واقع استخدام وتطبيق معلمات رياض الأطفال لإستراتيجية التأخير الزمني الثابت مع الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم

إعداد

بشاير محمد عبد الله آل رخامي

باحثة دكتوراة – كلية التربية

قسم التربية الخاصة – جامعة الملك سعود

أ.د. وداد عبد الرحمن أباحسين

أستاذ التربية الخاصة

قسم التربية الخاصة – جامعة الملك سعود

واقع استخدام وتطبيق معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التّعلُّم

بشاير محمد عبد الله آل رخامي، أ.د. وداد عبد الرحمن أباحسين

المستخلّص

هدفت الدِّراسة الحالية إلى التَّعرُّف على مستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت، والتَّعرُّف على مستوى تطبيقهن لهذه الاستراتيجيّة مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، والمعيقات التي تواجههنّ في تطبيقها. ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفيّ، باستخدام الاستبانة من إعداد الباحثتين، وشملت عيّنة الدِّراسة (٢٠٣) معلِّمة من معلِّمات رياض الأطفال. وقد توصَّلت نتائج الدِّراسة إلى وجود مستوى معرفة متوسِّط لدى معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت، بينما اتَّسم مستوى تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم بدرجة مرتفعة. كما أوضحت النَّتائج وجود بعض المعوِّقات لتطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت، كقلّة عدد برامج رياض الأطفال التي تركّز جهودها على برامج التَّدخُّل المبكِّر والتَّدريس عالي الجودة، وقلَّة البرامج والدّورات التّدريبيَّة المتخصِّصة. وعلى ضوء النتائج، خرجت الدراسة بعدد من التوصيات، كان من أهمها: ضرورة تدريب معلِّمات رياض الأطفال على آلية تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، بالإضافة إلى نَشْر الوعّي حول أهمية برامج التدخل المبكر في رياض الأطفال.

الكلمات المفتاحيَّة: إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت، الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، رياض الأطفال.

The Reality of Kindergarten Teachers' Use and Application of the Constant Time Delay Strategy with Children at Risk of Learning Disabilities

Abstract

The current study aimed to identify the level of knowledge of kindergarten teachers about the constant time delay strategy, level of applying this strategy with children at risk of learning Disabilities and the obstacles they face in its application. To achieve the study goal, the researchers used the descriptive method by using a questionnaire prepared by the researchers and the study sample included (203) kindergarten teachers.The results of the study revealed that there is an average level of knowledge among kindergarten teachers regarding the concept of the constant time delay strategy, while the level of application of the constant time delay strategy with children at risk of learning difficulties was highly rated. The results also showed the existence of some obstacles to the application of the constant time delay strategy, such as the lack of kindergarten programs that focus their efforts on delay intervention programs and high-quality teaching, as well as the lack of specialized training programs and courses. In light of the results, the study came out with a number of recommendations, The most important of them were: training kindergarten teachers on the mechanism of using the constant time delay strategy with children at risk of learning difficulties, in addition to raising awareness about the importance of early intervention programs in kindergartens.

Keywords: Constant time delay Strategy, Children at risk for learning disabilities, kindergarten.

مقدِّمة:

تعدُّ السَّنوات الأولى من حياة الطِّفل من أهمّ السنوات الحرِجّة في حيّاته؛ إذ تركز هذه المرحلة على تطوير مهارات الطِّفل وقدراتة، وتعلُّم العديد من المهارات والمفاهيم التي تُبنّى من خلالها خبراتة المختلفة في المراحل اللاحقة، وتعدُّ المرحلة العمرية في رياض الأطفال مرحلة مُهمّة، يمكن وصفها بأنها بداية التنشئة، وتأسيس البنية المعرفيّة، واللُّغويّة، والاجتماعيّة والانفعاليّة، والحركيّة لذا؛ فإنَّ الاستثمار النَّاجح في السَّنوات الأولى لتعليم الطِّفل سيؤدِّي إلى تعزيز النِّظام التَّعليميّ في المراحل اللَّاحقة.

وتكمن أهمِّيّة مرحلة رياض الأطفال في أنَّها مرحلة إعداد وتحضير للالتحاق بمرحلة المدرسة، حيث يتعلَّم الأطفال في هذه المرحلة أهمّ المهارات الأساسيَّة التي تشكِّل أساس تطوُّرهم وتعلُّمهم في مراحل حياتهم اللَّاحقة (الشَّخص وأحمد، ٢٠١١). واستجابة لأهمّيّة هذه المرحلة في الأنظمة التَّربويّة، فقد عملت المملكة العربيَّة السَّعوديَّة على زيادة الجهود الرّامية للارتقاء بهذه المرحلة، إذ حرصت وزارة التَّعليم على زيادة فصول الطُّفولة المبكّرة؛ لاستيعاب أكبر عددٍ ممكنٍ من الأطفال، حيث إنه بلغ عدد الأطفال لعام ٢٠٢١ (٣٠٠,٣٢٩) طفل، حقيقًا لمستهدفات برامج رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتحسين جودة الحياة (وزارة التَّعليم، ٢٠٢١ب). علاوةً على ذلك، أصدرت الإدارة العامَّة للطفولة المبكِّرة في السَّنوات الأخيرة العديد من المبادرات والمشاريع، والتي يجب على المعلِّمين الالتزام بها عند العمل مع الأطفال، حيث تمَّ إصدار وثيقة معايير التَّعلّم المبكِّر النّمائيَّة لمرحلة رياض الأطفال للفئة العمريَّة (٣-٦) سنوات، إذ تؤكِّد هذه الوثيقة على ضرورة تعزيز وصول الأطفال ذوي الإعاقة للبيئات التَّعليميَّة المناسبة (وزارة التّعليم، ٢٠١٦ب).

وبجانب هذا التَّوسُّع الملحوظ في برامج رياض الأطفال، يواجه الأطفال في هذه المرحلة عديد من المشكلات والتّحدّيات التي تلعب دورًا أساسيًّا في حدوث قدرٍ من الفاقد التَّعليميّ تعيق استعدادهم لدخول المدرسة، فيكون الاستعداد المدرسيّ لدى هؤلاء الأطفال دون المطلوب (خضر، ٢٠٠٥)، ومن هؤلاء الأطفال من يطلق عليهم الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم. حيث تلك الفئة من الأطفال تصدر عنهم مؤشِّرات خطر تتمثَّل في قصور اكتساب المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة، ممَّا يصعِّب عليهم التَّغلُّب على الصُّعوبات وتجاوزها دون تقديم خدمات التَّربية الخاصَّة، وتظهر تلك الخدمات في تطبيق إجراءات التَّعرُّف والتَّدخُّل التَّربويّ المبكِّر؛

للحدّ من الآثار السّلبيَّة التي يمكن أن يترتَّب عليها حدوث صعوبات التَّعلُّم في المراحل اللَّاحقة (Hallahan et al., 2015).

ويعدُّ التَّدخُّل التَّربويّ المبكِّر للأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم في مرحلة رياض الأطفال من الأمور الضَّروريَّة والمهمَّة كأسلوبٍ للوقاية، وتأتي المطالبة بتطبيق التَّدخُّل المبكِّر – بشكلٍ واضح – في قوانين بعض الدّول، ومن أبرزها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الذي أوصى بضرورة تحديد الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم؛ بهدف التَّعرُّف المبكِّر، ومن ثمَّ تقديم التَّدخُّلات التَّربويَّة الملائمة وفقًا لاحتياجاتهم (Individuals with Disabilities Education Act– IDEA, 2004)، وعلى المستوى المحليّ، يقضي نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في المادَّة الثَّامنة على ضرورة تقديم الخدمات التَّعليميَّة والتَّدريبيَّة لذوي الإعاقة في جميع المراحل التَّعليميَّة، ومنها مرحلة رياض الأطفال. وينطوي على هذه المرحلة تصميم وتنفيذ برامج التَّدخُّل المبكِّر؛ وذلك لتسهيل التحاقهم بالمدرسة. ويعود ذلك التَّأكيد القانوني إلى ما توصَّلت إليه الأدبيّات السَّابقة من الأثر الإيجابيّ لتطبيق التَّدخُّلات المبكِّرة على الأطفال الصّغار (Praet & Desoete, 2019).

وفي هذا الشَّأن، أكَّدت عديد من الممارسات في مجال الطُّفولة المبكِّرة والصَّادرة عن قسم الطُّفولة المبكرة التابع لمجلس الأطفال غير العاديّين في الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة، على ضرورة تطبيق إجراءات مدعومة بالأبحاث العلميَّة ومبنيَّة على الأدلّة كتدخُّلات مبكِّرة تدعم جميع الأطفال (Division for Early Childhood– DEC, 2014)، ومن هذه الإجراءات التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت، الذي أُثبتت فعاليَّته في تعليم الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، وإكسابهم عدد من المهارات، منها المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة: كمهارة الحسّ العدديّ (Daugherty et al., 2001)، ومهارة الوعي الصَّوتيّ (Chai, 2017)، ومهارات الرِّياضيَّات الأساسيَّة (Hawkins– Lear & Grisham–Brown , 2019).

ويعدُّ التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت إجراءً "شبه خالٍ من الأخطاء"، يهدف إلى زيادة قدرة الأطفال على التَّعلُّم وتسريع عمليَّة تعلُّمهم، حيث يتعلَّم الأطفال دون ارتكاب الأخطاء، وبالتَّالي تزداد دافعيَّتهم نحو التَّعلُّم (Hughes & Fredrick, 2006). وذكر (Wolery et al. 2002) أنَّ هذه الإستراتيجيَّة يمكن استخدامها بطريقةٍ فرديَّة أو مع إستراتيجيَّات أخرى. في حين أضاف Browder et al. (2009) أنَّه يمكن استخدامها مع مختلف الأعمار والإعاقات.

وتقوم هذه الإستراتيجيَّة على ثلاث مكوِّنات، وهم: المثير المحفّز لحدوث الاستجابة الصَّحيحة، والمهارة المستهدفة (الاستجابة)، والتَّغذية الرَّاجعة (النَّتيجة)(Neitzel & Wolery, 2009) . وتعدُّ جميع هذه المكوِّنات مطلبًا أساسيًّا لتنفيذ الإجراء بفعاليّة، فهي تساعد الطِّفل على تقديم الاستجابة الصَّحيحة، مع تقديم التَّغذية الرَّاجعة للطفل (Schreibman et al., 2015).

وبناءً على ما سبق، تجدر الإشارة إلى أهمّيّة إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت في تعليم الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، والتَّأكُّد من أنَّ معلِّمات رياض الأطفال لديهن المعرفة الكافية عن هذه الإستراتيجيَّة وطريقة تطبيقها بصورةٍ صحيحة، مع الوقوف على معوِّقات تطبيقها. لذلك جاءت فكرة هذه الدراسة، وهي التَّعرُّف على واقع استخدام وتطبيق معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم.

مشكلة الدِّراسة:

تعدُّ مشكلة صعوبات التَّعلُّم واحدةً من أهمِّ المشكلات المنتشرة في المؤسّسات التّعليميَّة المختلفة، التي تؤدِّي إلى حدوث مشكلات تعليميَّة مستمرّة، ما لم يتمُّ التَّعرُّف عليها والتَّدخُّل بوقتٍ مبكّر (خضر، ٢٠٠٥). وتشير الإحصائيَّات إلى أنَّ ما نسبته ٧٪ من إجمالي تلاميذ المدارس الابتدائيّة بالمملكة العربيّة السَّعوديّة يقعون تحت مظلّة صعوبات التَّعلُّم؛ وقد تعود جذور هذه المشكلة إلى عدم الاهتمام الكافي بتنمية المهارات الأكاديميَّة الأساسيّة بمرحلة رياض الأطفال، كونها اللَّبنة الأولى لتعلُّم المهارات الأكاديميَّة، بالإضافة إلى عدم تقديم التّدخُّلات المناسبة في الوقت الملائم (Hardy& Hemmeter, 2019).

وذكرت Robins and Antrim (2012) أنَّ التَّدخُّل المبكِّر للأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم في مرحلة رياض الأطفال مطلبٌ أساسيّ للتعامل معهم والتَّقدُّم بهم. هذا ويعدُّ التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت إجراءً له أهمّيّة بالغة في تحسين جوانب مختلفة لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، حيث أُثبتت فعاليّته مع مختلف الأطفال ذوي الإعاقات كالمتأخّرين نمائيًّا، واضطراب التّوحد، وذوي الإعاقة الفكريّة. ففي إحدى الدِّراسات أجرى Eyler and Ledford (2023) مراجعة منهجيَّة لعددٍ من الدِّراسات التي تناولت فعاليّة إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال الصِّغار، وأظهرت النَّتائج فعالية الإستراتيجيَّة في تحسين جوانب مختلفة كالجانب الأكاديميّ والسُّلوكيّ، مع مختلف الإعاقات والأعمار.

وفي ظلِّ هذه المعطيات أخذت إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت، التي أُثبتت فعاليّتها كإجراءٍ وقائيّ مع الأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم، مكانةً مهمّة في عدد من الأدبيَّات السابقة، وعلى الرّغم من أهمّيَّة هذه الإستراتيجيَّة مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، إلَّا أنَّه لا توجد دراسات عربيّة -على حدِّ علم الباحثتين- بحثت عن واقع استخدام هذه الإستراتيجيَّة في برامج رياض الأطفال ومستوى تطبيقها، لذا جاء الاهتمام في هذه الدراسة بمعرفة واقع استخدام وتطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت، مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، كغرضٍ سوف تسعى إليه هذه الدِّراسة.

أسئلة الدِّراسة:

تسعى الدِّراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال بمدينة نجران لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت؟

٢-ما مستوى تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلِّمات رياض الأطفال بمدينة نجران؟

٣-ما معيقات تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلِّمات رياض الأطفال بمدينة نجران؟

أهداف الدِّراسة:

تسعى الدِّراسة لتحقيق الآتي:

١. التَّعرُّف على مستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال بمدينة نجران لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت.

٢. التَّعرُّف على مستوى تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلِّمات رياض الأطفال بمدينة نجران.

٣. التَّعرُّف على العوائق التي تحدّ من استخدام إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلِّمات رياض الأطفال بمدينة نجران.

أهمّيَّة الدِّراسة:

تتلخَّص أهمّيّة الدِّراسة الحالية في جانبين، هما:

الأهمّيّة النَّظريّة:

١.زيادة الوعي بفاعليّة التَّدخُّل المبكِّر في برامج رياض الأطفال بالمملكة العربيَّة السَّعوديَّة؛ وذلك لدوره البارز في تلافي خبرات الفشل التي قد يتعرَّض لها الأطفال مستقبلًا.

٢.قد تضيف الدراسة الحاليّة للمكتبة العربيَّة إطارًا نظريًّا حول إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت، وأهمّيّتها في حقل التَّدخُّل المبكّر.

٣.التَّعرُّف على مستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال بالبرامج الوقائيَّة المختصّة بتعليم الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم.

الأهمّيّة التَّطبيقيَّة:

١- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في الرَّفع من جودة الخدمات المقدَّمة للأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم في برامج رياض الأطفال.

٢- فتح المجال أمام المزيد من الدِّراسات التي تُعنى بالممارسات المبنيّة على الأدلَّة ويمكن تطبيقها كبرامج وأنشطة وقائيَّة في مجال التَّدخُّل المبكِّر.

٣- تقديم تغذية راجعة لصانعي السِّياسات والقرارات في وزارة التَّعليم حول المعيقات التي تواجه معلِّمي رياض الأطفال في تطبيق الإستراتيجيَّات التَّدريسيَّة المبنيَّة على الأدلّة؛ لتقديم الحلول المناسبة ومعالجتها مستقبلًا.

حدود الدِّراسة:

تتمثَّل حدود الدِّراسة الحالية في الآتي:

١- **الحدود الموضوعيَّة:** اقتصرت الدِّراسة الحالية على معرفة واقع استخدام وتطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم.

٢- **الحدود المكانيَّة:** طُبِّقت الدِّراسة في جميع الرَّوضات الحكوميَّة والخاصَّة بمدينة نجران في المملكة العربيَّة السَّعوديّة.

٣- **الحدود الزَّمانيّة:** طُبِّقت الدِّراسة في الفصل الدِّراسيّ الثَّاني للعام الدِّراسي ١٤٤٥هـ/ ٢٠٢٤ م.

٤- **الحدود البشريَّة:** جميع معلِّمات رياض الأطفال بمدينة نجران في المملكة العربيَّة السّعوديّة.

مصطلحات الدِّراسة:

إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت: Constant Time Delay strategy (CTD)

التَّعريف العلميّ: يعرِّف Collins et al. (2011, p. 23) التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت بأنَّه: "الزِّيادة المنهجيَّة في فاصل التَّأخير الزَّمنيّ الذي يساعد الطُّلَّاب على أداء الاستجابة الصَّحيحة قبل التَّلقين، وبالتَّالي ضبط المثير من تلقينات الاستجابة إلى المثيرات الطَّبيعيّة".

التَّعريف الإجرائيّ: إستراتيجيَّة تعليميَّة تحفِّز الطِّفل على أداء الاستجابة الصَّحيحة، من خلال إدخال فاصل زمنيّ يقدَّر بـ (٦) ثوانٍ بين المثير المحفّز للاستجابة والتَّلقين الضَّابط.

الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم :Children at risk of learning disabilities

التَّعريف العلميّ: "مجموعة غير متجانسة من الأطفال يتمتَّعون بنسبة ذكاء متوسِّطة، وبالرّغم من ذلك، فهم يعانون من قصورٍ في العمليَّات المعرفيَّة الأوّليّة (الانتباه–الإدراك – التَّذكُّر)، ولا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة التَّعليميَّة داخل حجرة الصّفّ؛ ويظهر صدى ذلك في تدنِّي المهارات قبل الأكاديميَّة، التي تشمل مهارات (الاستعداد القرائيّ، الوعي الفونولوجيّ، الاستعداد الكتابيّ، والاستعداد لتعلُّم الرِّياضيَّات)" (البصال، ٢٠١٨، ص.٤٤٥).

التَّعريف الإجرائيّ: "هم تلك الفئة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، تتراوح أعمارهم من أربع إلى ست سنوات، يظهر لديهم قصورٌ في العمليَّات المعرفيَّة الأوّليَّة (الانتباه والإدراك والذَّاكرة)؛ ويظهر صدى ذلك مباشرةً على اكتساب مهارات الرِّياضيَّات المبكِّرة في هذه المرحلة، ممَّا ينعكس سلبًا على أداء الطِّفل التَّعليميّ مستقبلًا، التي تؤهِّلهم للتعلُّم الأكاديميّ في المراحل اللَّاحقة".

رياض الأطفال Kindergarten:

التَّعريف العلميّ: "هي مؤسّسة تربويَّة واجتماعيَّة تسعى إلى بناء شخصيَّة الطِّفل من جميع الجوانب العقليَّة والاجتماعيَّة والنَّفسيَّة والجسميَّة... وغيرها، لتحقيق النُّموّ السَّليم والمتوازن، وذلك من خلال السَّنوات الثَّلاث التي تسبق دخوله المرحلة الابتدائيَّة" (وزارة التَّعليم، ٢٠٢١أ، ص.١٥).

التَّعريف الإجرائيّ: "برنامج تربويّ تعليميّ يهدف إلى وضع حجر الأساس لتطوُّر ونموّ الأطفال في المراحل التَّعليميَّة اللَّاحقة، ويشمل الأطفال المتراوحة أعمارهم بين (٤–٦) أعوام".

الإطار النّظريّ

ستستعرض الباحثتان في هذه الدراسة أهمّ المفاهيم النَّظريَّة المرتبطة بالدراسة ومشكلته، وذلك من خلال المحاور التَّالية: الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم في مرحلة رياض الأطفال، إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت.

أوَّلًا: الأطفال المعرَّضون لصعوبات التَّعلُّم في مرحلة رياض الأطفال

تُعدّ مرحلة رياض الأطفال من أخصب المراحل العُمّرية في حياة الطِّفل، فهي مرحلة يتمُّ فيها وضع الأساس وتمهيد التَّعلُّم للمراحل التَّعليميَّة اللَّاحقة، كما أنَّها مرحلة حاسمة؛ ففيها تتشكَّل شخصيّة الطِّفل، ومسار نموّها المعرفيّ، واللُّغويّ، والحركيّ، والاجتماعيّ–الانفعالي (داغستاني، ٢٠١٠). ولهذا فإنَّ التحاق الطِّفل بمرحلة رياض الأطفال يُعدّ أمرًا مهمًّا وضروريًّا لتعزيز عمليّة النّموّ السّليم والتّطوُّر لديه، وذلك في ضوء إكسابه العديد من الخبرات والمهارات الإيجابية التي تتلاءم مع قدراته واحتياجاته (العريني، ٢٠١٩).

وتعرف مرحلة رياض الأطفال وفقًا لموسوعة التّعليم الأمريكيّ بأنَّها: "المرحلة العمريَّة من ثلاث إلى ست سنوات، والتي يتلقَّى فيها الأطفال العديد من الأنشطة، مثل النَّشاط الفنّيّ، والقصصيّ، والموسيقيّ، واللّعب، إلى جانب أنشطة الرّحلات، فضلًا عن إثراء الحصيلة اللّغويَّة، واكتسابهم مبادئ الحساب والعلوم في صورٍ تتناسب مع هذه المرحلة" (Unger, 1996, P.54). وعلى الجانب المحليّ، استعرضت وثيقة سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السَّعوديَّة مفهوم مرحلة رياض الأطفال بأنَّها: "المرحلة الأوّليّة من مراحل التَّربية، وتتميَّز بالرِّفق في معاملة الطُّفولة وتوجيهها، وهي تهيئ بالتَّنشئة الصَّالحة المبكِّرة الطِّفل لاستقبال أدوار الحياة التَّالية على أساس سليم" (وزارة التَّعليم، ٢٠١٦أ، ص.٨).

وفي هذا الشَّأن، تتمثَّل أهداف مرحلة رياض الأطفال في المحافظة على فطرة الطّفل ورعاية نموّه المعرفيّ والجسميّ والخلقيّ في بيئة طبيعيَّة سويَّة متوافقة مع قيم الدِّين الإسلاميّ، وتكوين الاتّجاه الدِّينيّ السَّليم لدى الطّفل، إكسابه آداب السُّلوك والاتّجاهات الصَّالحة، من خلال عرض نماذج ذات قدوة حسنة أمامه، وتهيئته وإعداده للالتحاق بمرحلة المدرسة، وتزويده بحصيلة لغويَّة تساعده على ممارسة حياته والتَّفاعل مع الآخرين، بالإضافة إلى تنمية مهاراته الحركيَّة الدَّقيقة والكبيرة (وزارة التَّعليم، ٢٠١٦أ). وأضاف الرَّاشد وآخرون (٢٠١٤) أهدافًا أخرى مرتبطة بمجالات النُّموّ المختلفة، ففي المجال المعرفيّ تهدف مرحلة رياض الأطفال إلى تنمية

المهارات العقليَّة المعرفيَّة كـ (الانتباه والإدراك والتَّفكير)، والمهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة كـ (إدراك العلاقات المكانيَّة، والتَّمييز بين الألوان والأحجام)؛ أمَّا ما يتعلَّق بالنُّموّ الاجتماعيّ والانفعاليّ، فتتمثَّل الأهداف في تشجيع الطِّفل على إقامة العلاقات الاجتماعيَّة مع الآخرين، وتنمية مهارات التَّواصل لديه من خلال ممارسة العديد من الأنشطة؛ ومن جانب مجال النُّموّ الحركيّ، فيرى الرّاشد وآخرون أنّ تلك الأهداف تتشكَّل في إكساب الطِّفل القدرة على التَّحكُّم بمهاراته الحركيَّة المتَّصلة بالعضلات الكبيرة والدَّقيقة؛ ومن ناحية المجال الانفعاليّ، فيتمثَّل في تشجيع الطِّفل على ضبط انفعالاته، وتنمية الثِّقة بالنَّفس وتقدير الذَّات.

ومن الجدير بالذِّكر في هذا السِّياق، أنَّ هناك عدد من المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة التي ينبغي للطفل اكتسابها في مرحلة رياض الأطفال، وتعدُّ هذه المهارات من أهمِّ العوامل المؤثِّرة في سير العمليَّة التَّعليميَّة بالمراحل اللَّاحقة. وجاء ذلك متَّفقا مع ماذكره عبد الله (٢٠١٥) حيث أشار إلى أنَّ المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة هي حجر الأساس للتعلُّم الأكاديميّ في المراحل اللَّاحقة. وتتمثَّل المهارات الأكاديميَّة الأساسيّة في مجموعةٍ من مهارات ما قبل القراءة والكتابة والرّياضيّات، والتي يُتطلّب من الطِّفل إتقانها، حتى يستطيع الانتقال للمرحلة الأكاديميَّة. وترى عليّ (٢٠١٦) أنّ المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة هي الأساس لتعلُّم المهارات الأكاديميَّة، والقصور فيها يعدّ مؤشِّرًا يمكن التَّنبّؤ من خلاله بوجود صعوبات التَّعلُّم في المراحل اللَّاحقة. وفي هذا الشأن، أظهرت العديد من الدِّراسات أنَّ هناك مجموعةً من المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة التي يجب إكسابها للطفل في مرحلة رياض الأطفال، وهي كالتَّالي (شعبان والمنير، ٢٠١٢):

١- **مهارة الوعي الصَّوتيّ (الفونولوجي)**: يعدُّ الوعي الصَّوتيّ مهارةً أساسيَّة وضروريَّة لاكتساب مهارة القراءة، فكلَّما أدرك الطِّفل أصوات الحروف الهجائيَّة، كلَّما ازدادت معرفته للحروف الهجائيَّة. وتُعرَّف مهارة الوعي الصَّوتيّ بأنَّها: "قدرة الطِّفل على إدراك المقاطع الصَّوتيّة في الكلمات المنطوقة، مع القدرة على إدراك أصوات الحروف الهجائيَّة التي تشكِّل الكلمات. ويشمل الوعي الصَّوتيّ عددًا من المهارات، وهي: تركيب الأصوات أو المقاطع الصَّوتيّة لإنتاج كلمة، وتجزئة الكلمة إلى مقاطع وأصوات، والتَّمييز بين الكلمات التي لها نفس القافية، وإضافة وحذف مقطع صوتيّ إلى الكلمة (ليرنر وجونز، ٢٠٠٨/٢٠١٤).

٢- **مهارة التَّعرُّف على الأرقام:** تعدّ مهارة معرفة الأرقام والتَّمييز بينها هي أوَّل رافد لتعلُّم مهارات الرِّياضيَّات والحساب في المراحل اللَّاحقة Mononen et al., (2015). وذكرت إبراهيم (٢٠٢٠) أنَّ مهارة التَّعرُّف على الأرقام تعرَّف بأنَّها قدرة الطِّفل على تسمية الأرقام والتمييز بين المتشابهة منها، ومعرفة مدلولها الرقمّي، والعّد في التسلسل الصحيح سواءٌ تنازليًا أو تصاعديًّا، مع القدرة على المقارنة بين القيمة العددية.

٣- **مهارة التَّعرُّف على الحروف الهجائيَّة:** يعدُّ وعي وإدراك الحروف الهجائيَّة والتَّمييز بينها مهارة أساسيَّة للنجاح في عمليَّة القراءة المبكِّرة (عبد الله، ٢٠١٥). وتُعرّف تلك المهارة بأنَّها قدرة الطِّفل على إدراك ومعرفة الحروف الهجائيَّة والتَّمييز فيما بينها، والجمع بين الحروف لتكوين كلمات جديدة، ومعرفة الحروف المكونة للكلمة (مجدي، ٢٠٢٣).

٤- **مهارة التَّعرُّف على الأشكال:** تعدُّ مهارة التَّعرُّف على الأشكال وتمييزها مهارةً ضروريَّة لاكتساب الطِّفل المفاهيم الرِّياضيَّة (محمّد وناصف، ٢٠١٣). وتعرَّف تلك المهارة بأنَّها قدرة الطِّفل على إدراك الأشكال الهندسيَّة المختلفة (المربَّع، والدَّائرة، والمثلَّث)، وتمييزها بحسب خصائصها المختلفة تصنيفها والمطابقة بينها، مع القدرة على إمكانيَّة المطابقة فيما بينها بحسب الشكل (مجدي، ٢٠٢٣).

٥- **مهارة التَّعرُّف على الألوان:** تعدُّ مهارة التَّعرُّف على الألوان الأساسيَّة مهارةً ضروريَّة لاستعداد الطِّفل والتحاقه بمرحلة المدرسة. وتعرَّف تلك المهارة بأنَّها قدرة الطِّفل على إدراك الألوان الأساسيَّة وتسميتها، والتَّمييز فيما بينها، مع القدرة على تصنيف الأشياء وفقًا لألوانها (عبد الله، ٢٠١٥).

وتأسيسًا على ما سبق، نلاحظ أنَّ المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة هي الأساس للتقدُّم الأكاديميّ في مرحلة المدرسة، حيث إنَّ القصور في تلك المهارات يعدُّ دليلًا على أنَّ الطِّفل معرَّضٌ لخطر الإصابة بصعوبات التَّعلُّم، ما يعني إعاقة عمليّة تعلُّمهم أو وضعهم في دائرة التَّعرُّض لصعوبات التعلم.

وعند الحديث عن الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، فنحن نتحدث عن الأطفال في برامج الطُّفولة المبكِّرة، والذين تقع أعمارهم بين أربع إلى ثمان سنوات، حيث تلك الفئة من

الأطفال ليس لديهم أيّ نوعٍ من أنواع الإعاقة، ويتمتّعون بذكاءٍ متوسّط أو فوق المتوسّط، لكنّهم يُظهرون بعض الصُعوبات التي تعيق تقدُّمهم (الطّيباني، ٢٠٠٨). وقد أورد الباحثون عدد من التَّعريفات التي عرَّفت الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم؛ نظرًا لتعدُّد واختلاف وجهات نظر الباحثين، فقد وصفهم الشَّخص وأحمد (٢٠٠٦، ص٩) بأنَّهم الأطفال الذين يظهر لديهم تأهُّب قوي لمواجهة صعوبات التعلُّم في المستقبل، حيثُّ لم يتم الكشف عنهم في مراحل مبكّرة. في حين عرَّفتهم خوج (٢٠١٣) بأنَّهم الأطفال الذين يظهرون العجز في المهارات الأكاديمية الأساسية أثناء التحاقهم برياض الأطفال، مما قد يُسّبب ذلك إصابة الطفل بصعوبات تعلم في القراءة أو الكتابة أو الحساب في المراحل اللاحقة.

وفي نفس هذا الإطار، هناك مجموعة من الخصائص التي يتميّز بها الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم في مرحلة رياض الأطفال، حيث تعدّ هذه الخصائص بمثابة مؤشّرات ودلالات يمكن من خلالها التَّعرُّف المبكّر على الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، وتقديم الخدمات المناسبة، ويمكن تقسيم هذه الخصائص إلى ثلاثة أقسام وهي: خصائص ذات علاقة بالنَّاحية النَّمائيّة، وخصائص ذات عِلاقة بالنّاحية الأكاديميّة، وخصائص سلوكيّة.

فعند الحديث عن الخصائص النَّمائيَّة لهؤلاء الأطفال نجد أنَّ معظمها يرتبط بشكلٍ مباشر بالعمليّات النَّفسيّة الأساسيَّة (الانتباه، والإدراك، والذَّاكرة، والتَّفكير)، حيث إنه ذكر ليرنر وجونز(٢٠٠٨/٢٠١٤) أنَّ الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم يُظهرون القصور في الانتباه بنسبٍ متفاوتة، وقد يصاحب ذلك مشكلات أخرى كالاندفاعيَّة والنَّشاط الزَّائد، وكذلك يظهر هؤلاء الأطفال مشكلات في الإدراك، تتمثَّل في صعوبة الإدراك البصريّ والسّمعيّ، وصعوبة في التَّمييز والمعالجة السَّمعيّة والبصريّة؛ أمَّا فيما يتعلَّق بمهارات الذَّاكرة والتَّفكير، فقد يواجه هؤلاء الأطفال مشكلات في الذَّاكرة السَّمعيّة والبصريّة، تظهر على شكل صعوبةٍ في تذكُّر أشكال وأصوات الحروف والأرقام بعد رؤيتها والاستماع إليها، وهذا ما يتعلَّق بمهارات الذَّاكرة؛ أمَّا من ناحية مهارات التَّفكير، فقد يظهر هؤلاء الأطفال القصور في تعميم ما تعلّموه بالمواقف المختلفة، والتَّعلُّم من الخبرات العرضيّة (National Center for Learning Disabilities, 2020).

وفيما يتعلَّق بالخصائص من النَّاحية الأكاديميَّة والسُلوكيّة، ذكرت أبا حسين والعوهلي (٢٠٢٢) أنَّ هناك مجموعةً من المشكلات المتعلِّقة بالمهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة والسُلوكيَّة

التي تظهر لدى الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، ومن تلك المشكلات القصور في الوعي الصَّوتيّ، والقصور في مهارة معرفة الأعداد أو الأرقام والتَّمييز بينها، بالإضافة إلى القصور في معرفة الحروف الهجائيَّة والتَّمييز بين المتشابهة منها، وهذا ما يتعلَّق بالخصائص من النَّاحية الأكاديميَّة؛ أمَّا ما يتعلَّق بالخصائص من النَّاحية السُّلوكيَّة فيُظهر هؤلاء الأطفال قصورًا في إقامة العلاقات الاجتماعيّة النَّاجحة، وتدنّي مستوى الكفاية الذَّاتيّة والثِّقة بالنَّفس، وصعوبة في التَّفاعل مع الآخرين، والاستمرار بإظهار السُّلوكيّات العدوانيَّة والانسحاب.

وعلى ضوء ما سبق، نجد أنَّه من خلال تلك الخصائص يمكن التَّنبُّؤ بوجود صعوبات التَّعلُّم لدى الطِّفل في المراحل اللَّاحقة، وهذا ما يدفعنا حتمًا إلى ضرورة تقديم الخدمات التَّربويَّة الملائمة بوقتٍ مبكِّر؛ من أجل تفادي تعرُّض الطِّفل للمشكلات والتَّقليل من صعوبات التَّعلُّم لدى الأطفال، وهذا ما تحاول الدراسة الحاليّة تناوله من خلال توظيف الإستراتيجيَّات المناسبة مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم.

ثّانِيَاً: إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت

يعدُّ التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت أسلوبًا فعَّالًا يعتمد على نقل ضبط المثير من تلقين الاستجابة إلى المثيرات الطَّبيعيَّة، وهذا ما يجعل الأطفال يؤدُّون المهارات المستهدفة بوجود المثيرات المحفّزة للاستجابة، وبدأ البحث حول التَّأخير الزَّمني الثَّابت مع توشيت عام (١٩٧١)، عندما تمّ استخدامه لتعليم مهارات التَّمييز لذوي الإعاقات الفكريَّة الشَّديدة (Flores, 2004). ومنذ ذلك الحين، تمّ استخدام التَّأخير الزَّمنيّ لتدريس مجموعة متنوّعة من المهارات المنهجيَّة لذوي الإعاقات المختلفة، تتضمَّن بعض هذه المهارات، كمهارة قراءة الكلمات المرئيّة (Gast et al., 1988) ومهارة التّهجئة (Telescan et al., 1999) وحقائق الضّرب (Flores, 2004).

وعليه ذكر كولينس (Collins, 2012) أنَّ إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت ممارسةٌ قائمة على الأدلّة في ميدان التَّربية الخاصَّة، حيث أُثبت فعاليّتها في تدريس العديد من المهارات المختلفة لذوي الإعاقة، بما في ذلك ذوي الإعاقة الفكريّة الشَّديدة، واضطرابات طيف التَّوحُّد، وصعوبات التَّعلُّم، وأولئك الذين ليس لديهم إعاقات، كما تمّ استخدامه بفعاليّة مع الأطفال في مرحلة رياض الأطفال وحتّى البالغين. ووفقًا لـ Wolery, et al. (1992) كان التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت فعَّالًا بالنِّسبة لـ(٩٧.٧٪) من الأفراد الذين تمّ استخدامه معهم.

وتتضمَّن إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت قيام المعلِّم في البداية بتقديم مثيرٍ محفّزٍ لحدوث الاستجابة الصَّحيحة، ومن ثمّ تقديم التّلقين الضَّابط بشكلٍ متزامن، وتسمَّى هذه المرحلة بـ"مرحلة انعدام المهلة"، وفي التَّجارب اللَّاحقة يتمُّ وضع فاصل زمنيّ للتأخير بمقدار عددٍ محدّد من الثَّواني، وهذه المرحلة تسمَّى بـ"مرحلة التَّأخير" (Grattan& Demchak, 2020).

ولتوضيح ذلك ذكر Wolery et al., (1992) مثالًا لكيفيَّة تسمية الطِّفل مجموعة من الأشياء باستخدام إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت، حيث قد يكون المثير المحفّز للاستجابة هو تقديم سؤالًا للطفل "ما هذا....؟" ومن ثمّ تقوم المعلِّمة مباشرةً بتسمية الشَّيء، وبعد جلسات محدّدة من هذه المرحلة، تقوم المعلِّمة بإدراج عددٍ محدّد وثابت من الثَّواني بين المثير المحفّز والتَّلقين الضَّابط، ويتمّ الاستمرار في استخدام المدّة الزَّمنيّة الثَّابتة حتّى يتمّ الوصول إلى المعيار المطلوب.

وفي هذا الشَّأن ذكر Houston and Thomas (2002) أنَّ هناك خمسة أنواع من الاستجابات قد يقدِّمها الأطفال عند استخدام إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت، وهي على النَّحو الآتي: استجابة صحيحة غير ملقَّنة، حيث يستجيب الطِّفل بشكلٍ صحيح قبل تقديم الدَّعم والمساعدة من المعلِّم؛ واستجابة صحيحة ملقَّنة، حيث يستجيب الطِّفل بشكلٍ صحيح بعد تقديم الدَّعم والمساعدة من المعلِّم؛ واستجابة خاطئة غير ملقّنة، حيث يستجيب الطِّفل بشكلٍ خاطئ قبل تقديم الدَّعم والمساعدة من المعلِّم؛ واستجابة خاطئة ملقّنة، حيث يستجيب الطِّفل بشكلٍ خاطئ بعد تقديم الدَّعم والمساعدة من المعلِّم؛ وعدم الاستجابة، حيث لا يستجيب الطِّفل، إمَّا قبل أو بعد الدَّعم والمساعدة المقدَّمة من المعلِّم، و يرى هوستن وثوماس أنَّه في حال عدم استجابة الطِّفل أو الاستجابة الخاطئة بعد أو قبل تقديم التَّلقين الضَّابط، فسيتمّ تقديم التَّلقين الضَّابط وفاصل زمنيّ ثان للتأخير.

وذهبت Flores (2004) إلى أنَّ التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت له العديد من الفوائد التي ينعكس أثرها بشكلٍ مباشرٍ على الطِّفل في أثناء العمليَّة التَّعليميَّة، منها التَّقليل من احتماليَّة وقوع الطِّفل في الأخطاء؛ لأنَّ المعلِّم يقدِّم الإجابة الصَّحيحة خلال مدَّة زمنيَّة قصيرة، ويمنح الطِّفل فرصة أخرى للإجابة الصَّحيحة، وهذا ما يتماشى مع دراسة Mattingly and Bott (1990)، التي أشارت إلى أنَّ التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت أدَّى إلى تعلُّم خالٍ من الأخطاء تقريبًا، مع وجود اثنيّ عشر خطأ خلال الأربعمائة والعشرين تجربة (٢.٨٪ من التَّجارب). وأضافت

Flores (2004) أنَّه من فوائد التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت زيادة عدد مرّات تعرُّض الطَّالب للإجابة الصَّحيحة أو المطلوبة، ووفقًا لما ذكره Christenson et al. (1989) أنَّ الزِّيادة في عدد مرّات تعرُّض الطَّالب للإجابة الصَّحيحة تؤدِّي إلى إنجازٍ أكبر. لذلك، يعدُّ التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت طريقةً فعَّالة للتعليم.

وكثيرًا ما يشار إلى فعالية إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت في استخدامها مع ذوي الإعاقة على حدٍ سواء، حيث أجرى العديد من الباحثين دراسات تؤكِّد على ذلك، ففي إحدى الدِّراسات أوضح Browder et al. 2009) أنَّ التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت فعّال مع مختلف فئات الإعاقة كصعوبات التَّعلُّم، والتَّوحُّد والإعاقات الفكريّة. ثمَّ أنَّ لها أثرًا بالغًا في تنمية مختلف المهارات، منها المهارات المنفصلة، كمهارة تسمية الأعداد (Alqahtani & Aldosiry, 2023)، بالإضافة إلى تنمية المهارات المتسلسلة كمهارة تفريش الأسنان (الشّمري، ٢٠٠٨).

وبناءً على ما سبق، يمكن القول أنّ استخدام الأطفال لهذه الإستراتيجيَّة في العمليّة التَّربويّة يؤدِّي إلى تحسين نتائجهم، وتنمية نموّهم في المجالات المختلفة، كالمجال المعرفي والاجتماعيّ، بالإضافة إلى تحفيزهم ورفع مستوى دافعيّتهم نحو التَّعلُّم.

دِّراسات سابقة

على الرّغم من ندرة الدّراسات السَّابقة التي تناولت واقع إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت من وجهة نظر المعلّمين، ومدى معرفتهم لخطواتها وتطبيقاتها ومميّزاتها مع الأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم في العالم العربيّ والأجنبيّ، إلَّا أنَّ هناك بعض الأدبيّات والأبحاث العلميّة التي أثبتت فاعليّة إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت في تنمية مختلف المهارات لدى الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، وأهمّيّتها في الرَّفع من جودة التَّعلُّم ومخرجاته. بالإضافة إلى مستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال بالإستراتيجيَّات التي تعمل كبرامج وقائيّة مع الأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم، وتقديم تعليق عليها يتضمَّن جوانب الاتّفاق والاختلاف، وبيان الفجوة العلميَّة التي تعالجها الدِّراسة الحالية.

وبالنَّظر إلى فعالية إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت، أجرى Chai, (2017) دراسةً هدفت إلى الكشف عن فعاليَّة استخدام تطبيق تعليميّ في الـ iPad مع إجراء تأخير زمنيّ ثابت داخل المجموعات الصَّغيرة، لتحسين مهارات الوعي الصَّوتيّ لدى الأطفال المتأخّرين نمائيًّا، واعتمدت الدِّراسة على استخدام تصميم التّقصّي المتعدّد عبر السُّلوكيّات، مع عيّنة تكوَّنت من

ثلاثة أطفال، تراوحت أعمارهم من أربع إلى خمس أعوام. واستخدم الباحث تطبيقًا تعليميًّا "Touch Sound" على جهاز الـ iPad كأداةٍ للدراسة. وكان من أبرز النَّتائج فعالية إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت في تحسين مهارة الوعي الصَّوتيّ لدى الأطفال.

وفي ذلك السِّياق، قام Rakap (2019) بدراسةٍ هدفت إلى الكشف عن فاعليّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت في اكتساب مهارات الاستعداد الأكاديميّ بدولة تركيا، واعتمدت الدِّراسة على استخدام تصميم التَّقصّي المتعدّد عبر السُّلوكيّات على عيّنة تكوّنت من ثلاثة أطفال تتراوح أعمارهم بين أربع إلى خمس أعوام ولديهم تأخرٌ في النّموّ، وكشفت النَّتائج عن فعالية إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت في إكساب الأطفال مهارات الاستعداد الأكاديميّ، والمحافظة عليها بالإضافة إلى تعميمها.

وبالنَّظر إلى مهارات الرّياضيَّات الأساسيَّة، أجرى Hawkins – Lear and Grisham–Brown (2019) دراسةً هدفت إلى الكشف عن فاعلية التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت في تنمية مهارات الرِّياضيّات الأساسيّة للأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم بولاية كنتاكي، واعتمدت الدِّراسة على استخدام تصميم التَّقصِّي المتعدّد عبر المشاركين، على عيّنة تكوَّنت من أربعة أطفال تتراوح أعمارهم بين ثلاث وخمس أعوام طفلان لديهما تأخرٌ نمائيّ وطفلان لديهما توحّد. واستخدمت الباحثة أقلام تلوين وأوراق وأدوات يدويّة كمواد للدراسة. وكشفت النَّتائج عن فعالية التَّدخُّل المستخدم في تنمية مهارات الرِّياضيّات الأساسيَّة لدى الأطفال.

وبالإشارة إلى إحدى دراسات المقارنة، قام Chazin and Ledford (2021) بدراسةٍ هدفت إلى المقارنة بين كفاءة تدخلين، وهما إجراء التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت وإجراء المساعدة المتناقصة تدريجيًّا، لتنمية القدرة التَّعبيريَّة لدى الأطفال المتأخّرين نمائيًّا. واعتمدت الدِّراسة على استخدام تصميم العلاجات المتناوبة كأحد تصاميم الحالة الواحدة كمنهجٍ للدراسة، وتكوَّنت العيِّنة من عشرة أطفال عاديّين ومتأخّرين نمائيًّا، تراوحت أعمارهم بين أربع إلى خمس أعوام، وتمّ استخدام البطاقات التَّعليميّة والصُّور ولوحات رمزيّة كموادٍ وأدوات للدراسة، وطوابع وملصقات كمعزّزات للمشاركين في الدِّراسة. وكشفت النَّتائج عن أنّ التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت أكثر كفاءةً بالنِّسبة لخمسة أطفال، وكان إجراء المساعدة المتناقصة تدريجيًّا أكثر كفاءةً لثلاثة أطفال، في حين كان هناك نتائج متباينة بالنِّسبة لطفلين.

وعلى ضوء ما سبق، يُلاحظ أنَّ نتائج الدِّراسات التَّجريبيَّة تؤكِّد فعاليّة إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت في تنمية مختلف المهارات للأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم، وتقع مسؤوليّة تطبيق مثل هذه الإستراتيجيَّات على عاتق معلِّمات رياض الأطفال، حيث لا بدّ أن يكون لديهن الإلمام الكافي بهذه الإستراتيجيَّات، والتي قد تعمل كبرامج وقائيّة للتدخُّل المبكّر. وفي هذا الشَّأن، أجرى Khawaldeh et al. (2017) دراسةً هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال في الأردن بإستراتيجيَّات تنمية اللُّغة الشَّفهيّة كممارسات للتدخُّل المبكّر في مرحلة رياض الأطفال، واعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفيّ المسحيّ، الذي استخدم الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات من عيّنة الدِّراسة، التي تكوَّنت من (١٠٧) معلِّمات رياض الأطفال الحكوميّة والخاصَّة. وأشارت النَّتائج إلى أنَّ مستوى معرفتهن كان متوسِّطًا، كما أظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في المستوى المعرفيّ لديهن تعزى إلى متغيَّر خبرات التَّدريس لصالح الأعلى، ولمتغيَّر المؤهّل العلميّ لصالح الدِّراسات العليا.

وقام Davis (2019) بدراسةٍ هدفت إلى الكشف عن فهم معلِّمي التَّعليم العام لما قبل الخدمة والإعداد المهنيّ للممارسات المبنيّة على الأدلَّة، والكشف عن المعيقات التي تحدّهم عن تطبيق الممارسات المبنيَّة على الأدلّة مع الأطفال. وتمَّ إجراء الدِّراسة باستخدام المنهج النَّوعيّ من خلال تطبيق المقابلة شبه المنظمّة على عيّنة تكوّنت من عشرة معلِّمي تعليمٍ عام ومنهم معلِّمو رياض الأطفال. وأسفرت النَّتائج عن وجود فهم لدى المعلِّمين بالممارسات المبنيّة على الأدلَّة، لكنهم يعتقدون بأنَّهم غير قادرين على ممارستها في الفصول الدِّراسيَّة تبعًا لعامل الوقت، بالإضافة إلى محدوديّة مناهج الدَّورات التَّدريبيَّة المقدَّمة من ناحية المحتوى والاتّجاه.

وأعدّ المالكيّ (٢٠٢١) دراسةً هدفت إلى فحص الجانب المعرفيّ لدى معلِّمات مرحلة الطُّفولة المبكّرة، فيما يتعلَّق بالممارسات المبنيّة على الأدلّة، ومنها إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ، ومدى تطبيقهن لها، وكذلك الكشف عمّا إذا كان هناك اختلافٌ في ممارستهن للممارسات المبنيّة على الأدلّة تعزى إلى متغيّر المؤهّل التَّعليميّ، والتَّخصُّص، والدَّورات التَّدريبيَّة، والخبرة، ونوع المؤسّسة التي تقدّم الخدمة. واعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفيّ المسحيّ، الذي استخدم الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات من عيّنة الدِّراسة، والمكوّنة من (١٤١) معلِّمًا ومعلّمة (تربية خاصَّة، وطفولة مبكّرة)، تمّ اختيارهم بالطَّريقة العشوائيَّة البسيطة. وكان من أبرز نتائج الدِّراسة أنَّ مستوى معرفة وتطبيق معلِّمات الطُّفولة المبكّرة للممارسات المبنيّة على الأدلّة بشكلٍ

عام ولإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ بشكلٍ خاص؛ جاءت بالمستوى المتوسِّط، كما أظهرت النَّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات مستوى معرفة معلِّمات الطُّفولة المبكّرة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة، تعزى إلى اختلاف المؤهِّل التَّعليميّ لصالح مؤهِّل الدِّراسات العليا؛ ونوع التَّخصص لصالح تخصُّص التَّربية الخاصَّة.

وفي نفس هذا الإطار، أجرى Alshalfan and Busaad (2022) دراسةً هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلِّمي مرحلة الطُّفولة المبكّرة بإستراتيجيَّات التَّدخُّل المبكِّر للأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم. واعتمدت الدِّراسة على استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ لتحقيق هدف الدِّراسة. وطُبِّقت الدِّراسة على عيّنةٍ عشوائيَّة مكوَّنةٍ من (٣٤٠) معلِّمةَ مرحلة الطِّفولة المبكّرة. وقد تمَّ إعداد استبانة مكوَّنة من (٢٢) عبارة موزَّعةً على (٣) أبعاد، وهي الممارسات المتعلِّقة بالمهارات ما قبل الأكاديميَّة والعمليَّات الأساسيَّة والمفاهيم النَّفسيّة. وأظهرت النَّتائج ارتفاع مستوى المعرفة بممارسات التَّدخُّل المبكِّر بأبعاده الثَّلاثة لدى المعلِّمين، كما أشارت النَّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تعزى للمؤهِّل العلميّ والتَّخصُّص الأكاديميّ وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الجلان والقفاري (٢٠٢٣) إلى الكشف عن مستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال بالأنشطة الحسّيّة التي تعمل كبرامج وقائيَّة لتنمية الحسّ العدديّ لدى الأطفال المعرَّضين لصعوبات الحساب، وكذلك الكشف عمَّا إذا كان هناك اختلافٌ في ممارستهم للأنشطة الحسّيّة تعزى إلى نوع المؤسّسة التي تقدِّم الخدمة، ومتغيَّر المؤهِّل التَّعليميّ، والتَّخصُّص، والخبرة). واعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفيّ التَّحليليّ، الذي استخدم الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات من عيّنة الدِّراسة، والمكوّنة من (٣٦٠) معلِّمة من معلِّمات رياض الأطفال، تمّ اختيارهن بالطَّريقة العشوائيَّة البسيطة. وكان من أبرز نتائج الدِّراسة أنَّ مستوى معرفة واستخدام معلِّمات رياض الأطفال للأنشطة الحسّيّة جاءت بدرجةٍ مرتفعة؛ إلَّا أنَّ استخدامهن لها لم يُراع فيه الاحتياجات الفرديَّة؛ وقد يعود ذلك إلى عدم توفُّر الوسائل التَّعليميَّة، وكثرة عدد الأطفال.

ومن خلال مراجعة الدِّراسات السَّابقة، أشارت الدِّراسات التَّجريبيَّة إلى الأثر الإيجابيّ لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت في تنمية مختلف المهارات للأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم كدراسة (Chai, 2017; Chazin& Ledford, 2021; Hawkins – Lear&

(Grisham–Brown, 2019; Rakap, 2019، في المقابل أظهرت الدِّراسات الأخرى كدراسة (Khawaldeh et al., Davis, 2019; Alshalfan& Busaad, 2022 al.,2017; ؛العجلان والقفاري، ٢٠٢٣؛المالكي، ٢٠٢١) أنَّ مدى إلمام معلِّمات رياض الأطفال بممارسات التَّدخُّل المبكِّر لم تكن كافيةً لتنمية مختلف المهارات للأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم.

التعقيب على الدِّراسات السّابقة:

من خلال استعراض أوجه الاتّفاق والاختلاف بين الدِّراسات السّابقة، يتَّضح أنَّ الدِّراسة الحالية تتَّفق مع دراسة كلٍّ من (Khawaldeh et al.,2017؛ Alshalfan& Busaad, 2022؛ المالكي،٢٠٢١؛ العجلان والقفاري، ٢٠٢٣) في استخدام المنهج الوصفيّ كمنهجٍ للدراسة؛ بينما تختلف عن دراسة كلٍّ من: (Chai, 2017; Chazin& Ledford, 2021; Hawkins – Lear& Grisham–Brown, 2019; Rakap, 2019) اللائي استخدمت المنهج التَّجريبيّ، ودراسة (Davis, 2019) التي اتّبعت المنهج النَّوعيّ. ومن جانبٍ آخر، تتَّفق الدِّراسة الحالية جزئيًّا مع جميع الدِّراسات الوصفيَّة في عيّنتها، حيث إنه تكوَّنت العيِّنة في تلك الدِّراسات من معلِّمات الطُّفولة المبكّرة، ومنهم معلِّمات رياض الأطفال؛ في المقابل اختلفت الدِّراسة الحالية مع الدِّراسات التَّجريبيَّة التي تكوَّنت عيّنتها من الأطفال في برامج رياض الأطفال. ومن ناحية الأداة، فقد اتّفقت الدِّراسة الحالية مع جميع الدِّراسات الوصفيَّة في استخدام الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات.

وتميَّزت الدِّراسة الحالية عمّا رُوجِع سابقًا من دراسات بكونها الدِّراسة الوحيدة عربيًّا وأجنبيًّا _ على حدّ علم الباحثتين– التي تفردت بالكشف عن واقع استخدام معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، ومستوى تطبيقها، والمعوِّقات التي تحدّ من تطبيقها. وقد استفادت الدِّراسة الحالية من الدِّراسات السَّابقة في وضع تصوُّرٍ كامل حول الإطار النَّظريّ، وبناء الاستبانة أداة الدراسة، وتحديد المنهجيَّة الحالية، والمعالجات الإحصائيَّة.

منهج الدِّراسة وإجراءاتها

منهج الدِّراسة:

انطلاقًا من موضوع الدراسة، والمتمثّل في واقع استخدام معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، ستستخدم الباحثتان المنهج الوصفيّ، نظرًا لملاءمته طبيعة وهدف الدراسة. ووفقًا لـ عدس وآخرين (٢٠٠٤، ص.٢٧٤)، يعرَّف المنهج الوصفيّ بأنَّه: "منهجٌ يعتمد على دراسة الواقع أو الظَّاهرة كما توجد في الواقع، ثمَّ وصفها وصفًا دقيقًا، ويعبِّر عنها تعبيرًا كيفيًّا أو كمّيًّا".

مجتمع الدِّراسة:

يتَّكون مجتمع الدراسة من جميع معلِّمات رياض الأطفال في برامج رياض الأطفال الحكوميَّة والخاصَّة التَّابعة لإدارة التَّعليم بمدينة نجران، والبالغ عددهن (٢٦٥) معلِّمةً تبعًا لآخر إحصائيَّة لإدارة التَّعليم في مدينة نجران لعام ٢٠٢٣/٢٠٢٤، حيث بلغ عدد المعلِّمات في برامج رياض الأطفال الحكوميَّة (٢٣٥) معلِّمة؛ بينما بلغ عدد المعلِّمات في برامج رياض الأطفال الخاصَّة (٣٠) معلِّمة.

عيّنة الدِّراسة:

أ. **عيّنة الدِّراسة الأساسية**

تمَّ اختيار العيّنة بالطَّريقة العشوائيَّة البسيطة من معلِّمات رياض الأطفال في برامج رياض الأطفال الحكوميَّة والخاصَّة بمدينة نجران، وبلغ حجم العيّنة اللّاتي استجابت للاستبانة المرسلة إليهن إلكترونيًّا (٢٠٣) معلِّمة من معلِّمات رياض الأطفال. ويوضِّح الجدول (١) خصائص عيّنة الدِّراسة الأساسيَّة:

جدول (١)

خصائص عينة الدراسة الأساسية

المتغيِّر	فئات المتغيِّر	التّكرار	النّسبة المئويّة (%)
المؤهِّل العلميّ	ثانويَّة	4	2.0
	دبلوم	39	19.2
	بكالوريوس	116	57.1
	ماجستير	39	19.2
	دكتوراه	5	2.5
	المجموع	٢٠٣	٪١٠٠

سنوات الخبرة	من ٥- ١٠ سنوات	116	57.1
	من ١٠ إلى ٢٠ سنة	55	27.1
	أكثر من ٢٠ سنة	32	15.8
	المجموع	203	100%

يوضِّح الجدول (١) أنَّ ما نسبته (٢.٠٪) من أفراد العيّنة حاصلون على ثانويّة، وما نسبته (١٩.٢٪) من أفراد العيّنة حاصلون على دبلوم، و(٥٧.١٪) من أفراد العيّنة من الحاصلين على بكالوريوس، و(١٩.٢٪) من أفراد العيّنة من الحاصلين على ماجستير، و(٢.٥٪) من أفراد العيّنة من الحاصلين على دكتوراه، وهذا يشير إلى أنَّ الغالبيّة الذين شملتهم العيّنة هم من الحاصلين على بكالوريوس، كما يوضِّح الجدول أنَّ ما نسبته (٥٧.١٪) من أفراد العيّنة لديهم سنوات تتراوح ما بين ٥- ١٠ سنوات، وما نسبته (٢٧.١٪) من أفراد العيّنة لديهم سنوات خبرة تتراوح بين ١٠-٢٠ عاماً، وما نسبته (١٥.٨٪) من أفراد العيّنة لديهم سنوات خبرة أكثر من ٢٠ عاماً، وهذا يشير إلى أنَّ الغالبيّة الذين شملتهم العيّنة ممّن لديهم سنوات تتراوح بين ٥- ١٠ أعوام.

ب. عيّنة حساب الخاصائص السيكومترية

وفيما يتعلق بالعيّنة الاستطلاعية فقد تم اختيار (٣٢) معلمة رياض أطفال خارج عينة الدراسة الأساسية؛ للتأكد من الصدق والثبات والاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وإجراء التعديلات اللازمة قبل تطبيقها على العينة الأساسية

اداة الدِّراسة:

لتحقيق هدف الدِّراسة والإجابة عن تساؤلاتها تمَّ استخدام استبانة من إعداد الباحثتين، كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بهذه الدراسة، وتم إعداد أداة الدراسة على النحو الآتي:

أ- **الهدف من الاستبانة:** في ضوء أهداف الدراسة ومتغيراتها، تم تحديد الهدف من الاستبانة، وهو التَّعرُّف على مستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت، والتَّعرُّف على مستوى تطبيقهن لهذه الاستراتيجيّة مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، والمعيقات التي تواجههنّ في تطبيقها.

ب-**مصادر بناء الاستبانة:** بعد الرُّجوع والاطلاع على الأدبيّات والدِّراسات السَّابقة ذات العِلاقة بموضوع الدِّراسة تم بناء الاستبانة، حيث اعتمدت الباحثتان في بناء المحور الأول والثاني (مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بإستراتيجيَّة التَّأخير

الزَّمنيّ الثَّابت ومستوى تطبيق استراتيجية التأخير الزمني الثابت) على المقياس الذي أعدّه كلاً من (Alshalfan& Busaad, 2022؛ Khawaldeh et al.,2017؛ العجلان والقفاري، ٢٠٢٣)، وفيما يتعلق بالمحور الثالث (معيقات تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم) فقد اعتمدت الباحثتان على الأدوات الذي أعدّها كلاً من(العجلان والقفاري، ٢٠٢٣؛ Davis, 2019).

ت-**الصورة الأولية للاستبانة:** تتكون الاستبانة في صورتها الأولية تتكوَّن من قسمين، القسم الأوَّل: يشتمل على معلومات أوّليَّة للمعلمة وهي (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، والقسم الثَّاني: خاص بمستوى استخدام إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت، ويشتمل القسم الثَّاني على (٣٥) عبارة تقيس ثلاثة محاور: أوَّلًا: معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت، وتكوّن هذا المحور من (١١) عبارة. ثانيًا: تطبيق معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم. وتكوَّن هذا المحور من (١٢) عبارة. ثالثًا: عوائق تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم. وتكوَّن هذا المحور من (١٠) عبارة.

ث-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

- **أوَّلًا: الصِّدق الظَّاهري (المحكّمين):** تمَّ استخدام الصِّدق الظَّاهريّ للتعرُّف على مستوى صدق المقياس، حيث تمّ عرضه على مجموعةٍ من المختصّين الأكاديميّين العاملين في مجال التَّربية الخاصَّة، وقد بلغ عددهم (٥) محكّمين؛ وذلك بهدف إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول عبارات المقياس، وبناءً على ذلك، تمّ إجراء التَّعديلات اللَّازمة واعتماد النُّسخة النِّهائيَّة للاستبانة. والجدول (٣) يوضِّح نسب اتّفاق المحكِّمين على جوانب التَّحكيم.

جدول (٣)

نسب الاتّفاق بين المحكّمين على استبانة واقع استخدام معلّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم (ن=٥) محكّمين

م	عناصر التَّحكيم	عدد المحكّمين الموافقين	نسب الاتّفاق
١	مدى دقَّة صياغة عبارات الاستبانة ووضوحها.	٤	%80
٢	مدى تمثيل كلّ عبارة للبُعد الذي تقيسه.	٥	١٠٠٪
٣	مدى تمثيل الاستبانة للهدف الذي وضعت لقياسه.	٥	١٠٠٪
٤	مدى ملاءمة العبارات لمستوى معلّمات رياض الأطفال	٤	%80
متوسّط نسب الاتّفاق بين المحكّمين.			%90

يتَّضح من الجدول (٣) أن نسب اتفاق الحكمين على بنود التَّحكيم تراوحت ما بين (80% – ١٠٠٪)، وكان متوسّط نسب الاتّفاق (90%)، وهي نسب اتّفاق عالية، وهذا يدعو إلى الثِّقة في صلاحية الاستبانة لقياس ما تهدف إليه، وقد أشار بعض المحكّمين بتعديل صياغة بعض العبارات وقد راعت الباحثتان ذلك.

- **ثانيًا: الاتّساق الدَّاخليّ:**

بعد التَّحقُّق من الصِّدق الظَّاهريّ لأداة الدِّراسة، تمّ تطبيقها ميدانيًّا على عيّنة استطلاعيَّة بلغ عددها (٣٢) معلّمة من معلّمات رياض الأطفال، وحساب معامل الارتباط بين درجةِ كلّ عبارة، والدَّرجة الكلّيّة للمحور الذي تنتمي إليه تلك العبارة. والجدول التَّالي يوضّح معاملات الارتباط بين درجة كلِّ عبارة والدَّرجة الكلّيّة للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كلّ عبارة والدَّرجة الكلّيّة للمحور الذي تنتمي إليه (ن=٣٢) من معلّمات رياض الأطفال

مستوى المعرفة لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت		مستوى تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت		مستوى معوّقات تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٥١	١٣	**٠,٦٢١	٢٥	**٠,٧٦٤

مستوى المعرفة لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت		مستوى تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت		مستوى معوِّقات تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢	**٠,٥٩٣	١٤	*٠,٧٠١	٢٦	**٠,٥٦٧
٣	**٠,٦١٩	١٥	**٠,٦٢٥	٢٧	**٠,٤٥٢
٤	**٠,٥٥٦	١٦	**٠,٤٢٧	٢٨	**٠,٧٨٦
٥	**٠,٦١٤	١٧	**٠,٨٧٦	٢٩	**٠,٥٦٧
٦	**٠,٦١٥	١٨	**٠,٦١٢	٣٠	**٠,٦٧٧
٧	**٠,٥٩٩	١٩	**٠,٧٠٢	٣١	**٠,٧٠٠
٨	**٠,٦٢٠	٢٠	**٠,٦٠٠	٣٢	**٠,٦٥٨
٩	**٠,٦٠٨	٢١	**٠,٧٠٦	٣٣	**٠,٥٥٤
١٠	**٠,٦٠٩	٢٢	**٠,٦١٠	٣٤	**٠,٤٦٥
١١	**٠,٦٠١	٢٣	**٠,٦٣٦	٣٥	**٠,٦٦٤
١٢	**٠,٥٩٤	٢٤	**٠,٦٥٣		

**** دالَّة عند مستوى (٠,٠١) فأقلّ**

يتَّضح من الجدول (٤) أنَّ قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٤٦٥- ٠.٨٧٦)، وهي قيم دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبذلك أصبحت الاستبانة مكوَّنةً من (٣٥) عبارة موزَّعةً على أبعاد الاستبانة، أي أنَّه لم يحذف منه شيئًا.

- **ثالثاً: ثبات أداة الدِّراسة:**

بعد تحقُّق الباحثتين من صدق أداة الدِّراسة (الاستبانة)، تمَّ التَّأكُّد من ثبات الاستبانة، من خلال استخدام معادلة ألفا كرو نباخ (Cronbach 'Alpha)، وذلك بعد تطبيقها على العيّنة الاستطلاعيَّة، والتي بلغ عدد أفرادها (٣٢) معلِّمة من معلِّمات رياض الأطفال، والجدول (٥) يوضِّح معاملات الثَّبات لكلِّ بُعدٍ من أبعاد الاستبانة.

جدول (٥)

معاملات الثَّبات لأبعاد الاستبانة (ن=٣٢) من معلِّمات رياض الأطفال

م	أبعاد الاستبانة	عدد المفردات	معامل الثَّبات
١	مستوى المعرفة لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت.	١٢	٠.٩١١
٢	مستوى تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمني الثَّابت.	١٢	٠.٨٣٨
٣	معوِّقات تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمني الثَّابت.	١١	٠.٨٢٨

يتَّضح من الجدول (٥) أنَّ معامل الثَّبات يتراوح ما بين (٠.٨٢٨) كحدٍ أدنى وبين (٠.٩١١) كحدٍ أعلى، وهذا يدلُّ على أنَّ الاستبانة تتمتَّع بدرجةٍ عالية من الثَّبات يمكن الاعتماد عليه في التَّطبيق الميدانيّ للدراسة.

ج- **تصحيح الاستبانة:** تم استخدام المقياس الثلاثي، للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية (نعم _ أحياناً _ لا) قد تمّ إعطاء كلّ عبارة من العبارات السَّابقة درجاتٍ ليتمّ معالجتها إحصائيًّا على النَّحو الآتي: نعم (٣) درجات، أحياناً (٢) درجتين، لا (١) درجة واحدة. وتتحدَّد درجة موافقة معلِّمات رياض الأطفال بـ (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها (مرتفعة، متوسِّطة، ضعيفة) من خلال العلاقة التَّالية: مستوى المعرفة = ن-١/ ن، حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (٣)، ويوضِّح الجدول التَّالي مستوى ومدى الموافقة لكلِّ بندٍ من بنود الاستبانة:

جدول (٦)

مستوى ومدى الموافقة لكلِّ استجابة من استجابات الاستبانة

مستوى الاستجابة	المدى
منخفضة	من ١ إلى ١.٦٦
متوسِّطة	من ١.٦٧ إلى ٢.٣٣
مرتفعة	من ٢.٣٤ إلى ٣

ح- **الاستبانة في صورتها النهائية:** بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، أصبح في صورتة النهائية يتكون من ثلاثة محاور رئيسة، اندرج تحتها (٣٥) عبارة.

الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة:

تمَّ تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائيّ للعلوم الاجتماعيَّة Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز لها بالرَّمز (SPSS). ولتحقيق أهداف الدِّراسة تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لقياس الارتباط بين كلِّ درجة عبارة والدَّرجة الكلّيّة للبعد الذي ترتبط به، وذلك للتحقُّق من (الاتّساق الدَّاخليّ) للاستبانة، ومعامل ألفا كرو نباخ (Cronbach 'Alpha) لحساب ثبات الاستبانة، والتّكرارات والنّسب المئويَّة، والمتوسِّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة.

نتائج الدِّراسة:

إجابة السُّؤال الأوَّل: ما مستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت؟

للتعرُّف على مستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت من وجهة نظرهن، تمَّ حساب التّكرارات والنِّسب المئويَّة والمتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتب لاستجابات أفراد عيّنة الدِّراسة على عبارات هذا المحور، وجاءت النَّتائج على النَّحو التَّالي، وكانت النّتائج كالآتي:

جدول (٧)

التّكرارات والنّسب المئويَّة والمتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد العيّنة على البعد الأوَّل: معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت " (ن=٢٠٣) معلِّمة رياض أطفال

رقم العبارة	العبارات		درجة الموافقة على البعد الأوَّل: معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت			المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	ترتيب العبارات	درجة الموافقة
			مرتفعة	متوسِّطة	ضعيفة				
١	تتيح إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت تنمية المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة لدى الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم.	ك	96	10٥	2	1.923	.992	٣	متوسِّطة
		%	47.3	51.7	1.0				
٢	يستطيع الأطفال المعرَّضون لصعوبات التَّعلُّم من خلال إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت القيام بأداء المهارة باستقلاليَّة.	ك	86	106	11	1.889	.967	٤	متوسِّطة
		%	42.4	52.2	5.4				
٣	توفِّر إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت للمعلِّمة الكثير من الوقت والجهد.	ك	84	102	17	1.876	.950	٥	متوسِّطة
		%	41.4	50.2	8.4				

رقم العبارة	العبارات		درجة الموافقة على البعد الأوَّل: معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت			المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	ترتيب العبارات	درجة الموافقة
			مرتفعة	متوسِّطة	ضعيفة				
٤	من مميزات إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت بأنَّها غير مكلّفة ماديًّا.	ك	65	126	12	1.702	.922	٩	متوسِّطة
		%	32.0	62.1	5.9				
٥	تنفّذ إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت على الأعمار الزَّمنية المختلفة.	ك	49	140	14	1.544	.848	١٢	منخفضة
		%	24.1	69.0	6.9				
٦	تطبَّق إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت من خلال طرق التَّدريس المختلفة: كالمجموعات الصَّغيرة، والجلسات الفرديَّة، وتدريس الأقران.	ك	58	131	14	1.646	.895	١٠	منخفضة
		%	28.6	64.5	6.9				
٧	ينتج عن التَّأخير الزّمنيّ الثَّابت أداء شبه خالٍ من الأخطاء.	ك	80	106	17	1.863	.942	٦	متوسِّطة
		%	39.4	39.4	8.4				
٨	تعزِّز إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت دافعيّة الأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم نحو التَّعلُّم.	ك	79	114	10	1.825	.960	٨	متوسِّطة
		%	38.9	58.4	4.9				
٩	تعزّز إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثَّابت التَّفاعلات الإيجابيَّة بين المعلِّم والأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلّم، وبين الأطفال أنفسهم.	ك	80	115	8	1.829	.958	٧	متوسِّطة
		%	39.4	56.7	3.9				

رقم العبارة	العبارات		درجة الموافقة على البعد الأوَّل: معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت			المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	ترتيب العبارات	درجة الموافقة
			مرتفعة	متوسِّطة	ضعيفة				
١٠	تعتبر إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثَّابت إحدى الممارسات المبنيّة على الأدلّة في ميدان التّربية الخاصَّة.	ك	52	140	11	1.557	.867	11	منخفضة
		%	25.6	69.0	5.4				
١١	مفهوم إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنـيّ الثَّابـت واضـح بالنِّسبة لي.	ك	69	66	68	2.017	.805	١	متوسِّطة
		%	34.0	32.5	33.5				
12	الخطـوات التَّدريسـيَّة لإسـتراتيجيَّة التَّـأخير الزَّمنـيّ الثَّابـت واضـحة بالنِّسبة لي.	ك	64	66	73	1.961	.802	٢	متوسِّطة
		%	31.5	32.5	36.0				
متوسِّط المتوسِّطات المرجّحة لدرجة الموافقة على البُعد الأوَّل "معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت "						1.803	.648	----	

يتبيَّن من الجدول (٧) أنَّ تقديرات معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت من وجهة نظرهن بلغ (١.٨٠٣) وبانحرافٍ معياريّ (٠.٦٤٨)، وهي درجة متوسِّطة حسب المقياس الذي تمّ وضعه، وهذا المتوسِّط يعني أنَّ غالبيّة أفراد عيّنة الدِّراسة محايد على هذا المحور؛ أمّا فيما يتعلَّق بالعبارات تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لهذه العبارات ما بين (١.٥٤٤ إلى ٢.٠١٧)، وهذه المتوسِّطات تقع بالفئة الأولى والثَّانية من المتدرج الثُّلاثيّ للاستبانة التي تتراوح ما بين (١.0 إلى ٢.٣٣)، وهي الفئات التي تُشير إلى الموافقة بدرجةٍ منخفضة أو متوسِّطة، وهذه النَّتيجة تدلّ على وجود تجانس في درجة موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة على مستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت من وجهة نظرهن.

وفيما يلي أعلى ثلاث عبارات جاءت بين العبارات المُتعلِّقة بمستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت من وجهة نظرهن، وذلك وفقًا لأعلى متوسِّط حسابيّ وأدنى انحرافٍ معياريّ في حالة تساوي المتوسِّط الحسابيّ:

١. جاءت العبارة رقم (١١)، وهي تنصّ على: "مفهوم إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت واضح بالنِّسبة لي" بالمرتبة الأولى بين العبارات المُتعلِّقة بمستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت من وجهة نظرهن؛ بمتوسِّط حسابي (٢.٠١٧ من ٣)، وانحراف معياري (٠.٨٠٥)، وهذا يشير إلى أنَّ رأي أفراد عينة الدّراسة حول هذه العبارة "محايد".

٢. جاءت العبارة رقم (١٢)، وهي تنصّ على: "الخطوات التَّدريسيَّة لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت واضحة بالنِّسبة لي" بالمرتبة الثَّانية بين العبارات المُتعلِّقة بمستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت من وجهة نظرهن؛ بمتوسِّط حسابيّ (١.٩٦١ من ٣)، وانحراف معياريّ (٠.٨٠٢)، وهذا المتوسِّط يشير إلى أنَّ رأي أفراد عيّنة الدِّراسة حول هذه العبارة "محايد".

٣. جاءت العبارة رقم (١) وهي تنصُّ على: "تتيح إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت تنمية المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة لدى الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم" بالمرتبة الثَّالثة بين العبارات المُتعلِّقة بمستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت من وجهة نظرهن، بمتوسِّطٍ حسابيّ (١.٩٢٣ من ٣)، وانحراف معياريّ (٠.٩٩٢)، وهذا المتوسِّط يشير إلى أنَّ رأي أفراد عيّنة الدِّراسة حول هذه العبارة "محايد".

وبعد عرض نتائج الجدول (٧) يمكن ملاحظة أنَّ معرفة معلِّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت جاءت بدرجة متوسِّطة. وترى الباحثتان أنَّ هذا الوعي قد يعود إلى جدوى هذه الإستراتيجيَّة في مجال تنمية المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة لذوي الإعاقة والأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم على حدٍّ سواء. ويمكن القول بأنَّه يوجد مستوى متوسِّط من المعرفة لدى معلِّمات رياض الأطفال بمفهوم ومراحل الخطوات التَّدريسيّة لإستراتيجيّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت؛ بينما تنقصهن المعرفة الكافية بمميّزاتها وفوائدها، ويتَّضح ذلك بمقارنة أعلى وأقلّ العبارات ترتيبًا حسب المتوسِّط الحسابيّ، حيث إنه تتصدر العبارات رقم (١١، ١٢،

١) وهي (مفهوم إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت واضح بالنِّسبة لي، الخطوات التَّدريسيَّة لإستراتيجيّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت واضحة بالنِّسبة لي، تتيح إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت تنمية المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة لدى الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم) كأعلى ثلاث عبارات حسب المتوسِّط الحسابيّ، في المقابل تتذيل العبارتان رقم (٥، ١١) هذا المحور كأقلّ عبارتين حسب المتوسِّط الحسابيّ حيث جاءت بدرجةٍ منخفضة، وقد يعزى ذلك إلى قلّة الدَّورات التَّدريبيَّة المتخصّصة.

وتتَّفق نتيجة هذا المحور في الدِّراسة الحالية مع نتائج دراسة كلٍّ من المالكي، ٢٠٢١؛ Khawaldeh et al., 2017) حيث أشارت دراسة المالكي إلى أنَّ مستوى معرفة معلِّمات الطُّفولة المبكّرة للممارسات المبنيّة على الأدلّة بشكلٍ عام ولإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ بشكلٍ خاص جاءت بالمستوى المتوسِّط، وفي السِّياق ذاته أشار خوالدة وآخرون إلى أنَّ مستوى معرفة معلِّمات رياض الأطفال بإستراتيجيَّات تنمية اللُّغة الشَّفهيّة كممارسات للتدخُّل المبكّر مع الأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم جاءت بدرجةٍ متوسِّطة. أمَّا بخصوص الاختلاف، فقد خالفت نتائج الدِّراسة الحالية نتائج بعض الدِّراسات السَّابقة التي أشارت إلى أنَّ هناك مستوى عالٍ في وعي معلِّمات رياض الأطفال بتقديم إستراتيجيَّات التَّدخُّل المبكّر مع الأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم كدراسة كلٍّ من (العجلان والقفاري، ٢٠٢١؛ Alshalfan & Busaad, 2022).

إجابة السُّؤال الثَّاني: ما مستوى تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلِّمات رياض الأطفال؟

للتعرُّف على مستوى تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلِّمات رياض الأطفال، تمّ حساب التّكرارات والنِّسب المئويَّة والمتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريَّة والرّتب لاستجابات أفراد عيّنة الدِّراسة على عبارات هذا المحور، وجاءت النَّتائج على النَّحو التَّالي، وكانت النَّتائج كالآتي:

جدول (٨)

التّكرارات والنِّسب المئويّة والمتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد العيّنة على المحور الثَّاني: مستوى تطبيق معلّمات رياض الأطفال إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت (ن=٢٠٣) معلِّمة رياض أطفال

رقم العبارة	العبارات		درجة الموافقة على البعد الثَّاني: مستوى تطبيق معلِّمات رياض الأطفال إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت			المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	ترتيب العبارات	درجة الموافقة
			مرتفعة	متوسِّطة	ضعيفة				
١٣	أقوم بتجهيز الأدوات والمواد اللَّازمة للبرنامج التدريسيّ.	ك	166	7	30	2.740	.551	٤	مرتفعة
		%	81.8	3.4	14.8				
١٤	أحدِّد المثير المحفّز على حدوث الاستجابة الصَّحيحة.	ك	175	9	19	2.800	.521	١	مرتفعة
		%	86.2	4.4	9.4				
١٥	أطبِّق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت بجميع مراحلها: مهلة التَّأخير الصّفريّ، ومهلة التَّواني المحدّدة مسبقًا.	ك	116	9	78	2.519	.601	٩	مرتفعة
		%	57.1	4.4	38.4				
١٦	أطبّق المحاولات الأولى من الإجراء باستخدام مهلة ا- لتّأخير الصّفري.	ك	127	20	56	2.502	.687	١٠	مرتفعة
		%	62.6	9.9	27.6				
١٧	أطبّق المحاولات المتبقية	ك	124	12	67	2.536	.628	٨	مرتفعة

رقم العبارة	العبارات		درجة الموافقة على البعد الثَّاني: مستوى تطبيق معلِّمات رياض الأطفال إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت			المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	ترتيب العبارات	درجة الموافقة
			مرتفعة	متوسِّطة	ضعيفة				
	من الإجراء باستخدام مهلة زمنيّة ثابتة بين تعليمات المهارة والمساعدة المقدّمة من المعلِّم.	%	61.1	5.9	33.0				
١٨	أحدِّد طول الفاصل الزَّمنيّ للتأخير بحسب طبيعة المهارة وخصائص الطِّفل.	ك	108	13	82	2.446	.634	١١	مرتفعة
		%	53.2	6.4	40.4				
١٩	أختار التَّلقين الذي يتمّ بأقلّ مساعدة ممكنة يمكن أن ينتج عنها استجابة صحيحة.	ك	162	15	26	2.697	.618	٥	مرتفعة
		%	79.8	7.4	12.8				
٢٠	أقيس قدرة الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم على انتظار المساعدة المقدَّمة لهم قبل استخدام إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت.	ك	157	15	31	2.412	.656	١٢	مرتفعة
		%	77.3	7.4	15.3				
٢١	أدرِّب الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم بشكلٍ مباشر على تقليد المهارات المرغوبة، في حال عدم القدرة على تقليدها.	ك	157	15	31	2.663	.628	٧	مرتفعة
		%	77.3	7.4	15.3				
٢٢	أقدِّم تغذية راجعة تصحيحيَّة وفوريّة عند تقديم الاستجابات الخاطئة.	ك	178	11	14	2.800	.537	٢	مرتفعة
		%	87.7	5.4	6.9				
٢٣	أقوم بتعزيز الاستجابات	ك	177	12	14	2.795	.531	٣	مرتفعة

رقم العبارة	العبارات		درجة الموافقة على البعد الثَّاني: مستوى تطبيق معلِّمات رياض الأطفال إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت			المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	ترتيب العبارات	درجة الموافقة
			مرتفعة	متوسِّطة	ضعيفة				
	الصّحيحة بشكلٍ فوريّ.	%	87.2	5.9	6.9				
٢٤	أعدِّل البرنامج التَّدريسيّ وفقًا للبيانات التي تمّ جمعها.	ك	154	11	38	2.672	.605	٦	مرتفعة
		%	75.9	5.4	18.7				
متوسِّط المتوسِّطات المرجّحة لدرجة الموافقة على البُعد الثّاني "مستوى تطبيق معلِّمات رياض الأطفال إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت"						2.632	.360	----	

يتبيَّن من الجدول (٨) أنَّ تقديرات مستوى تطبيق معلّمات رياض الأطفال لإستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت مع الأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم جاءت بدرجةٍ مرتفعة بمتوسِّط حسابيّ بلغ (٢.٦٣٢) وبانحراف معياريّ (٠.٣٦٠)، وهذا المتوسِّط يعني أنَّ غالبيّة أفراد عيّنة الدِّراسة موافقون على هذه المحور؛ أمَّا فيما يتعلَّق بالعبارات تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لهذه العبارات ما بين (٢.٤١٢ إلى ٢.٨٠٠)، وهذه المتوسِّطات تقع بالفئة الثَّالثة من المتدرج الثُّلاثيّ للاستبانة والتي تتراوح ما بين (2.33 إلى ٣.٠٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة مرتفعة، وهذه النَّتيجة تدلُّ على وجود تجانس في درجة موافقة أفراد عيّنة الدِّراسة على مستوى تطبيق إستراتيجيَّة التّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظرهن.

وفيما يلي، أعلى ثلاث عبارات جاءت بين العبارات المُتعلّقة بمستوى تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظرهن، وذلك وفقًا لأعلى متوسِّط حسابيّ وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسِّط الحسابيّ:

١. جاءت العبارة رقم (١٤)، وهي تنصّ على: "أحدّد المثير المحفّز على حدوث الاستجابة الصَّحيحة" بالمرتبة الأولى بين العبارات المُتعلِّقة بمستوى تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظرهن؛ بمتوسِّط حسابيّ (٢.٨٠٠ من ٣)، وانحراف معياريّ (٠.٥٢١)،

وهذا المتوسِّط يقع بالفئة الثَّالثة من المتدرج الثُّلاثيّ للاستبانة والتي تُشير إلى الموافقة بدرجةٍ مرتفعة.

٢. جاءت العبارة رقم (٢٢)، وهي تنص على: "أقدِّم تغذية راجعة تصحيحيّة وفوريّة عند تقديم الاستجابات الخاطئة" بالمرتبة الثَّانية بين العبارات المُتعلِّقة بمستوى تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظرهن، بمتوسِّطٍ حسابيّ (٢.٨٠٠ من ٣)، وانحرافٍ معياري (٠.٥٣٧)، وهذا المتوسِّط يقع بالفئة الثَّالثة من المتدرّج الثُّلاثيّ للاستبانة والتي تُشير إلى الموافقة بدرجةٍ مرتفعة.

٣. جاءت العبارة رقم (٢٣) وهي تنصّ على: "أقوم بتعزيز الاستجابات الصَّحيحة بشكلٍ فوريّ" بالمرتبة الثَّالثة بين العبارات المُتعلِّقة بمستوى تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظرهن، بمتوسِّطٍ حسابيّ (٢.٧٩٥ من ٣)، وانحرافٍ معياريّ (٠.٥٣١)، وهذا المتوسِّط يقع بالفئة الثَّالثة من المتدرّج الثُّلاثيّ للاستبانة والتي تُشير إلى الموافقة بدرجةٍ مرتفعة.

ومن الملاحظ هنا أنَّه مع وجود مستوى مرتفع بتطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، إلَّا أنَّ مستوى المعرفة جاءت بدرجةٍ متوسِّطة. وهذا بلا شك يشير إلى أنَّ إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت ربما تمّ استخدامها من قبل معلِّمات رياض الأطفال منذ سنوات دون تسميتها التَّأخير الزَّمنيّ (Wolery et al., 1992). وقد يعود ذلك إلى قلّة الدّورات التَّدريبيَّة المتخصّصة بنشر الوعي حول هذه الإستراتيجيَّة، بالإضافة إلى رغبة معلِّمات رياض الأطفال باستخدام الأساليب ذات الفعاليّة العالية، والمفيدة والتي يمكن تطبيقها بسهولة نسبيًّا. وتتّفق نتيجة هذا المحور مع نتائج دراسة (العجلان والقفاري، ٢٠٢٣) والتي أشارت إلى أنَّ تقديرات استخدام معلِّمات رياض الأطفال للأنشطة الحسّيّة مع الأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم جاءت بدرجةٍ مرتفعة. كما جاء "تحديد المثير المحفّز على حدوث الاستجابة الصَّحيحة " بالمرتبة الأولى وبدرجةٍ مرتفعة وفق العبارة (١٤)، وهذا يوافق ما جاء في السّياسات التَّعليميّة المتّبعة في وزارة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السَّعوديّة عند العمل مع

الأطفال ذوي الإعاقة بمرحلة رياض الأطفال، حيث أكّد دليل العمل في مرحلة رياض الأطفال على أهمّيّة استخدام أنواع من التّلقينات المحفّزة لحدوث المهارات المستهدفة (وزارة التّعليم، ٢٠٢١أ). في حين تختلف النَّتيجة الحالية مع دراسة (المالكي، ٢٠٢١) والتي أشارت إلى أنَّ مستوى تطبيق معلّمات الطُّفولة لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ جاءت بالمستوى المتوسّط.

كما يتَّضح من الجدول أعلاه أنَّ العبارتين رقم (١٨، ٢٠) جاءتا في المرتبة ما قبل الأخيرة والأخيرة على التَّوالي، وتدلّ هذه النَّتائج على أنَّ مهارات تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت المتعلّقة بمهارات الإعداد تشهد عزوفًا في استخدامها من قبل معلّمات رياض الأطفال، بالرّغم من أهمّيّتها في نجاح إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت، فتحديد طول الفاصل الزّمنيّ، وتحديد قدرة الطِّفل على انتظار المساعدة المقدَّمة له تعدُّ من المهارات الأوّليّة المطلوبة، والتي يتوجّب على المعلّمة القيام بها قبل استخدام إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت. ويدعم ذلك ما ذكره ووليري وآخرون (Wolery et al., 1992) بأهمّيّة وجوهريّة الخطوات السَّابقة في نجاح هذا الإجراء، وتحفيز الطِّفل على الاستجابة بشكلٍ صحيح. وممَّا سبق نستنتج أنَّ معلّمات رياض الأطفال لديهن معرفة عامّة حول تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثَّابت، إلَّا أنّهن ما زلن بحاجة إلى تلقّي التَّدريب الكافي مع التَّركيز على الجانب التَّطبيقيّ فيما يتعلَّق بآليّة استخدام وتطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم.

إجابة السُّؤال الثَّالث: ما معيقات تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلّمات رياض الاطفال؟

للتعرُّف على معيّقات تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلّمات رياض الأطفال، تمّ حساب التّكرارات والنِّسب المئويّة والمتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريّة والرّتب لاستجابات أفراد عيّنة الدِّراسة على عبارات هذا المحور، وجاءت النَّتائج على النّحو التّالي، وكانت النّتائج كالآتي:

جدول (٩)

التّكرارات والنِّسب المئويّة والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد العيّنة على المحور الثّالث: معوّقات تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت مع الأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلِّمات رياض الأطفال (ن=٢٠٣) معلِّمة رياض أطفال

رقم العبارة	العبارات		درجة الموافقة على المحور الثَّالث: مستوى معوّقات تطبيق إستراتيجيّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت			المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	ترتيب العبارات	درجة الموافقة
			مرتفعة	متوسّطة	ضعيفة				
٢٥	قلّة البرامج والدّورات التَّدريبيَّة المُنظّمة من جهة العمل لكيفيّة تنفيذ إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت.	ك	175	30	22	2.787	.512	٣	مرتفعة
		%	86.2	14.8	10.8				
٢٦	تدنّي المهارة اللّازمة لدى المعلِّمة لتنفيذ إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت.	ك	171	19	26	2.766	.531	٥	مرتفعة
		%	84.2	9.4	12.8				
٢٧	صعوبة إجراءات تطبيق إستراتيجيّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت.	ك	129	78	59	2.531	.661	١٠	مرتفعة
		%	63.5	38.4	29.1				
٢٨	الاعتياد على استخدام أساليب التَّدريس التَّقليديَّة.	ك	146	56	49	2.680	.551	٦	مرتفعة
		%	71.9	27.6	24.1				
٢٩	عدم جدوى إستراتيجيّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت في تنمية المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة لدى الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم.	ك	80	67	73	2.140	.796	١١	متوسِّطة
		%	39.4	33.0	36.0				
٣٠	كثافة أعداد الأطفال في الصّف يحدّ من استخدام	ك	174	82	19	2.783	.546	٤	مرتفعة
		%	85.7	40.4	9.4				

رقم العبارة	العبارات		درجة الموافقة على المحور الثَّالث: مستوى معوّقات تطبيق إستراتيجيّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت			المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	ترتيب العبارات	درجة الموافقة
			مرتفعة	متوسّطة	ضعيفة				
	إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثَّابت.								
٣١	عدم توفُّر الوقت الكافي لتنفيذ إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثَّابت في البيئة الصّفيّة.	ك	173	26	17	2.736	.604	٨	مرتفعة
		%	85.2	12.8	8.4				
٣٢	الحاجة لمهارة عالية من قبل المعلِّمة في جمع البيانات ومراقبة التَّقدُّم.	ك	177	31	16	2.804	.535	٢	مرتفعة
		%	87.2	15.3	7.9				
٣٣	قلّة الحوافز الماديّة والمعنويّة للمعلِّمات اللّاتي يستخدمن إستراتيجيّة التَّأخير الزّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم.	ك	167	31	25	2.714	.598	٩	مرتفعة
		%	82.3	15.3	12.3				
٣٤	ضعف إلمام المعلِّمات بمؤشِّرات صعوبات التَّعلُّم لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال.	ك	165	14	26	2.748	.563	٧	مرتفعة
		%	81.3	6.9	12.8				
٣٥	قلّة عدد برامج رياض الأطفال التي تركِّز جهودها على برامج التَّدخُّل المبكّر والتَّدريس عالي الجودة.	ك	183	14	10	2.821	.524	١	مرتفعة
		%	90.1	6.9	4.9				
متوسِّط المتوسِّطات المرجّحة لدرجة الموافقة على المحور الثَّالث "مستوى						2.683	.357	----	

رقم العبارة	العبارات	درجة الموافقة على المحور الثَّالث: مستوى معوّقات تطبيق إستراتيجيّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت			المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	ترتيب العبارات	درجة الموافقة
		مرتفعة	متوسّطة	ضعيفة				
معوّقات تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت"								

ويتبيَّن من الجدول (٩) أنَّ تقديرات عوائق استخدام إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم جاءت بدرجةٍ مرتفعة بمتوسِّطٍ حسابيّ (٢.٦٨٣) وبانحرافٍ معياريّ (.٣٥٧)، وهذا المتوسِّط يعني أنَّ غالبيّة أفراد عيّنة الدِّراسة موافقون على هذا المحور؛ أمَّا فيما يتعلَّق بالعبارات، تراوحت المتوسِّطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢.١٤٠ إلى ٢.٨٢١)، وهذه المتوسِّطات تقع بالفئات الثَّانية والثَّالثة من المتدرج الثُّلاثيّ للاستبانة، والتي تتراوح بين (1.67 إلى ٣.٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة متوسِّطة أو مرتفعة. وممَّا تقدَّم نستنتج أنَّ معوّقات تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلِّمات رياض الأطفال جاءت بدرجة مرتفعة.

وفيما يلي أعلى ثلاث عبارات جاءت بين العبارات المُتعلِّقة بمستوى معوّقات تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلِّميهم، وذلك وفقًا لأعلى متوسِّطًا حسابيًّا وأدنى انحراف معياريّ في حالة تساوي المتوسِّط الحسابيّ:

١. جاءت العبارة رقم (٣٥)، وهي تنصّ على: "قلّة عدد برامج رياض الأطفال التي تركّز جهودها على برامج التَّدخُّل المبكّر والتَّدريس عالي الجودة" بالمرتبة الأولى بمتوسِّط حسابيّ (٢.٨٢١ من ٣)، وانحراف معياريّ (٠.٥٢٤)، وهذا المتوسِّط يشير إلى أنَّ رأي أفراد عيّنة الدِّراسة حول هذه العبارة هي الموافقة بدرجةٍ مرتفعة.

٢. جاءت العبارة رقم (٣٢)، وهي تنصُّ على: "الحاجة لمهارة عالية من قبل المعلّمة في جمع البيانات ومراقبة التَّقدُّم" بالمرتبة الثَّانية بمتوسِّطٍ حسابيّ (٢.٨٠٤ من ٣)، وانحرافٍ معياريّ (٠.٥٣٥)، وهذا المتوسِّط يشير إلى أنَّ رأي أفراد عيّنة الدِّراسة حول هذه العبارة هي الموافقة بدرجةٍ مرتفعة.

٣. جاءت العبارة رقم (٢٥) وهي تنص على: "قلّة البرامج والدَّورات التَّدريبيَّة المُنظّمة من جهة العمل لكيفيّة تنفيذ إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمني الثَّابت" بالمرتبة الثَّالثة بين العبارات المُتعلّقة بمعوّقات تطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم، وبمتوسِّط حسابيّ (٢.٧٨٧ من ٣)، وانحراف معياريّ (٠.٥١٢)، وهذا المتوسِّط يشير إلى أنّ رأي أفراد عيّنة الدِّراسة حول هذه العبارة هي الموافقة بدرجة مرتفعة.

وبعد ملاحظة النَّتائج الموضّحة في الجدول أعلاه، يتّضح لنا وجود مستوى مرتفع من العوائق لتطبيق إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت، ومن أبرز المعيقات بحسب المتوسِّط الحسابيّ العبارات رقم (٣٥، ٢٥، ٣٢) وهم: (قلّة عدد برامج رياض الأطفال التي تركّز جهودها على برامج التَّدخُّل المبكّر والتَّدريس عالي الجودة، الحاجة لمهارة عالية من قبل المعلِّمة في جمع البيانات ومراقبة التَّقدُّم، قلَّة البرامج والدَّورات التَّدريبيَّة المُنظّمة من جهة العمل لكيفيَّة تنفيذ إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت). وقد اتّفقت عديد من نتائج الدِّراسات جزئيًّا مع هذه النَّتيجة، مثل نتائج دراسة دافيس (Davis, 2019)، والتي أكَّد فيها المشاركون أنَّ من أكثر المعيقات التي تحول دون تطبيق الممارسات المبنيّة على الأدلّة هي محدوديّة مناهج الدَّورات التَّدريبيَّة المقدَّمة من ناحية المحتوى والاتّجاه. وفي السِّياق ذاته وصفت دراسة كلٍّ من (المالكي، ٢٠٢١ ;Khawaldeh et al., 2017) أنَّ قلَّة الدَّورات التَّدريبيَّة تعيق بدرجةٍ كبيرة معرفة واستخدام الممارسات المبنيّة على الأدلّة مع الأطفال الذين يظهرون مؤشِّرات صعوبات التَّعلُّم. وتعزي الباحثتان السَّبب في تلك النَّتيجة إلى عدم قناعة الإدارة المدرسيَّة بأهمّيّة التَّدخُّل المبكّر باستخدام الممارسات المبنيّة على الأدلَّة، ولعلّ هذا يفسِّر قلَّة الدَّورات التَّدريبيَّة المنظّمة من جهة العمل، والقصور في بعض مهارات تنفيذ استراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت كما ورد في النَّتائج السَّابقة، ويؤكِّد الباز والبتال (٢٠١٦) على ضرورة تطوير أداء معلِّمات رياض الأطفال من خلال عقد الدَّورات التَّدريبيَّة المكثّفة أثناء الخدمة.

وفي السِّياق ذاته، أسفرت النَّتائج أنَّ بعض معلِّمات رياض الأطفال يجدن أنّ هناك معوِّقات تعيق تطبيقهن لإستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت بدرجةٍ متوسِّطة، وهي: "عدم جدوى إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت في تنمية المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة لدى الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم"، وهذا يتعلَّق بقناعات واتّجاهات المعلِّمات نحو إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ

الثَّابت، وقد يعزى السَّبب في وجود هذا المعوّق بدرجةٍ متوسِّطة إلى التَّواصل المحدود بين المعلِّمين والباحثين، وقلَّة اطّلاع بعض معلِّمات رياض الأطفال على الأبحاث والدِّراسات التي أثبتت فعالية إستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثَّابت في تنمية المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة مع الأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم؛ كدراسة (Chai, 2017; Chazin & Ledford, 2021; Hawkins – Lear & Grisham–Brown, 2019; Rakap, 2019)، الأمر الذي يؤدِّي إلى عدم القناعة بفعالية إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثَّابت، مما يؤكد ضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال حول البحث عن الاستراتيجيات التدريسية الفعّالة في الدراسات العلمية. وتبدو هذه هذه النَّتيجة منسجمة جزئياً مع نتائج دراسة (العجلان والقفاري، ٢٠٢٣)، والتي أسفرت نتائجها إلى أنَّ عدم قناعة معلِّمات رياض الأطفال بفاعليّة الأنشطة الحسّيّة في تنمية الحسّ العدديّ مع الأطفال المعرّضين لصعوبات التَّعلُّم، قد يعوق تطبيقها بدرجةٍ منخفضة.

وبالمجمل أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ان مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجية التأخير الزمني الثابت جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسِّطٍ استجابات أفراد العينة (١.٨٠٣). في حين أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق معلمات رياض الأطفال جاءت في المستوى المرتفع، حيث بلغ متوسِّطٍ استجابات أفراد العينة (٢.٦٣٢). وأشارت النتائج أيضاً أن معيقات استخدام إستراتيجيَّة التَّأخير الزَّمنيّ الثّابت مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم جاءت بدرجةٍ مرتفعة، حيث بلغ متوسِّطٍ استجابات أفراد العينة (٢.٦٨٣)

توصيات الدِّراسة وبحوث مقترحة

التوصيات:

على ضوء نتائج الدِّراسة الحالية توصي الباحثتان بما يلي:

١- عقد الدَّورات التَّدريبيَّة التي تركِّز على تنفيذ ممارسات التَّدخُّل المبكّر كإستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثَّابت في رياض الأطفال؛ لتنمية المهارات الأكاديميَّة الأساسيَّة.

٢- نشر الوعي بين مديرات رياض الأطفال حول أهمّيّة ممارسات التَّدخُّل المبكّر كإستراتيجيَّة التَّأخير الزّمنيّ الثّابت، وغيرها من الإستراتيجيَّات التي أثبتت فعاليّتها مع الأطفال المعرَّضين لصعوبات التَّعلُّم.

٣- تضمين إستراتيجيّة التّأخير الزّمنيّ الثّابت في مناهج إعداد معلِّمات رياض الأطفال أثناء الدِّراسة الجامعيّة.

البحوث المقترحة:

انطلاقاً من استنتاجات الدراسة، وعلى ضوء توصياتها السابقة، تقترح الدِّراسة إجراء الدراسات التالية:

١- التعرف على فاعلية استراتيجية التأخير الزمني (الثابت _ المتدرج) مع الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم في برامج رياض الأطفال.

٢- إجراء دراسة مستقبلية تهدف إلى تحديد الاستراتيجيات التدريسية التي تعمل كبرامج وقائية مع الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم.

٣- التعرف على وجهات نظر المعلمات حول استخدام وتطبيق استراتيجية التأخير الزمني الثابت في برامج صعوبات التعلم.

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، أسماء. (٢٠٢٠). *فعالية برنامج نفي حركي في تنمية المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة القاهرة.

أباحسين، وداد، والعوهلي، دعاء. (٢٠٢٢). *مؤشرات التعرف المبكر على الأطفال المعرضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة*. الجمعية السعودية للتربية الخاصة

الباز، نورة، والبتال، زيد. (٢٠١٦). مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤ (١٥)، ٤١-٧٨.

البصال، إيناس. (٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على الاتجاه النفس تربوي في تحسين العمليات المعرفية الأولية للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأثره على المهارات قبل الأكاديمية لديهم. *مجلة الطفولة والتربية*، ٣٦ (٤)، ٤٣١-٥١٠.

خضر، عبد الباسط (٢٠٠٥). *التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي*. دار الكتاب الحديث.

خوج، حنان أسعد. (٢٠١٣). مستوى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والعاديين. *المجلة العلمية جامعة الملك فيصل-العلوم الإنسانية والإدارية*، ١٤ (٢)، ٢٣٩-٢٨٦.

داغستاني، بلقيس. (٢٠١٠). أثر برنامج قائم على الأنشطة التربوية في تنمية بعض القيم الخلقية والاجتماعية لدى طفل الروضة. *مجلة رابطة التربية الحديثة*، ٣ (٨)، ١٣-١٥٦.

الراشد، مضاوي، وقناوي، هدى، ومحمد، ابتهاج. (٢٠١٤). *مدخل إلى رياض الأطفال*. مكتبة الرشد.

الشخص، عبد العزيز، وأحمد، سوزان. (٢٠١١). مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى اطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات والامهات. *مجلة كلية التربية*، ٣٥ (٣) ٨٢٣، – ٨٦٣.

شعبان، حنفي، والمنير، ورندا. (٢٠١٢). *تعليم الرياضيات لذوي صعوبات التعلم برياض الأطفال لذوي التعليم الدمجي*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الشمري، عواطف. (٢٠٠٨). *فاعلية استخدام اجرائي المساعدة المتناقصة تدريجيا والتأخير الزمني الثابت في التدريب على بغض المهارات الاستقلالية للفتيات ذوات التخلف العقلي المتوسط والشديد* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الطيباني، عادل. (٢٠٠٨). *الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الإسكندرية.

عبد الله، عادل. (٢٠١٥). *قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم*. دار الرشاد.

العجلان، أروى، والقفاري، شيهانة. (٢٠٢٣). مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستخدام الأنشطة الحسية لتنمية الحس العددي للأطفال المعرضين للخطر. *مجلة العلوم التربوية*، ١٠ (١)، ٨٠-١١٣.

عدس، عبد الرحمن، وعبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد. (٢٠٠٤). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

العريني، امتنان. (٢٠١٩). *فاعلية إستراتيجية الأنشطة المتدرجة في تنمية المفاهيم البيئية لدى أطفال مرحلة الروضة* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة القصيم.

علي، ولاء. (٢٠١٦). فعالية تطبيق تعليمي على الأجهزة الذكية في تعليم المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤ (١٤) , ١٧١-٢١٥.
https://doi.org/10.21608/sero.2016.91877

ليرنر، جانيت، وجونز، بيفرلي. (٢٠١٤). *صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة خصائص واستراتيجيات التدريس وتوجهات حديثة*(سهى الحسن، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٨).

المالكي، نبيل. (٢٠٢١). مستوى معرفة معلمات الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٢)، ٤٠-٦٥.

مجدي، فاطمة. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الفنية لتنمية المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة*, ٤٣ (١)، ١٠٢٧-١١٠٧.

محمد، عادل، وناصف، محمد. (٢٠١٣). المهارات قبل الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى فئات متباينة من أطفال الروضة كمنبئات بأهبتهم أو استعدادهم للالتحاق بالمدرسة. *مجلة الطفولة والتربية*، ٥ (١٣)، ١٧-١٣٢.

وزارة التعليم (٢٠١٦أ). دليل المعلمة لمنهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال.
https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/rpr.aspx

وزارة التعليم. (٢٠١٦ب). *دليل التدخل المبكر: التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

وزارة التعليم. (٢٠٢١أ). دليل العمل في مرحلة رياض الأطفال للأطفال ذوي الإعاقة.
https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/WG-1442-876.aspx

وزارة التعليم. (٢٠٢١ب). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
https://www.vision2030.gov.sa

المراجع الأجنبية:

Alqahtani, S., & Aldosiry, N. (2023). Effects of using constant time delay in small group instruction to teach number identification skills to students with intellectual disability. *International Journal for Research in Education, 47*(3), 84-111. http://doi.org/10.36771/ijre.47.3.23-pp84-111

Alshalfan, A. & Busaad, Y. (2022). The level of early childhood teachers' knowledge regarding the practices of early intervention for children at risk of learning disabilities. *Journal of Educational and Social Research*, *12*(1), 246. https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0020

Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Spooner, F., Mims, P. J., & Baker, J. N. (2009). Using time delay to teach literacy to students with severe developmental disabilities. *Exceptional Children, 75*(3), 343–364. https://doi.org/10.1177/001440290907500305

Chai, Z. (2017). Improving early reading skills in young children through an iPad app: Small-group instruction and observational learning. *Rural Special Education Quarterly, 36*(2), 101-111 . https://doi.org/10.1177/8756870517712491

Chazin, K.T., Ledford, J.R. (2021). Constant time delay and system of least prompts: Efficiency and child preference. *J Behav Educ 30*, 684–707. https://doi.org/10.1007/s10864-020-09396-0

Collins, B. C, Hager, K. L., & Galloway, C. C. (2011). Addition of functional content during core content instruction with students with moderate disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*, 22-39.

Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities.* MD: Brookes.

Daugherty, S., Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2001). The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and nontarget skills in preschoolers with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, *21*, 213–221. https://doi.org/10.1177/027112140102100402

Davis, V. S. (2012). *Exploring general education teachers' understanding of evidence-based practice: A collective case study* [Doctoral dissertation]. Capella University.

Division for Early Childhood. (2014). DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education. Retrieved in Feb 2024 from http://www.dec-sped.org/recommendedpractices

Eyler, P. B., & Ledford, J. R. (2023). Systematic review of time delay instruction for teaching young children. *Journal of Early Intervention*, 0(0). https://doi.org/10.1177/10538151231179121

Flores, M. (2014). *Effects of Two Methods of Teaching Multiplication to Students with Learning Disabilities* [Doctoral dissertation]. Georgia State University.

Gast, D. L., Ault, M. J., Wolery, M., Doyle, P. M ., & Belanger, S. (1988). Comparison of constant time delay and the system of least prompts in teaching sight word reading to students with moderate retardation. *Education and Training in Mental Retardation*. *23*, 117-128.

Grattan, J., & Demchak, M. (2016). Constant time delay prompting. *Tips for Home or School*, 1-3.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). *Exceptional learner: Introduction to special education* (13th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Hardy, J. K., & Hemmeter, M. L. (2019). Systematic instruction of early math skills for preschoolers at risk for math delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 38*(4), 234-247.

Hawkins-Lear, S., & Grisham-Brown, J. (2019). Teaching early math skills to young children with disabilities in rural blended early childhood settings. *Rural Special Education Quarterly*, *38*(1), 15-25. https://doi.org/10.1177/8756870518792907

Hughes, T. A., & Fredrick, L. D. (2006). Teaching vocabulary with students with learning disabilities using class wide peer tutoring and constant time delay. *Journal of Behavioral Education, 15*(1), 1–23. http://www.jstor.org/stable/41824363

Houston, D, Thomas ,J (2002): Translating research into practice for instruction of students with moderate disabilities .*Learning Disability Quarterly*,*25*(2),10-220 .https://doi.org/10.1111%2Fj.1540-5826.2005.00129.x

Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C.&1400 (2004)

Khawaldeh, M., Maqableh, N., Khudair, R., & Yassin, M. (2017). The level of knowledge of kindergarten teachers in Jordan about

strategies for developing oral language. *Educational Sciences Studies*, *44*(4), 241-258. Doi: 10.35516/0102-044-991-016.

Mattingly, J.C., & Bott, D.A. (1990). Teaching multiplication facts to students with learning problems. *Exceptional Children*, *56*, 438-449.

Mononen, R., Aunio, P., Koponen, T., & Aro, M. (2015): A review of early numeracy interventions for children at risk in mathematics. *International Journal of Early Childhood Special Education*.*6*(1), 25-54. http://dx.doi.org/10.20489/intjecse.107993

National Center for Learning Disabilities. (2020). Early Detection of Learning Difficulties: From "Recognizing Risk" To "Responding Rapidly. https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2020/10/Early-Detection-of-Learning Difficulties-1.pdf

Neitzel, J., & Wolery, M. (2009). Steps for implementation: Time delay. Chapel Hill, NC: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina.

Praet. M., & Desoete. A. (2019). A Pilot Study about the Effect and Sustainability of Early Interventions for Children with Early Mathematical Difficulties in Kindergarten. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. *1*(17). 29-40.

Rakap, S. (2019). Re-visiting transition-based teaching: Impact of pre-service teacher's implementation on child outcomes. *Learning and Instruction*, *59*, 54-64. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.10.001

Robins, J., Antrim, P. (2012). School librarians and Response to intervention. Teaching Exceptional Children. *Research journal of American School librarians. 15*, 1-16.

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E.,Telescan, B. L., & Slaton, D. B., Stevens, K. B. (1989). Peer tutoring: Teaching students with learning disabilities to deliver time delay instruction. *Journal of Behavioral Education*, *9*,133-154.

Unger, H. (1996). *Encyclopedia of American education*. facts on file.

Wolery, M., Anthony, L., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., & Morgante, J. D. (2002). Embedding and distributing constant time delay in

circle time and transitions. *Topics in Early Childhood Special Education*, *22*(1), 14-25.

Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. Longman Publishing Group.

Wolery, M., Holcombe, A., Cybriwsky, C., Doyle, P. M., Schuster, J. W., Ault, M. J., & Gast, D. L. (1992). Constant time delay with discrete responses: A review of effectiveness and demographic, procedural, and methodological parameters. *Research in Developmental Disabilities, 13*(3), 239–266. https://doi.org/10.1016/0891-4222(92)90028-5