فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية بعض جوانب الاستعداد المدرسي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

د. حنان عبد الفتاح الملاحة
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

الملخص

هدف البحث الحالي إلى دراسة فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية بعض جوانب الاستعداد المدرسي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وتكونت عينة البحث من (ن= ٢٠) طفلاً وطفلة تم تشخيصهم باستخدام قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، وقسمت العينة إلى عينة ضابطة (ن=١٠) ، وعينة تجريبية (ن=١٠)، تلقت (٢٩) جلسة تدريبية للتدخل المبكر.

قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث التالية:

١ – مقياس المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.

٢.– مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة.

٣ – برنامج التدخل المبكر.

تم تحليل نتائج البحث باستخدام اختبار ولكوكسون، واختبار مان – ويتني ، وأشارت النتائج إلى:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في المهارات اللغوية والكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية والكفاءة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في المهارات اللغوية، توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس التتبعي.

الكلمات المفتاحية:

برامج التدخل المبكر – الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم – الاستعداد المدرسي– المهارات اللغوية – الكفاءة الاجتماعية.

فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية بعض جوانب الاستعداد المدرسي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

د. حنان عبد الفتاح الملاحة
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

مقدمة

شهد مجال صعوبات التعلم خلال العقدين الأخيرين تطوراً ملحوظاً تخطى به مرحلة التعريف والتشخيص والتدخل الذي عُنى في المقام الأول بتلاميذ المرحلة الابتدائية أو من في أعمارهم إلى الاهتمام بالتشخيص والتدخل المبكر لهذه الصعوبات خلال مرحلة رياض الأطفال التي تشكل البيئة التعليمية الأولى والتي تسهم إلى حد بعيد في تحديد مفهوم الطفل عن ذاته وقدراته وتكوين اتجاهاته نحو البيئة المدرسية.

وترى (Lerner, 2000, 188) أن الخبرات التعليمية المقدمة قد تفوق استعداد الأطفال لمجابهة متطلباتها مما يترتب عليه فشل هؤلاء الأطفال في تلبية تلك المتطلبات وتولد لديهم عجزاً متنامياً يتزايد مع تزايد تلك المتطلبات مما يعرضهم لخطر صعوبات التعلم، ويرجع كل من (محمد القضاة، محمد الترتوري، ٢٠٠٦، جبريل العريش وآخرون، ٢٠١٣، عادل العدل، ٢٠١٣، ٢٠٠٦، Silver & Hagin, 2002; Lerner & Kline, 2006) أسباب ظهور تلك الصعوبات لدى أطفال الروضة إلى أن الأطفال عندما يلتحقون بالروضة يكونون في مستويات متباينة من حيث درجة استعدادهم لعملية التعلم، والتي يتحدد على أساسها مدى قدرة الطفل على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذا ما تهيأت الظروف المناسبة لذلك.

ويرصد (عادل عبدالله ، ٢٠٠٧، ٨٩) بعض أوجه السلوك التي تصدر عن الطفل في مرحلة الروضة؛ والتي تعد بمثابة مؤشرات تدل على أنه من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يتعرض لصعوبات التعلم عندما يلتحق بالمدرسة الابتدائية ويبدأ في تلقي المحتويات الأكاديمية المختلفة، واستناداً إلى تصنيف كل من (Hallahan & Kauffman, 2003) لصعوبات التعلم على بعدين هما: صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، نجد أن الدراسات في مرحلة رياض الأطفال قد عنيت بذلك التقسيم؛ فقد اتجهت بعض الدراسات إلى رصد بعض السلوكيات المرتبطة بالقصور في الجوانب النمائية الأولية، والتي تتضمن صعوبات الانتباه والإدراك والذاكرة وهي عمليات معرفية لها دورها الفاعل في التكامل بين الحواس وتعتبر محدداً هاماً في كفاءة تجهيز المعلومات، أما الصعوبات النمائية الثانوية فهي تشير إلى الصعوبات الخاصة باللغة والتفكير وحل المشكلات(عادل عبدالله(أ)، ٢٠٠٦، السيد سليمان، ٢٠١٠، Lepola, et.,2005; Algilostis & Kallyva,2008; Commodari, 2013) ، بينما اتجهت دراسات أخرى إلى تحديد العجز في

المهارات قبل الأكاديمية Preacademic skills مثل الوعي الصوتي، والتعرف على الحروف الهجائية، والأرقام، والأشكال، والألوان (عادل عبدالله، ٢٠٠٧، هدى سالم،٢٠٠٨، Most, et al., 2000; Dominguez, 2010; More, 2010 ، ويشير كل من (جمال عطية، ٢٠٠١، Beswick, 2003 ; Dominguez, 2010) إلى ارتباط وجود الصعوبات الأكاديمية بالصعوبات النمائية، حيث لا توجد استقلالية تامة لتلك الصعوبات عن بعضها البعض، فالصعوبات النمائية الثانوية كاللغة تعتبر صعوبات من الدرجة الثانية لصعوبات العمليات المعرفية الأساسية، وتنعكس تلك الصعوبات النمائية وترتبط قصور الأداء الأكاديمي للطفل مما يعرضه لخطر صعوبات التعلم.

وتأتي برامج التدخل المبكر Early Intervention لتلبي الحاجة إلى مساعدة الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، فلم يعد ينظر إلى تلك البرامج باعتبارها مجالات لممارسة اللعب الغرضي؛ بل أصبحت تؤدي دوراً رئيساً في الدفع بالنمو المعرفي والاجتماعي الانفعالي لهؤلاء الأطفال مما يسهم في وضع الأساس لنجاحهم الدراسي في المستقبل (بول ج. دوناهو وآخرون، ٢٠٠٥، ٣٣-٣٤) ، ويشير مفهوم التدخل المبكر إلى جملة من العمليات والأنشطة التي تقدم للطفل في فترات النمو الحرجة، حيث يكون الطفل في ذروة استعداداته وقابليته للنمو والتغير، فالتدخل المبكر يفترض الترابط والتكامل بين مظاهر النمو المختلفة، ويسعى لتطوير القدرات المعرفية واللغوية والاجتماعية للطفل بشكل يمكنه من النمو ويناى به عن الدخول في دائرة العجز والحاجة إلى التحويل إلى برامج التربية الخاصة. (سليمان عبدالواحد ٢٠١٢، ٢٢١، عادل العدل، ٢٠١٣، ٣٧ ؛ Lerner & Kline, 2006)

ويشير كل من (Berk,2002, 23-24; De Valenzuela, et al., 2007, 28) إلى دور العمليات المعرفية والمهارات اللغوية والكفاءة الاجتماعية في تحديد درجة استعداد الطفل للتعلم المدرسي، وعلى الترابط والتكامل بين هذه الجوانب؛ حيث إن اكتساب واستخدام اللغة يتضمن تفاعلاً وتوظيفاً للعمليات المعرفية الأساسية علاوة على تضمنه للمهارات الاجتماعية، حيث يتيح النمو المعرفي للفرد الانتباه للمعلومات ذات العلاقة بالتفاعل مع الآخرين أو البيئة، وإدراكاً للقواعد الاجتماعية وفهم لمعنى الاستجابات المختلفة، وتفسيراً للمعلومات الواردة ، ويشير (Commodari, 2013, 130) أن العلاقة بين اللغة والمهارات الاجتماعية هي علاقة ثنائية الاتجاه فاللغة تدعم تمكن الطفل من التعبير عن احتياجاته بصورة واضحة، وتيسر علاقته بالمعلمة والأقران، وعلى الجانب الآخر فإن المهارات الاجتماعية تدعم علاقة الطفل بالمحيطين وتيسر سبل التواصل اللفظي الفعال معهم، ومن خلال الافتراض السابق فإن المهارات اللغوية والاجتماعية تعكس نمو الوظائف المعرفية الأساسية لدى طفل الروضة، واللذان يشكلان إلى حد بعيد بعض جوانب الاستعداد المدرسي لدى طفل الروضة وهو ما يقوم عليه منطق الدراسة الحالية.

مشكلة البحث:

يعتبر توافر الاستعداد المدرسي شرطاً أساسياً لنجاح الطفل في الوفاء بمتطلبات المهام الدراسية والتفاعلات الاجتماعية في محيط التعلم، وفي حالة تعرض الطفل لتعلم أي مهارة قبل أن

يكون مستعداً لها، فإن ذلك لا يؤدي فقط إلى إطالة المدة المطلوبة للتدريب وإجهاد الطفل، ولكنه يولد لدى الطفل إحساساً بالفشل المبكر مما يمثل عائقاً نفسياً أمام تعلم مهارات ربما كان سينجح فيها لو قدمت له وهو مستعد لها، وفي ظروف خالية من الضغوط والإحساس بعدم الكفاءة، والتعرض لخطر صعوبات التعلم بشقيها النمائية والأكاديمية، وقد حاولت بعض الدراسات تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة في المجتمع المصري، حيث قدرها كلاً من (أحمد عواد، ١٩٩٤، عادل عبدالله، سليمان محمد سليمان، ٢٠٠٥) بنسبة تراوحت ما بين ٥-٦%، ويحدد (محمد القضاة، محمد القرتوري، ٢٠٠٦، ١٠٨) نوعين من الاستعدادات يتوقف عليهما مدى قدرة الطفل على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذا ما تهيأت الظروف المناسبة، والأول من هذين النوعين هو الاستعداد النمائي، الذي يتحدد وفق المرحلة النمائية التطورية التي يمر بها الطفل ويحدد مدى قدرة الطفل على استيعاب وتمثل الخبرات المقدمة، والآخر هو الاستعداد الخاص ويعني توافر خبرات سابقة ومفاهيم قبلية ضرورية للتعلم الحالي، وفي هذا الإطار يؤكد كل من: (ل.س. فيجوتسكي، ٢٠١١، ١٨ ، عادل العدل، ٢٠١٣، ٣٠٧، Daniels & Hedegaard, 2011,11) أن قدرات واستعدادات الفرد لا تتوافر له منذ الميلاد في شكل عطاء جاهز الصنع، فهي تنمو من خلال عملية التفاعل المتبادل بين الطفل والبيئة الاجتماعية المحيطة به، والتي يمكن أن تدفع النمو المعرفي للطفل أو تعيقه، لذلك فإن برامج التدخل المبكر الناجحة لا تتعامل مع الأطفال كأفراد معزولين ولكنها تؤكد على دور الأسرة الفاعل في توفير بيئة تعليمية ثرية للطفل، ويمثل البحث الحالي محاولة لإعداد برنامج متكامل يدمج بين دور الروضة والأسرة في التدريب على بعض العمليات المعرفية وأثرها على نمو بعض المهارات اللغوية والكفاءة الاجتماعية باعتبارها توظيفاً لتلك القدرات في مواقف التفاعل والتعلم المدرسي في ظل الحاجة إلى مثل تلك البرامج التي يمكن أن تسهم في تنمية جوانب الاستعداد المدرسي لدى الطفل، ويمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تحسين المهارات اللغوية (الاستماع – التحدث – الاستعداد للقراءة – الاستعداد للكتابة) لدى عينة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟
- ما فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم؟

أهداف البحث:

- بناء برنامج للتدخل المبكر قائم على تدريب العمليات المعرفية الأساسية (الانتباه – الإدراك – الذاكرة) في إطار من التعاون بين معلمة الروضة والأم.
- الكشف عن فاعلية التدريب على البرنامج المقدم في تنمية المهارات اللغوية والكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

- تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة من المراحل التي يتسارع فيها النمو في كافة جوانبه الجسمية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية؛ ولذا فإن أي قصور في هذه المرحلة يترك بصمته على مجمل شخصية الطفل ويحدد قدراته واتجاهاته، لذلك فإن التدخل المبكر يعتبر وسيلة وقائية وعلاجية لتلافي أوجه القصور عوضاً عن انتظار الفشل المتوقع نتيجة تعرض الطفل لمهام تعليمية لا يستطيع الوفاء بمتطلباتها.
- إن التأخير في التشخيص والتدخل المبكر لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعمل على تداخل أنماط الصعوبات بحيث تصبح أقل قابلية للتشخيص والعلاج، مما يضع هؤلاء الأطفال تحت ضغط الإحباطات المستمرة التي تولد لديهم اتجاهات سالبة نحو المدرسة وتزيد من نسبة التسرب والفشل الدراسي.
- إن التدخل المبكر قد يخفف من صور العجز أو يمنعها وبالتالي يحد من تحويل أعداد كبيرة لبرامج التربية الخاصة مما يؤدي بالتالي إلى تخفيف الجهد والتكلفة المالية المتوقعة عند تقديم خدمات تربوية متخصصة.
- يتمركز التدخل المبكر حول الأسرة، حيث يوكل إليها دوراً رئيسياً في تنفيذ الإجراءات المتضمنة داخل البرامج العلاجية، مما يوفر فرصاً أكبر لنجاح تلك البرامج، إضافة إلى أن مشاركة الأسرة تساهم في تكيف الأسرة والتخفيف من الأعباء المادية والمعنوية نتيجة وجود الطفل المعرض لخطر صعوبات التعلم لديها.
- يأتي هذا البحث ليؤكد على التكامل بين الوظائف المعرفية والمهارات اللغوية والكفاءة الاجتماعية للطفل باعتبار أن النمو في أحد هذه الجوانب ينعكس إيجابياً على باقي الجوانب الأخرى.

مصطلحات الدراسة:

١ – **التدخل المبكر:** تعرفه الباحثة بأنه مجموعة من الأنشطة – التي تقوم بها المعلمة والأم– الموجهة نحو تنمية بعض العمليات المعرفية الأساسية (الانتباه ، الإدراك، الذاكرة) في إطار من التواصل الاجتماعي.

٢ – **الاستعداد للتعلم:** وهي مجموعة من العمليات المعرفية والمهارات الاجتماعية والاتجاهات الإيجابية التي تعتبر متطلبات سابقة للتعلم الأكاديمي (Commodari,2013,125)، ويقتصر البحث الحالي على بعض تلك الجوانب وهي:

– **المهارات اللغوية:** وتعرفها الباحثة بأنها خصائص أداء لطفل في مجالات الاستماع، والتحدث، والاستعداد للقراءة، والاستعداد للكتابة، وتتحدد إجرائياً من خلال درجة الطفل على المهام الخاصة بتلك الأبعاد على المقياس المستخدم في البحث. (إعداد الباحثة).

- **الكفاءة الاجتماعية:** وتعرفها الباحثة بأنها الدرجة التي يظهر بها الطفل معايير التفاعل الاجتماعي، والاستقلال الشخصي، والضبط الانفعالي، وتوظيف المعرفة الاجتماعية في الوعي بمتطلبات الموقف وتفسير الدلالات الاجتماعية، وتتحدد إجرائياً من خلال درجة الطفل على مقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في البحث.(إعداد الباحثة)

٣ – **خطر صعوبات التعلم:** هو قصور أو عجز في أحد العمليات النفسية الأولية، ويتحدد إجرائياً بارتفاع درجة الطفل عن درجة القطع (م + ٢ع) على واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأولية على قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، إعداد: (عادل عبدالله، ٢٠٠٦) وذلك من خلال تقدير المعلمة.

الإطار النظري:

أولاً – التدخل المبكر لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم:

يشير عادل العدل (٢٠١٣، ٣٠٨) إلى أن التدخل المبكر يهدف إلى تقديم جملة من العمليات والأنشطة المعقدة والديناميكية متعددة الأوجه، والتي تقدم إلى الأطفال الذين ظهرت لديهم علامات الاحتياج إلى تلك البرامج تفادياً لامتدادات وأعراض قد تتفاقم في المستقبل، ويعرف (Kirk, et al., 1997, 124) التدخل المبكر بأنه مجموعة من الجهود المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الأطفال ذوي الصعوبات، أو المعرضين للإصابة ببعض الصعوبات في مستقبل حياتهم، وتبدأ هذه البرامج من ميلاد الطفل وحتى سن خمس سنوات، كما تتضمن هذه الجهود مساندة أسر هؤلاء الأطفال.

وترى (صفاء الأعسر، ٢٠٠١، ٣١٠) أن الهدف الرئيسي من التدخل ليس التصنيف أو التقييم، وإنما التشخيص تمهيداً للتخطيط والإثراء؛ فالهدف هو توفير بيئة ثرية للطفل يتوافر فيها التفاعل الذي ينشط ويحفز العمليات المعرفية لكي تعمل بقدر ما لديها من وسع معرفي، ويقدم (ل.س فيجوتسكي، ٢٠١١، ١١) مفهوم حيز النمو المرتقب Zone of Proximal Development ليشير إلى الفارق بين مستوى أداء الطفل الواقعي، الذي يعكس الوظائف المعرفية الحالية لدى الطفل من ناحية، وبين ما يمكن أن تتطور إليه تلك الوظائف إذا تمت مساعدة الطفل من خلال وسيط راشد أكثر خبرة، ويتفق (Feuerstein,1990,46-54) مع وجهة النظر السابقة حيث يرى أن الأداء المعرفي المنخفض لا يعتبر سمة ثابتة للفرد، وأن البناء المعرفي للفرد قابل للتعديل من خلال وسيط Mediator يعمل من خلال التدخل المنظم والموجه على تغيير وإثراء البناء المعرفي للفرد.

ومن خلال العرض السابق نجد أن التدخل المبكر يهدف إلى تقديم برامج وقائية علاجية إلى الأطفال في فترات النمو الحرجة، حيث يكون الطفل في ذروة استعداداته وقابليته للنمو والتغيير، ويُمكن هذا التدخل الطفل من تخطي المشكلات التي قد تعوق حاضره، ويمكن أن تمتد آثارها في المستقبل.

ويرى كل من (عادل عبدالله،٢٠٠٧، جبريل العريش وآخرون، ٢٠١٣، عادل العدل، ٢٠١٣، (Bulotsky, et al.,2011; Daniels &Hedegaard,2011; Commodari, 2013 أن التدخل المبكر يمثل مجالاً واعداً لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وأن نجاح هذا التدخل يتضاءل باطراد مع تأخر التعرف على هؤلاء الأطفال، ويشير (جمال الخطيب ومنى الحديدي، ١٩٩٨، ١٧١) إلى أن تشخيص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال يختلف عن تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في سن المدرسة، حيث يجب أن يعتمد التشخيص في مرحلة رياض الأطفال على معيار التباين أو التأخر النمائي بعيداً عن الاعتماد على التباين في القدرة الأكاديمية والذي يناسب الأطفال الأكبر سناً.

وعند استعراض تعريفات صعوبات التعلم، نجد أن أكثرها تداولاً وحداثة هو تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCLD), 1997, 29-33) ، والذي ينص على أن صعوبات التعلم "مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام اللغة، والاستماع ، والتحدث، والقراءة والكتابة، والاستدلال، أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات تعد ذاتية المنشأ، ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث على مدى حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي إلا أن تلك المشكلات لا تؤدي بذاتها إلى حدوث صعوبات التعلم، وبالرغم من أن صعوبات التعلم يمكن أن تكون متلازمة مع بعض الإعاقات الأخرى مثل القصور الحاسي أو التخلف العقلي، أو مع بعض المؤثرات الخارجية مثل الاختلافات الثقافية أو التعليم غير الملائم إلا أن صعوبات التعلم ليست نتيجة مباشرة لهذه المؤثرات".

وعند تحليل التعريف السابق نجد أنه ربط صعوبات التعلم بالاضطراب في العمليات المعرفية الأساسية؛ والتي تتضمن الانتباه، والإدراك، والذاكرة، واللغة، والتفكير، كما أنه أشار إلى أن الصعوبة يمكن أن تحدث على مدى حياة الفرد، وميز بين صعوبة التعلم ومشكلات التعلم التي أرجعها إلى القصور الحسي أو التخلف العقلي، وعلى الجانب الآخر نجد أن هذا التعريف قد افترض أن صعوبات التعلم هي صعوبات ذاتية المنشأ تحدث نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي، واستبعد أثر التفاعل الاجتماعي والعوامل البيئية في حدوثها ، وهو ما يعارضه كلّ من (Lerner & Kline , 2006, 227; Daniels & Hedegaard, 2011, 12) حيث افترضوا أن النشاط العصبي غير وراثي وأن الاستثارة البيئية تؤثر على عدد خلايا المخ، والروابط بينها، وعلى الطريقة التي تعمل بها، ويشير (ل.س فيجوتسكي، ٢٠١١، ١٠، ١٧) إلى أن التفاعل الاجتماعي يؤول إلى تغيرات مستمرة -خطوة بخطوة- في تفكير الأطفال وسلوكهم، وبالرغم من أن الأداء الناجح لنشاط من الأنشطة يتوقف على قدرات الفرد، فإن هذه القدرات تتكون من خلال

النشاط، وبقدر ما يخضع النشاط ذاته للتغيير، فإن القدرات التي يمتلكها الفرد ينبغي أن تتغير، ولا يستبعد هذا الاتجاه دور الاستعدادات الطبيعية التي يستند إليها – إلى حد ما– نمو القدرات، ولكن ذلك لا يتضمن في ذاته ثبات تلك القدرات، أن المخ الإنساني يتميز فحسب بالقدرة على تكوين القدرات.

وقد انبثق عن الاختلاف بين وجهتي النظر السابقتين اختلاف المداخل النظرية التي عنيت بالتدخل المبكر لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ومن تلك المداخل:

١ – المدخل النمائي Developmental Approach:

يركز هذا المدخل على التفاعل بين أنشطة التعلم ومستوى نضج الطفل وخاصة النمو المعرفي، الذي يسير في مراحل متتابعة وفق نظرية بياجيه "Piaget" ويذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطئاً في نضج العمليات المعرفية بشكل لا يستطيع الطفل معه الوفاء بمتطلبات التعلم التي تفوق مستوى استعداداته. (Lerner, 2000, 187-188)

٢ – المدخل البيني Ecological Approach:

يلقي هذا المدخل الضوء على أهمية العلاقة المستمرة بين الطفل والبيئة التي يعيش فيها، ويرى أن صور العجز التي يعاني منها الطفل هي نتاج لبيئة تعليمية غير صحية، وغير طبيعية، وغير واعية. (Epps & Jackson, 2000, 27)

٣ – المدخل العصبي النفسي Neuropsychological Approach:

يفترض هذا الاتجاه أن انخفاض كفاءة الوصلات العصبية في نقل المعلومات ومعالجتها في أحد النصفين الكرويين، أو في أحد المراكز العصبية المتخصصة وظيفياً في قشرة المخ ينتج عنه اضطراب في كفاءة الوظائف المعرفية، والذي يظهر في إصدار الفرد لاستجابات غير ملائمة لمتطلبات المثيرات والمهام التعليمية والبيئية.(Brinkerhoff & Keefe, 2007, 8)

٤ – مدخل العمليات النفسية الأساسية Basic Processes Approach :

يركز هذا التوجه على العمليات النفسية الأساسية – الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة – باعتبارها متطلبات سابقة للأداء على المهام الأكاديمية، ولهذه العمليات أنماط نمائية ووظيفية تتكامل فيما بينها، ويؤدي الخلل في هذا التكامل الوظيفي إلى اضطراب تلك العمليات،وما يستتبعها من السلوكيات المباشرة خلال مواقف التعلم. (Lerner,2000,199)

٥ – مدخل تجهيز المعلومات Information Processing Approach:

يعمد هذا المدخل إلى تعظيم دور كل من عمليات اكتساب المفاهيم، والاستراتيجيات المعرفية، ونظم تجهيز المعلومات في التعلم المعرفي القائم على عمليات التجهيز والمعالجة، ويعتبر أن التعلم نوع من النشاط العقلي المعرفي الذي يتأثر سلباً وإيجاباً بعدة عوامل منها المعرفة السابقة وأساليب اكتسابها، ثم تخزين هذه المعرفة، وأخيراً استراتيجيات استخدامها وتوظيفها في ضوء محددات الموقف المشكل. (فتحي الزيات، ٢٠٠٨، ٤٩٠)

٦ – المدخل السلوكي التطبيقي Applied Behavioral Approach:

يشير هذا المدخل إلى ارتباط صعوبات التعلم بأنماط سلوكية غير مرغوبة ثم إهمال تصحيحها وعلاجها في الوقت المناسب، ومن ثم يظهر دور آليات تعديل السلوك في خفض السلوك غير المرغوب من حيث التكرار Frequency، والأمد Duration ، والمصدر Source ، والدرجة Degree، باستخدام أساليب التعزيز الملائمة. (المرجع السابق، ٣٩٢-٣٩٣)

ومن خلال استعراض الاتجاهات السابقة، نجد أنه بالرغم من أن كل اتجاه يعزو نواحي الصعوبة والعجز لدى الأطفال إلى سبب معين، ويبني على ذلك انتقاءه لطرق التدخل، فإن هناك تكاملاً بين تلك المداخل فبينما يركز المدخل البيئي على دور الاستثارة البيئية، نجد أن المدخل العصبي النفسي يركز على أثر تلك الاستثارة في بناء تراكيب وأبنية عصبية، والتي تلعب دوراً في نمو الوظائف المعرفية الأساسية، وينعكس ذلك بالضرورة على كفاءة تجهيز ومعالجة المعلومات بشكل يسمح باشتقاق استراتيجيات معرفية مرنة للتعامل مع المتطلبات المتغيرة للموقف، ويتم ذلك من خلال ممارسات تعزز إدارة الطفل لسلوكه، وتدعم ثقته بنفسه وقدراته، وتساعده على تخطي نواحي العجز لديه.

ومما سبق نخلص إلى أن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، يعانون في المقام الأول من صعوبات نمائية، ترتبط بقصور في العمليات النفسية الأساسية – الانتباه، والإدراك، الذاكرة – وأن هذا القصور يرتبط بالصعوبات النمائية الثانوية والتي تظهر في العجز في المهارات اللغوية ، كما أن هذا العجز يرتبط بقصور عمليات التفاعل الاجتماعي، ومن ثم فإن التدخل المبكر من خلال وسيط يدفع بالعمليات النفسية الأساسية لدى الطفل إلى النمو، قد ينعكس على مهارته اللغوية، وكفاءته الاجتماعية، التي تيسر له سبل التفاعل النشط مع معطيات بيئية، وتساعده على الدفع بالأداء الفعلي القاصر إلى حيز النمو المستمر أو الأداء الممكن.

ثانياً: صعوبات التعلم النمائية:

يرى هذا التوجه أن العمليات النفسية الأولية، والتي تتمثل في الانتباه والإدراك والذاكرة، تمثل متطلبات أساسية لاكتساب أي مهارات أكاديمية، حيث أن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات ينعكس بالضرورة على أي نشاط عقلي يقوم به الفرد، فهي اللبنات الأساسية لغيرها من العمليات الثانوية كاللغة والتفكير، كما أنها تعتبر عاملاً حاسماً في اكتساب المهارات الأكاديمية المختلفة. (جبريل العريشي، وآخرون، ٢٠١٣، ٣٥)

وتشير (Lerner, 2000, 191-199) إلى أن تلك العمليات تتداخل وتتكامل خلال مراحل تجهيز المعلومات التي تتم حسب تصورها في أربعة مراحل هي:

- مرحلة إدخال المعلومات: وهي العملية التي يتم فيها تسجيل المعلومات التي تصل من أعضاء الحس، وتظهر الصعوبات خلال تلك المرحلة نتيجة قصور الإدراك السمعي أو البصري، أو عجز الانتباه في التركيز على المدخلات المرتبطة بالمهام.

- **مرحلة ترابط المعلومات:** ويتم ترابط المعلومات من خلال التسلسل والتنظيم ثم التجريد، وتحتاج تلك المرحلة إلى التكامل بين عمليات الانتباه بجعل المثيرات في حالة نشطة ثم إدراك التسلسل بينها والإغلاق الإدراكي لها.
- **مرحلة الذاكرة:** ويتم فيها تخزين المعلومات سواء في الذاكرة قصيرة المدى وذلك بغرض الاسترجاع الفوري، أو الدخول إلى الذاكرة طويلة المدى والتي تتميز بسعتها الكبيرة التي تمكنها من الاحتفاظ بالمعلومات لفترة زمنية طويلة.
- **مرحلة المخرجات:** ويؤثر القصور في المراحل السابقة على هذه المرحلة، التي يتمثل القصور الرئيسي فيها في المهارات اللغوية، وخاصة ما يسمى لغة الاستفهام أو الحاجة، والتي تظهر في عدم قدرة الطفل على الإجابة عن الأسئلة الموجهة له، وفشله في إيجاد الكلمات المناسبة، وإعطاء ردود غير واضحة.

ويتفق (روبرت س. سيجلر ، ٢٠١١، ٢٠-٢١) مع وجهة النظر السابقة حيث يرى أن تجهيز المعلومات يتطلب أربعة ميكانزمات تلعب دوراً هاماً في النمو المعرفي وهي:

- **الأتمتة Automatization:** وتتضمن القيام بعمليات عقلية تتزايد كفاءتها بحيث تتطلب انتباهاً متناقصاً يتيح للأطفال الربط بين الأحداث والأفكار.
- **التشفير:** ويتضمن تحديد وتمييز أكثر ملامح الأشياء والأحداث واستخدامها لتكوين تمثيلات داخلية لها، تزيد فهم الأطفال للعالم وتسهل عملية تعلمهم.
- **التعميم:** وهو اتساع المعرفة المكتسبة لتشمل سياقات أخرى بناءً على العوامل المشتركة.
- **بناء الاستراتيجية:** هو اكتشاف عملية أو إجراء لحل مشكلة تختلف في بعض جوانبها عن الخبرات السابقة.

من خلال العرض السابق يظهر التكامل بين العمليات النفسية الأساسية المتمثلة في الانتباه، والإدراك، والذاكرة خلال مراحل استقبال ومعالجة المعلومات، ثم مرحلة المخرجات التي ترتبط باللغة والتفكير، ويمكن عرض مختصر لبعض تلك العمليات النفسية الأمامية فيما يلي:

١ - **الانتباه :** يعرف (لطفي عبدالباسط، ٢٠٠٦، ٤٧) الانتباه بأنه: "عملية يتم من خلالها المعالجة الفعالة لمقدار معين من المعلومات، بمعنى تركيز النشاط العقلي على مثير محدد أو معلومة بعينها متضمناً الانصراف عن المثيرات الأخرى في ذات الوقت"، وقد تم تحديد ثلاث عمليات ذات بنى معرفية ووظيفية مختلفة للانتباه وهي:

- **اليقظة Vigilance:** ويشير هذا المكون إلى القدرة على مواصلة الجهد العقلي بحيث تصبح جميع المثيرات في حالة نشطة. (Parasurman, 1998, 5-8)
- **الانتقاء Selection:** ويقصد به اختيار الفرد لبعض المثيرات وثيقة الصلة بالمهمة وإغفاله لباقي المثيرات المحيطة التي لا ترتبط بها.(Eysenck & Keane,1995, 96)
- **الانتباه الموزع Divided Attention:** ويقصد به دفع الانتباه نحو مهمتين متآنيتين أو أكثر والاستجابة لمتطلبات كل مهمة. (Matlin, 2005, 70)

٢ – **الإدراك:** يربط (Sternberg, 2006, 11) بين الإدراك وبين مجموعة من العمليات التي تتيح لنا التعرف والتمييز والتنظيم وخلق معنى من الإحساسات التي تستقبلها من المثيرات البيئية، ويقسم الإدراك تبعاً للمدخل الحسي للمثيرات المدركة إلى:

أ – **الإدراك السمعي:** ويشمل مجموعة من المهارات الفرعية منها:

- **التمييز السمعي Auditory Discrimination:** ويعني القدرة على التمييز بين الأصوات والتعرف على الكلمات المتشابهة والمختلفة.
- **التسلسل السمعي Auditory Sequencing:** ويعني قدرة الفرد على الترتيب التسلسلي للمثيرات السمعية.
- **التوليف السمعي Auditory Blending:** وتعني القدرة على تجميع ومزج الوحدات الصوتية المفردة لتكوين كلمات ذات معنى.
- **الإغلاق السمعي Auditory Clouser:** ويقصد به القدرة على تحديد الكلمة المنطوقة عندما يعقد جزء منها.
- **الترابط السمعي Auditory Association:** ويقصد بها القدرة على ربط المثير السمعي بالمثير البصري المناسب. (Lerner & Kline, 2006, 241)

ب – **الإدراك البصري:** ويشمل مجموعة من المهارات الفرعية منها:

- **التمييز البصري Visual Discrimination:** ويشير إلى قدرة الفرد على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات البصرية.
- **الإغلاق البصري Visual Clouser:** ويشير إلى قدرة الفرد على معرفة الكل حينما يفقد جزء أو أكثر من هذا الكل.
- **التمييز بين الشكل والأرضية Figuer-ground Discrimination:** وتعني القدرة على فصل أو تمييز الشكل الأساسي من الأرضية أو الخلفية المحيطة به.
- **إدراك العلاقات المكانية Spatial – relations:** وتعني القدرة على إدراك مواضع الأجسام في الفراغ.
- **التآزر البصري الحركي Visual – motor Co-ordination:** وتعني القدرة على تحقيق تناسق وتكامل بين الإبصار وحركة الجسم لأداء أنشطة عديدة.
- **الثبات الإدراكي للشكل Constancy of Shapes:** وتشير إلى ثبات الشكل المدرك للجسم بالرغم من تنوع اتجاهاته أو أبعاد مكوناته أو مسافة النظر إليه.

(محمود عوض الله وآخـرون، ٢٠٠٦، ٨٣-٨٤، فتحـي الزيـات، ٢٠٠٨، ١٠٠-١١٠، Lerner & Kline, 2006, 230)

ج – **الذاكـرة:** تنقسم المكونات البنائية للذاكرة إلى أربعة مكونات أساسية هي:

- **المسجل الحاسي:** ويتمثل دوره في الاحتفاظ بالمثير لمدة لا تتجاوز خمس ثـوان حتـى يـتم التحليل الإدراكي لهذه المثيرات، وتلعب الوظائف الانتباهية والإدراكية دوراً هاماً في تحديـد كفاءة هذا المكون.
- **الذاكرة قصيرة المدى:** يحتفظ هذا المكون بالمعلومات لمدة ١٥ ثانية وتعتبر هذه الذاكرة محدودة السعة، حيث تستطيع حمل ٧ ± ٢ من وحدات المعلومات، وتلعب الاستراتيجيات المعرفيـة، كالتسميع الذاتي دوراً هاماً في تحديد كفاءة وفاعلية هذا المكـون. (Matlin, 2005, 100-101)
- **الذاكرة العاملـة:** وهي مكون نشط متعدد المكونات يقوم بوظيفتي التخزين والتجهيـز، حيـث يقوم بتفسير وتكامل وترابط المعلومات الجديدة بالمعلومات المرتبطة بها في الذاكرة طويلـة المدى. (Dehn, 2008, 58)
- **الذاكرة طويلة المدى:** وهي مخزن دائم للمعلومات ذو سعة غير محدودة ، ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع ذاكرة الأحداث الشخصية، وذاكرة المعاني والتي تختص بالإطار المعرفي الـذي يعكس معرفتنا عن العالم، ثم الذاكرة الإجرائية التي تشير إلى المعلومات حول طريقة القيـام بأي عمل. (Matlin, 2005, 129)

ويشير (عبد المنعم الدردير، جابر عبدالله، ٢٠٠٥، ٥٣-٦٦) أن كفـاءة الـذاكرة تـرتبط باستخدام الفرد لاستراتيجيات تيسر عملية تشفير واسترجاع المعلومات بين مكونات الذاكرة، حيث تشير عملية التشفير إلى ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة في ذاكـرة الفـرد، بغرض جعل المعلومات الجديدة ذات معنى، بينما يتضمن الاسترجاع تـذكر الفـرد للمعلومـات السابقة، مما يشكل قاعدة تعلم للمعلومات الجديدة، ويعد استخدام الفرد لاستراتيجيات الذاكرة محدداً جوهرياً لكفاءة عمل الذاكرة، ومن تلك الاستراتيجيات التسميع، والتخيل العقلي، والتنظيم، واستخدام معينات الذاكرة.

ومما سبق يتضح أن العمليات المعرفية الأولية هي المحدد الأساسي لعمليات تجهيز ومعالجة المعلومات وأن أي قصور في تلك العمليات يعرض طفل الروضة لخطر صعوبات التعلم؛ حيـث يرتبط القصور في تلك العمليات المعرفية بانخفاض المهارات اللغوية والكفاءة الاجتماعية باعتبارها محددين أساسيين لاستعداد الطفل المدرسي.

ثالثاً: المهـارات اللغـويـة:

عند تتبع التعريفات التي تناولت اللغة بصفة عامة نجد أنها سارت في اتجـاهين، أحـدهما يركز على الجانب الوظيفي والدلالي باعتبار أن اللغة وسيلة للتواصل والتعبير عن أفكـار الفـرد ومشاعره وفهم أفكار ومشاعر الآخرين، ومن تلك التعريفات "اللغة هي وسيلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر، وكذلك استقبالها عن طريق الرموز اللفظية". (هدى الناشف، ٢٠٠٧، ١٢)، أما الاتجاه الآخر فقد ركز على الجانب الصوتي والتركيبي للغة حيث عرفت بأنها "مركب مـن الأصـوات الكلامية والمقاطع والجمل والمعاني، التي تنتقل بشكل واسع بواسطة قواعد تحكم اسـتخدام تلـك الوحدات. (Witt,1994,278)، ومن تحليل ما سبق يمكن النظر إلى اللغة باعتبارها نظام يجمـع بين الجوانب الآتية:

- **الجانب الصوتي Phonetic:** وهو مجموعة من الأصوات المفردة Phonemes التي تكـون نطق الكلمات، وليس لها دلالة بحد ذاتها.
- **الجانب الدلالي Semantics:** ويتعلق بالمعاني التي تحملها الكلمات.
- **الجانب التركيبي Syntax:** ويختص بآليات تركيب الجمل والعبارات ودلالة هذه التراكيب في توصيل المعنى، وكيفية اشتقاق الكلمات اشتقاقاً صحيحاً في ضوء القواعد الحاكمة للغة.
- **الجانب الوظيفي Pragmatics:** وذلك باعتبار أن اللغة أداة للتعبيـر عـن الأفكـار بهـدف التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين. (Christie, et al., 2011, 43-45)

وتربط النظرية المعرفية لبياجيه "Piaget" بين النمو اللغوي في الجوانب الأربعة السـابقة وبين نمو وارتقاء التفكير لدى الطفل، حيث يرى أن التفكير يسبق اللغة، ويظهر ذلك بتحول الطفل من الحديث المتمركز حول الذات Egocentric Speech – الذي يستخدم فيه الطفـل الكلمـات حسب ما لديه من خبرات سابقة، دون أن يدرك أن للآخرين أفكار ومدركات تختلف عما لديه نظراً لاختلاف خبرات كل منهم – إلى الحديث الاجتماعي Socialized speech ؛ الذي يعكس تكوين عمليات تحويلية Transitive ، وترابطية Associative ، وعكسية reversible تسمح بإقامـة نمط من العلاقات تتحسن من خلاله القدرة على استقبال اللغة والتعبيـر عنهـا بهـدف التواصـل الاجتماعي (في: يوسف قطامي، ٢٠٠٠، ٣٥٤) في حين يختلف فيجوتسكي "Vygotsky" مـع هذا المعنى؛ ويرى أن العلاقة بين التفكير واللغة هي علاقة تبادلية، فكلاهما يتأثر بالآخر ويـؤثر عليه، وعلى الرغم من نمو كلٍّ منهما بشكل متواز في البداية إلا أنهما لا يلبثان أن ينموا ممتزجين بحيث تصبح اللغة عقلانية ويصير التفكير لغوياً. (ل. س. فيجوتسكي، ٢٠١١، ٥٣-٧٠)

وقد يرجع الاختلاف بين وجهتي النظر السابقتين إلى اختلاف تناول كـل منهمـا للنـشاط اللغوي، فقد تناول بياجيه اللغة باعتبارها تعكس مجموعة من القدرات العقلية التي يمتلكها الفرد في الوقت الراهن، بينما ركز فيجوتسكي على إمكانية النمو اللغوي من خلال النشاط الذي يقـوم بـه

الفرد، ويرى (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤، ٣٠) أن تناول اللغة كمجموعة من المهارات أكثر تحديداً من مصطلح القدرة ؛ الذي يشير إلى سمة عامة وثابتة لصيقة بالفرد، في حين أن المهارة أكثر تحديداً حيث يوجه الأداء نحو مهمة معينة Oriented، كما أن التركيز ينصب على مستوى الأداء وليس على خصائص الأداء ذاته، في حين يشير (ماهر عبدالباري (أ)، ٢٠١١، ٢٦٧) إلى أن مصطلح الاستعداد اللغوي سابق على القدرة، وهو لازم لها، حيث ينظر إلى المستقبل ويتنبأ بما سوف يصير إليه أداء الفرد نتيجة للتدريب.

ومما سبق نجد أن تناول اللغة كمجموعة من المهارات يجمع بين مفهومي: القدرة والاستعداد ، فهو يوجه نحو خصائص الأداء التي تعكس قدرات الفرد الحالية، كما أنه يدل على إمكانية تحقيق تلك القدرات، ويمكن تحديد المهارات اللغوية لطفل الروضة في أربعة مجالات أساسية هي:

- **الاستماع:** وهو القدرة على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة،عن طريق التمييز السمعي لها،وفهم مدلول هذه الرموز،علاوة على إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة التي تتضمنها الرموز أو الكلام المنطوق. (ماهر عبدالباري، (أ)، ٢٠١١، ٨٤)
- **التحدث:** وهو القدرة على تحويل المعلومات والحقائق والخبرات الموجودة في البناء المعرفي للفرد إلى ألفاظ وتراكيب وأساليب وقواعد لغوية يختارها المتحدث كوعاء يحمل أفكاره ومعانيه. (عبدالفتاح البجة، ١٩٩٩، ٢٨٣)
- **الاستعداد للقراءة:** هي المرحلة التي يتمكن فيها الطفل من الربط بين اللغة الشفهية والرموز الكتابية، وتتضمن القراءة ثلاثة عناصر متفاعلة هي: المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤدي هذا المعنى، والرمز المكتوب، وباجتماع هذه العناصر تتم القراءة(Pam, 2004, 55)، وبذلك فالقراءة نشاط عقلي يستلزم إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة، والتفاعل معها، وأخيراً الاستجابة لما تمليه هذه الرموز أو هذه المادة المقروءة. (حابس العواملة، ٢٠٠٥، ٦٦).
- **الاستعداد للكتابة:** هي المرحلة التي يدرك فيها الطفل العلاقة بين أصوات الكلام وأشكال الرموز المستخدمة في الكتابة، والقدرة على فهم وتفسير هذه الرموز وإدراك تتابع الحروف بالإضافة إلى القدرة على التحكم في عضلات اليد والتوافق الحركي العصبي العضلي لحركة أصابع اليد بالتنسيق مع حركة العينين. (هدى الناشف، ٢٠٠٧، ١٧٥)

ورغم تمييز المهارات اللغوية إلى تلك المهارات الأربعة، فإن العلاقة بين تلك المهارات علاقة تبادلية، كما أنه توجد العديد من العوامل المعرفية التي تكمن خلف تلك المهارات؛ وتمثل هذه العوامل مجموعة من القواسم المشتركة والتي تظهر في كل مهارة على حدة، وإن اختلف الوزن النسبي لهذه العوامل المعرفية من مهارة إلى أخرى، فمهارة الاستماع تحتاج بصفة أساسية إلى الانتباه المستمر، والانتباه الموزع والإغلاق السمعي.(هدى الناشف، ٢٠٠٧، ماهر عبدالباري (أ)،

٢٠١١، Lerner, 2006) ، في حين يظهر دور الذاكرة العاملة وذاكرة المعاني، والتوليف السمعي في مهارة التحدث بشكل أكبر. (ماهر عبدالباري(ب)، ٢٠١١، Hartas, 2005) ، أما القراءة فهي تحتاج إلى الوعي الصوتي، والتمييز البصري، والإغلاق البصري بالإضافة إلى الانتباه الموزع والذاكرة قصيرة المدى (Brunswick, 2009; Copeland & Keefe, 2007) ، في حين يمثل الانتباه الموزع والتمييز البصري، وتمييز الشكل والأرضية، وإدراك العلاقات المكانية والثبات الإدراكي والتآزر البصري الحركي وزناً أكبر في مهارة الكتابة. (Beswick, 2003, Christie, et al., 2011)، ويرتبط اضطراب الأداء اللغوي بفشل الوظائف المعرفية في توجيه الوسائط اللفظية Verbal mediations نحو الهدف Goal-directed، ولكن بالاستخدام المتكرر للتمثيل العقلي للخطط والأهداف، ودعم تلك الوظائف المعرفية، يتم استدخال بنية لغوية ذات وظيفة موجهة نحو نمو اللغة المدمجة ذاتياً internalized language، والتي تمثل رقيباً على المهارات اللغوية المختلفة.(Cohen, et al., 1997, 604)

ومن العرض السابق يتضح أن الاستعداد المدرسي يعتمد في أحد جوانبه على امتلاك الطفل لمجموعة من المهارات اللغوية، التي لا تعبر عن أفكار الطفل فقط بل تسهم في تشكيل تلك الأفكار؛ لأنها نظام دقيق يتضمن العديد من العوامل المعرفية التي يمكن التدريب عليها وتنميتها، فالنشاط الذي يقوم به الطفل يكمن وراء نمو استعداداته اللغوية، ولا تتفتح تلك الاستعدادات إلا في النشاط وارتباطاً به.

رابعاً: الكفاءة الاجتماعية:

يعزى الاهتمام بدراسة الكفاءة الاجتماعية وخاصة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم إلى كونها تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للطفل مع المحيطين به في بيئة التعلم، ويذهب (ل.س. فيجوتسكي، ٢٠١١، ١٠، ١٦) إلى أن التفاعل الاجتماعي يؤول إلى تغيرات مستمرة في تفكير الأطفال وسلوكهم، ويؤكد على دور البيئة الاجتماعية في تحقيق النمو المعرفي للطفل، ومساعدته على التوافق مع المواقف الجديدة، وقد تعددت التعريفات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية – باعتبارها مركب متعدد الأبعاد– بحيث يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات:

- **تعريفات ركزت على الجانب المعرفي:** وتتناول تلك التعريفات الكفاءة الاجتماعية على أنها تعني القدرة على اختيار الأهداف ومتابعتها عن طريق ضبط الفرد لأفعاله وانفعالاته، وذلك من خلال فهمه للأشخاص الآخرين والتفاعل معهم والتأثير فيهم.

(Ewart,et al., 2002, 339)

- **تعريفات ركزت على الجانب السلوكي:** وتركز هذه التعريفات على السلوك الاجتماعي الذي يمكن ملاحظته في مواقف محددة، حيث تعرف على أنها "امتلاك الفرد للمهارات والسلوكيات؛ التي تتيح نوعاً من التفاعل الاجتماعي الناجح بشكل ينتج عنه علاقات اجتماعية

ذات مغزى، والمحافظة على استمرارها". (Vickerstaff, et al., 2007, 1648)

- **تعريفات ركزت على الجانب الانفعالي:** وتربط تلك الفئة من التعريفات بين الكفاءة الاجتماعية وبعض مظاهر التوافق الانفعالي فتعرف على أنها "مفهوم مركب يشمل العديد من الجوانب الانفعالية مثل امتلاك الفرد لصورة ذات إيجابية، وضبطه لانفعالاته خلال مواقف التفاعل الاجتماعي.(Squires&Bricker,2007,125-126)

ويلاحظ من استعراض الاتجاهات السابقة أن الكفاءة الاجتماعية مفهوم شامل تتكامل فيه الجوانب السابقة، فالجانب المعرفي يظهر في إدراك الفرد لمعطيات الموقف الاجتماعي، وتحديده لأهدافه، ثم وعيه وتقييمه لمدى التقدم في تحقيقها، بينما يظهر الجانب الانفعالي في تقديره لذاته وقدرته على الضبط الانفعالي، ويظهر التكامل بين الجانبين في إظهار الفرد للسلوكيات المناسبة خلال مواقف التفاعل الاجتماعي.

وانطلاقاً من التحديد السابق يمكن التمييز بين الكفاءة الاجتماعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها مثل: المهارات الاجتماعية Social Skills؛ حيث تشير المهارات الاجتماعية إلى سلوكيات محددة يقوم بها الفرد خلال التفاعل الاجتماعي، كبدء المحادثة والمحافظة عليها وإبداء وتلقي المجاملات، والتعاون مع الرفاق (Hill & Caufal, 2005, 33)، بينما يشير مصطلح الكفاءة الاجتماعية إلى تقييم أداء الفرد في المهام الاجتماعية استناداً إلى آراء أشخاص تتوافر لهم فرصة ملاحظة الفرد في سياق التفاعل الاجتماعي – كالمدرسين والآباء والرفاق– وتتم المقارنة في ظل توقعات معيارية لأداء الفرد داخل فئة عمرية محددة (Agallotis & Kalyva, 2008,2)، وبذلك فإن الكفاءة الاجتماعية تمثل الجانب التقييمي والإجرائي للمهارات الاجتماعية.

أما مصطلح السلوك التكيفي Adaptive Behavior فهو يشير إلى الدرجة التي يظهر بها الفرد معايير الاستقلال الشخصي والمسئولية الاجتماعية، وتظهر أهمية هذا المصطلح في كونه عاملاً حاسماً في تعريف وتصنيف الإعاقة العقلية باعتباره معياراً ارتقائياً يعتمد على العمر الزمني والعقلي (فاروق الزوسان، ٢٠٠٠، ٥٢-٥٦)، وبذلك فإن السلوك التكيفي هو أحد جوانب الكفاءة الاجتماعية التي تتسع لتشمل الاستخدام الفعال للمهارات بشكل عام، وفي نفس الإطار يظهر مصطلح الذكاء الاجتماعي Social Intelligence الذي يعد تقييماً ذاتياً يرتكز في جوهره على حكم الفرد بأنه أدى بشكل ملائم في المهمة الاجتماعية، في حين أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن عنصرين متفاعلين هما: المهارات الاجتماعية ثم الوعي الذاتي بالموقف والأداء (Nowicki, 2003, 171) ، وبذلك فإن الذكاء الاجتماعي يعد مكوناً أساسياً للكفاءة الاجتماعية؛ حيث يرتبط سلوك الفرد الاجتماعي بقدرته على تحليل معطيات الموقف ومراقبة سلوكه الاجتماعي وتقييمه.

ونظراً لأن مفهوم الكفاءة الاجتماعية يتضمن العديد من المكونات ويتداخل في الوقت ذاته مع المصطلحات السابقة، فقد وضعت عدة نماذج توضح طبيعة تلك المكونات والعلاقات المشتركة بينها، ومنها:

١ – نموذج جريشام وإليوت (Gresham & Elliot, 1989):

وتعتبر الكفاءة الاجتماعية وفق هذا النموذج مركباً من ثلاثة أبعاد هي:

- **السلوك التكيفي:** ويقصد به القدرة على مواجهة متطلبات الحياة اليومية من خلال المهارات الوظيفية الذي يشمل الكفاءات الأكاديمية.
- **المهارات الاجتماعية:** وتتألف من ثلاثة عناصر فرعية هي: السلوك التفاعلي كتقبل السلطة والمحادثة والتعاون، والسلوك المتعلق بالذات كالتعبير عن المشاعر والاتجاه الإيجابي نحو الذات، ثم السلوك المرتبط بالمهمة كالالتزام بالمهمة واتباع التوجيهات واستقلالية العمل.
- **قبول الأقران:** وهو يعبر عن الأداء الملائم للمكونين السابقين.

(In: Brandon & Casey, 1998, 14)

٢ – نموذج هاجير وفوجن (Haager & Vaughn, 1997):

يصنف هذا النموذج الكفاءة الاجتماعية إلى أربعة مكونات هي:

الاستخدام الفعال للمهارات الاجتماعية، غياب السلوكيات اللاتوافقية، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، ثم المعرفة الاجتماعية الدقيقة التي تتلائم مع العمر الزمني. (Haager & Vaughn, 1997, 217)

٣ – نموذج هالبيرستادت وزملاؤه (Halberstadt, et al., 2001):

يشمل هذا النموذج ثلاثة مكونات هي: إرسال الرسائل الوجدانية، واستقبال الرسائل الوجدانية، ثم الخبرات الوجدانية، ويتضمن كل مكون أربعة قدرات متطورة تشكل العمليات المتضمنة في كل بعد، وتعمل في الوقت ذاته على التكامل والتوافق بين الأبعاد الثلاثة، وتلك القدرات هي: الوعي، ثم إدراك المعنى، فالعمل داخل السياق الاجتماعي وفق القواعد المتعارف عليها، وأخيراً إدارة وتنظيم تلك المكونات بطريقة تضمن الوضوح وعدم التشويش. (Halberstadt, et al., 2001, 87)

ومن خلال العرض السابق لهذه النماذج يمكن ملاحظة ما يلي:

- أشارت النماذج السابقة إلى الكفاءة الاجتماعية باعتبارها مفهوم ارتقائي؛ حيث تتنوع توقعات السلوك الاجتماعي اعتماداً على العمر الزمني والعقلي للأفراد.
- أجمعت النماذج السابقة على أهمية المهارات الاجتماعية واعتبارها مكوناً أساسياً للكفاءة الاجتماعية.
- ركز نموذج (Halberstadt, et al., 2001) على البعد الوجداني وربطه بجميع مكونات الكفاءة الاجتماعية، وتمثل هذا البعد في غياب السلوك اللاتوافقي في نموذج (Haager & Vaughn, 1997)، أما نموذج (Gresham & Elliot, 1989) فقد اعتبر أن قبول الأقران

مؤشراً للتوافق الانفعالي للفرد.

- تباين تركيز كل نموذج على الجانب المعرفي للكفاءة الاجتماعية، حيث أولى نموذج (Halberstadt, et al., 2001) أهمية لهذا المكون واعتبره مكوناً اختراقياً يشمل جميع أبعاد الكفاءة الاجتماعية، بداية من التحديد ثم الوعي ثم المراقبة الذاتية وتنظيم العمل، أما نموذج (Haager & Vaughn, 1997) فقد أشار إلى المعرفة الاجتماعية التي تظهر في الوعي بصورة الذات كما يدركها الفرد ويدركها الآخرون، وكيفية تفسير الدلالات والرموز والمواقف الاجتماعية، في حين ضمنت الكفاءات الأكاديمية والسلوكيات المرتبطة بالمهمة في أبعاد السلوك التكيفي والمهارات الاجتماعية في نموذج (Gresham & Elliot, 1989).

وتدعم كثير من التوجهات النظرية الربط بين الجانب المعرفي والكفاءة الاجتماعية، حيث يقترح (Barkley , 1997, 77-82) وجود تغير نمائي في ضبط الفرد لسلوكه، حيث يتحول من أن يكون التحكم فيه بواسطة عوامل خارجية، إلى أن يتحكم فيه الفرد عن طريق تمثيلات عقلية، وينعكس ذلك على ازدياد القدرة على الضبط الذاتي، وبقاء السلوك موجهاً نحو الهدف، وكف الاستجابات غير الملائمة، وإعداد الخطط وطرح البدائل، وتحمل تأخير المكافآت الخارجية، وتؤكد (Blair, et al., 2005, 562) أن العمليات التنفيذية – والتي تشمل الذاكرة العاملة، ومراقبة الذات، والكف، والتخطيط والمرونة المعرفية– تلعب دوراً رئيسياً في نمو الكفاءة الاجتماعية، وتحدد الاستعداد الأكاديمي والاجتماعي لدخول المدرسة، ويفسر (Berk,2002, 23-24; Webstton & Stratton, 2007, 12) تلك العلاقة بأن النمو المعرفي للطفل يتيح له التفسير الصريح للمعلومات الواردة، والانتباه لمتطلبات الموقف، وجوانب العلاقات التي يتم التفاعل معها، مما يجعله أكثر قدرة على تحديد أهداف تساعد على تطوير العلاقات، مثل مشاركة الآخرين والتعاون معهم، في حين أن قصور تلك المهارات المعرفية يظهر في الفشل في كل من تقدير عواقب السلوك، وتقدير السلوك المتوقع إصداره، بالإضافة إلى مشكلات سلوكية مع الأقران كالعدوان والانسحاب.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت خصائص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأساليب تشخيصهم:

– قام (Cargo, 1997) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين مشكلات التواصل وقصور الوظائف التنفيذية وصعوبات التعلم لدى عينة ضمت ٨٠ طفل وطفلة تراوحت أعمارهم من ٤–٥ سنوات، وتم تقدير المشكلات السلوكية والقدرة على تنظيم الانفعالات والتحكم من قبل الأم، وأظهرت النتائج قدرة الوظائف التنفيذية على تميز الأطفال ذوي صعوبات التواصل، وارتباط صعوبات التواصل بخطر التعرض لصعوبات التعلم.

– أجرى (أحمد عواد، ١٩٩٤) دراسة هدفت إلى التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية، تكونت عينة الدراسة من (٤٧٨) طفلاً تراوحت أعمارهم من (٥–٦.٢) سنوات، وانتهت

الدراسة إلى أن أكثر صعوبات التعلم شيوعاً بين الأطفال، هي الصعوبات المعرفية التي تتضمن الانتباه والتذكر وتكوين المفهوم وحل المشكلة، تليها الصعوبات اللغوية؛ التي تتضمن الاستقبال السمعي، والتفكير السمعي، والتعبير اللفظي، وأخيراً تأتي الصعوبات البصرية الحركية.

– قام (Most, 2000) بدراسة العلاقة بين الوعي الصوتي والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى ٣٩ طفلاً معرضين لخطر صعوبات التعلم النمائية مقارنة بالعاديين، وتوصلت الدراسة إلى الفروق الدالة في متغيرات الدراسة لصالح الأطفال العاديين، كما توصلت إلى ارتباط صعوبات التعلم النمائية بالقصور في كل من الوعي الصوتي والمهارات الاجتماعية الانفعالية.

– قام (جمال عطية خليل، ٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى تقدير مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية؛ وتكونت عينة الدراسة من (١٨٦) طفل وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات، أسفرت النتائج عن ارتفاع ملحوظ في نسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة العمرية، عزاه الباحث إلى ارتباط الصعوبات الأكاديمية بالصعوبات النمائية، كما توصل إلى عدم استقلالية تلك الصعوبات عن بعضها البعض.

– أجرت (Saltarise, 2002) دراسة تتبعية لـ(٨٣) طفلاً مشتركاً في أحد برامج التدخل وأظهرت النتائج أن الكفاءة الأكاديمية والاجتماعية خلال الصفوف الأولى ترتبط بنمو الوظائف المعرفية خلال سنوات ما قبل المدرسة، وأن السلوك الاجتماعي يلعب دوراً هاماً في التوافق الدراسي، كما أكدت الدراسة على دور الأسرة والسياق الاجتماعي في إرساء دعائم كفاءة التعلم لدى الطفل.

– هدفت دراسة (Beswick, 2003) إلى بحث العلاقة بين بعض جوانب الاستعداد المدرسي (٢٠٥) طفلاً في مرحلة رياض الأطفال، أظهرت نتائج الدراسة ارتباط تقدير المعلمات للنمو المعرفي بالأداء اللغوي للأطفال، كما ارتبط بتقدير المعلمات للكفاءة الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال.

– قامت دراسة (Tur-Kaspa,2004) بمقارنة مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى ٢٠طفلاً من المعرضين لخطر صعوبات التعلم، مقارنة بنفس العدد من أطفال الروضة العاديين، وانتهت الدراسة إلى وجود فروق دالة في تلك المهارات لصالح العاديين، كما أوضحت النتائج ارتباط تلك المهارات بالنمو المعرفي للأطفال.

– أجرى (Lepola, et al., 2005) دراسة تتبعية لفحص بعض المتغيرات الدافعية كالتوجه نحو المهمة، والاستقلال الاجتماعي في علاقتها بالمتطلبات المعرفية لتعلم القراءة والحساب لدى الأطفال من (٥-٨) سنوات، وأظهرت النتائج إمكانية المتغيرات الدافعية والاجتماعية في التنبؤ بالمهارات الأكاديمية، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لم تتطور لديهم الجوانب الدافعية والاجتماعية مقارنة بالعاديين.

– أجرى (عادل عبدالله (ب)، ٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على بعض العمليات

المعرفية – كما تقدرها المعلمة – لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين، تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال يعانون من قصور في الإدراك الصوتي وصعوبة التعرف على الحروف الهجائية، وعينة مماثلة تعاني من صعوبة التعرف على الأرقام والأشكال، والعينة الثالثة من العاديين، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في العمليات المعرفية لصالح العاديين مقارنة بالأطفال ذوي الصعوبات، وعدم وجود فروق دالة بين مجموعتي الصعوبات في المتغيرات التي شملتها الدراسة.

– قام (Dominguez, 2010) بدراسة ضمت (٢٧٥) طفلاً من المشتركين في أحد برامج التدخل المبكر، وتوصلت الدراسة إلى ارتباط السلوكيات الدالة عن الانتباه والمثابرة بمعدل السيطرة على المهارات الأكاديمية مع الوقت، وأن الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية أقل مثابرة وانتباهاً عند أداء مهام التعلم، كما وجدت صعوبات أكاديمية لدى هؤلاء الأطفال.

– أجرى (Bulotsky , et al., 2011) دراسة هدفت لفحص العلاقة بين المشكلات السلوكية للأطفال الملتحقين بأحد برامج التدخل المبكر مع بعض جوانب الاستعداد المدرسي، وأظهرت النتائج ارتباط المشكلات السلوكية بأداء الأطفال خلال أنشطة التعلم، وتفاعلهم مع الأقران والمعلمات، وأن تلك المشكلات ترتبط سلباً بالمستوى الأكاديمي والدافعية والانتباه والمثابرة في أداء المهام، كما أنها تسهم بالتنبؤ بالاتجاه نحو التعلم وصعوبات تنظيم الذات خلال أنشطة التعلم.

– قامت (Commodari, 2013) بفحص سلوكيات الإتصال بين المعلمات ومجموعة ضمت (١٥٢) طفلاً من أطفال الروضة، وطبقت بطارية من الاختبارات لتقدير الاستعداد المدرسي، وانتهت الدراسة إلى أن سلوك الاتصال مع المعلمة يرتبط بالنمو اللغوي والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى طفل الروضة.

ثانياً: دراسات تناولت التدخل المبكر مع الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم:

– قام (Brigman, 2003) بتقييم فاعلية منهج قائم على تدريب الانتباه، والفهم السمعي والمهارات الاجتماعية باعتبارها متطلبات سابقة للتعلم، وتم تدريب المعلمات على تقديم تلك الأنشطة في ١٢ فصل للروضة، وأظهرت النتائج تحسناً دالاً في الفهم السمعي ومقياس تقدير سلوك التلميذ.

– اختبر (محمود الطنطاوي، ٢٠٠٦) فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تخفيف بعض صعوبات التعلم النمائية، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال الصف الثاني من رياض الأطفال ، تم تشخيصهم بقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية، وضمت المجموعة التجريبية (١٠) أطفال تلقت تدريبات بهدف تحسين الانتباه والإدراك والتذكر، وكشفت النتائج عن فعالية التدخل المبكر في تحسين تلك العمليات المعرفية.

– أجرى (عادل عبدالله، ٢٠٠٧) دراسة تجريبية هدفت إلى التدخل المبكر لدى عينة من أطفال الروضة تعاني من قصور في الوعي الصوتي كمؤشر لصعوبات التعلم، وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي لتنمية الوعي الصوتي على مستوى النمو اللغوي لهؤلاء الأطفال، واستمرار هذا

الأثر في اختباري نهاية الصف الأول والثاني الابتدائي.

– قامت (عزة عبدالمنعم ، ٢٠٠٩) بدراسة تطابقت في إجراءاتها ونتائجها مع دراسة (محمود طنطاوي، ٢٠٠٦).

– قامت (More, 2010) بدراسة هدفت إلى بحث أثر سرد القصص الاجتماعية على مجموعة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والعاديين، ولم تظهر النتائج دلالة التدريب في اكتساب المهارات الاجتماعية كأحد جوانب الاستعداد للتعلم لدى عينتي الدراسة.

– اختبر (BetKowski, 2010) فاعلية برنامج للتدريب على مهارات التعلم الاجتماعي الانفعالي على بعض جوانب الاستعداد للتعلم وخاصة بالنسبة للوظائف التنفيذية، وتجهيز المعلومات الاجتماعية، وأظهرت النتائج فاعلية التدريب في تحسين بعض جوانب الضبط الذاتي، وعدم فاعلية التدريب في تحسين الانتباه، أو تجهيز المعلومات الاجتماعية.

ومن العرض السابق للدراسات يتضح ما يلي:

- ربطت دراسات كل من أحمد عواد ١٩٩٤، جمال عطية ٢٠٠١، عادل عبدالله ٢٠٠٦، محمود طنطاوي ٢٠٠٦، عزة عبدالمنعم ٢٠٠٩، (Saltarise, 2002; Beswick, 2003; Dominguez, 2010) بين القصور في أحد العمليات المعرفية الأساسية وبين تعرض الطفل لخطر صعوبات التعلم.
- اهتمت دراسات (أحمد عواد ١٩٩٤، عادل عبدالله (ب) ٢٠٠٦، عادل عبدالله٢٠٠٧، Beswick, 2003) بالمهارات اللغوية كأحد جوانب الاستعداد المدرسي، بينما ركزت دراسات (Saltarise,2002;Tur-Kaspa,2004;Lepola,et al., 2005; More, 2010; Bulotsky, et al., 2011) على الكفاءة الاجتماعية كمحدد للاستعداد المدرسي، في حين تناولت دراسة (Commodari, 2013) الاستعداد المدرسي كمجموعة من الوظائف المعرفية والاجتماعية يأتي على رأسها المهارات اللغوية والكفاءة الاجتماعية.
- ركزت بعض برامج التدخل على تدريب بعض العمليات المعرفية الأساسية لدى تلك الفئة من الأطفال ثم قياس أثر هذا التدريب مباشرة على تلك العمليات (محمود طنطاوي ٢٠٠٦، عزة عبد المنعم ٢٠٠٩، Brigman, 2003) ، في حين تناول جانب من دراسة (Brigman, 2003) التدريب على المهارات الاجتماعية ثم قياس الأثر المباشر لهذا التدريب على نفس المهارات، أما دراسة (BetKowski, 2010) فقد انفردت بالربط بين التدريب على المهارات الاجتماعية وقياس أثر هذا التدريب على بعض جوانب الاستعداد المدرسي وإن لم يظهر أثر دال لهذا التدريب على بعض الجوانب المعرفية وقد يرجع ذلك إلى اهتمام الدراسة بالتدريب على الجانب السلوكي للمهارات الاجتماعية دون التركيز على الجانب المعرفي لها.
- يتضح من العرض السابق كثرة الدراسات الارتباطية وقلة الدراسات التي هدفت إلى التدخل المبكر، وندرة تلك الدراسات التي ربطت بين التدريب على العمليات النفسية الأساسية وتنمية

المهارات اللغوية والكفاءة الاجتماعية لدى تلك الفئة.

- رغم اعتماد برامج التدخل المبكر على إشراك الأسرة بشكل أساسي في عملية التدريب فقد أغفلت معظم الدراسات هذا الجانب حيث لم تأخذ به سوى في دراستي (Saltarise, 2002, Dominguez, 2010) .

والبحث الحالي قد استفاد من الدراسات السابقة فيما يلي:

- يمثل التقييم البديل Alternative Assessment – والذي يتم من خلاله تشخيص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم باستخدام التقييم المستند الذي يشمل قوائم ملاحظة المعلمة لسلوك الطفل أثناء أنشطة التعلم، وعينات من المهام اليومية التي يكلف بها – هو القاسم المشترك لمعظم الدراسات منها (Lepola, et al., 2006; More, 2010; Bulotsky, et al., 2011) في حين اعتمدت دراسات (أحمد عواد ١٩٩٤، محمود طنطاوي ٢٠٠٦، عادل عبدالله ٢٠٠٦، ٢٠٠٧، Dominguez, 2010; Commdari, 2013) على رصد المعلمات للخصائص السلوكية الدالة على النمو المعرفي من قائمة لتشخيص جوانب هذا النمو، وقد أخذ البحث الحالي بكلا الاتجاهين حيث اعتمد على ملاحظات المعلمات في تحديد العينة المبدئية ثم رصد المعلمة لجوانب النمو المعرفي من خلال قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة (عادل عبدالله (أ)، ٢٠٠٦).
- تم اختيار عينة البحث من أطفال الصف الثاني بالروضة، حيث تتضح بصورة أوضح الصعوبات النمائية لدى هؤلاء الأطفال.
- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد صعوبات التعلم النمائية كمحك لتشخيص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، وفي تحديد بعض جوانب الاستعداد للتعلم واقتصر على المهارات اللغوية والكفاءة الاجتماعية، حيث اعتبرتهما معظم الدراسات محددات رئيسية لهذا الاستعداد (Dominguez, 2010, Bulotsky, et al.,2011; Commodari, 2013).
- قامت دراسات (عادل عبدالله ٢٠٠٧ ، Lepola, et al., 2005; More, 2010; Bulotsky, et al., 2011) بتحديد الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي كمتغيرات وسيطة، وهو ما أخذ به البحث الحالي.

فروض البحث:

استناداً إلى نتائج الدراسات السابقة وبالرجوع إلى مشكلة البحث وأهدافه تم صياغة الفروض التالية:

١ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية (الاستماع – التحدث – الاستعداد للقراءة– الاستعداد للكتابة) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٢ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الكفاءة

الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٣ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية.

٤ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

٥ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمهارات اللغوية.

٦ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للكفاءة الاجتماعية.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو برنامج التدخل المبكر على المتغيرات التابعة وهي المهارات اللغوية والكفاءة الاجتماعية باعتبارهما يمثلان بعض جوانب الاستعداد للتعلم.

ثانياً: عينة البحث:

تكونت العينة الأساسية للبحث من (٢٠) طفلاً وطفلة من أطفال الصف الثاني بالروضة من مدارس (الجهاد – الإصلاح الجديدة – الشهيد علي عفت– سعد زغلول– أبوبكر الصديق) التابعة لإدارة شرق طنطا التعليمية، وذلك خلال العام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣)، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية ضمت عشرة أطفال من مدرستي الجهاد والإصلاح، وعينة ضابطة ضمت عشرة أطفال من مدرستي سعد زغلول، وأبو بكر الصديق، وقد مر اختيار العينة بالمراحل الآتية:

- نظراً لاعتماد البحث الحالي على تقدير المعلمات لجوانب النمو المعرفي (الانتباه– الإدراك – التذكر) لدى الأطفال، فقد تم بداية الاستعانة بقائمة بطاقات الملاحظة لأداء الأطفال الخاصة بمعلمتي كل فصل، وتحديد الأرباعي الأدنى الذي يظهر تدني في تلك العمليات أثناء أداء المهام، ثم طلب من إحدى معلمات فصل الروضة – حيث تقوم معلمتين بالتدريس لكل فصل– تقدير هؤلاء الأطفال على قائمة صعوبات التعلم النمائية، إعداد: عادل عبدالله، ٢٠٠٦ ، وقد تم حساب درجات كل طفل، وتم اختيار الأطفال الذين تتزيد درجة بعد أو أكثر عن (م + ٢ع) مقارنة بعينة تقنين الأداة في البحث الحالي، حيث كانت هذه الدرجة هي ١٠ لصعوبات الانتباه، ١٧ لصعوبات الإدراك، ١٥ لصعوبات الذاكرة، وقد أسفرت هذه الخطوة عن ٣٠

طفلاً وطفلة.

- تم تطبيق استمارة المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي، بواسطة الأم، وتم استبعاد ثلاثة أطفال يتدنى المستوى الاجتماعي الاقتصادي لديهم بشكل كبير، كما تم الاستبعاد لطفلة تعاني من التفكك الأسري، فوصل عدد العينة إلى ٢٦.
- تم تطبيق اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس – لينون) ٥-٧ سنوات، إعداد: حنفي إمام، مصطفى كامل (١٩٩٦)، وتم استبعاد الأطفال الذين حصلوا على درجة أقل من (٩٠) فوصل العدد (٢٣) طفلاً وطفلة.
- تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجي، إعداد: عبدالوهاب كامل، وتم استبعاد طفل واحد لحصوله على درجة تزيد عن (٥٠) وهي تشير إلى معاناة الطفل من أحد مشكلات التعلم فوصل العدد إلى (٢٢) طفلاً وطفلة.
- تم تطبيق مقياس المهارات اللغوية والكفاءة الاجتماعية على هؤلاء الأطفال، وتم الاجتماع بمعلمات رياض الأطفال في المدارس الأربعة التي ضمت العينة الكلية للبحث، وتم التعريف بالبحث وأهدافه وبرنامج التدخل المبكر، ودور المعلمة في تطبيقه، حيث يحتاج إلى عدد كبير من الجلسات، وأبدت اثنتان من المعلمات تعاونهما ورغبتهما في الاشتراك في تطبيق البرنامج وخاصة أن كل فصل يضم معلمتين، وقد اختيرت العينة التجريبية في المدرستين اللتين توجد بهما هاتان المعلمتان، حيث ضمت المجموعة التجريبية الأولى (٥) أطفال من مدرسة الإصلاح، وسبعة أطفال من مدرسة الجهاد، ثم تم استبعاد طفلين لكثرة تغيبهما وعدم قيام الأم بمتابعة الأنشطة فوصل عدد العينة التجريبية إلى عشرة أطفال، كما ضمت العينة الضابطة نفس العدد من الأطفال.
- تم الاتصال بأمهات الأطفال في المجموعة التجريبية والاجتماع بهن وتعريفهن بدورهن في التدريب وكيفية ملء بطاقة النشاط المنزلي بالاشتراك مع الطفل، وقد قامت الباحثة بالتأكد من تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث على النحو التالي:

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث في القياس القبلي (ن١= ن٢= ١٠)

المتغير	المجموعة	متوسط الدرجات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل(ب) مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدالة
العمر الزمني	التجريبية	٥.٤٧	١١.٨	١١٨	٣٧	-٠.٩٨	غير دالة
	الضابطة	٥.٣١	٩.٢	٩٢			
المستوى الاجتماعي – الاقتصادي	التجريبية	٧٤.٨٧	٨.٦٥	٨٦.٥	٣١.٥	-١.٤-	غير دالة
	الضابطة	٧٨.١٩	١٢.٣٥	١٢٣.٥			
نسبة الذكاء	التجريبية	٩٧.٧٥	٩.٠٥	٩٠.٥	٣٥.٥	-١.١-	غير دالة
	الضابطة	١٠٢.٥٤	١١.٩٥	١١٩.٥			
صعوبات الانتباه	التجريبية	١٥.٦٥	٨.٦	٨٦	٣١	-١.٤٤-	غير دالة
	الضابطة	١٧.٩٣	١٢.٤	١٢٤			
صعوبات الإدراك	التجريبية	٢٠.٤٣	١٢	١٢٠	٣٥	-١.١٣-	غير دالة
	الضابطة	١٩.٥٢	٩	٩٠			
صعوبات الذاكرة	التجريبية	١٦.٧٣	١٢.٢٥	١٢٢.٥	٣٢.٥	-١.٣٢-	غير دالة
	الضابطة	١٤.٩٥	٨.٧٥	٨٧.٥			
مهارة الاستماع	التجريبية	١٢.٦	١٢.٣٥	١٢٣.٥	٣١.٥	-١.٤-	غير دالة
	الضابطة	١١.٨٥	٨.٦٥	٨٦.٥			
مهارة التحدث	التجريبية	١٣.٤	٨.٩	٨٩	٣٤	-١.٢١-	غير دالة
	الضابطة	١٤.٣٥	١٢.١	١٢١			
مهارة الاستعداد للقراءة	التجريبية	١١.٨٥	٨.٨	٨٨.	٣٣	-١.٢٨-	غير دالة
	الضابطة	١٢.٣	١٢.٢	١٢٢			
مهارة الاستعداد للكتابة	التجريبية	١٠.٩٥	١٢.٠٥	١٢٠.٥	٣٤.٥	-١.١٧-	غير دالة
	الضابطة	١٠.٥٥	٨.٩٥	٨٩.٥			
مهارات لغوية (درجة كلية)	التجريبية	٤٨.٨	٨.٥٥	٨٥.٥	٣٠.٥	-١.٤٧-	غير دالة
	الضابطة	٤٩.٠٥	١٢.٤٥	١٢٤.٥			
الكفاءة الاجتماعية	التجريبية	٩٠.٢١	١٢.١٥	١٢١.٥	٣٣.٥	-١.٢٥-	غير دالة
	الضابطة	٨٨.٩٥	٨.٨٥	٨٨.٥			

الدلالة الإحصائية لـ(Z) = (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥)، (٢.٥٨) عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع متغيرات الدراسة مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين. (زكريا الشربيني، ١٩٩٠، ١٨٧-١٩٢)

ثالثاً – أدوات البحث:

١ – مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي الاقتصادي. إعداد: "عادل البنا" (٢٠٠٢).

يتكون المقياس من جزئين: الجزء الأول مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي الذي يقيس: (المستوى المهني لأفراد الأسرة، المستوى التعليمي، توافر أدوات الثقافة، مدى استخدام أدوات الثقافة، نشاط الأسرة الثقافي، معتقدات الأسرة وعاداتها وقيمها، ممارسات الوالدين الثقافية، الحالة السكنية لأفراد الأسرة)، أما الجزء الثاني فهو مقياس المستوى الاقتصادي ويقيس: (مستوى دخل الفرد الشهري، الممتلكات الاستهلاكية للأسرة، قضاء وقت الفراغ والإجازات).

وقد قام معد المقياس باستخدام صدق المحك بين المقياس الحالي ومقياس المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الذي أعده مرزوق عبدالحميد على عينة قوامها (٢٥) تلميذاً وتلميذة فكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٤) بدلالة إحصائية (٠.٠١)، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق فحصل على معامل ارتباط قدره (٠.٨٣)، وقد قامت الباحثة باستخدام طريقة إعادة التطبيق على أسر عينة بلغت (٦٠) طفلاً وطفلة من أطفال الصف الثاني بالروضة لمدرسة سعد زغلول بطنطا بفارق زمني قدره (١٥) يوماً، وقد توصلت إلى معامل ارتباط بلغ (٠.٨٧).

٢ – اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس – لينون)، إعداد: حنفي إمام، مصطفى كامل(١٩٩٦):

يعد الاختبار مستوى من بطارية مكونة من ستة مستويات لقياس القدرة العقلية العامة من الحضانة وحتى نهاية المرحلة الثانوية ، حيث تغطى الشرائح العمرية من ٥–١٨سنة، وقد صمم المستوى الحالي ليغطى الشريحة العمرية من ٥–٧ سنوات، ويتكون من (٥٥) فقرة مصورة تمثل عينة من العمليات العقلية، مثل: التصنيف، وإدراك العلاقات، وتنفيذ التعليمات، والاستدلال الكمي، واستيعاب المفاهيم اللفظية، تقدم كل فقرة من الإختبار شفوياً عن طريق الفاحص، وقد قاما معدا الاختبار بإعادة التطبيق على عينات مصرية من سن ٥–٧سنوات (ن=٣٠٠)، وذلك باستخدام التجزئة النصفية، فكان معامل الثبات بعد تطبيق معادلة سبيرمان – براون هو ٠.٧٦، كما تم حساب صدق الاختبار عن طريق تقدير الارتباط بين الأداء على الاختبار الحالي، والأداء على محكات مستقلة، فبلغ معامل الارتباط (٠.٥٧) مع اختبار بينيه، (٠.٨) مع اختبار وكسلر لأطفال ما قبل المدرسة، وقد قامت الباحثة الحالية باستخدام طريقة إعادة التطبيق على أطفال عينة التقنين السابقة وتوصلت إلى معامل ارتباط بلغ (٠.٨٥) وهي معاملات مرتفعة ومرضية.

٣ – قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة. إعداد: عادل عبدالله(٢٠٠٦):

وضعت هذه القائمة في ضوء تصنيف كل من كيرك وكالفنت لصعوبات التعلم النمائية، وتغطى صعوبات التعلم المعرفية في هذه البطارية ثلاث مجالات هي: صعوبات الانتباه، صعوبات الإدراك، صعوبات الذاكرة، ويبلغ عدد تلك العبارات في المجالات الثلاثة (٣٩) عبارة، وتوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (نعم – أحياناً – لا)، وتقوم معلمة الروضة بتقدير سلوك الطفل على كل

عبارة، وقد قام معد الاختبار بحساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية، فتراوحت قيمة معاملات الثبات ما بين (٠.٥٤١ – ٠.٧٠٨) للأبعاد الثلاثة، كما تم حساب صدق القائمة باستخدام مقياس أحمد عواد (١٩٩٤) كمحك خارجي، فتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (٠.٥٤٨ – ٠.٦٧٢) على الأبعاد الثلاثة، وقد قامت الباحثة الحالية باستخدام طريقة إعادة التطبيق لتقدير المعاملات بفاصل زمني قدره (١٥) يوماً، على عينة التقنين السابقة، وقد بلغت معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق ٠.٧٦ بالنسبة لصعوبات الانتباه، ٠.٧٩ لصعوبات الإدراك، ٠.٧٣ لصعوبات الذاكرة، وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات القائمة.

٤ – اختبار المسح النيورولوجي السريع: إعداد: مارجريت موتي وآخرون، تعريب/ عبدالوهاب كامل (١٩٩٩):

وهو من الأساليب الفردية المختصرة – حيث يستغرق (٢٠) دقيقة في تطبيقه– ويستخدم لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتألف الاختبار من (١٥) مهمة، تصنف الدرجة عليها إلى ثلاثة مستويات: الدرجة المرتفعة التي تزيد عن (٥٠) درجة، وتوضح معاناة الطفل من مشكلات التعلم، ودرجة الاشتباه وهي تمتد من (٢٦–٥٠) درجة، وتدل على وجود احتمال وجود اضطراب في الوظائف النيورولوجية للطفل، ويدخل ضمن تلك الفئة ذوو صعوبات التعلم، أما الدرجة (٢٥) فأقل فتشير إلى حالة السواء، وقد قام معرب الاختبار بحساب صدق المحك باستخدام مقياس تقدير سلوك التلميذ، تعريب (مصطفى كامل، ١٩٨٧)، فتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠.٧٦–٠.٨٧ ، كما تم حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبار الفرعية، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠.٦٧ – ٠.٩٢، وقد قامت الباحثة الحالية بحساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق على عينة التقنين السابقة، وقد توصلت إلى معامل ارتباط قدره ٠.٨٥ بين مرتي التطبيق، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى ثبات الاختبار.

٥ – مقياس المهارات اللغوية لدى طفل الروضة: إعداد الباحثة، ملحق (١):

قامت الباحثة بالاطلاع على المقاييس الآتية: اختبار الينوي للقدرات النفس لغوية، إعداد: (عزة عزام، ١٩٩٦)، مقياس مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة ، إعداد:(طاهر الطحان، ٢٠٠٣)، مقياس المهارات المعرفية – اللغوية Cognitive – Linguistics Skill (Lepola, et al., 2005) مقياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة (أماني عبدالفتاح، ٢٠١٢)، واختبار المهارات اللغوية Linguistics Skill Test (Commodari, 2013)، **وقد انتهت الباحثة من مراجعة تلك المقاييس في ضوء الإطار النظري للبحث إلى أن:** إن المهارات اللغوية تشمل أربعة أبعاد أساسية هي: (الاستماع، التحدث، الاستعداد للقراءة، الاستعداد للكتابة)، (رشدي طعيمة ٢٠٠٤، ماهو عبدالباري، ٢٠١١، Copeland & Keefe, 2007 ; Christie, et

al., 2011) وفي حين تناول اختبار الينوي تلك الأبعاد من خلال القدرات النفس لغوية، فإن باقي المقاييس قد اتجه لاستخدام مفهوم المهارة باعتباره أكثر تحديد وتوظيفاً للقدرات، وقد اقتصر مقياس كل من: (طاهرة الطحان ٢٠٠٣، أماني عبدالفتاح، ٢٠١٢) على قياس بعد واحد فقط للمهارات اللغوية وهو بعد الاستعداد للقراءة، رغم دمج كلا المقياسين للمهارات اللغوية الأخرى ضمن هذا البعد، أما المقاييس في البيئة الأجنبية (Lepola, et al., 2005; Commodari, 2013) فإن اختلاف الجانب الصوتي Phonetic ، والتركيبي Syntax للغة يجعل من الصعب الاعتماد على تلك المقاييس بالنسبة للغة العربية وخاصة في مرحلة رياض الأطفال، وهو ما دعا الباحثة إلى إعداد مقياس يراعي التوازن بين الأبعاد الأربعة لمهارات اللغة، وهي:

- **مهارة الاستماع:** وتتحدد من خلال أداء الطفل على خمسة أبعاد هي: تمييز صاحب الصوت، تذكر الكلمات والحروف والأرقام المكررة، تذكر الأفكار، وتذكر المهام، وتحديد الحرف الذي تبدأ أو تنتهي به الكلمة، ويتكون كل بعد من خمس مهام تعطى درجة على كل إجابة صحيحة، ما عدا المهمة الأخيرة حيث يعطى الطفل ($\frac{1}{2}$) درجة على كل إجابة صحيحة من الإجابات العشرة للمهمة، وبذلك تكون الدرجة النهائية لمهارة الاستماع هي (٢٥) درجة.

- **مهارة التحدث:** وتتحدد من خلال أداء الطفل على خمسة أبعاد هي: التضاد بين الكلمات، القياس اللغوي، تسمية الأفعال، التعرف على مصادر الأشياء، وصف الصورة، ويتكون كل بعد من خمسة مهام، وتعطى درجة واحدة على كل إجابة صحيحة، لتكون الدرجة النهائية لمهارة التحدث هي (٢٥) درجة.

- **مهارة الاستعداد للقراءة:** وتتحدد من خلال درجة الطفل على خمسة أبعاد هي: ربط الصورة بالحرف الأول، تذكر الحرف الناقص، ربط الصورة بالكلمة، وترتيب الحروف المكون للكلمات، وتحديد الكلمات التي يوجد بها حرف معين، ويتكون كل بعد من خمسة مهام، وتعطى درجة واحدة على كل بعد لتكون الدرجة النهائية لمهارة الاستعداد للقراءة هي (٢٥) درجة.

- **مهارة الاستعداد للكتابة:** وتتحدد من خلال درجة الطفل على خمسة أبعاد هي: تذكر الشكل الناقص، تذكر الشيء المصاحب للصورة، إكمال الحرف الناقص، الربط بين الصورة وأجزائها، تذكر الموضع المكاني، ويتكون كل بعد من خمسة مهام، وتعطى درجة واحدة على كل بعد لتكون الدرجة النهائية لمهارة الاستعداد للكتابة هي (٢٥) درجة.

تقدير الزمن الأداء: قامت الباحثة بتطبيق مقياس المهارات اللغوية على جلستين، وذلك على عينة بلغت (٦٠) طفلاً وطفلة من أطفال الصف الثاني بالروضة في مدرسة سعد زغلول الابتدائية بطنطا، وتم حساب درجات الأطفال على كل بعد، وكان متوسط الدرجات على بعد الاستماع (١٩.٣) بانحراف معياري (٣.١)، وكان متوسط الزمن هو (١٠.٥) دقيقة بانحراف معياري (٢.٥)، فكان متوسط الدرجات على مهارة التحدث (٢٠.٢)، بانحراف معياري (٤.٥)، وكان

متوسط الزمن (٨) دقائق، بانحراف معياري (١.٥)، وكان متوسط الدرجات على بعد الاستعداد للقراءة (١٨.٧٩)، بانحراف معياري (٣.٢)، وكان متوسط الزمن (١١) دقيقة، بانحراف معياري (٢.٩)، وكان متوسط الدرجات على بعد الاستعداد للكتابة (١٧.١٢)، بانحراف معياري (٣.٩) وكان متوسط الزمن هو (٩.٥) دقيقة، بانحراف معياري (٢.٨).

الثبات: قامت الباحثة بحساب ثبات مهارات التحدث، والاستماع، والاستعداد للقراءة، والإستعداد للكتابة، على عينة بلغت (٦٠) طفلاً وطفلة من تلاميذ الصف الثاني برياض الأطفال في مدرسة سعد زغلول بطنطا، وقد بلغت معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق على الترتيب: ٠.٨١، ٠.٧٩، ٠.٧٣، ٠.٧٥ ، وهي قيم مرتفعة تكفي للثقة بثبات المقياس.

الصدق: قامت الباحثة بحساب صدق المقارنة الطرفية عن طريق ميزان هو مقياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة (أماني عبدالفتاح، ٢٠١٢) طبق على عدد (٦٠) طفلاً وطفلة، وتم حساب الفرق بين متوسط الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى في الميزان على أبعاد: الاستماع والتحدث والاستعداد للقراءة والاستعداد للكتابة والدرجة الكلية على النحو التالي:

جدول (٢)

دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى في الميزان على أبعاد المهارات اللغوية

المتغير	الإرباعي الأعلى ن= ١٥		الإرباعي الأدنى ن=١٥		النسبة الحرجة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الاستماع	٢١.٥٩	٢.٢١	١٥.٩٧	٢.٣٤	٦.٨٥
التحدث	٢٢.٤٣	٣.٢	١٦.١٧	٣.٥٤	٥.٠٥
الاستعداد للقراءة	٢٠.٦٥	٢.٠١	١٤.٩١	٢.٩١	٦.٣١
الاستعداد للكتابة	١٩.٣٤	٢.٥٦	١٤.١٧	٢.٧٣	٥.٣٣
المهارات اللغوية(درجة كلية)	٨٤.٠١	٧.٨٥	٦١.٢٢	٥.٣٥	٩.٣

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الحرجة تزيد عن (٣) درجات معيارية، مما يشير إلى أن الدرجات على مقياس المهارات اللغوية بأبعاده المختلفة تميز تميزاً واضحاً بين المستويات الضعيفة والمستويات القوية للميزان. (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨، ٤٠٩)

٦ – مقياس الكفاءة الاجتماعية لطفل الروضة: إعداد الباحثة، ملحق (٢):

قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من المقاييس التي عنيت بتقدير الكفاءة الاجتماعية لدى طفل الروضة منها: مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة، إعداد (فاتن فاروق، ٢٠٠٥)، مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية، إعداد(أسماء السرسي،أماني

عبدالمقصود،٢٠٠٥)،أداة تقييم المشكلات الانفعالية والسلوكية لأطفال ما قبل المدرسة Assessment Tool of Social Emotional Competence (Howarth & Fisher, 2005) ، وتقدير الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لسن ما قبل المدرسة Assessment Tool of Social Emotional Competence: Preschool-Age (Squires & Bricker)، **وقد انتهت الباحثة من مراجعة تلك المقاييس في ضوء الإطار النظري للبحث إلى أن:** الكفاءة الاجتماعية مكون متعدد الأبعاد يشمل: المهارات الاجتماعية، والسلوك الاستقلالي، والضبط الانفعالي، وتوظيف المعرفة الاجتماعية، وقد تباينت تلك المقاييس في التركيز على تلك الأبعاد، في حين تضمن مقياس (Squires & Bricker, 2007) معظم تلك الأبعاد، فإن مقياس كل من (فاتن فاروق، ٢٠٠٥، أسماء السرسي، وأماني عبدالمقصود، ٢٠٠٥) قد ركز على بعد المهارات الاجتماعية، في حين اعتمد مقياس (Howarth & Fisher, 2005) على جانب الضبط الانفعالي بصفة أساسية، كما خلصت الباحثة أن الكفاءة الاجتماعية ترتبط بالسياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للمجتمع، وقد أغفلت المقاييس العربية السابقة ذلك باعتمادها على ترجمة المقاييس الأجنبية، وهو ما دعا الباحثة إلى إعداد أداة تراعى التوازن بين أبعاد الكفاءة الاجتماعية في ضوء ثقافة ومعايير المجتمع المصري، وقد تضمن المقياس (٦٠) عبارة، موزعة بالتساوي على الأبعاد الأربعة للكفاءة الاجتماعية، وتتدرج الاستجابة على عبارات المقياس إلى ثلاثة مستويات هي (دائماً – أحياناً – نادراً)، وتعطى درجات (٣، ٢، ١)، ويعكس التقدير في حالة العبارات سالبة الاتجاه، ويتم ذلك بواسطة تقدير معلمة الروضة.

الثبات: قامت الباحثة بتوزيع مقياس الكفاءة الاجتماعية لطفل الروضة على (٥) معلمات للصف الثاني الروضة بمدرسة سعد زغلول بطنطا، وطلب من كل معلمة تقدير سلوك (١٠-١٥) طفلاً بغض النظر عن مستواهم الدراسي أو سلوكهم الاجتماعي، وقد بلغ عدد أطفال عينة التقنين السابقة، ثم أعيد تقدير نفس الأطفال بواسطة نفس المعلمات بعد فترة (٣) أسابيع، وقد بلغت معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق: ٠.٧٦ ، ٠.٨٣ ، ٠.٧٥ ، ٠.٧٢ ، ٠.٨١ ، على أبعاد: المهارات الاجتماعية، والسلوك الاستقلالي، والضبط الانفعالي، وتوظيف المعرفة الاجتماعية، والدرجة الكلية على الترتيب، وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

الصدق: تم حساب صدق المقياس عن طريق حساب صدق المحك الخارجي، وكانت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس الحالي، والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة (فاتن فاروق، ٢٠٠٥)، هي: (٠.٧٢) وهي قيمة دالة ومرضية تكفي للتحقق من صدق المقياس.

٧- البرنامج المستخدم في البحث: ملحق (٣)، إعداد الباحثة:

قامت الباحثة بإعداد برنامج للتدريب على تنمية العمليات المعرفية الأساسية (الانتباه- الإدراك- الذاكرة) في إطار من التواصل الاجتماعي والإثراء البيئي، والتعاون مع أسرة الطفل،

وتقوم معلمة الروضة (المعلمة الثانية بفصل الروضة) بتطبيق جلسات البرنامج بتوجيه الباحثة، كما تم إعداد جدول للنشاط المنزلي لتقوم الأم بتطبيقه مع الطفل بتوجيه كل من معلمة الروضة والباحثة، ملحق رقم (٤) ، وقد تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بكفرالشيخ، وموجهات رياض الأطفال، ملحق رقم (٥)، وقد حازت جميع أبعاد التدريب الفرعية بالنسبة للعمليات المعرفية الأساسية على نسبة اتفاق بلغت ١٠٠% من قبل السادة المحكمين، أما بنود التدريب والأنشطة على هذه الأبعاد فقد تم حذف أي بند لم يصل إلى نسبة اتفاق ٨٣% على الأقل، وقد تم بناءً على توجيهات تحكيم البرنامج ما يلي:

- تخفيض عدد الأنشطة في كل جلسة، لتكون ملاءمة لزمن الجلسة وإعطاء فرصة للأطفال لممارسة النشاط.
- تحديد نواحي الصعوبة (انتباه – إدراك – ذاكرة) بناء على بروفيل لكل طفل يعطى للمعلمة لتركز أكثر على تدريب نواحي الضعف لدى الطفل.
- تحديد معيار لتقويم الأداء بنجاح الطفل في أداء ٧٥% من النشاط المطلوب بعد القيام بعملية التدريب.
- الاستعانة ببعض الألعاب والأغاني وتوظيفها في محتوى التدريب ليكون أكثر متعة للأطفال.

والبرنامج الحالي يستند إلى المسلمات الآتية:

١ – يمكن تشخيص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم عن طريق التباين النمائي في العمليات المعرفية الأساسية (الانتباه – الإدراك – الذاكرة)، وإن الانتظار حتى يتم تشخيص هؤلاء الأطفال باستخدام محك التباين الأكاديمي في منتصف المرحلة الابتدائية هو انتظار للفشل. (عادل عبدالله، ٢٠٠٦، Lerner & Kline, 2006)

٢ – أن العمليات النفسية لا تمثل خصائص نفسية جاهزة الصنع ولكنها تتكون وتنمو من خلال توفير بيئة ثرية تدفع بالنمو المعرفي للطفل من حيز الأداء الفعلي القاصر إلى حيز النمو الممكن، وتهيئ برامج التدخل تلك البيئة من خلال الأنشطة الإثرائية التي تقدمها. (ل.س. فيجوتسكي، ٢٠١١، Daniels & Hedegaard, 2011)

٣ – إن الاستعداد المدرسي يتطلب وجود متطلبات سابقة تمكن الطفل من الوفاء بمتطلبات المهام الدراسية، وتعتبر المهارات اللغوية والكفاءة الاجتماعية من ضمن محددات الاستعداد للتعلم، وبقدر ما يكشف القصور فيها عن عجز العمليات المعرفية الأساسية، فإن برامج التدخل المبكر يمكن أن يسهم في تنمية تلك الجوانب.

(عادل عبدالله، سليمان محمد سليمان، ٢٠٠٥، Lepola, et al., 2005; Dominguez, 2010; Bulotsky, et al.,2011)

٤ – إن معلمة الروضة بسبب دورها التربوي والمهني تكون أكثر قدرة على تشخيص الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، كما أنه يمكن أن تسهم في وضع وتنفيذ برامج التدخل

وتقويم مدى فاعليتها. (جبريل العريشي، وآخـرون، ٢٠١٣، ٣٠ ، Commodari, 2013, 123)

٥ – إن برامج التدخل المبكر لا تتم بمعزل عن الأسرة، حيث تلعب الأسـرة وخاصـة الأم دوراً رئيسياً في تنفيذ الإجراءات والأنشطة، ويضمن استمرار أثر التدخل وزيادة فاعليتـه عبـر الوقت الذي يقضيه الطفل في المنزل.

(عادل العدل، ٢٠١٣، Haager & Vaughn, 1997; Lerner & Kline, 2006)

وصف البرنامـج: يتكون البرنامج في صورته النهائية من (٢٩) جلسة تدريبيـة بواقـع ٤ جلسات أسبوعياً، وقد استغرقت عملية التدريب نحو (٨) أسابيع، وقد تراوح زمن التـدريب لكـل جلسة من (٤٠–٤٥) دقيقة، ويقدم الجدول التالي ملخصاً لجلسات البرنامج التدريبي:

جدول (٣)

ملخص جلسات برنامج التدخل المبكر

م	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	زمن الجلسة
١	الجلسة التمهيديـة	أن يتعرف الأطفال على طبيعة الأنشطة المقدمـة خـلال البرنامج.	٤٠ – ٤٥
٢	أولاً: عملية الانتباه: (أ) الانتباه المستمر	أن يستمر الطفل في تركيز انتباهه خلال تقـديم المثيـرات السمعية.	٤٠ – ٤٥
٣	تابع (أ) الانتباه المستمر	أن يستمر الطفل في تركيز انتباهه خلال تقـديم المثيـرات السمعية والبصرية.	٤٠ – ٤٥
٤	(ب) الانتباه الانتقائي	أن يختار الطفل المثير المطلوب من بين المثيرات المقدمـة ويهمل باقي المثيرات الأخرى.	٤٠ – ٤٥
٥	تابع (ب) الانتباه الانتقائي	أن يختار الطفل المثير المطلوب من بين المثيرات المقدمـة ويهمل باقي المثيرات الأخرى.	٤٠ – ٤٥
٦	(ج) الانتباه المـوزع	أن يركز الطفل انتباهه على أكثر من مثيـر عنـد تقـديم النشاط.	٤٠ – ٤٥
٧	تابع (ج) الانتباه المـوزع	أن يركز الطفل انتباهه على أكثر من مثيـر عنـد تقـديم النشاط.	٤٠ – ٤٥
٨	(د) الضبط الانتباهي	أن يركز الطفل انتباهه في أداء المهام المتعارضـة وغيـر المألوفة له.	٤٠ – ٤٥
٩	(هـ) أنشطة انتباهية متنوعة	تقويم مدى تمكن الطفل من ممارسة الألعاب الانتباهية.	٤٠ – ٤٥
١٠	ثانياً: الإدراك: (أ) الإدراك الحركي	أن يستخدم الطفل العـضلات الكبيـرة بطريقـة متـسقة ومتآزرة.	٤٠ – ٤٥
١١	تابع (أ): الإدراك الحركي	أن يستخدم الطفل العضلات الدقيقة بصورة متسقة ومتآزرة.	٤٠ – ٤٥
١٢	(ب) الإدراك السمعي	أن يميز الطفل بين الأصوات المختلفة.	٤٠ – ٤٥
١٣	تابع (ب) الإدراك السمعي	أن يدرك الطفل المقاطع الصوتية للكلمات.	٤٠ – ٤٥

م	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	زمن الجلسة
١٤	تابع (ب) الإدراك السمعي	أن يمزج الطفل بين عناصر الأصوات لتكوين كلمات ذات معنى.	٤٠ – ٤٥
١٥	(ج) الإدراك البصري	أن يميز الطفل أوجه الشبه والاختلاف بين الصور المقدمة.	٤٠ – ٤٥
١٦	تابع (ج) الإدراك البصري	أن يفصل الطفل بين شكل محدد والأرضية المحيطة به.	٤٠ – ٤٥
١٧	تابع (ج) الإدراك البصري	أن يكمل الطفل الأجزاء المفقودة من الصور المعروضة.	٤٠ – ٤٥
١٨	تابع (ج) الإدراك البصري	أن يميز الطفل بين بعض المفاهيم المكانية.	٤٠ – ٤٥
١٩	(د) تكامل الأنظمة الإدراكية	أن يدمج الطفل أكثر من نظام إدراكي في نشاط واحد.	٤٠ – ٤٥
٢٠	ثالثاً: الذاكرة: (أ) الذاكرة قصيرة المدى	أن يتعرف الطفل على المثيرات التي سبق عرضها عليه بعد فترة زمنية وجيزة.	٤٠ – ٤٥
٢١	تابع (أ) الذاكرة قصيرة المدى	أن يستدعي الطفل بعض المثيرات التي سبق عرضها عليه.	٤٠ – ٤٥
٢٢	تابع(أ) الذاكرة قصيرة المدى	أن يستدعي الطفل سلاسل الأعداد والحروف والكلمات التي سبق عرضها عليه.	٤٠ – ٤٥
٢٣	(ب) الذاكرة العاملة	أن ينظم الطفل المعلومات المقدمة له ليستطيع حفظها.	٤٠ – ٤٥
٢٤	تابع (ب) الذاكرة العاملة	أن ينظم الطفل المعلومات المقدمة له ليستطيع حفظها.	٤٠ – ٤٥
٢٥	تابع (ب) الذاكرة العاملة	أن يردد الطفل المعلومات المقدمة عدة مرات حتى يستطيع حفظها.	٤٠ – ٤٥
٢٦	(ج) الذاكرة طويلة المدى	أن يستدعي الطفل المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.	٤٠ – ٤٥
٢٧	تابع (ج) الذاكرة طويلة المدى	أن يسترجع الطفل الأحداث التي سمعها مرتبة.	٤٠ – ٤٥
٢٨	تابع (ج) الذاكرة طويلة المدى	أن يستدعي الطفل قصة مرتبة الأحداث من الذاكرة طويلة المدى.	٤٠ – ٤٥
٢٩	الجلسة الختامية	أن يستمر دعم الأم والأسرة للطفل من خلال البيئة المحيطة.	٤٠ – ٤٥

رابعاً – نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول: وينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية (الاستماع – التحدث – الاستعداد للقراءة – الاستعداد للكتابة – الدرجة الكلية) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسون (W) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض:

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية (ن = ١٠)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
			المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
الاستماع	قبلي	١٢.٦	صفر	صفر	٥.٥	٥٥	٢.٨	٠.٠١
	بعدي	١٦.١٥						
التحدث	قبلي	١٣.٤	صفر	صفر	٥.٥	٥٥	٢.٨	٠.٠١
	بعدي	١٨.٢						
مهارة الاستعداد للقراءة	قبلي	١١.٨٥	صفر	صفر	٥	٤٥	٢.٦٧	٠.٠١
	بعدي	١٥.١٥						
مهارة الاستعداد للكتابة	قبلي	١٠.٩٥	صفر	صفر	٤.٥	٣٦	٢.٥٢	٠.٠١
	بعدي	١٤.١٥						
المهارات اللغوية درجة كلية	قبلي	٤٨.٨	صفر	صفر	٥.٥	٥.٥	٢.٨	٠.٠١
	بعدي	٦٣.٦٥						

الدلالة الإحصائية لـ(Z) = (١.٦٤٥) عند مستوى (٠.٠٥)، (٢.٣٣) عند مستوى (٠.٠١).

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على جميع أبعاد المهارات اللغوية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهو ما يحقق صحة الفرض السابق.

نتائج الفرض الثاني: وينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الكفاءة الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي". ولاختبار صحة الفرض السابق استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسون، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض.

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في الكفاءة الاجتماعية (ن = ١٠)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
			المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
الكفاءة الاجتماعية	القبلي	٩٠.٢١	صفر	صفر	٥	٤٥	٢.٦٧	٠.٠١
	البعدي	١١٠.٧٣						

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الكفاءة الاجتماعية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يحقق صحة الفرض السابق.

نتائج الفرض الثالث: وينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية (الاستماع- التحدث - الاستعداد للقراءة - الاستعداد للكتابة - الدرجة الكلية) في القياس البعدي صالح المجموعة التجريبية" . ولاختبار صحة الفرض السابق إستخدمت الباحثة اختبار مان-ويتني للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض:

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية (ن١ = ن٢= ١٠)

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاستماع	التجريبية	١٦.١٥	١٥.٥	١٥٥	صفر	٣.٧٨	٠.٠١
	الضابطة	١٢.٤	٥.٥	٥٥			
التحدث	التجريبية	١٨.٢	١٥.٥	١٥٥	صفر	٣.٧٨	٠.٠١
	الضابطة	١٤.٧٥	٥.٥	٥٥			
الاستعداد للقراءة	التجريبية	١٥.١٥	١٤.٥	١٤٥	١٠٠	٣.٠٢	٠.٠١
	الضابطة	١٢.٦	٦.٥	٦٥			
الاستعداد للكتابة	التجريبية	١٤.١٥	١٤	١٤٠	١٥	٢.٦٤	٠.٠١
	الضابطة	١٠.٦٥	٧	٧			
الدرجة الكلية	التجريبية	٦٣.٦٥	١٥.٥	١٥٥	صفر	٣.٧٨	٠.٠١
	الضابطة	٥٠.٤	٥.٥	٥٥			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى (٠.٠١) على جميع أبعاد المهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يحقق صحة الفرض السابق.

نتائج الفرض الرابع: وينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الاجتماعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة الفرض السابق استخدمت الباحثة اختبار مان - ويتني للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض:

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الاجتماعية (ن١ = ن٢= ١٠)

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني	قيمة Z	مستوى الدلالة
الكفاءة الاجتماعية	التجريبية	١١٠.٧٣	١٤.٥	١٤٥	١٠	٣.٠٢	٠.٠١
	الضابطة	٨٥.٦٤	٦.٥	٦٥			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الاجتماعية عند مستوى (٠.٠١) ، وهو ما يحقق صحة الفرض السابق.

نتائج الفرض الخامس: وينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي للمهارات اللغوية (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة)، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسون، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض:

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية (ن = ١٠)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
			المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
الاستماع	بعدي	١٦.١٥	٥	٢٥	٥	٢٠	٠.٣	غير دالة
	تتبعي	١٥.٢٥						
التحدث	بعدي	١٨.٢	٥	٢٠	٤	١٦	٠.٢٨	غير دالة
	تتبعي	١٦.٩٥						
الاستعداد للقراءة	بعدي	١٥.١٥	٥.٣٨	٢١.٥	٥.٨٨	٢٣.٥	٠.١٢	غير دالة
	تتبعي	١٦.٦						
الاستعداد للكتابة	بعدي	١٤.١٥	٣.٦٣	١٤.٥	٥.٣٨	٢١.٥	٠.٤٩	غير دالة
	تتبعي	١٥.٨٥						
الدرجة الكلية	بعدي	٦٣.٦٥	٣.١٧	٩.٥	٤.٦٣	١٨.٥	٠.٧٦	غير دالة
	تتبعي	٦٤.٦٥						

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية بجميع أبعادها، وهو ما يحقق صحة الفرض السابق.

نتائج الفرض السادس: وينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الكفاءة الاجتماعية".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسون، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض:

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب رجات القياس البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في الكفاءة الاجتماعية (ن = ١٠)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
			المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
الكفاءة الاجتماعية	بعدي	١١٠.٧٣	١	٢	٥.٢	٢٦	٢.٢	٠.٠٥
	تتبعي	١١٨.٧٥						

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس التتبعي عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وهو ما يعني رفض الفرض الصفري السابق.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أ – يتضح من عرض نتائج الفرضين الأول والثالث وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في المهارات اللغوية (الاستماع – التحدث – الاستعداد للقراءة – الاستعداد للكتابة) لصالح القياس البعدي، ووجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية السابقة لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يشير إلى أثر البرنامج في تحسين تلك المهارات، ويمكن تفسير هذا الأثر باستهداف البحث لما توصلت إليه العديد من الدراسات (أحمد عواد،١٩٩٤، جمال عطية ٢٠٠١، عادل عبدالله ٢٠٠٦، Beswick, 2003; Lerner & Kline, 2006; Commodari, 2013) من وجود قصور في العمليات المعرفية الأساسية (الانتباه – الإدراك- الذاكرة) لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، كما ربطت تلك الدراسات بين قصور تلك العمليات المعرفية وبين أوجه العجز في المهارات اللغوية التي يرى كل من (Brinkerhoff & Keefe, 2007) أنها صعوبات نمائية من الدرجة الثانية، ويعني ذلك أن العمليات المعرفية الأساسية تتكامل وتتفاعل وتمثل قاسم مشترك لجميع المهارات اللغوية، وترى (Lerner,2000, 197-199) أن قصور العمليات المعرفية يشمل جميع مراحل تجهيز المعلومات، في مرحلة إدخال المعلومات نجد أن قصور عمليتي الانتباه والإدراك يؤثر على انتقاء وتفسير المثيرات اللغوية، وفي مرحلة المعالجة نجد قصوراً في قدرة الطفل على ترابط وتكامل المعلومات Integration ، وهو ما يظهر في العجز عن التعبير اللغوي واستنتاج المعنى اللغوي، أما مرحلة المخرجات فيكون العجز أوضح ما يكون عند فشل الطفل في الرد المنطقي عن أسئلة محددة، ويعزى (Daniels &

(Hedgaard, 2011) العجز في تلك العمليات إلى ضعف الاستثارة البيئية، التي تضع الطفل في مواقف لا يستطيع إدراكها بصورة كاملة، مما يضعف قدرته على استيعاب الموقف وتحليله، ويحد من قدرته على تنظيم واشتقاق استجابات لغوية مناسبة للموقف.

وقد عمد البحث الحالي إلى التدريب على تلك العمليات النفسية من خلال تقديم أنشطة تتحدى إدراك الطفل وقدراته ، وفي نفس الوقت وفر الوسيط – وهو في البرنامج الحالي معلمة الروضة وتفاعل الأم والأسرة – وهو ما يدفع بالأطفال إلى حيز النمو الممكن Zone of Potential Development، الذي يتجاوز أداء الطفل الفعلي ويدفع به تحقيق إمكاناته وقدراته؛ وينعكس النمو في تلك القدرات على المهارات اللغوية التي تحتاج إلى تكامل تلك العمليات النفسية في كل مهارة من مهارات اللغة، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج كلاً من (عادل عبدالله، ٢٠٠٧، هدى علي سالم، ٢٠٠٨ ، عزة عبدالمنعم ، ٢٠٠٩، Brigman& Webb, 2003, Commodari; 2013) ، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة سن العينة التي يسهل معها تشكيل وإثراء كلا من البنى والعمليات المعرفية، كما أن التدريبات المقدمة تضمنت أنشطة لغوية تفاعل الطفل معها سواء في استقبالها أو إنتاجها.

ومن جهة أخرى نجد أن نتائج الفرض الخامس تدعم بشكل مباشر فعالية البرنامج المستخدم حيث كشفت على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وقد يرجع ذلك إلى أن البرنامج عمد إلى إشراك الأسرة والأم في تنفيذ بعض النشاطات التي يمكن أن توفر بيئة ثرية للطفل تدفع بالعمليات المعرفية والأداء اللغوي إلى النمو استجابة للتفاعل مع تلك المثيرات.

ب – يتضح من عرض نتائج الفرضين الثاني والرابع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يشير إلى أثر البرنامج في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى العينة التجريبية، ويمكن تفسير هذا الأثر في ضوء ما أشارت إليه دراسات كل من (عادل عبدالله، سليمان محمد سليمان ٢٠٠٥، Lepola, et al., 2005; Domínguez, 2010; Bulotsky, et al., 2011) التي توصلت إلى قصور الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، ويشير كل من (السيد سليمان، ٢٠١٠، جبريل العريشي، ٢٠١٣) إلى أن قصور الكفاءة الاجتماعية يأتي نتيجة لصعوبات التعلم، في حين يربط كل من (Berk,2002; Webstton & Stratton, 2007) القصور في الكفاءة الاجتماعية بالعجز في العمليات المعرفية حيث يحتاج التفاعل الاجتماعي إلى الانتباه إلى المعلومات الواردة وتفسيرها، وتحديد الاستجابة الملاءمة، وتقدير عواقب السلوك.

وقد استهدف البحث الحالي التغلب على القصور في العمليات المعرفية من خلال التدريب المباشر عليها، كما أن هذا التدريب تضمن تفاعلاً مع الأقران والمعلمة في أداء المهام، مما يتيح للطفل فرصة تنمية المهارات الاجتماعية، كما عمد البرنامج إلى تنمية السلوك الاستقلالي للطفل أثناء تأدية المهام وتشجيعه على الضبط السلوكي والانفعالي في مواقف التفاعل، وتوظيف العمليات المعرفية في استثارة حب الاستطلاع والتفاعل اللفظي وتقدير المواقف؛ وتشكل العوامل السابقة جوهر الكفاءة الاجتماعية، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج كلاً من (BetKowski, 2010; Dominguez, 2010; Bulotsky, et al.,2011)، التي ربطت بين نمو الجوانب المعرفية والكفاءة الاجتماعية.

ومن جهة أخرى نجد أن نتيجة الفرض السادس قد أظهرت استمرار التحسن في الكفاءة الاجتماعية، حيث وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي، وقد يرجع ذلك إلى أن الكفاءة الاجتماعية تعتمد على تقييم أداءات الفرد في المواقف الاجتماعية، وهو ما يحتاج إلى وقت يدعم فيه الطفل ثقته بنفسه من خلال قدرته على الأداء الاجتماعي الناجح، ومن جهة أخرى فإن تقييم الآخرين للكفاءة الاجتماعية للطفل يحتاج إلى مزيد من المواقف والتفاعلات التي يستطيع أن يثبت الطفل من خلالها قدرته على إظهار السلوك المناسب خلال مواقف التفاعل الاجتماعي، كما أن استمرار التحسن بعد انتهاء البرنامج قد يعود إلى إرساء نوع من التفاعل والتواصل بين الأم والطفل مما يتيح له فرصة التعرض لمواقف التفاعل الاجتماعي الناجح.

التوصيات والمقترحات:

من خلال استعراض الإطار النظري وما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن صياغة التوصيات والمقترحات التالية:

أولاً – التوصيات:

١ – إعداد دليل تقييمي لتحديد المعايير النمائية للطفل في النواحي المعرفية واللغوية والاجتماعية، لتحديد نواحي الضعف في أداء الطفل والتوجه نحو تدعيمها، والكشف عن جوانب القوة للارتكاز عليها في علاج نواحي القصور والضعف.

٢ – توفير دليل تعليمي لمعلمات الروضة يتضمن أهدافاً وظيفية يمكن الإفادة منها في توفير أنشطة تربوية تدعم النمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي للطفل.

٣ – عقد ندوات للأمهات برياض الأطفال للتوعية بدور الاستثارة البيئية في دعم جوانب النمو المختلفة لدى الطفل.

٤ – عقد دورات وورش عمل لمعلمات رياض الأطفال عن تشخيص الأطفال المعرضين لخطر

صعوبات التعلم، وبرامج التدخل المبكر ودورها في تجنب صعوبات التعلم المستقبلية.

ثانياً – البحوث المقترحة:

١ – فاعلية التدريب على بعض العمليات التنفيذية في تنمية المهارات اللغوية والكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٢ – فعالية برنامج للتدخل المبكر في تحسين أداء الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٣ – تباين تجهيز المعلومات الاجتماعية بتباين مستوى أداء الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة.

المراجع:

١- أحمد عواد (١٩٩٤). التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية. المؤتمر العلمي الثاني، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٣٠٤-٣٣٤.

٢- أسماء السرسي، أماني عبد المقصود (٢٠٠٠). مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٣- السيد سليمان (٢٠١٠). تشخيص صعوبات التعلم: الإجراءات والأدوات. القاهرة: دار الفكر العربي.

٤- أماني عبدالفتاح (٢٠١٢). مقياس مهارات الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٥- بول. د ناهو. بيث فالك، آن جيرسوني (٢٠٠٥). الصحة النفسية في الطفولة المبكرة. ترجمة: نبيل حافظ، القاهرة: عالم الكتب.

٦- جبريل العريشي، وفاء رشاد، عيد علي (٢٠١٣). صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

٧- جمال الخطيب، منى الحديدي (١٩٩٨). التدخل المبكر: مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. عمان : دار الفكر.

٨- جمال عطية خليل (٢٠٠١). مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة: في ضوء تقديرات المعلمين. مجلة كلية التربية: جامعة المنصورة، عدد (٤٧)، ١٦٧-١٩٢.

٩- حابس العواملة (٢٠٠٥). مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

١٠- رشدي طعيمة (٢٠٠٧). المفاهيم اللغوية عند الأطفال. عمان: دار المسيرة.

١١- حنفي إمام ، مصطفى كامل (١٩٩٦). اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس – لينون) ٥-٧ سنوات. القاهرة: الأنجلو المصرية.

١٢- روبرت س . سيجلر (٢٠١١). تفكير الأطفال: تنمية – تحديات مستقبلية . ترجمة: جابر عبدالحميد، أحلام الباز، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣- زكريا الشربيني (١٩٩٠). الإحصاء اللابارامتري في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.

١٤- سليمان عبد الواحد (٢٠١٢). الموهوبون والمتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، ومشكلاتهم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

١٥- صفاء الأعسر (٢٠٠١). النظرية البنائية. القاهرة. المركز القومي للامتحانات.

١٦- طاهرة الطحان (٢٠٠٣). مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر.

١٧- عادل عبدالله ، سليمان محمد سليمان (٢٠٠٥). المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. المؤتمر السنوي الثاني عشر، مركز الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس.

١٨- عادل عبدالله (أ) (٢٠٠٦). قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة: كراسة التعليمات، القاهرة: دار الرشاد.

١٩- عادل عبدالله (ب) (٢٠٠٦). بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة ذوي القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. الرياض: المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم.

٢٠- عادل عبدالله (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي للتدخل المبكر في تنمية الوعي الصوتي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأثره على مستوى نموهم اللغوي ومستواهم اللاحق في اللغة العربية "دراسة تتبعية". القاهرة: دار الرشاد.

٢١- عادل السعيد البنا (٢٠٠٢). مقياس المستوى الاجتماعي الثقافي/ الاقتصادي. الإسكندرية: المكتبة المصرية.

٢٢- عادل العدل (٢٠١٣). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات

الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

٢٣- عبد الفتاح البجة (١٩٩٩). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة. القاهرة: دار الفكر.

٢٤- عبدالمنعم الدردير، جابر عبدالله (٢٠٠٥). علم النفس المعرفي: قراءات وتطبيقات معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

٢٥- عزة رضوان (٢٠٠٩). برنامج لتنمية بعض العمليات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

٢٦- عزة عزام (١٩٩٦). اختبار الينوي للقدرات النفس لغوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الطب: جامعة القاهرة.

٢٧- فاتن فاروق (٢٠٠٥): مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٢٨- فاروق الروسان (٢٠٠٥). الذكاء والسلوك التكيفي. الرياض: دار الزهراء.

٢٩- فتحي الزيات (٢٠٠٨). صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

٣٠- فؤاد البهي السيد (١٩٧٨). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. الطبعة الثانية، القاهرة : دار الفكر العربي.

٣١- ل.س. فيجوتسكي (٢٠١١). التفكير واللغة. ترجمة: طلعت منصور، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٣٢- لطفي عبد الباسط (٢٠٠٦). صعوبات التعلم في تجهيز المعلومات. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٣٣- مارجريت موتى، هارولد سيزلنج، نورما سبالدينج (١٩٩٩). اختبار المسح النيورولوجي السريع. تعريب: عبدالوهاب كامل، القاهرة: دار النهضة المصرية.

٣٤- ماهر عبدالباري (أ) (٢٠١١): مهارات الاستماع النشط. عمان: دار المسيرة.

٣٥- ماهر عبدالباري (ب) (٢٠١١): مهارات التحدث: العملية والأداء. عمان: دار المسيرة.

٣٦- محمد القضاة، محمد الترتوري (٢٠٠٦). تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة. عمان: دار الحامد للنشر.

٣٧- محمود الطنطاوي (٢٠٠٦). فعالية برنامج للتدخل المبكر في علاج بعض صعوبات التعلم

النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة عين شمس.

٣٨- محمود عوض الله، مجدي الشحات، أحمد عاشور (٢٠٠٦). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر.

٣٩- هدى الناشف (٢٠٠٧). تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة. عمان: دار الفكر.

٤٠- هدى علي سالم (٢٠٠٨). فعالية برنامج في الحد من القصور اللغوي كمؤشر لصعوبات التعلم لدى الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة: جامعة عين شمس.

٤١- يوسف قطامي (٢٠٠٠). نمو الطفل المعرفي واللغوي. عمان: الأهلية للنشر.

42- Agallotis, I. & Kalyva, E. (2008). Non verbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities, Vol. 29 (1), 1-10.*

43- Barkley , R. (1997). Behaviour inhibition, sustained attention and excutive functions: Constructing aunifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin , Vol. 121 (1) , 65-94.*

44- Berk, E. (2002). Infants and children: Parantal through middle childhood, *N.y: Allyn & Bacon.*

45- Beswick, J. (2003). Relationships among measure of school readiness. Ph.D., *The University of Brunswick: Canada.*

46- BetKowski, J. (2010). Teaching self-Control in early childhood: Classroom- based promotion of friendships , excutive functioning, and positive social expectations . *Ph. D., University of Mary land : Baltimore country.*

47- Blair, C.; Zelazo, P. & Greenberg, M. (2005). The measurement of excutive functions in early childhood. *J: of Developmental Neuropsychological. Vol. 28 (2), 561-571.*

48- Brandon, S. & Casey, M. (1998). The nature and value of social skills. In: K. Merrell & G.Gimpel (ed.), Social skills of children and adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment. (1-28) *N.J.: Lawrence.*

49- Brinkerhoff, J. & Keefe, E. (2007). Creating rich literacy learning environments for all students. *In: S.Copeland E. Keefe (ed.), Effective Literacy instruction:(7 -21), Baltimore: Brookes.*

50- Brigman, G. & Weeb, L. (2003). Ready to learn : Teaching Kindergarten

students school success skill. *The J. of Ed. Res., Vol. 96 (5), 286-292.*

51- Bronson , M. (2000). Self-regulation in early childhood: Nature and Nurture. *N.Y.: Guilford press.*

52- Brunswick, N. (2009). Dyslexia: Abignner's guide. *N.Y.: oxford one world pub.*

53- Bulotsky – Shearer, R.; Fernandez. V.; Dominquez, X. & Rouse, H. (2011). Behavior problems in learning activities and social interactions in head start classroom and early reading, mathematics and approaches to learning. *School Psychology Review, Vol. 40 (1), 39-56.*

54- Cargo , A. (1992). The role of excutive function, learning disabilities risk, and IQ in preschool misconduct. *Ph. D., The American University.*

55- Christie , J.; Enz, B. & Vukelich. C. (2011). Teaching language and literacy: Preschool through the elementary grades. *4th ed., N.Y.: Pearson Education.*

56- Copeland, S. & Keefe, E.(2007). Effective literacy instruction for student with moderate or severe disabilities. *Baltimore: Brookes.*

57- Commodari, E.(2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early childhood Research Quarterly, 28, 123-133.*

58- Daniels , H. & Hedegaard, M. (2011). Vygotsky and special needs education: Rethinking support for children and school. *India : Continuum.*

59- Dehn, M. (2008). Working memory and academic learning assessment and intervention. *N.J.: John Wiley.*

60- De Valenzuela, J. & Tracey , M. (2007). The role of language and communications as the basis of literacy . *In: S.,Copeland, & E., Keefe, Effective literacy instruction for student with moderate or severe disabilities (23-40) . Baltimore : Brookes.*

61- Dominguez , M. (2010). Risk and resiliency in the preschool class room: Examining the effects of problem behaviors and adaptive learning behaviors in children's early achievement. *Ph.D., University of Miami.*

62- Epps, S. & Jackson, B. (2000). Empowered families, Successful Children: Early intervention programs. *Washington: American Psychological Asso.*

63- Esenck, M. & Keane , M. (1995). Cognitive Psychology. *N.J.: Erlbaum.*

64- Ewart, C.; Jorgensen, R.; Suchday, S.; Chen, E. & Matthews, K. (2002).

Measuring stress resilience and coping in vulnerable youth: The social competence. *Interview Psy. Assessment, 14 (3) , 339-352.*

65- Feuerstein, R. (1990) . The theory of Structural modifiability. *In B.Presseisen (ed.), Learning and thinking styles: Classroom interaction. Washigton, DC: National Education Asso.*

66- Haager, D. & Vaughn, S. (1997). Parent, teacher, Peer and self reports of the social competence of student with learning disabilities: *J. of learning disabilities, Vol. 28 (4), 205-231.*

67- Halberstadt, A.; Denham, S. & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence . *Social development, 10 (1) , 79-119.*

68- Hallahan , D. & Kauffman, J. (2003). Exceptional learners: Introduction to special education. *9th ed. N.Y.: Allyn & Bacon.*

69- Hartas , D. (2005). Language and communication difficulties. *London: Continuum.*

70- Hill, J. & Caufal, K. (2005). Emotional behavioral disorders: A retrospective examination of social skills, linguistics and student outcomes. *Communication Disorders Quarterly, 27 (1), 33-46.*

71- Howarth, R. & Fisher. P. (2005). Emotional and behavioral difficulties. *London: Continuum.*

72- Kirk, S.; Gallagher. J. & Anastasiow, D. (1997). Educating exceptional children . *8th ed., Boston: Houghton, Mifflin.*

73- Lerner , J. (2000). Learning disabilities : Theories and teaching strategies. *8th ed., Boston: Houghton & Mifflin.*

74- Lerner, J. & Kline, F. (2006). Learning disabilities and related disorders: Characteristics and teaching strategies. *Boston: Houghton & Mifflin.*

75- Lepola, J.; Niemi, P.; Kuikka, M. & Hannula, M. (2005). Cognitive – linguistic skills and motivation as longitudinal predictors of reading and arithmetic achievement: A follow-up study from Kindergarten to grade 2 . *Inter , J. of Ed . Rese. , Vol. 43 (4, 5) , 250-271.*

76- Matlin, R. (2005). Cognition. 6th ed., N.Y.: Wiley.

77- More, C. (2010). Effects of social story interventions on preschool age children with and without disabilities. *Ph. D., Las Vegas: University of Nevada.*

78- Morrow , L. (2002). Literacy development in the early years. *N.J.: Allyn & Bacon.*

79- Most, T.; Tur-Kaspa, M. & Margalit, H. (2000). Phonological awareness,

Prenominations, and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities. *J.of Disability, Development and Education, Vol. 47 (1), 89-105.*

80- National Joint Committee for learning Disabilities (NJCLD) (1997). Operationalizing the NJCLD definition of learning disabilities for ongoing assessment in Schools. *Perspective : The international dyslexia asso. , 23 (4), 24-33.*

81- Nowicki, E. (2003). Ameta-analysis of the Social Competence of Children with learning disabilities compared to Classmate of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly, 26 (3), 171-189.*

82- Pam, L. (2004). Using productivity software for beginning language learning: The world processor, learning and leading with technology. *Ph.D., Taxas University.*

83- Parasurman, R. (1998). Attentive brain. *Abrad Ford book: The MIT. Press.*

84- Saltaris, C. (2002): The School readiness of high-risk Children: A longitudinal investigation of learning competence during the early grades. *Ph.D., Canada: Concordia University.*

85- Silver, A. & Hagin, R. (2002). Disorders of learning in Childhood. *N.J.: John & Wiley.*

86- Squires, J. & Bricker, D. (2007). An activity- based approach to developing young children's: Social emotional competence. *Baltimore: Brookes.*

87- Sternberg, J. (2006). Cognitive psychology. N.J.: Thomson & Wadsworth.

88- Tur-Kaspa, H. (2004). Social information processing skills of kindergarten children with developmental learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, Vol. 19 (1), 3-11.*

89- Vicker-Staff, S.; Wong, M.; Lopes, A. & Dossetor, D. (2007). Intellectual ability, self – perceived social competence, and depressive symptomatology in Children with high functioning autistic spectrum. *Disorders, 37 (9), 1647-1664.*

90- Webstton, A. &. Stratton, M. (2007). How to promote children Social and emotional competence. *N. Y.: Guilford press.*

91- Witt, J.; Elliott, S.; Kramer, J. & Gresham, F. (1994). Assessment of Children . *N. Y: Brown & Wiscomsion.*

The Effectiveness of an Early Intervention Program in Development of Some Aspects of School Readiness Among Kindergarten Children at Risk of Learning Disabilities.

Dr. Hanan Abd-Elfattah El-Mallaha
Educational Psychology Department
Faculty of Education, Kafr-Elshiekh University

Abstract:

This research aimed at studying the effectiveness of an early intervention program on development of some aspects of school readiness among kindergarten children at risk of learning disabilities.

The research sample was consisted of (20) children who have been diagnosed as at risk of learning disabilities. The sample was divided into two groups: experimental group (N=10) and control group (N=10).

The current researcher prepared the following research tools:

- A measure of language skills for kindergarten children.
- A measure of social competence for kindergarten children.
- An early intervention program.

The data was analyzed using Wilcoxon's test and Mann-Whitney's test. Results indicated that there were significant differences between the average rank scores in pre and post measurements of the experimental group in language skills and social competence in favor of the post measurements. There were significant differences in the average rank scores for post measurements between the experimental group and the control group in language skill and social competence in favor of the experimental group. There wasn't a significant difference between the average rank scores between post and the following up measurement of the experimental group in language skills. There was a significant difference between the average rank scores between post and the following up measurement of the experimental group in social skills in favor of the following up measurement.

Key words: Early intervention program - Children at risk for learning disabilities- School readiness- Language skills- Social competence.