّف على هؤلاء الأطفال، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عواد (1994) في أنّ أعلى معدّل انتشار الصعوبات النمائية كان في صعوبات الانتباه بالنسبة لمحور الصعوبات المعرفية، واختلفت مع دراسة الكايد (2012) في ترتيب انتشار الصعوبات النمائية في أبعاد محور الصعوبات المعرفية حيث احتلت صعوبة الذاكرة في دراسته المرتبة الأولى.

17-2 نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة في محافظة مسقط تُعزى لمتغير النوع (ذكر أو انثى)؟" تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات النمائية وفقاً لكل من الذكور والإناث، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات النمائية وفقاً لمتغير النوع

المحاور	ذكور		إناث	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صعوبات معرفية	0.66	0.54	0.55	0.52
صعوبات لغوية	0.6	0.6	0.49	0.57
صعوبات بصرية حركية	0.46	0.54	0.37	0.5
الأداة ككل	0.61	0.52	0.5	0.5

يتضح من الجدول (6) وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث في معدل انتشار الصعوبات النمائية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تمّ استخدام تحليل التباين المتعدّد، حيث بلغت قيمة ويلكس لمبدأ '0.96 Wilks' Lambda، وبلغت قيمة "ف" المقابلة لها (5.71)، وهي دالة إحصائية عند مستوى 0.001، مما يعني وجود فروق حقيقية في أحد أو جميع محاور الصعوبات النمائية وفقاً لمتغير النوع، ولتحديد المحاور الدالة تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول 7: نتائج تحليل التباين لمعرفة أثر متغير النوع في معدل انتشار الصعوبات النمائية

المحاور	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف(1,363)	الاحتمال
صعوبات معرفية	4.32	4.32	16.9	0.001 >
صعوبات لغوية	4.44	4.44	14.23	0.001 >

0.001>	12.7	3.04	3.04	صعوبات بصرية- حركية
0.001>	17.2	4.05	4.05	صعوبات نمائية
		0.24	85.43	الخطأ

أشارت النتائج الموضحة في الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الدراسة والأداة ككل في معدّل انتشار الصعوبات النمائية لدى الأطفال ما قبل المدرسة، وعند الرجوع إلى جدول المتوسطات الحسابية اتضح أنّ مستوى الصعوبات النمائية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث. ويعزو الباحثون السبب في ذلك إلى أنّ طبيعة الذكور والإناث، وإن الفروق الفسيولوجية بينهما، تعدّ المسؤولة بدرجة كبيرة عن اهتمامات كلّ منهما، وقد يرجع الأمر إلى بيئاتهم أو ظروفهم البيئية المختلفة، التي تتباين في تقديم المثيرات المناسبة لهم، وتعمل على إثارة معارفهم، وتحتّم على التعلّم وتوفّر لهم الخبرات المناسبة؛ كما أشارت دراسة عواد (1994) ودراسة كوتينهو وآخرون (Coutinho et al, 2002) ، ودراسة بويل وآخرون (Boyle et al, 2011) إلى وجود فروق في النوع في معدّل انتشار الصعوبات النمائية، وتعارضت هذه الدراسة مع دراسة فايد (2001)، ودراسة محمد و سليمان (2005)، ودراسة بحش (2006) ودراسة الكايد (2012)، التي أثبتت عدم وجود فروق في النوع؛ ومن الممكن تفسير ذلك إلى اختلاف في حجم العينات، والعمر الزمني لتلك العينات، وطبيعة البيئة التي طبق فيها تلك الدراسات.

17-3 نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة في محافظة مسقط تُعزى لمتغيّر البرنامج التعليمي (أحادي، ثنائي، علمي، حكومي)؟" تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات النمائية وفقاً لكل برنامج تعليمي، والجدول (8) يبيّن ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات النمائية وفقاً لمتغير البرنامج التعليمي

الحكومي		عالمي		ثنائي اللغة		أحادي اللغة		المحاور
الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	
0.54	0.6	0.56	0.6	0.5	0.5	0.5	0.5	صعوبات معرفية
0.55	0.46	0.46	0.6	0.6	0.4	0.6	0.49	صعوبات لغوية
0.48	0.39	0.39	0.6	0.5	0.3	0.4	0.28	صعوبات بصرية-حركية
0.5	0.53	0.53	0.6	0.5	0.4	0.4	0.45	صعوبات نمائية

يتضح من الجدول (8) وجود تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية، وفقاً لمتغير البرنامج التعليمي (أحادي اللغة، ثنائي اللغة، عالمي، حكومي). وليبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، حيث بلغت قيمة ويلكس لمبدأ Wilks' Lambda (0.91)، وبلغت قيمة "ف" المقابلة لها (3.73)، وهي دالة عند مستوى $0.001 >$ ، مما يعني وجود فروق حقيقية في أحد أو جميع محاور الصعوبات النمائية، وفقاً لمتغير البرنامج التعليمي، ولتحديد المحاور الدالة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين لمعرفة أثر متغير البرنامج التعليمي في معدل انتشار الصعوبات النمائية

المحاور	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف(3, 361)	الاحتمال
صعوبات معرفية	1.24	0.41	1.55	0.201
صعوبات لغوية	1.42	0.47	1.47	0.222
صعوبات بصرية-حركية	3.16	1.05	4.39	0.005
صعوبات نمائية	1.38	0.46	1.89	0.131
الخطأ	88.1	0.24		

يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائية في المحور الثالث "الصعوبات البصرية الحركية"، وأما المحاور الأخرى والدرجة الكلية فقد كانت غير دالة إحصائياً. ولمعرفة اتجاه الفروق في الصعوبات البصرية الحركية، تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10): نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية في محور الصعوبات البصرية- الحركية

وفقاً لمتغير البرنامج التعليمي

البرنامج التعليمي	المتوسط الحسابي	أحادي لغة	ثنائي لغة	علمي
أحادي اللغة	0.28	--		
ثنائي اللغة	0.3	0.03	--	
علمي	0.57	*0.24	*0.21	--
حكومي	0.39	0.11	0.08	0.13

* دالة عند مستوى $0.05 \geq$

أشارت نتائج المقارنات البعدية الموضحة في الجدول (10) إلى دلالة الفروق في مقارنتين، وعدم دلالة المقارنات الأخرى؛ حيث كان مستوى الصعوبات البصرية الحركية لطلبة المدارس العالمية أعلى من أحادية أو ثنائية اللغة، ويعزو الباحثون السبب في ذلك إلى:

- الضغوط التي يعانيها الطفل، وكثرة الواجبات المنزلية في المدارس العالمية.
- استخدام اللغة الانجليزية كلغة أساسية وتشنته بين اللغة الانجليزية في المدرسة واللغة العربية أو لغة أخرى في المنزل، وذلك باعتبار اللغة الثانوية تعتبر من العوامل المساهمة في إضافة صعوبات التعلم.
- كمية المعلومات التي يتلقاها الطفل، وشعوره بالتعب من طول الفترة الزمنية التي يقضيها في المدارس العالمية.

- كثرة أعداد الأطفال في الصفوف الدراسية في المدارس العالمية، حيث أنّها أكثر من المدارس أحادية اللغة وثنائية اللغة.
- شعور الطفل بأنّه في بيئة مختلفة عن بيئة المنزل، حيث توجد معلّمة أجنبية طوال اليوم معه في الصف ماعدا ساعة واحدة للغة العربيّة، بعكس مدارس الأحادية وثنائية اللغة، باعتبار العوامل النفسية من العوامل المساهمة في صعوبات التعلّم.
- وجود جاليات مختلفة في المدارس العالمية، تجعل الطفل غير قادر على التكيف في البيئة المدرسيّة.
- تعدّد جهات الإشراف على المدارس العالميّة، حيث تشرف عليها جهة خاصّة بالإضافة إلى وزارة التربيّة والتعليم، الأمر الذي قد يؤدّي ذلك إلى عدم الاتّفاق في بعض الأمور، مما يؤثّر على الطفل.

وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة قناوي ومحمد (1996) التي أثبتت بأنّه توجد فروق بين الروضات التابعة في الإشراف لوزارة التربيّة والتعليم فقط ، وبين الروضات التي تتعدّد فيها جهات الإشراف لصالح المدارس التي تشرف عليها وزارة التربيّة والتعليم فقط ؛ وتختلف مع دراسة الكايد (2012) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر نوع المدرسة في انتشار الصعوبات النمائية سواء كانت حكوميّة أو خاصّة وكانت الفروق لصالح المدارس الخاصّة.

18- التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يتقدّم فريق البحث بما يلي:

- 18-1 توفير روضات في جميع المدارس الحكوميّة حتى يتمّ متابعة الطفل منذ رياض الأطفال.
- 18-2 تطبيق إجراءات الفرز والكشف المبكّر للأطفال في مرحلة رياض الأطفال، وملاحظة سلوك الأطفال وتدوينه ومتابعته، وعمل ملف تراكمي للطفل، يحمل معه إلى المدرسة التي ينتقل إليها.
- 18-3 عمل برامج خاصّة في علاج الصّعوبات اللغويّة والمعرفيّة لأطفال الروضة المصابين بصعوبات نمائية أو المعرّضين للصعوبات النمائية، لتفادي هذه المشكلات في وقت مبكر قبل أن تتراكم.

- 18-4- عمل برامج تدريبية للمعلمات في رياض الأطفال، بهدف التعرف على هؤلاء الأطفال وطرق فرزهم وتشخيصهم وتدريبهم وطرق التعامل معهم.
- 18-5- إعداد معلّمت الروضة إعداداً خاصاً من خلال برامج تأهيل في كليات التربية، تتضمن تخصص تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلّم.
- 18-6- إعداد خطة للاهتمام بالطفل ذي الصعوبة نمائية أو المعرض للإصابة بالصعوبة النمائية، منذ المراحل التعليمية الأولى، وليس في الصف الثاني كما هو الحال الآن.
- 18-7- تدريب معلّمة الصف الأول على انتقاء الأطفال المعرضين للإصابة بالصعوبات النمائية والتعلمية في مرحلة مبكرة وتدريبها على بعض الطرق الوقائية.
- 18-8- منح معلّمة معالجة صعوبات التعلّم الصلاحية للتدخلات المباشرة وغير المباشرة في الصف الأول.
- 18-9- تعزيز التعاون بين معلّمت الصف وبين معلّمة معالجة صعوبات التعلّم.

المراجع

المراجع العربية:

- بنخش، أميرة طه (2006). بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية، دراسات الطفولة - مصر، 9 (31)، 83-93.
- بهاء، ماجدة (2009). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، عمان: دار الصفا.
- الحاج، هدى عبدالله (2004). السلسلة العلمية الميدانية لصعوبات التعلم وتنمية رعاية الطفل -اطفالننا وصعوبات التعلم- الكشف المبكر لصعوبات التعلم لأطفال ما قبل المدرسة. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- سليمان، عبد الحميد سليمان (2008). صعوبات التعلم النمائية. القاهرة: عالم الكتب.
- الشخص، عبد العزيز السيد؛ ومنيب، تهايني عثمان؛ ومحمد، سوزان (2011)، مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات والأمهات، مجلة كلية التربية -جامعة عين شمس، 35 (3)، 823-863.
- عبد الهادي، سهير محمد محمد توفيق و عبد الحميد، منى حلمي (2012). فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية في مدينة الطائف، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 28 (8)، 11-56
- العلوان، أحمد الفلاح (2008). علم النفس التربوي. عمان: دار الحامد.
- علي، صلاح عميرة (2005). صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج. الكويت: مكتبة الفلاح.
- عواد، أحمد (1994). التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية. وقائع المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة (ص ص 304-341). جامعة عين شمس، القاهرة.
- عواد، أحمد (2009). صعوبات التعلم. عمان: مؤسسة الوراق.

- الغزالي، سعيد كمال (2011). تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة.
- فايد، جمال عطية خليل (2001). مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة: في ضوء تقديرات المعلمين. مجلة كلية التربية بالمنصورة - مصر، 47 (1)، 167 - 192.
- الفقي، اسماعيل (2005). التقييم التربوي، القاهرة: مكتبة مدبولي.
- قناوي، هدى محمد؛ محمد، عادل عبدالله (1996). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة ببعض جوانب النمو لأطفال الروضة. مستقبل التربية العربية - مصر، 28 (1)، 223 - 149.
- الكايد، زين صالح (2012) فاعلية الصورة الاردنية من قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة الطفولة والتربية- كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية، 4 (12)، 150-111.
- محمد، عادل عبدالله (2005- أ). قائمة الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة كراسة التعليمات. القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، عادل عبدالله (2005- ب). قائمة الصعوبات النمائية لدى أطفال الروضة كراسة الأسئلة والاستجابات. القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، عادل عبدالله (2005- ج). قصور المهارات قبل الأكاديمية للأطفال الروضة وصعوبات التعلم، القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، عادل عبدالله (2006). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة: دراسات تطبيقية، القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، عادل عبدالله؛ وسليمان، سليمان محمد (2005). المهارات الاجتماعية للأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. وقائع المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس: الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات (ص 405-443). القاهرة: منشورات جامعة القاهرة.

- محمد، عادل عبدالله؛ وناصف، محمد يحيى (2013). المهارات قبل الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى فئات متباينة من أطفال الروضة كمنبتات بأهبتهم أو استعدادهم للالتحاق بالمدرسة. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية، 5 (13)، 132-17.
- المديرية العامة للبرامج التعليمية (2014). إحصائية برامج التربية الخاصة لتلاميذ الحلقة الأولى للعام الدراسي 2013 / 2014. مسقط: منشورات وزارة التربية والتعليم.
- المديرية العامة للتخطيط وضبط الجودة (2014). إحصائية بأعداد الطلاب في الحلقة الأولى في سلطنة عمان لعام 2013 / 2014. مسقط: دائرة الاحصاء والمنشورات.
- المياح، سلطان عبد الله (2010). صعوبات التعلم: التعريف -التدريس - الأساليب، الرياض: دار الزهراء.
- هالاهان، دانيال ب., كوفمان، جيمس (2008). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة؛ ترجمة عادل عبد الله محمد. عمان: دار الفكر.
- الوقفي، راضي (2004). أساسيات التربية الخاصة. عمان: جهينة.

المراجع الأجنبية:

- Ardoin, S. P., Witt, J. C., Connell, J. E., & Koenig, J. L. (2005). Application of a three-tiered response to intervention model for instructional planning, decision making, and the identification of children in need of services. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23(4), 362-380.
- Boscardin, C. K., Muthén, B., Francis, D. J., & Baker, E. L. (2008). Early identification of reading difficulties using heterogeneous developmental trajectories. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 192-208.
- Boyle, C. A., Boulet, S., Schieve, L. A., Cohen, R. A., Blumberg, S. J., Yeargin- Allsopp, M & Kogan, M. D. (2011). Trends in the prevalence of developmental disabilities in US children, 1997-2008. *Pediatrics*, 127(6), 1034-42
- Catts, H. W. (1991). Early identification of reading disabilities. *Topics in Language Disorders*, 12(1), 1-16.
- Chapman, M., Gledhill, P., Jones, P., Burton, M., & Soni, S. (2006). The use of psychotropic medication with adults with learning disabilities: survey findings and implications for services. *British Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 28-35.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Coutinho, M. J., Oswald, D. P., & Best, A. M. (2002). The influence of sociodemographics and gender on the disproportionate identification of minority students as having learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 23(1), 49-59.

- Dimario, P. (2000). *Evaluating an early identification program: Does the DISC preschool screen (DPS) predict achievement and developmental status in a kindergarten sample?* (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global (Order No. 46476).
- Emerson E, Hatton C, Robertson J, Roberts H, Baines S, Evison F, Glover G. (2012). *People with Learning Disabilities in England 2011, Improving Health and Lives: Learning Disabilities Observatory, England: Durham.*
- Firstater, E. (2005). *From identification to labelling: Using observations by regular kindergarten teachers to identify and assess children at risk of learning disabilities* (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses (Order No. U210541).
- Jenkins, J. R., & O'Connor, R. E. (2002). Early identification and intervention for young children with reading/learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 99–150). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kavale, K. A., Kauffman, J. M., Bachmeier, R. J., & LeFever, G. B. (2008). Response-to-intervention: Separating the rhetoric of self-congratulation from the reality of specific learning disability identification. *Learning Disability Quarterly, 31* (3), 135–150.
- Lerner, J.W., Lowenthal, B., & Egan, R.W. (2003). *Preschool children with special needs: Children at risk and children with disabilities.* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- McNamara, J. K., Scissons, M., & Dahleu, J. (2005). A longitudinal study of early identification markers for children at-risk for reading disabilities: The Matthew effect and the challenge of over-identification. *Reading Improvement, 42* (2), 80–97.

- McNulty, C. A. (2006). *Incremental validity of kindergarten teachers' ratings in predicting children's subsequent academic skills using the early childhood longitudinal study-kindergarten* (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global (Order No. 3231861).
- Peltzman, B. R. (1992). *Guidelines for Early Identification and Strategies for Early Intervention of At-Risk Learning Disabled Children*. Paper presented at the World Congress of the World Organization for Early Childhood Education, August, Flstaff: Arizona. Retrieved from ERIC Database, (ERIC Document Reproduction Service No. 351111).
- Soyfer, V. (1998). *Parents promoting school success for young children with learning disabilities*, (ERIC Document Reproduction Service No. 428488).
- Steele, M. M. (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 75-79.
 - Stock, P., Desoete, A., & Roeyers, H. (2010). Detecting children with arithmetic disabilities from kindergarten: evidence from a 3- year longitudinal study on the role of preparatory arithmetic abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (3), 250-286.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ 2015/11/15، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ 2016/2/21 >>