[٤]

أثر التدريب على اللعب التظاهري في نمو التنظيم الذاتي لدى اطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

د. دعاء محمد مصطفى

مدرس تربية الطفل

كلية التربية– جامعة أسيوط

أثر التدريب على اللعب التظاهري في نمو التنظيم الذاتي لدى اطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

د. دعاء محمد مصطفى*

الملخص:

يهدف البحث الحالي الى تدريب الاطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في سن الروضة على اللعب التظاهري وقياس اثر ذلك على نمو التنظيم الذاتي والمهارات قبل الاكاديمية لديهم. اشتملت عينة الدراسة على (٦) اطفال في المجموعة التجريبية، (٦) في المجموعة الضابطة من الاطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم. تم التدريب على اللعب التظاهري في ١٤ جلسة مدة كل منها (٣٠) دقيقة للمجموعة التجريبية.

تم قياس مهارات التنظيم الذاتي عن طريق ٧ مهام للتنظيم الذاتي وذلك للمجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد الجلسات.كما تم قياس مستوى المهارات قبل الاكاديمية باستخدام بطارية المهارات قبل الاكاديمية (عادل عبد الله، ٢٠٠٦).

خلصت النتائج الى ان اطفال المجموعة التجريبية تفوقوا على اطفال المجموعة الضابطة في مهارات التنظيم الذاتي وتحسنت مهاراتهم قبل الاكاديمية.

* مدرس تربية الطفل، كلية التربية، جامعة أسيوط.

Abstract:

The study aims at training at-risk kindergarteners of learning difficulties on how to pretend while playing. Also, it aimed at determining the effect of pretend play training on children's self-regulation and pre-academic skills development. 12 at risk children of learning difficulties were distributed equally among an experimental group and a control one. Children at the experimental group were trained on pretend play along 14 sessions each of which lasted for 25-30 minutes. 7 tasks were used to assess self- regulation skills of kindergarteners in the experimental and control group before and after pretend play training. For assessment of pre- academic skills, a battery of 5 scales was used. Results indicated that children at the experimental group exceeded their peers in the control one in both self- regulation and pre- academic skills.

مقدمة:

يمثل دخول الاطفال الى الروضة عبأ على قدراتهم على احداث التوازن في سلوكهم وانفعالاتهم بما يتلاءم وكل من احتياجاتهم والقواعد المستندة الى المعايير الاجتماعية التي يتوقع منهم الالتزام بها في الروضة. فعند دخول الاطفال الروضة يكون عليهم الالتزام بالتصرف حسب ما تفتضيه المعايير الاجتماعية، فيطلب منهم الجلوس في مقاعدهم والانتباه والاذعان لقوانين الفصل. وتتطلب هذه التوقعات الجديدة من الاطفال ان ينظموا سلوكياتهم.

ويعد اللعب التظاهري أهم وسيط يساعد على نمو الاطفال ونمو قدرتهم على الدخول في انشطة تنظيم ذاتي مخطط لها بما يوفره من فرص للتفاعل الاجتماعي واستخدام اللغة في التواصل الامر الذي يساعد على نقل التعلم الاجتماعي من البيئة الاجتماعية الخارجية الى داخل الطفل.

كما يعتبر اللعب بصفة عامة وسيط تربوي يعمل على تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة، كما انه يحدث التوازن الانفعالي لدى الطفل، وهو جزء من حياة الاطفال وعملهم اليومي الذي " يساعدهم على التعلم والنمو "(وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية: منهج حقي العب واتعلم وابتكر، ٢٠١٢: ص ص٥٢-٥٣)

وبالرغم من ان افضل وسيلة لتعلم الاطفال ونجاحهم في الحياة الاكاديمية اللاحقة هي تعزيز استدخال القيم والمعايير الاجتماعية والثقافية الى داخل الطفل وحث قدرته على التعلم الذاتي وتنظيم انفعالاته وسلوكه، ولا يتم ذلك بشكل فعال الا من خلال اللعب، الا ان كلا من

المربين والوالدين يبحثون عن افضل برامج الروضة التي تعد اطفالهم لسنوات المدرسة بشكل جيد. لذا، تحول الاهتمام في مناهج الروضة من التأكيد على اللعب لتركز على الممارسة المنظمة لأنشطة المهارات قبل الاكاديمية.

مشكلة البحث:

تؤثر عمليات الانفعال على التعلم والانتباه والذاكرة واتخاذ القرار (Immordino- Yang& Damastio, 2007:3)، كما ان تعلم اساليب التنظيم الذاتي الفعال يدعم بفعالية الانتباه، والتذكر ، والفهم، والاستدلال، والابداع والاداء على المهمة (McCraty et al., 2006) وتعد الروضة حلقة الوصل بين بيئة البيت المحدودة والعالم الرحب، حيث يفترض ان تشبع فيها حاجات الطفل التي لا يستطيع البيت اشباعها اشباعا كاملا (سوزان ايزكس، ١٩٩٢، في: فاطمة الزهراء محمد شوقي، ٢٠١٠).

إن من أهم المشكلات التي تواجه الوالدين عند دخول اطفالهم الروضة عدم اتساق سلوكهم فيما بين الروضة وبيئة المنزل. فيظهر بعض الاطفال سلوكيات في اطار الروضة تختلف عن سلوكياتهم في اطار وبيئة المنزل.

ومع التركيز المتزايد من قبل الروضات على تدريب الاطفال على المهارات قبل الاكاديمية واعداد الاطفال للدخول الى المدرسة نجد تحولا عن اللعب وتقليصا لفترات اللعب التي قد تمنح الاطفال الفرصة لاستدخال الخبرات الاجتماعية الى انفسهم أي العمل على مهارات التنظيم الذاتي الخاصة بهم. فهل يلزم ان يكون هناك دائما من يوجه الاطفال

وسلوكهم حتى يكتسبوا مهارات التنظيم الذاتي ويلتزمون بالمعايير الاجتماعية التي تمثلها قواعد الروضة ؟

إن التعلم القائم على اللعب بالرغم من اعتماده في كثير من الروضات في بيئتنا العربية الا ان قليلا منها–مع وجود التحديات الحالية بتسريع اعداد طفل الروضة للمدرسة والنجاح فيها بتدريبه مباشرة على مهارات العد وتعرف الارقام والحروف– يوفر الفترات المناسبة من اللعب، كما ان قليلا من المعلمات لديهن التدريب والمهارة الكافيتان لتعليم الاطفال من خلال اللعب. والملاحظ ان فترات اللعب الحر تكون اكثر من فترات اللعب الموجه وهناك عدم فهم واضح لدى بعض المعلمات لدورهن في انماط اللعب المختلفة؛ في فترات اللعب الحر يتركن الطفل يلعب بحريته تماما دون ادنى توجيه منها، وفي فترات اللعب الموجه يكون هناك توجيه صارم منها للعب دون ترك الفرصة للطفل لقيادة اللعب أو الاعتماد على اختيارات الطفل وبنائه لتحقيق الاهداف التعليمية المرغوبة.

ويسود في تعليم الاطفال التركيز على المهارات قبل الاكاديمية دون التأكيد على الجوانب الانفعالية والاجتماعية التي تحدد نمو القدرات المعرفية المطلوبة للأداء الاكاديمي.

ومن الملاحظ ايضا ان بعض الاطفال بدخولهم الروضة يواجهون بعض الصعوبات في تعلم المهارات التي يتم تدريبهم عليها. ومع تزايد اعداد الاطفال في الفصول وعدم تطبيق بعض المعلمات لكثير من ادوات وفنيات وانشطة المنهج المطور أو على اقل تقدير، عدم تنويع الانشطة أو تغيير المجموعات والاعتماد على التعلم الجماعي في اغلب الاحيان، نجد فئة من الاطفال يعجزون عن اللحاق بأقرانهم ممن يؤدون

بشكل جيد في المهارات قبل الاكاديمية. هؤلاء الاطفال يشعرون بعجزهم عن الانجاز وتصنفهم المعلمات ضمن المستوى المتدني وتنقل هذه الصورة عن ادائهم الى الوالدين الذين بدورهم قد يسيئون معالجة المشكلة مما يزيد من عدم قدرتهم على التنظيم الذاتي واللجوء الى السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا.

ومن جهة اخرى، كما ان التركيز على النضج السريع والاكتساب المبكر للمهارات الحركية والمعرفية يجعل الاطفال متأثرين ايجابيا بالظروف الاجتماعية والثقافية، يكون بعض الاطفال المحرومين اقتصادياً عرضه لضعف النمو الجسمي والاجتماعي والانفعالي والمعرفي (جمال الخطيب ومنى الحديدى، ١٩٩٨: ٢٢٨).

ويتضمن الاستعداد للمدرسة والنجاح فيها اكثر من مجرد التمكن من بعض المهارات المعرفية وهما يتضمنان قدرة الطفل على اتباع القواعد والتفاعل مع الاقرن والحفاظ على الانتباه والتصرف الملائم وهي مهارات ترتبط بقدرة الاطفال على تنظيم انفعالاتهم وسلوكهم.فتذكر Boyd (2005:2): "ان معرفة الاطفال للحروف ليس كافيا لكي يستعدوا للمدرسة، يجب ان... يكون لهم فضول حول التعلم وان يثقوا بإمكانية النجاح (خصائص دافعية)، كما يجب ان يتمكنوا من فهم مشاعر الاخرين والتحكم في مشاعرهم وسلوكهم والانسجام مع الاقران والمعلمين (مهارات انفعالية اجتماعية).تلك المهارات الدافعية والانفعالية الاجتماعية يقدرها المعلمون بانها الاكثر أهمية للنجاح في المدرسة بالمقارنة بالقدرة على امساك القلم والقراءة. انهم يريدون ان يستعد الاطفال للتعلم بان يتمكنوا من التعاون، اتباع التوجيهات، اظهار التحكم الذاتي، والانتباه".

واثناء فترة ما قبل المدرسة يتعلم الاطفال ان يستدخلوا التغذية الراجعة من الكبار والاقران على كيفية تنظيم سلوكياتهم لتتفق مع المعايير الاجتماعية. من ثم تكون القدرة على التنظيم الذاتي عامل مهم في نمو طفل ما قبل المدرسة.

واثبتت البحوث ان اللعب له نواتج مفيدة في مجالات متعددة من النمو التي تتطلب التنظيم الذاتي، مثل المهارات الاجتماعية والمعرفية، وهناك بحوث محدودة تثبت ان اللعب التخيلي يدعم ويعزز التنظيم الذاتي (Elias & Berk, 2002). وعلى حد علم الباحثة لا توجد دراسات عربية تبحث في انواع اللعب وبصفة خاصة اللعب التظاهري وتأثيره على مهارات التنظيم الذاتي لدى الاطفال الصغار في سن الروضة، الامر الذي دفع الباحثة الى اجراء هذه الدراسة.

وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالي:" هل يؤثر التدريب على اللعب التظاهري على نمو مهارات التنظيم الذاتي لدى اطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ؟"

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى دراسة فعالية التدريب على اللعب التظاهري في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الاطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في سن للروضة.

وبالتالي تهدف الدراسة الحالية الى الاجابة عن الاسئلة التالي:

- ما مستوى كل من مهارات التنظيم الذاتي والمهارات قبل الاكاديمية للأطفال قبل التدخل بالبرنامج؟
- ما صورة برنامج التدخل باللعب التظاهري؟

- كيف يرتبط مهارات التنظيم الذاتي بالمهارات قبل الاكاديمية بعد التدخل بالبرنامج؟
- كيف يؤثر التدخل باللعب التظاهري على تطور مهارات التنظيم الذاتي والمهارات قبل الاكاديمية؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية مرحلة الطفولة المبكرة فهي مرحلة حاسمة في تشكيل شخصية الطفل.

وتفيد الدراسة الحالية القائمين على تطوير برامج الروضة في الاهتمام بأنواع اللعب المختلفة وتعزيز تفعيلها ضمن مناهج الروضة وتدريب المعلمات على ادوارهن التي تزيد من فعالية التعلم القائم على اللعب ولا تعيقه بالانصراف التام عن الطفل أو التدخل الصارم في لعبه.

وتفيد الدراسة ايضا الباحثين في زيادة الاهتمام بدراسة انواع اللعب ومدى تأثيرها على تعلم الاطفال وكيفية مساعدة المعلمات على تنفيذ انشطة اللعب التي تؤدى الى تعلم الطفل ونموه في جميع مجالات النمو المعرفية والاجتماعية والانفعالية والحس حركية.

وللوالدين دور اساسي في انجاح الادوار التي تقوم بها الروضة، لذا تفدهم الدراسة الحالية بما تقدمه لهم من مقترحات ينبغي عليهم العمل بها حتى يسير تعلم اطفالهم في انسجام فيما بين بيئة الروضة والمنزل سعيا لتحقيق اقصى استفادة من تربية ابنائهم.

الاطار النظري ومصطلحات الدراسة:

يتم في هذا الجزء تناول كل من اللعب التظاهري، التنظيم الذاتي، والمهارات قبل الاكاديمية لدى طفل الروضة

أولاً: اللعب التظاهري:

يشير اللعب الايهامي الاجتماعي الى لعب اتخاذ الادوار طوعا يوجهه طفل أو مجموعة اطفال نحو هدف مشترك ويحدث فيه الاطفال تكامل للخبرات والمعرفة السابقة اثناء استخدامهم وتوسيعهم للتوقعات الاجتماعية للعلاقات بين الاشياء، الاحداث والاشخاص (Wolfgang, Mackender , &Wolfgang,1981).

ونظر Vygotsky (1934/1966) الى اللعب الدرامي الاجتماعي كنشاط رمزي مبني على عناصر اجتماعية ثقافية يظهر القدرات المعرفية المتنوعة للأطفال نتيجة للعلاقات الاجتماعية التي يشتركون بها. ومن ثم راي Vygotsky (1978) ان اللعب الدرامي الاجتماعي امر مهم لتعلم الاطفال الصغار ونموهم حيث يشترك الاطفال في اللعب الدرامي الاجتماعي رغبة منهم في تقليد انشطة الكبار وأي انشطة يكون الطفل صغيرا على تجربتها في العالم الواقعي، فينظم الطفل اثناء اللعب المثيرات في انماط تساعده على فهم المعايير الاجتماعية وينظم سلوكه بما يتفق مع تلك المعايير. كما رأى ان التنظيم الذاتي للسلوك ناتج اساسي عن اللعب الدرامي الاجتماعي. وخلص ايضا الى ان هناك سمتين مميزتين للعب التخيلي الاجتماعي على قدر كبير من الأهمية بالنسبة للنمو: (أ) موقف التخيل أو التظاهر، (ب) قواعد السلوك.

الموقف التخيلي:

يساعد اللعب التخيلي على تعلم الاطفال ان يفصلوا الافكار الداخلية عن الاشياء والاحداث التي تمثلها من خلال موقف التخيل الامر الذي يسهم في نمو التنظيم الذاتي، حيث يكون اللعب التخيلي غني بالحوارات التعاونية ويؤدى الى نواتج داعمة للنمو.

فقد اكد (Piaget ,1936/1951) ان اللعب التخيلي يمكن اطفال ما قبل المدرسة من تقوية الخطط الرمزية وممارستها، وهو وسيلة لتحقيق الاماني والتمكن من المخاوف والقلق (Freud, 1959)، ووسيلة لاستطلاع الادوار الاجتماعية (Erickson,1950)، وهو العامل القيادي في النمو لأنه واسع التأثير في منطقة النمو التقاربي التي يجرب فيها الطفل متصل واسع المدى من المهارات المثيرة للتحدي ويكتسب الكفاءات التي تقدرها الثقافة (Vygotsky, 1930-1935/ 1978, p. 101). وبمجرد أن يدرك اطفال ما قبل المدرسة ان الكلمات والتلميحات والرموز الاخرى متمايزة عن الواقع الخارجي يتمكن من استخدام تلك الرموز كأدوات لإدارة سلوكهم والتغلب على الاندفاع، فتقوى لدى الاطفال قدرتهم الداخلية لان يصبحوا متحفزين ومسئولين اجتماعيا.

فاللعب التخيلي يتيح للأطفال التحديد المتعمد لهوية ودلالة الاشياء والمواقف، فمثلاً يتظاهر الطفل بإدارة قرص التليفون والتحدث الى شخص بدون رمز للعب يمثل الشيء أو الموقف (Corrigan, 1987). يؤدى ذلك الى ادراك الطفل ان بإمكانه التحكم في الواقع فتتحول الاستجابة الفورية للمثيرات الى التركيز على الافكار الداخلية ويتم تبديل النشاط الاندفاعي بالانتقائية والتنظيم الذاتي (Berk & Winsler, 1995).

قواعد السلوك:

ان التدقيق في سيناريوهات لعب الاطفال يكشف ان اللعب التخيلي لعب مبني على قاعدة، فيبرز اللعب التخيلي في وقت يتعلم فيه الطفل ارجاء التقدير وتقبل فكرة عدم اشباع جميع الرغبات. ويبدع الاطفال مواقف متخيلة تمثل القواعد في خبراتهم داخل الاسرة والمجتمع. وحسبما يرى Vygotsky فان رغبة الاطفال في المشاركة في عالم الواقع يؤدي بهم الى ابداع مواقف تخيلية واقعية بقدر الامكان، لذا تكون القواعد اصيلة وكامنة في موقف اللعب التخيلي (Nicolopoulou, 1993) ويجب على الطفل اتباعها ليشعر بأنه حقق هدف المشاركة في عالم الكبار. ويتطلب التأكيد على خلق عالم واقعي ان يتصرف الاطفال ضد دوافعهم المباشرة لان عليهم باستمرار اتباع القواعد الاجتماعية.

تطور اللعب التظاهري والتغلب على الفعل الاندفاعي:

فيما بين سن سنة وسنتان ونصف من العمر تتطور اللغة لدى الطفل ويتمكن من الاذعان لتوجيهات الاخرين والتحكم الذاتي المحدود نزولا على تأكيد القائمين على رعايته باشتراكه في السلوك المناسب اجتماعيا– احترام ملكية الاخرين، التعاطف مع الاخرين، تأخير المكافأة (Caligiuri,. 2003)، في هذه الاثناء يزدهر اللعب التخيلي، ويذكر Vygotsky (1930-1935/ 1978) ان التزامن بين التنشئة الاجتماعية واللعب التخيلي ليس مصادفة (كلأهما له نفس الغرض) فاللعب التخيلي يساعد اطفال ما قبل المدرسة ان "يهزموا اندفاعهم بإعطائهم تمرين متكرر في التصرف باستقلال عما يروه" (p. 101).

فتبديلات الاشياء في اللعب التخيلي تساعد الاطفال على استخدام الفكر في توجيه السلوك وبتغيير المعني المعتاد للأشياء– التظاهر بان بطانية ملفوفة رضيع نائم– يتمكن الاطفال من فصل الافكار عن المثيرات والاختيار القصدي من بين بدائل مسارات الفعل.

يتناول الاطفال قبل سن الثانية الاشياء من حولهم تناولا واقعيا فيلعبون بلعبة التليفون على انها تليفون (Bretherton,1989, Straino, Tomasello & Rochat, 2001) ويعكس لعبهم في السنة التالية الحياة الاسرية من خلال منظورهم الخاص فيتخذ الاطفال ادوارا مثل الام، أو الكلب ويستخدمون العابا اقل واقعية فيمكن ان يستخدم الطفل قالب مكعبات على انه تليفون أى انهم يتعلمون تخيل الاشياء دون الحاجة الى وجود خصائصها الفيزيقية الواقعية (Berk,1994; O' Reilly, 1995; Straino, Tomasello & Rochat, 2001). ويتيح اللعب التخيلي للأطفال التحديد المتعمد لهوية ودلالة الاشياء والمواقف(Corrigan , 1987)، وبادراك الطفل انه يستطيع التحكم في الواقع، تتحول الاستجابة الفورية للمثيرات الى التركيز على الافكار الداخلية ويتم تبديل النشاط الاندفاعي بالانتقالية والتنظيم الذاتي (Berk & Winsler ,1995).

كما انه بزيادة نشاط اللعب التظاهري تزداد فترات الانتباه لدى الاطفال ويتراجع نزوعهم للتشتت (Ruff& Capozzoli, 2003). وبتقدم الاطفال في العمر من عمر ٤–٨ سنوات يظهر بوضوح ان لعبهم التظاهري نشاط تمثيلي (Lillard, 1998).

ولما يلعبه اللعب التظاهري من دور مسيطر في الطفولة المبكرة هناك تفسيرات نظرية عديدة لانجذاب الاطفال له.

نظريات اللعب التظاهري:

رأى (1959) Freud ان اللعب يتيح للأطفال تمثيل ما هم غير متأكدين منه، ما يقلقهم وما يرغبون فيه فهو وسيلة للتغلب على الاحداث الضاغطة من خلال اعادة تلك المواقف لمساعدتهم على حل تلك الازمات.

أما (1950) Erickson فينظر للعب كفرصة لان يتعلم الاطفال عن انفسهم وعالمهم الاجتماعي وان استخدام الاطفال للعب التخيلي ليمثلوا ادوار يلعبها الكبار بمثابة تكرار لعالمه الاجتماعي من خلال المحاكاة، فيتم استدخال المعايير الاجتماعية، واعتقد ان العمل على المشكلة في اللعب يمكن الاطفال من اكتساب حس من التمكن والمبادرة، أي ان الاطفال يستخدمون اللعب التخيلي للسيطرة على المواقف والاحداث التي يتم تمثيلها اثناء اليوم.

ونجد ان (1951) Piaget اكد على الطبيعة الرمزية للعب التظاهري وانه طريقة الاطفال لتقوية الموضوعات التي تم تشكيلها حديثا في خبراتهم، وتتيح هذه القدرات التمثيلية التي تظهر في اللعب التخيلي ان يحرر الاطفال الفكر من الزمان والمكان الاني وان يبدعوا صورا اكبر من الواقع الذي يعتبر الماضي والحاضر والمستقبل وينقلوا تلك الصور بواسطة تفكير منطقي اخذ في التطور، واللعب التخيلي اسلوب يستخدمه الاطفال لممارسة المهارات التي اكتسبوها لكن في اطر اخرى.

وعلى النقيض من رأي Piaget وصف (1978) Vygotsky اللعب التخيلي في سنوات ما قبل المدرسة بأن له دور ريادي في نمو الاطفال ونمو قدرتهم على الاشتراك في انشطة التنظيم الذاتي المخططة،

فهو فرصة للأطفال لتجريب مهارات جديدة مثيرة للتحدي واكتساب كفاءات ذات قيمة، ويقدم اللعب التخيلي اطار غير مهدد ليجرب الاطفال فيه ادوار جديدة تتطلب منهم ان يمثلوا ما هو اكبر منهم سنا ويتلقوا التغذية الراجعة عن سلوكهم التي تساعدهم في فهم التوقعات الاجتماعية والثقافية وتنظيم سلوكهم بما يتسق مع القواعد المستسقاة من مواقف اللعب.

نظرية التمثيل العقلى:

تدعو نظرية التمثيل العقلي إلى فهم التظاهر من خلال الحالات العقلية. وهناك شقين في هذا المجال هما: (أ) ما وراء التمثيل، (ب) "التصرف كما لو أن". ففي الشق الأول يعطي اللعب التظاهري الأطفال الخبرة بالتمثيلات العقلية التي يفهمونها والتي تشبه تلك التمثيلات الموجودة في الإطار التظاهري والتي يمكن تطبيقها فيما بعد على المجالات غير التظاهرية. وينبغي فهم الصور العقلية التي تنشأ أثناء التظاهر. فالتظاهر يشمل تمثيلاً عقلياً وإسقاط لذلك التمثيل على الواقع ويشمل الوعى بأن ذلك ما يفعله الطفل، فالوعى بين الواقع والتظاهر هو الذى يميز التظاهر. ويختلف مستوى ذلك الوعى. حيث يرى أنصار هذه النظرية أن الأطفال الصغار يكونون واعين ظاهرياً بأن التظاهر يتضمن أفكاراً بعيدة عن الواقع، ويرون أن الأطفال الصغار جداً لديهم بالفعل مفهوم شبيه بمفهوم الكبار عن التظاهر ويفهمون التظاهر بطريقة ما وراء تمثيلية، حيث يطبقونه مستخدمين بناءً معرفياً متخصصاً لتجهيز ما بعد التمثيلات.

أما نظرية "التصرف كما لو أن"، فترى انعدام مفهوم الكبار عن التظاهر لدى الأطفال، وبالتالي لا يفهمون العناصر القصدية والمعرفية في التظاهر، بل يتحدد في ضوء السلوك. أي أنه على الطفل الصغير لكى يتمكن من الاشتراك في التظاهر التشاركي، عليه أن يكون ارتباطاً بسيطاً بين المتظاهر والافتراض التظاهري وأن يمثل الموقف الواقعي والتظاهري بصورة منفصلة ويتصرف بجد في الموقف الواقعي ويتصرف دون جد في الموقف التظاهري ولا يكون لازماً أن يفهم العلاقة القصدية والمعرفية بين المتظاهر والافتراض التظاهري، وعندما يبلغ الطفل سن الرابعة يكون قد اكتسب فهماً ناضجاً عن الحالات العقلية (دعاء محمد مصطفى، ٢٠٠٧).

أي أن اللعب التظاهري لا يكون ما وراء تمثيلي في السن المبكرة حيث لا يحدث التظاهر ما وراء التمثيلي إلا عند سن ٣ إلى ٤ سنوات.

وبذلك تتبنى الدراسة الحالية نظرية التمثيل العقلي ونظرية التعلم الاجتماعي الثقافي لـ Vygotsky، حيث أنها تبرز دور المجتمع، التاريخ والثقافة في تشكيل عقل الطفل النامي. لكنها على النقيض من نظرية Vygotsky، تؤكد على المتطلبات المعرفية السابقة اللازمة للفرد لكى يسأهم في أشكال الثقافة المختلفة. وبإسهام نظرية التمثيل العقلي، تركز نظرية التعلم الثقافي على نمو فهم الأشخاص الآخرين كمحدد للنمو الاجتماعي. فنظرية التعلم الثقافي تحاول توضيح المتطلبات المعرفية الفردية اللازمة للدخول في الأشكال المختلفة للثقافة وكيف أن أشكال الثقافة وأولها اللغة والممارسات الثقافية تشكل النمو المعرفي للفرد (Tomasello & Rakoczy, 2003)

نظرية التعلم الثقافية:

تشرح نظرية التعلم الثقافية اللعب التظاهري بأن التظاهر فئة فرعية من الأفعال الرمزية بالمعنى الواسع، وان هناك أفعال أخرى رمزية وغير رمزية ينبغي أن يتم اكتسابها بطرق متشابهة أصلاً من خلال التعلم الثقافي (تقليد). وينبغي أن يتم اكتساب التظاهر بطرق مماثلة، ويكون ذلك بعد الأفعال الأدائية، وأفعال الاتصال البسيطة (وتشمل اللغة).

كما أن التطور المعرفي يتقدم بأسلوب جدلي كالتالي: عند حوالى سن سنة، يكون لدى الأطفال فهماً ناشئاً عن أنفسهم والآخرين كأشخاص مفيدين لهم مما يمكنهم من التعلم بتقليد الأشخاص الآخرين ويؤهلهم ذلك إلى الدخول في الممارسات الثقافية، والأشكال الأدائية والاتصالية للفعل، أولهما اللغة التي يتم اكتسابها. واللغة باستنادها إلى القدرات الاجتماعية المعرفية المبكرة للطفل جذرياً تنقل فهم الأطفال الاجتماعي ومعرفتهم. فإذا كان اللعب التظاهري شكل من أشكال الفعل البشرى، يكون فهم التظاهر شكل من أشكال المعرفة الاجتماعية Social Cognition (Rakoczy, 2003).

وتوضح الباحثة اعتماد المدخل النظري لتفسير اللعب التظاهري على المعنى؛ الرسالة السيمانتية التي ينقلها المتظاهر. مرة أخرى مستنداً إلى فهمه للحالة العقلية لشركاء اللعب ولنفسه أيضاً، هذه المعاني التي ينقلها المتظاهر هي تمثيلات عقلية بعدية Meta representational يكون وسيلة نقلها اللغة والإطار Context وتؤدى في النهاية إلى المعرفة الاجتماعية التى يتناقلها المتظاهرون من خلال تقليد التظاهر.

نظرية Fein:

ترى (1987) Fein ان اللعب التظاهري يتضمن مزيجا من شدة الانفعال والعمق المفاهيمي، وافضل ما يصف العلاقة بين دلالات التظاهر signifiers ما تشير اليه، وهو التمثيل الذي يخدم التعظيم والدلالة المغايرة. وهي تؤكد على التمثيل الخاص بالخبرة الوجدانية ووجود درجة معقولة من "القوة الوجدانية، فقد يعبر الاطفال عن مشاعر قوية متضاربة في تتابع سريع اثناء تجسيدهم الدرامي الانفعالي لصراعات تمثل مشكلات أسرية مثلا و"تبرز سيناريوهات اللعب تشويها وتعظيما وفي احيان كثيرة الركون الى الغريب، لكن وحدة الموضوع تضفي الاتساق على تلك السيناريوهات، ويوجد لدى الطفل نظام يميز تمثيل المعلومات ذات الدلالة الوجدانية، فالوحدات الرمزية للعب التظاهري تضم العلاقات الوجدانية وتعمل تلك الوحدات كنماذج templates تتيح للطفل ان يعيد خلق اللحظات الانفعالية بإضافة خصوصيات الاشخاص، الاشياء أو المناسبات، مما يؤدى الى تسهيل الدراما الاجتماعية وفهم الوجدانيات بشكل عام لكن بطرق شخصية ". بالتالي، في التظاهر يتم استغلال وتفسير وتنسيق في الوحدات الوجدانية والاستفاضة فيها بطريقة تجعل لها معنى وجداني للاعبين (In: Boulifard,2000.)

وتدعم الملامح المتعددة للتظاهر الانشطة الرمزية وتتيح الحرية الاشارية referential freedom؛ معالجة "الاشياء، الاشخاص، أو الاماكن كما لو كانت مختلفة عما هي عليه" (p. 286) وتتيح الرخصة الدلالية للتظاهر تواتر الحكايات " كاختراعات وليس توثيق لأحداث العالم الواقعي"(p. 286). وترفع عدم المنطقية التتابعية القيود الطبيعية

على المنطق وعلى التدفق الزمنى للأحداث، كما تتيح خاصية العكس الذاتي self- mirroring ان يكون هناك فاعل تظاهري ينوب عن الذات، اى التمثيل الوجداني. وتؤكد Fein على ان اللعب التظاهري ما وراء تمثيلي حتى يمكن تجنب الصراع مع الادراك والفهم التقليدي.

اللعب والحديث الخاص:

يستخدم الاطفال أثناء اللعب التظاهري الحديث الخاص وهو الحديث الموجه للذات. ويكثر الحديث الخاص اثناء حل المشكلات والاداء على الانشطة الدراسية (Winsler& Dias, 1995). ويرى Vygotsky (1930-1935/ 1978) ان اللغة ليست فقط وسيلة لنقل العمليات المعرفية التي يتم تكييفها ثقافيا الى الاطفال بل انها ايضا وسيلة رئيسة للتنظيم الذاتي. وحيث ان التخيل يساعد الاطفال على التغلب على الاندفاع والتحكم في سلوكهم الخاص فمن البديهي ان يكون تظاهر الاطفال غنيا باللغة المنظمة ذاتيا. وبصفة عامة يكثر حديث الاطفال الخاص في سن ما قبل المدرسة (Berk, 1992) ويؤدي تفاعلهم مع الاخرين الاكثر خبرة الى حدوث تكامل لتلك الخبرات داخل حديثهم الخاص (Wertsch , 1993). ويدل الحديث الخاص على ان الاطفال يستخدمون الدعم الذي يوفره لهم الاخرون في توجيه تفكيرهم وسلوكهم الخاص والتحكم بهما (Furrow, 1992) ويبرز عند العمل والتفكير بالأفكار، مواجهة العقبات، التحكم في المهارات أو ادارة الانفعال الشديد (Berk ,2001). فأطفال ما قبل المدرسة يستخدمون التعليقات ذاتية التوجيه عند عملهم في مهام مثيرة للتحدي، وبالتالي يكونون اكثر انتباها ونشاطا ويكون ادائهم افضل بالمقارنة بأقرانهم من

نفس العمر ممن لا يستخدمون الحديث الخاص (Berk & Spuhl, 1995; Winsler, Dias, & Montero, 1997)، ويزداد الحديث الخاص بزيادة صعوبة المهام (Patrick & Abravanel, 2000).

أن الاطفال اثناء التظاهر يضعون لأنفسهم باستمرار تحديات، ويوجد اللعب التخيلي منطقة للنمو التقاربي يستدعي فيها الاطفال اللغة الموجهة ذاتيا للعمل في تخيلاتهم والتحكم فكريا في سلوكهم.

اللعب كمنطقة للنمو التقاربي:

يرى فايجوتسكى ان اللعب يوفر منطقة للنمو التقاربي بالنسبة للأطفال ليحققوا مستوى اعلى من مستوأهم الحالي للتمكن، فاللعب يحدث تقاربا بين الفروق في مستوى النمو الذي يمكن ان يحققه الطفل وما يمكن ان يصل اليه من قدرات بمساعدة الكبار والاقران الاكثر نضجا. هذا يساعد البالغون الاطفال على فهم التوقعات الثقافية والاجتماعية مما يمكنهم من تنظيم سلوكهم بما يتفق مع تلك التوقعات. واثناء اللعب يستطيع الاطفال ان يوفقوا بمرونة وقصد سلوكياتهم للمعايير الاجتماعية التي تبنوها بدون ضغط من الكبار. ويتعلم الاطفال اثناء تمثيلهم لموضوعات اللعب التي تبرز " قواعد الحياة الواقعية" ان يكبتوا احتياجاتهم الفردية (Smilansky & Shefatya, 1990).

مساعدة الكبار للأطفال في اللعب التظاهري:

يقوم الكبار والاقران الاكثر نضجاً بمساعدة–تسقيل scaffolding– تخيل الاطفال فيشتقون الكثير من مهارات تفاعلاتهم معهم بما يدعم لعبهم في اطر اخرى. فالتخيل وظيفة عقلية معقدة يتكون اجتماعياً وينقل

للأطفال بطريق التفاعل الاجتماعي (Garvey, 1990; Smolucha & Smolucha1998). فيوجد دليل على ان الامهات يعلمن ابنائهن التظاهر، ففي النصف الثاني من السنة الثانية تبدأ الامهات في عرض كثير من افعال التظاهر نحو الاشياء ليرين اطفالهن كيفية استخدام الاشياء للاستجابة للآخرين (Smolucha& Smolucha, 1998)، وبحلول سن الثانية تبدأ امهات الاطفال بالحديث حول الاشياء الخيالية غير الموجودة مما يساعد الاطفال على زيادة معدل وتعقيد رموز اللعب اثناء السنة الثالثة (Kavanaugh, Whittington , & Cerbone, 1983) وبينما يكون لعب الاطفال في هذه السن محدودا يصبح تسقيل الكبار للتظاهر اكثر اثارة لهم. كما وجد Haight & Miller (1993) ان مساعدة الوالدين للأطفال اثناء التظاهر يخدم اغراضاً اجتماعية متنوعة ويساعدهم على التحكم في انفعالاتهم واندفاعهم ويشجع السلوك الناضج اجتماعيا. وعلى الرغم من مشاركة البالغين في تظاهر الاطفال التي تعترف بسلوك لعب الاطفال وتبنى عليه من خلال الاقتراحات وتبادل الادوار، و تؤدي الى دعم التخيل، الا ان التدخل بأنشطة جديدة غير مرتبطة بلعب الاطفال يؤدى الى سلوك لعب غير ناضج (Fiese, 1990).

ان نوعية الاشتراك الاجتماعي للطفل– البالغ داخل وخارج التظاهر ترتبط بان يفتح هذا اللعب قوة بنائية معرفيا واجتماعيا تدفع بالنمو الى الامام. فالتسقيل من قبل الاشخاص الاكثر نضجا يساعد الطفل على البقاء في منطقة النمو التقاربي اثناء تحقيق مستوى ابعد من مستوى الاداء الحالي. هذا التفاعل بين البالغ والطفل يؤدي الى دعم

النمو المعرفي العام ورفع مستوى الاداء على المهام المتنوعة (Flee, 1992).

من ناحية اخرى يهدف التسقيل الى دعم التنظيم الذاتي بإتاحة الفرصة للطفل لتنظيم النشاط والسلوك بقدر الامكان، ودور البالغ التخلي عن التحكم بمجرد ان يتمكن الطفل من الاستمرار في النشاط باستقلالية، فيتدخل البالغ فقط عندما يعلق الطفل. وافضل طريقة لتعزيز التنظيم بين الاطفال هو ان يسال الكبار اسئلة تشجع التفكير المستقل من قبل الطفل وتسمح له بالمشاركة في عملية التعلم واكتشاف الحلول (Roberts & Barnes, 1992)

ثانياً: التنظيم الذاتي:

التنظيم الذاتي هو مجموعة من الطرق التي تستخدم لإدارة الذات ومراقبتها وتقييمها وتعزيزها وتحديد اهداف واضحة المعالم (امال الفقي، ٢٠١٣).

يشير التنظيم الذاتي الى عمليات معقدة متعددة تسمح للأطفال الاستجابة بصورة ملائمة لبيئتهم (Bronson, 2000) وهو ليس مهارة منفصلة فالأطفال يترجمون ما يمرون به الى معلومات يمكنهم استخدامها لتنظيم افكارهم وانفعالاتهم وسلوكياتهم (Blair & Diamond, 2008) فيترجم الاطفال اللمسة الناعمة الى مفاتيح تساعدهم على تطوير مهارات التهدئة الذاتية.

ويعرف التنظيم الذاتي بانه القدرة على التحكم في سلوكيات الفرد وانظمته المعرفية كما انه يشير الى التحكم في الاندفاعات والوجدان، التحكم الذاتي، الاذعان، الارادة الذاتية، التوجيه الذاتي والاستقلال

(Kopp, 1991; Bronson, 2000) وهي سلوكيات يحددها جميعا القدرة على التكيف للمواقف. ويستخدم التحكم المبذول به الجهد effortful control للإشارة الى فئة من ميكانزيم التنظيم الذاتي تظهر مبكرا عند سن ٦ شهور وتشير الى القدرة على كبت الاستجابة المسيطرة حتى يمكن اداء استجابة دون مستوى السيطرة Kochanska & Knaach, 2003, Kochanska, Murray, & Coy. (1997)، فيتعلم الاطفال كبت الدافع لجذب اللعب والانتظار الى ان يأتي دورهم في اللعب بلعبة مرغوبة مما يساعدهم على تنظيم التوتر الانفعالي.

ويؤثر التنظيم الذاتي لاحد المجالات على تنظيم مجالات اخرى في النمو، فنرى ان التفكير يؤثر على الانفعالات، وتؤثر الانفعالات على النمو المعرفي (Blair & Diamond, 2008)؛ فالأطفال الذين لا يستطيعون تنظيم القلق بفعالية يميلون الى الابتعاد عن انشطة التعلم المثيرة للتحدي، لكن عند تنظيمهم الانفعالات غير المريحة يمكنهم الاسترخاء والتركيز على مهارات التعلم المعرفية. فقد وجد الباحثون أن التنظيم الذاتي القصدي يتنبأ بالنجاح الدراسي (Zimmerman, 1994).

ويتطلب التنظيم الذاتي قرارات قصدية وعمليات نشطة حيث يتم مراقبة الحالات للحفاظ على المستوى الامثل من الاستثارة اللازمة لمهمة ما ((Blair & Diamond, 2008).

فكل فرد يمر بمستويات عليا ودنيا من الانتباه والانفعال والدافعية، وبنمو الاطفال يتعلمون ان بعض الانشطة تتطلب مزيد من الانتباه أو استثارة انتباهيه زائدة، ولتنظيم مستوى الاستثارة المتنوعة ينبغي ان يدرك الاطفال متى لا يكون مستوى الاستثارة مثاليا فيتخذون خطوات لتعديلها.

تطور التنظيم الذاتي:

بنمو الاطفال تصبح مهاراتهم التنظيمية اكثر نضجا (Kopp, 1982; Blair & Diamond, 2008) وذلك بتعديل الاستثارة الحسية في الشهور الاولى ويمتد الى ظهور الاذعان للقائمين على رعايتهم والتحكم في الاندفاع في السنة الثانية. وبعمر ٤ سنوات، يبدأ الاطفال في اظهار اشكال اكثر تعقيدا من التنظيم الذاتي، مثل توقع الاستجابات المناسبة وتعديل استجاباتهم عندما تختلف الظروف.

هذا التطور التدريجي يفرض على المربين تبني توقعات مناسبة نمائيا لسلوك الاطفال. هذا المدى من التوقعات المناسبة نمائيا اطلق عليه Vygotsky منطقة النمو التقاربي وهي حافة نضج الكفاءة (Bronson, 2000) وتمثل تلك المهارات التي يكون الطفل مستعدا لتعلمها. ان توقع ان يظهر الاطفال مهارات خارج منطقة النمو التقاربي غير فعال في تعلم التنظيم الذاتي.

وعموما يبدأ الاطفال في سن ما قبل المدرسة في استخدام الاستراتيجيات المعرفية للتحكم في انفعالاتهم واندفاعاتهم، ويتعلمون التصرف وفق المعايير الاجتماعية ويخطون خطوات في مراقبة تفكيرهم وسلوكهم سعيا لتحقيق الاهداف التي اختاروها وحسب توقعات الاخرين (Flavell, Miller, & Miller, 2002)، فالتنظيم الذاتي انجاز يتوج الطفولة المبكرة (Bronson, 2001; Eisenberg, Smith, Sadovsky, & Spinard, 2004) ويرى بعض الباحثين ان التغير في القشرة المخية يحدد تطور التنظيم الذاتي Gerardi- Caulton, 2000; Rothbart et al., 2003) كما ان المحددات النيرولوجية

للتنظيم الذاتي تنتج من التبادلات الدينامية بين نشاط الدماغ والخبرة (Huttenlocher, 2000)

التنظيم الذاتي وتطور اللغة والحديث الخاص:

يرتبط التنظيم الذاتي بتطور اللغة Vaughn , kopp, & (Krakow, 1984) فيظهر التنظيم الذاتي المبكر في صورة اذعان؛ الامر الذي يتطلب ان يكون الطفل في سن الحبو قد طور لغة كافية لفهم التوجيهات اللفظية للقائم برعايته، ويؤدي الاذعان بدوره الى الحديث الخاص والاوامر اللفظية الموجهة للذات في خدمة التحكم الذاتي (Cournoyer, Solomon& Trudel, 1998)

وترى النظرية الاجتماعية الثقافية لفايجوتسكي ان اللغة اداة مهمة للتنظيم الذاتي فهي التي تصل بين البيئة الخارجية والعالم الداخلي للطفل، فالحديث الخاص والاتصال مع الذات هو الوسيلة الرئيسية لتعلم الاطفال التحكم في تفكيرهم.

ان تفاعلات الاطفال مع الاقران والبالغين توفر فرصا للأطفال لإحداث تكامل للمثيرات والاحتياجات والتفسيرات داخل حديثهم الخاص. هذا الاتصال بالذات يتيح للأطفال احداث تكامل بين ما يلاحظوه وبين استخدامهم للغة للتحكم في العمليات المعرفية وتوجيه سلوكهم، ويصبح الحديث الخاص بالتمرين مستدخلا كالفكر اللفظي الداخلي. ويرى Bronson (2000) ان الاطفال عندما ينظمون انفسهم ذاتيا دون مساعدة الكبار، يكونون قد استدخلوا التنظيم الذاتي. ووصف Vygotsky (1934- 1986) الاستدخال بانه العملية التي يتقدم فيها الاطفال من التنظيم المشترك بمساعدة الكبار الى التنظيم المستقل.

فيحتاج الاطفال لتطوير مهارات التنظيم الذاتي فرص للتدريب مع الكبار والاقران الاكثر نضجاً.

حوار الطفل والراشدين يؤدى الى التنظيم الذاتي: نظرية فايجوتسكي يرى فايجوتسكي ان الحوار التشاركي بين الاطفال والافراد الاكثر معرفة في مجتمعهم يكسب الاطفال العمليات المعرفية العليا المميزة للإنسان من التحكم في الانتباه والسلوك، التأمل في الخبرات والافكار، واستراتيجيات حل المشكلات المعرفية والاجتماعية. ومنشأ التفكير لدى الطفل اتصال اجتماعي بينه وبين الاشخاص الاكثر خبره بثقافته اثناء اشتراكهم في الانشطة (Vygotsky 1930- 1978) ثم يتحول الى مهارة ذاتية. فالاتصال مع مزيد من الافراد الناضجين ثقافيا يدعم النمو بتزويد الاطفال خبرات في منطقة النمو التقاربي الخاصة بهم اى بمهام على درجة مناسبة من التحدي يستطيع الاطفال انجازها بالدعم الاجتماعي. فالأطفال والكبار يوجدون معا هذه المنطقة من خلال مكوني اتصال هما: الذاتية التبادلية الشخصية inter subjectivity والتسقيل Scaffolding. وتشير الذاتية التبادلية الشخصية أو الفهم المشترك الى حساسية كل شريك في التفاعل الى منظور الاخر (Newson & Newson, 1975). والذاتية التبادلية عملية نمائية فالأطفال لا يزالون يكتسبون مهارات الاتصال، وكلما صغر الاطفال زادت مسئولية الكبار لعمل الاتصال العقلي والابقاء على التفاعل من خلال التلميحات المضبوطة حسيا اللفظية وغير اللفظية (Ratner & Stettner , 1991). وعندما يبلغ الاطفال سن ٢– ٣ سنوات، يستطيع الاطفال ان يذكروا بوضوح افكارهم ومشاعرهم ويستجيبوا بأسلوب مرتبط

وفي الوقت المناسب –وهي قدرات تتحسن بالخبرة (Witinngton & Word, 1999). كما ان تكييف البالغين لاتصالهم ليناسب مستوى الطفل والوصول الى وجهة نظرهم يؤدى الى تقابل العقول وزيادة تعلم الطفل.

بوجود الذاتية التبادلية الشخصية يكون ممكنا حدوث ملمح الاتصال الثاني الذي يوجد منطقة النمو التقاربي هو التسقيل. هذا المفهوم كناية عن دعم الكبار للأطفال عند خولهم في خبرات مثيرة للتحدي (Wood, 1989). وينوع الكبار من مساعدتهم لتلائم المستوى المتغير لاداء الطفل عن طريق ضبط المهمة حتى تكون متطلباتها مناسبة. والهدف الرئيسي للتسقيل هو دعم التنظيم الذاتي عن طريق تقديم الاستراتيجيات لتحقيق التمكن وتقليص المساعدة بمجرد تمكن الطفل من الاداء بنفسه.

ويرتبط التسقيل والدعم الانفعالي من قبل الكبار بأداء الاطفال الناجح على المهام المثيرة للتحدي (Miller-Loncar Smith & Swank, 2002; Neitzel & Stright, 2003)، كما يرتبط التسقيل باستخدام الاطفال الحديث الخاص لتنظيم تفكيرهم وسلوكهم (Berk & Spul, 1995). وهناك ثلاث استراتيجيات رئيسة لتسقيل نمو الاطفال في التنظيم الذاتي: ١) النمذجة، ٢) استخدام التلميحات، ٣) سحب دعم الكبار تدريجيا. ففي النمذجة يتم عرض السلوك المناسب وكيفية انجاز المهمة واستخدام التنظيم الذاتي لإكمالها، ويستخدم المعلمون التوجيهات والايماء في تفاعلاتهم مع الاطفال مما يوفر مفاتيح قيمة عن كيفية تنظيمهم لانفعالاتهم وسلوكهم، فيساعد المعلمون الاطفال على تنظيم الانتباه عن طريق الاشارة الى جوانب مهمة. وبتزايد توجيه الاطفال

لانتباههم بصورة ملائمة وادائهم على المهام المثيرة للتحدي بإصرار، واستخدام اللغة لإشراك الاخرين أو طلب المساعدة، يحيل المعلمون مزيد من مسئوليات التنظيم الى سيطرة الاطفال ويراقبون تقدمهم ويتقدمون بالمساعدة متى كان ذلك ضروريا. فينبغي ان ينتبه المعلمون لحظة بلحظة الى التغير في الاداء المستقل (Salonen, Vauras , &Efklides, 2005).

التنظيم الذاتي وكل من الانفعال والكفاءة الاجتماعية ومشكلات السلوك:

للتنظيم الذاتي أهمية في التحكم في السلوك والانفعال فالأفراد يعبرون عن انفعالاتهم بدرجات متباينة (Kierars , Tobi, Graziano, & Rothbart, 2005)، واثناء سنوات ما قبل المدرسة يصبح الاطفال اكثر مهارة في تنظيم انفعالاتهم وفيما بين سن ٣، ٥ سنوات يصبح الاطفال اكثر كفاءة في تعرف خبراتهم الانفعالية وادراك سوابق وتبعات ردود افعالهم الانفعالية (Dunn & Brown, 1993) وقراءة التلميحات الانفعالية لشخص اخر ومنظوره الوجداني (Fabes, Eisenberg, Mc Cormik, & Wilson, 1998). وتكون القدرة على التنظيم الانفعالي مهمة للأطفال ذوي رد الفعل الانفعالي حيث يسمح بتجنب الصعوبات الاجتماعية (Rothbart & Bates, 2006). أي ان القدرة على التنظيم الذاتي ترتبط بالكفاءة الاجتماعية وتقبل الاقران والعلاقات الناجحة معهم (Maszk, Eisenberg, & Gutherie, 2000). وارتبط نقص التحكم الذاتي بمشكلات السلوك لدى الاطفال (Eisenberg et al. , 1995)، وقد تتطور الى العدوان البدني والتنمر

فيما بعد (Powell et al., 2003). وتمثل مشكلات السلوك تحد كبير للمعلمين، حيث ان الاطفال ذوي مشكلات النمو الانفعالي والاجتماعي يضيعون الوقت والطاقة والانتباه من خبرة تعلم الفصل كله (Raver & Knitz, 2002)، كما ان تقارير معلمي الروضة تشير الى ان نسبة ٢٠% من الاطفال تنقصهم المتطلبات الخاصة بالمهارات الانفعالية والاجتماعية اللازمة لهم ليصبحوا جاهزين للمدرسة (Boyed et al., 2005).

ثالثا: المهارات ما قبل الاكاديمية وقصورها كمؤشر لخطر صعوبات التعلم اللاحقة:

ان صعوبة اكتساب الأطفال في سن الروضة لخبرات التعلم ينبئ بصعوبات تعلم في سنوات المدرسة.وتلقى فئة ذوي صعوبات التعلم أهمية خاصة ضمن ذوي الاحتياجات الخاصة ويتم توجيه جهود كثير من الباحثين والتربويين لمساعدتهم في التغلب على تلك الصعوبات. فترى فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤: ٢٠٩) ان مجال صعوبات التعلم يهتم به كثير من علماء النفس والتربية، ويمكن ان يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة (صفاء الاعسر، ٢٠٠٣: ٤٠). وبالرغم من انه يصعب ملاحظة وجود صعوبات التعلم– حسب تعريفها المعتمد– نظرا لعدم وجود درجة كمية لتقييم اداء الاطفال على محتويات دراسية وافتقار المعلمة لمهارات تشخيص ذوي صعوبات التعلم بالإضافة الى عدم توفر الادوات اللازمة لتشخيص الصعوبات، الا انه يمكن التنبؤ بها عندما يوجد قصور في

المهارات التي تسبق التعلم الاكاديمي– المهارات ما قبل الاكاديمية– وقد تتحول الى صعوبات تعلم اكاديمية لا حقا (عادل محمد، ٢٠٠٦ ب: ١١٥، عادل عبد الله محمد، ، محمد يحي ناصف(٢٠١٣)، حيث تعتبر تلك المهارات عوامل مؤثرة في تحديد مستوى الاستعداد الاكاديمي لأطفال الروضة (عادل محمد، ٢٠٠٥أ).

والاطفال ذوي صعوبات التعلم أو المعرضين لخطر صعوبات التعلم ذوي ذكاء متوسط أو اعلى من المتوسط، ولا يظهرون أي اعاقات بصرية أو سمعية أو انفعالية أو بيئية (الجوهرة الحليلة، ٢٠٠٦: ١٠). وهم اطفال يعانون من انخفاض التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم في العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم والتفكير أو الادراك أو الانتباه أو القراءة أو الكتابة والتهجي أو النطق أو اجراء العمليات الحسابية كما يواجهون صعوبة في استقبال المعلومات وتكاملها واسترجاعها، ويستبعد منهم المتخلفون عقليا والمضطربون انفعاليا والمحرومون بيئيا وثقافيا (بطرس حافظ، ٢٠٠٥، ٢٣). ان صعوبات التعلم تحدث نتيجة وجود صعوبة في المعالجة الادراكية للمثيرات المختلفة من جانب الطفل نتيجة عدم فاعلية واحدة أو اكثر من العمليات الادراكية المختلفة وتتحدد بتباين غير منطقي بين قدرات الطفل المرتفعة ومستوى ادائه الفعلي في المهارات قبل الاكاديمية، وقد تكون في واحد أو اكثر من عدد من المجالات المختلفة تتمثل في: الذاكرة قصيرة المدى، المهارات المكانية، المعالجة البصرية والسمعية للمعلومات، التآزر البصري والحركي (عادل عبد الله، ٢٠٠٣: ٨). ان الاطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون نقصا في عامل سرعة الادراك (محمد عبد المقصود، ٢٠٠٠: ٣٤) فهو يرى المثيرات كأجزاء منفصلة غير متكاملة

(وليد ابو المعاطي، ٢٠٠١: ٣١). ويمكن تحديد الاطفال ذوي صعوبات التعلم أو المعرضين له بوجود عدم قدره لديهم على الاستجابة للبرنامج اليومي للأنشطة أو لجهود المعلمة في محاولة الوصول بهم الى مستوى تحصيل يساوى أو يقترب من مستوى تحصيل اقرانهم (Torgessen, 2001).

وللاكتشاف المبكر أهمية في عمل برامج التدخل المناسبة لهؤلاء الاطفال (عادل عبدالله محمد، محمد يحي ناصف، ٢٠١٣). ومن هنا ايضا تتبع أهمية البحث الحالي– وهناك نوعين لصعوبات التعلم: ١) صعوبات التعلم النمائية، ٢) صعوبات التعلم الاكاديمية (عادل محمد العدل، ٢٠٠٢).

وتضم صعوبات التعلم النمائية ما يتعلق بالصعوبات في نمو القدرات العقلية ومنها صعوبات الانتباه والادراك والتفكير (تكوين المفهوم)،والتذكر، وحل المشكلة. أما صعوبات التعلم الاكاديمية فتشمل صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب ابتداء من سن المدرسة (بطرس حافظ، ٢٠٠٥: ٣–٤). وامكن تقسيم صعوبات التعلم النمائية الى: أ) صعوبات تعلم اولية وتتضمن عمليات الانتباه، الادراك، والذاكرة، وب) صعوبات تعلم ثانوية وتتعلق بالتفكير، الكلام، الفهم، اللغة الشفهية (بطرس حافظ، ٢٠٠٨: ٢٩ Trissler, 2005: 650).

النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

توجد تفسيرات عدة لوجود صعوبات التعلم منها:

١) التفسير النيورولوجي الذي يرجعها الى وجود خلل وظيفي في الدماغ (عبد الوهاب كامل، ١٩٩١).

٢) اضطراب الادراك الحركي الذي يرى ان جميع انماط التعلم لدى الاطفال تعتمد على العمليات الحس حركية (اشرف غزال، ٢٠٠٧: ٣٢).

٣) مهام التعلم: وما تشكله بيئة التعلم غير الملائمة لخصائص الاطفال ذوي صعوبات التعلم من حيث المحتوى الذي يقدمه المعلم والكيفية التي يقدم بها هذا المحتوى ويرجع ذلك اما لبطء في نضج العمليات البصرية والحركية وعمليات الانتباه وبالتالي ضرورة ان تتلاءم المهام التعليمية مع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن وليس مع عمره (السيد خالد مطحنه، ١٩٩٤)، وإما لطريقة معالجة معرفية غير ملاءمة لمتطلبات حجرة الصف(محمد علي كامل، ٢٠٠٦: ١١٤)، اضطراب منظومة تجهيز المعلومات (عادل محمد محمد العدل، ٢٠٠٢).

ويفترض هذا التفسير وجود سلسلة متتابعة من العمليات تتم داخل المتعلم بانتظام ويكون الاداء النهائي له هو محصلة هذا التتابع وبالتالي ترجع صعوبات التعلم الى اضطراب في نظام التجهيز واتباع استراتيجيات غير مناسبة للموقف وطرقا غير ملاءمة لمعالجة المعلومات.

مصطلحات البحث:

– اللعب التظاهري:

تعرف الباحثة اللعب التظاهري إجرائياً بأنه انشغال الأطفال على مستوى الفعل والعقل واللفظ بلعب يتم فيه التمثيل الرمزي للأشياء

والأشخاص للزمان والمكان للحقيقة والخيال ويشتمل على لعب درامي اجتماعي به لعب أدوار ولعب تخيلي، سواء أكان اللعب موجهاً ذاتياً من الأطفال أو موجهاً من قبل الباحثة(دعاء محمد مصطفى، ٢٠٠٧: ١٠).

- التنظيم الذاتي:

تعرفه Boyed et al (2005:2) بانه قدرة الاطفال على التعاون، اتباع التعليمات، الانتباه واظهار سلوكيات التحكم الذاتي.

وهو القدرة على تطوير استراتيجيات ادارة المعلومات الواردة، اختيار الاستجابات المناسبة، والحفاظ على مستوى الاستثارة، ويستدل عليه من انتظار الاطفال لأدوارهم، ترتيب مكان النشاط بقليل من تحفيز الكبار أو بدونه، مساعدة الاخرين في اداء مهمة بصدر رحب، الاصرار على الاداء في مهمة مثيرة للتحدي (Bronson, 2000).

ويقصد بالتنظيم الذاتي في البحث الحالي قدرة الطفل على تحمل تأخير المكافأة والتحكم في العضلات الكبيرة والصغيرة وكبت السلوك واستدخاله والقدرة على التخطيط.

المهارات ما قبل الاكاديمية السلوكيات التي تدل على القدرة على التعرف على الارقام والاشكال والالوان وقدرة الادراك الفونولوجي، حل المشكلات، التفكير المنطقي، التفكير الرمزي، الاستماع والحديث.

الاطفال المعرضون لخطر صعوبات التعلم اطفال يواجهون في مرحلة الروضة عدم القدرة على الافادة من خبرات أو انشطة التعلم المتاحة داخل القاعة وخارجها ولا يتمكنون من الوصول الى مستوى الاتقان الذي يوازي قدراتهم بالرغم من انهم غير معاقون جسميا وعقليا وغير مصابين بعيوب بالبصر أو بالسمع.

دراسات سابقة

علاقة اللعب التظاهري بالتنظيم الذاتي:

دراسة Coolahan, Fantuzzo, Mendez, & McDermoit (2000) حيث تم دراسة لعب الاقران التفاعلي لأطفال ما قبل المدرسة في برنامج هيد ستارت. وتم تقدير الاطفال من قبل المعلمين بناءا على ثلاث ابعاد: تفاعل اللعب، تشويش اللعب، وعدم ارتباط اللعب ووصف اللعب التفاعلي بانه انشطة اللعب المتفقة اجتماعيا مثل مساعدة الاخرين واراحتهم والتعبير عن الابداع في اللعب ومساعدة الاقران في حل صراعاتهم. اما تشويش اللعب فتضمن سلوكيات مثل العراك أو الجدل مع الاخرين، الصعوبة في تبادل الادوار، أو التدخل في العاب أو انشطة الاخرين. ووصف عدم ارتباط اللعب بسلوكيات التجول بدون هدف، مشاهدة لعب الاخرين أو رفض اللعب مع الاخرين عند دعوة الاخرين للعب معهم.

وكشفت النتائج عن ان اساليب اللعب التفاعلي ارتبطت بسلوكيات تعلم الاطفال تصرفهم داخل القاعة: صدر عن الاطفال ممن اظهروا سلوكيات لعب تفاعلي ايجابي مستويات اعلى من الدافعية، الانتباه، الاصرار، واتجاه ايجابي نحو التعلم بالمقارنة بالأطفال الذين اشتركوا في لعب اقران اقل كما ان هؤلاء الاطفال نالوا تقديرات اعلى من قبل معلميهم في المهارات الاجتماعية العامة وكانوا مفضلين من قبل اقرانهم ودخلوا في مستويات اعلى من اللعب التعاوني. اما الاطفال الذين اظهروا لعب اقران غير مرتبط لوحظ انهم غير منتبهين وسلبيين واظهروا

مستويات منخفضة من الدافعية. وقدر المعلمون الاطفال الذين اشتركوا في لعب الاقران المشوش بان لديهم مستويات مرتفعة من مشكلات السلوك وفرط الحركة في الفصل، ولم يحبهم اقرانهم كثيرا ويكثر لعبهم الفردي. اى ان اساليب اللعب التفاعلي تكون مهمة في التنبؤ بسلوك الاطفال في الفصل وقدرتهم على التعامل الاجتماعي مع الاقران.

دراسة Dunn &Hughes(2001) التي اجريت على عينة من ٨٠ طفل في سن ما قبل المدرسة، كان نصفهم ممن يصعب التحكم في سلوكهم حسب تقديرات الامهات (٩٠% في اداء النشاط الزائد، ٩٠% اضطرابات السلوك،) وشكل النصف الاخر المجموعة الضابطة (٥٠% في النشاط الزائد واضطرابات السلوك). تم اصطحاب الاطفال في المجموعة التجريبية (عند سن ٤ سنوات) الى غرفة بها محفزات لعب تخيلي وذلك على مدار جلستين كل جلسة ٢٠ دقيقة، تم تصوير لعب الاطفال بالفيديو وترميزه حسب موضوعات التظاهر والسلوك التفاعلي. وتم رصد استجابة الاطفال ايضا على بطارية مهام قاست كفاءة الوظيفة التنفيذية (التنظيم الذاتي) وشملت التحكم الكفي (القدرة على كبح الاستجابات غير التكيفية)، التخطيط، ومرونة الانتباه. بعد مرور سنتين وعند سن ٦ سنوات، طبق على الاطفال مقياس للنضج الاجتماعي الانفعالي وفيه استجابوا الى قصص مصممة للكشف عن فهمهم للتبعات الانفعالية للسلوكيات المتفقة مع المعايير الاجتماعية والاخرى غير المتفقة. اظهرت النتائج تكرار التفاعلات المتضمنة لموضوعات عنف في لعب الاطفال الذين يصعب التحكم بسلوكهم وذلك بثلاثة اضعاف مقارنة بالمجموعة الضابطة. كما ارتبط الاشتراك في كثير من الخيال المتضمن للعنف بالأداء الضعيف على مقاييس التحكم الذاتي، وتنبأ

ايضا اللعب ذو الموضوع العنيف بالسلوك الاجتماعي السلبي: كلما اظهر هؤلاء الاطفال هذا النوع من التظاهر، كلما اصبحت تفاعلاتهم مع الاقران اكثر ميلا للصراع، ذات تنسيق تشاركي ضعيف، ومضادة للمجتمع.وكان هؤلاء الاطفال ضعاف في التنظيم الذاتي الانفعالي واكثر غضبا واقل ايجابية واكثر تنمرا واغاظة لغيرهم وكسرا للقواعد خارج سيناريوهات التخيل.

دراسة Elias &Berk (2002) تم ملاحظة اطفال في عمر ٣ سنوات في بيئة الفصل لسلوك لعب الاطفال اثناء اللعب الحر وملاحظة تنظيمهم الذاتي الذي قيس اثناء فترة تنظيف وترتيب المكان ووقت التجمع. اشارت النتائج ان الاطفال الذين اشتركوا اكثر في اللعب الدرامي الاجتماعي المعقد اظهروا تحسنا في التنظيم الذاتي اثناء فترات التنظيف، بينما اظهر الاطفال الذين اشتركوا في اللعب الدرامي الفردي عدم تحسن في اداء التنظيف. وكان اكتساب سلوك التنظيم الذاتي قويا بالنسبة للأطفال ذوي الاندفاعية المرتفعة، مما يقترح ان خبرات الدراما الاجتماعية تفيد الاطفال المتخلفين عن اقرانهم في تطور التنظيم الذاتي.

وافترض Harris &Berk (2003) ان المشاركة في اللعب التظاهري مهم لنمو التنظيم الذاتي لدى اطفال ما قبل المدرسة المعرضين لخطر صعوبات التنظيم الذاتي والصعوبات الاكاديمية اللاحقة. تم قياس كل من سلوك اللعب الطبيعي والتنظيم الذاتي لدى الاطفال بالأداء على مهمة التنظيف ووجد ان الاطفال الذين اشتركوا في اللعب التظاهري اظهروا قدرات اقل في اداء التنظيف، وفسرت النتائج

بان ذلك يرجع الى اشتراك الاطفال اثناء التخيل في موضوعات لا تسهل التنظيم الذاتي بل تعوقه. كما وجد ان المشاركة في اللعب التظاهري ارتبطت بسهولة الاتصال ونقص الصراع بين الاقران، لكن لا تزال موضوعات اللعب على درجة كبيرة من الأهمية؛فالأطفال الذين اشتركوا بنسبة اعلى في الخيالات العنيفة كانوا اقل اشتراكا في التظاهر بالمقارنة بأقرانهم الذين كانت خيالاتهم غير عنيفة وارتبط تخيل العنف بالمهارات الضعيفة نسبيا في فهم افكار الاخرين واداء ضعيف على مهام الاداء التنفيذي أي التحكم الكفي وقدرة التخطيط والمهارات اللفظية.

علاقة التدريب على اللعب التظاهري بالنمو المعرفي والوجداني والاجتماعي:

درس Li (1985) أثر التدريب على اللعب على اللعب التلقائي والاداء المعرفي والوجداني لأطفال ما قبل المدرسة (٢-٥ سنوات) تم تقسيمهم الى مجموعتين تم اعطائهما فرصة للتفاعل مع الكبار واطفال اخرين، وتم مع مجموعة التدريب استخدام تمثيل قصص خيالية ونمذجة من قبل الكبار واستخدام الموسيقى اثناء الجلسات. اشارت النتائج الى ان الاطفال الذين اشتركوا في مجموعة التدريب على اللعب اظهروا لعب تخيلي اكثر تطورا اثناء اللعب الحر التلقائي واظهروا زيادة في الاستجابات الجديدة على اختبار قياس الطلاقة الترابطية.

دراسة Schwebel, Rosen, & Singer(1999) التي اجريت على اطفال ما قبل المدرسة في الاعمار ما بين ٤-٦ سنوات وتم فيها مقارنة اداء مجموعتين من الاطفال احدهما اشتركت في اللعب التظاهري الاجتماعي والاخرى اشتركت في لعب تظاهري فردى، وذلك في قدرات

التظاهر وكذلك النمو المعرفي. اظهرت النتائج ان الاطفال الذين اشتركوا في لعب تظاهري اظهروا قدرة متقدمة في احداث تكامل للتمثيلات المثيرة للصراع والتي قيست بقدرتهم على التمييز بين الهوية الظاهرة للأشياء عن هويتها الحقيقة. وكانت النتائج اكثر قوة بالنسبة للعب الاوار التفاعلي الاجتماعي بالمقارنة باللعب الفردي بالنسبة للنمو المعرفي للأطفال.

كما درب Wyver& Spence(1999) اطفالا في عمر ٤-٥ سنوات على اللعب من اجل حل المشكلات التباعدي. واشتملت اساليب التدريب على التعليم المباشر، مناقشة اللعب، النمذجة، التغذية الايجابية، تعزيز السلوك المناسب. واكد التدريب على اللعب التعاوني وتحقيق الاهداف المشتركة للمجموعة والتنظيم المطلوب للوصول الى تلك الاهداف، وشجع التدريب على اللعب ذو الموضوع. واظهرت النتائج على ان الاطفال الذين تدربوا على اللعب الاجتماعي التعاوني اظهروا تحسن في حل المشكلات التباعدي البصرية واللفظية، بينما اظهر الاطفال الذين تدربوا على لعب الموضوع تحسنا في حل المشكلات اللفظي فقط، مما يقترح ان التدريب على اللعب الاجتماعي الموضوعي له تأثير اكثر عموميه على حل المشكلات التباعدي بالمقارنة بالتدريب على اللعب الموضوعي فقط.

وقام Diamond, Barnett, Thomas, & Munro(2007) بدراسة اثر برنامج ادوات العقل الذي يستلهم اسسه من نظرية فايجوتسكي والذي يركز على تسقيل التحكم المعرفي لدى الاطفال. تم تدريب المعلمين على نمذجة الحديث الخاص وتشجيعه كوسيلة لتنظيم

التفكير والسلوك وتشجيع اللعب التخيلي المعقد وايضا تحسين المحفزات لمهام التحكم المعرفي الاخرى. ووجدت النتائج ان الاطفال المشتركين في برنامج ادوات العقل كان ادائهم على مهام كف الاستجابة سابق على اداء المجموعة المقارنة، كما تنبأت الدرجات على مهام عدم التطابق بالتقدم في اللغة؛ مهارات القراءة والكتابة، والحساب بنهاية العام

اللعب التظاهري والحديث الذاتي:

وبالنسبة لعلاقة اللعب التخيلي بالحديث الخاص لدى اطفال ما قبل المدرسة قام Kraft &Berk (1998) بملاحظة الاطفال اثناء فترات اختيار الانشطة الحرة وذلك في روضتين تختلفان بشدة في تشجيعهم للعب التخيلي: روضةY وروضة منتسوري. ففي روضة Y شكل اللعب اساس للبرنامج اليومي فكان يسهل على الاطفال الحصول على محفزات متنوعة للعب التخيلي كما احتوى كل فصل على مركزين للعب الاجتماعي الدرامي –بناء مكعبات وبيت اللعب. في حضانة منتسوري، على النقيض، لم يتم تشجيع التخيل وتم تدعيم الانشطة الواقعية فيعمل المعلمون محطات عمل يختار من بينها الاطفال انشطة مطروحة على الطاولة وكانت الاختيارات نمطية: بازل، تعقب الحروف، تكوين صغير للمكعبات، حاويات بها ماء للصب، كتب صور، وادوات للرسم والكتابة. واذا دخل اطفال روضة منتسوري في سلوك تخيلي يقاطعهم المعلمون ويجذبوهم مرة اخرى الى متابعة محطة العمل. تم جمع عينات زمنية لأداء ٥٩ طفل من المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط (٥ سنوات)، واخذ نصف العينة من كل روضة، تم ملاحظة كل طفل لمدة ٨ دقائق بفواصل ٣٠ ثانية مقسمة بالتساوي على اربعة

ايام. كشفت النتائج ان اطفال روضة منتسوري بالرغم من عدم تشجيع المعلين للتظاهر، اشتركوا فيه، لكن بمعدل منخفض، اما اطفال روضة Y اظهروا اللعب التظاهري بمعدل ثلاث اضعاف ما اظهره اطفال روضة منتسوري. واشترك اطفال روضة Y في حديث ذاتي اكثر استمرارية بالمقارنة بزملائهم في روضة منتسوري وبدا ذلك في التصوير اللفظي للعب الدور والذي يتخذ الذات أو الشيء كشريك لعب، والحديث الموجه ذاتيا، الذي فيه يفكر الطفل بصوت عال من خلال التعليق على نشاط، بناء الخطط الخاصة بالفعل، بالإضافة الى التحكم بالقدرة اللفظية (ارتباط يظهر لكل من التظاهر والحديث الخاص). وتخلص النتائج الى أنه كلما اشترك الاطفال في التخيل، كلما تكلموا الى انفسهم للعمل على افعال الشخصيات التظاهرية وتوجيه فكرهم وسلوكهم اثناء المهام الواقعية. أي ان التظاهر وهو غني بالحديث الخاص، يسهل الحديث الذاتي لدى الاطفال عندما يواجهون تحديات العالم الواقعي.

التنظيم الذاتي ونمو المهارات ما قبل الأكاديمية:

دراسة Bradley, Atkinson, Tomasino, & Rees(2009) وهي تعد تقرير تقويمي لقياس فعالية برنامج EHS (تدريب المعلمين لتوجيه ودعم الاطفال الصغار من ٣-٦ سنوات في تعلمهم للتنظيم الذاتي للانفعال والكفاءة الانفعالية الاجتماعية المناسبة للعمر بهدف تسهيل نموهم الانفعالي والاجتماعي والمعرفي). تم تنفيذ الدراسة التقويمية للبرنامج في الفترة من ٢٠٠٦-٢٠٠٧ وذلك باستخدام تصميم البحث الميداني الطولي شبه التجريبي بثلاث مرات قياس: الاساس، قبل التدخل، وبعد التدخل. تم استخدام قياس المنهج الإبداعي بأداة من ٥٠

فقرة يسجلها المعلم وتقيس نضج الاطفال في اربع جوانب للنمو الاجتماعي/ الانفعالي، البدني، والمعرفي واللغوي. قسم الاطفال في ١٩ فصل لما قبل المدرسة الى مجموعة ضابطة ومجموعة تدخل (ن= ٣٩ و٦٦ على التوالي متوسط العمر ٣.٦ سنة). تم التوصل الى فعالية البرنامج برصد زيادة النمو الاجتماعي العام وجميع الجوانب الاربعة بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

الا ان هناك دراسات على اثر التنظيم الذاتي على المهارات الاكاديمية لدى المتعلمين الكبار فقامت فوقية عبد الفتاح (٢٠٠١) بدراسة هدفت الى بحث اثر برنامج لتنمية مهارات التنظيم الذاتي (مراقبة الذات، التعليمات الذاتية، التقويم الذاتي، التقرير الذاتي) على كل من التوجيه الدفاعي الداخلي والكفاءة الاكاديمية والادائية وذلك على عينة بلغت ١٠٠ طالب من كلية التربية ببني سويف. وتوصلت الدراسة الى ان تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب ادت الى زيادة دالة في كل من التوجيه الدفاعي الداخلي والكفاءة الاكاديمية والادائية للطلاب.

كم هدف دراسة هشام الحسيني (٢٠٠٦) الى بحث العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والاداء الاكاديمي، وكذلك بحث الفروق بين المتفوقين دراسيا والعاديين في مكونات التنظيم الذاتي للتعلم، على عينة بلغت ٣٣٢ طالب من طلاب الصف الاول الثانوي، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة موجبة دالة بين مكونات التنظيم الذاتي للتعلم والاداء الاكاديمي للطلاب، ووجود فروق دالة بين المتفوقين والعاديين من فراد العينة في مكونات التنظيم الذاتي للتعلم لصالح المتفوقين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت جميع الدراسات السابقة على أهمية التظاهر في نمو الاطفال من جميع الجوانب الاجتماعية والانفعالية والمعرفية كما خلصت كثير منها الى أهمية اللعب التظاهري في التحكم بالانفعالات والسلوك. ومن جهة اخرى – بالرغم من محدودية الدراسات المتاحة للباحثة– تم التوصل الى أهمية تطوير مهارات التنظيم الذاتي لنمو الاطفال في الجوانب الاجتماعية والانفعالية واللغوية والمعرفية. ويبقى بحث العلاقة بين كل من اللعب التظاهري والتنظيم الذاتي ونمو المهارات قبل الاكاديمية لدى الاطفال.

فروض الدراسة:

من العرض السابق للأطر النظرية ونتائج الدراسات السابقة تم وضع الفروض التالية:

- **الفرض الاول:** توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات اطفال المجموعة التجريبية والضابطة في التنظيم الذاتي بعد التدريب على اللعب التظاهري لصالح المجموعة التجريبية.
- **الفرض الثاني:** توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات اطفال المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات قبل الاكاديمية بعد التدريب على اللعب التظاهري.
- **الفرض الثالث:** للتدريب على اللعب التظاهري حجم اثر دال على متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من التنظيم الذاتي والمهارات قبل الاكاديمية.
- **الفرض الرابع:** يتحسن اداء الاطفال في التظاهر بعد التدريب عليه.

اجراءات الدراسة:

أولاً: عينة الدراسة:

تم تحديد عينة استطلاعية للدراسة الحالية بلغت ٢٠ طفلا من ٥-٦ سنوات من المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتوسط من روضة الشابات المسلمات بمدينة اسيوط. تم من خلالها التحقق من زمن جلسات التدريب على اللعب التظاهري واختيار الانسب من موضوعات التظاهر وكفاءة مهام التنظيم الذاتي.

تم اختيار العينة الاساسية من اطفال روضة الامام علي بمدينة اسيوط وبلغ عددهم ١٢ طفل تم توزيعهم على مجموعتين احدهما تجريبية وضمت ٦ اطفال (٣ ذكور و٣بنات) والاخرى ضابطة وضمت ٦ اطفال ايضا (٤ ذكور وبنتان). بلغ متوسط اعمار الاطفال في العينة الاساسية ٥.٤. تم تحقيق التجانس بين افراد العينة من حيث الذكاء عن طرق تطبيق اختبار رسم الرجل، ومن حيث المستوى الاقتصادي الاجتماعي فتم اختيار اطفال العينة من المستوى المتوسط في الذكاء وفي المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي وخلوهم من أي اعاقة عقلية أو حسية أو حركية.

ثانيا: الادوات:

أ) مقاييس اختيار العينة الاساسية:

مقياس القدرة اللفظية: وهو مقياس فرعي من مقياس ويكسلر لأطفال ما قبل المدرسة والابتدائي (WPPI-III) Wechsler, (2002) واستغرق تطبيقه ١٠ دقائق واستخدم اداء الاطفال عليه كمؤشر للقدرة على التعبير. وللمقياس ثبات وصدق محققين. فقد تراوح معاملات الثبات

لاختبار المفردات الفرعي ما بين ٠.٨٨ الى ٠.٨٩ وبلغ معامل الارتباط الداخلي بين الاختبار الفرعي للمفردات والقدرة اللفظية ٠.٧٩.

مقياس تقدير المعلمين للتحكم الذاتي ويشمل الابعاد: القدرة على تقييم الذات، القدرة على التعزيز، والقدرة على تحديد الاهداف. ويقصد بالبعد الاول وعي الطفل بما يحققه من اهداف والحكم عليه والتغلب على الاخطاء التي قد تصدر منه، ويعني البعد الثاني القدرة على تعزيز ومكافأة الذات على الاداء الجيد لها، اما البعد الثالث فيقصد به وضع الاهداف وطرق تحقيقها. ويتم وضع التقدير بناء على مقياس مدرج (دائما–احيانا–نادرا) وتأخذ الدرجات (٣–٢–١) على التوالي. وبلغت بارات مقياس التقدير ١٢ عبارة بنهاية عظمى ٣٦ وصغرى ١٢.

تم حساب ثبات مقياس تقدير التحكم الذاتي بحساب معامل الفا كرونباخ وبلغت قيمته ٠.٩٢ وهي قيمة مرتفعة. كما تم حساب صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على ٩ من الاساتذة في مجال رياض الاطفال وعلم النفس وذلك للحكم على مدى صلاحية المقياس للتطبيق على العينة وتوزيع العبارات على الابعاد ومناسبتها لها. اتفق المحكمون على ١٢ عبارة بنسبة ٩٠% وعلى حذف ٣ عبارات بنسبة ٩٥% وعلى اعادة صياغة اثنين من العبارات بنسبة ٨٩% وبذلك تحققت الباحثة من صدق المقياس.

تقييم الاداء في المستوى السابق kg1 وتم الاعتماد على تقديرات اداء الاطفال في المستوى السابق للوقوف على مستوى اكتساب الاطفال للمهارات قبل الاكاديمية فتم اختيار الاطفال الذين يقع مستوى ادائهم ضمن المستوى المتدني أو البداية في ثلاث مهارات فاكثر.

ادوات تم تطبيقها على العينة الاساسية:

بطارية اختبارات للمهارات قبل الاكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم (عادل عبد الله، ٢٠٠٦أ) وتهدف الى تحديد اطفال الروضة ممن لديهم مؤشرات على امكانية تعرضهم لصعوبات تعلم اكاديمية لاحقة عند التحاقهم بالمدرسة وتضمنت البطارية خمسة مقاييس فرعية هي: الوعي أو الادراك الفونولوجي، التعرف على الحروف الهجائية، التعرف على الارقام، التعرف على الاشكال، والتعرف على الالوان. ويقع تحت كل مقياس (٢٠) عبارة تعبر عما يصدر عن الطفل من مظاهر سلوكية كمؤشر لصعوبات التعلم، ويعتبر الطفل يعاني من قصور في أي من تلك المهارات اذا قلت درجته فيها أو في اي مهارة عن ٥٠% من الدرجة الكلية لها، ويكون اكثر تعرضا لصعوبات التعلم الاكاديمية لاحقا اذا قلت درجاته في المجموع الكلي للبطارية عن ٥٠% ايضا، اما اذا قلت الدرجة الكلية التي يحصل عليها عن ٣٠% أو اقل فذلك دليل قوى على اعتباره من المعرضين لخطر صعوبات التعلم. يوجد امام كل عبارة اختياران (نعم، لا) تقدران ب (١، ٠) على التوالي، حيث تسير العبارات في الاتجاه الايجابي تصبح الدرجة صفر هي الدالة على القصور. وكلما قلت الدرجة التي يحصل عليها الطفل في أي مقياس فرعيي عن ٥٠% من درجته التي تتراوح بين (صفر: ٢٠) ويعد ذلك اكتشافا مبكرا للحالة .

صدق البطارية حسبه معد البطارية بأربعة4 طرق هي صدق المحتوى وصدق المحكمين والصدق التلازمي والصدق التمييزي، وبلغت معاملات الصدق التلازمي ٠.٧٢٥، ٠.٨٤٣، ٠. ٠.٩٣١، ٠.٩٠٧ للمقاييس الفرعية الخمسة على التوالي وهي دالة عند مستوى ٠.٠١. اما

الصدق التمييزي للبطارية فتم حسابه بتطبيقها على (٢٧) طفلا بالمستوى الثاني بالروضة ممن يبدو عليهم مؤشرات تدل على صعوبات التعلم والعاديين (٢٧) طفل ايضا، وكان مستوى دلالة الصدق التمييزي ٠.٠٠١. مما يدل على قدرة البطارية على التمييز بين اطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم واقرانهم العاديين.

قامت الباحثة بحساب الصدق التلازمي للبطارية بحساب معامل الارتباط بين درجات الاطفال عليها وبين قائمة صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة (عادل عبد الله، ٢٠٠٦) كمحك خارجي، وبلغت قيمة معامل الصدق ٠.٨٩٧ مما يدل على تمتع البطارية بدرجة مرتفعة من الصدق.

ثبات البطارية تم حساب الثبات من قبل معد البطارية بأساليب: التجزئة النصفية، معامل الفا كرونباخ، والاتساق الداخلي. بلغت قيم معاملات الثبات للمقاييس الخمسة بأسلوب التجزئة النصفية: ٠.٦٨٣، ٠.٧٧٤، ٠.٩٨٢، ٠.٨٣٤، ٠.٨٣٧ وهي قيم دالة عند مستوى ٠.٠١، وتراوحت قيم معاملات الثبات للمقاييس الفرعية بمعامل الفا كرونباخ بين ٠.٧٧٤، ٠.٩٤٥ وهي دالة عند مستوى ٠.٠١، اما قيم الارتباط الدالة على الاتساق الداخلي بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقاييس البطارية فتراوحت بين ٠.٥٧، ٠.٩٥ وهي دالة عند مستوى ٠.٠١.

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ وبلغت قيمه للمقاييس الفرعية الخمس على التوالي ٠.٧٦٣، ٠.٧٩٤، ٠.٨٧٩، ٠.٨٦٠، ٠.٨٥٣ وجميعها دال عند مستوى ٠.٠١.

ب- بطارية مهام التنظيم الذاتي (اعداد الباحثة):

اشتملت البطارية على اربع مقاييس هي: ١) القدرة على تأخير الحصول على المكافأة، ٢) القدرة على التحكم في الحركة، ٣) والقدرة على كبت السلوك و ٤) قدرة الطفل على التخطيط. واعتمدت المهام على اللعب والأشياء الحقيقة والمجسمة والبطاقات وغيرها من ادوات اللعب. تم وضع ترميزا للاداءات على مهام البطارية واستغرق تطبيق البطارية على العينة الاستطلاعية ٣٠ دقيقة. تم حساب صدق المهام بعرضها على المحكمين من الخبراء في مجال الطفولة المبكرة فحصلت على نسبة اتفاق ٩٠% لسبع من المهام والاتفاق بنسبة٧٠% على الغاء ثلاث. كم تم حساب صدق الملاحظين اثناء تطبيق المهام على العينة الاستطلاعية حيث تم الاستعانة باثنين من الملاحظين (المعيدات ممن تدربن على تطبيق المهام)، وبلغت قيمة معامل الصدق ٠.٨٧٥. وتم حساب ثبات المهام بحساب معامل الفا كرونباخ وبلغت قيمته الكلية ٠.٨٩٧ كما تم حساب قيم الارتباط الدالة على الاتساق الداخلي بين درجة كل مهمة والدرجة الكلية للبطارية فتراوحت بين ٠.٦٥، ٠.٧٢ وهى دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

وفيما يلي عرض لمهام البطارية:

القدرة على تأخير الحصول على المكافأة:

١- تأجيل الوجبة الخفيفة: يبقي الطفل يده على الطاولة انتظارا لصوت جرس يعني السماح بتناول قطعة شوكولاتة امامه. يتم اخذ نتيجة ٤ محاولات تتضمن ١٠، ٢٠، ٣٠، ١٥ ثانية تأخير. ويتم ترميز الاداء على المهام بمقياس من ١-٧ (١= يأكل الشوكولاته قبل رفع الجرس،

٢= يأكل الشوكولاته اثناء رفع الجرس، ٣= يلمس الشوكولاته قبل رفع الجرس، ٤= يلمس الشوكولاته بعد رفع الجرس، ٥= يأكل الشوكولاته قبل دق الجرس، ٦ =يلمس الشوكولاته بعد دق الجرس، ٧= ينتظر حتى يدق الجرس تماما).

٢- لعبة الاشكال: وتضم ٢٤ بطاقة عليها اشكال مألوفة (بيت، شجرة،شمس،... الخ) تم تغطية ١٢ منها بشكل جزئي- يسمح برؤية الشكل الاصلي على البطاقة- بنموذج مرسوم لأشكال اصغر حجما متسقة مع الشكل الاصلي أي بيت كبير وصورة لبيوت اصغر، اما ال ١٢ بطاقة الاخرى فقد تم تغطيتها بنماذج مصغرة لأشكال لا تتسق مع الشكل الاصلي.

يتم التأكد من قدرة الطفل على تحديد كل الاشكال قبل البدء وعمل نموذج لحل اللعبة امام الطفل. يتم خلط النماذج بعد ذلك ويطلب من الطفل تسمية الشكل المصغر بالبطاقات المتسقة وغير المتسقة بأسرع ما يمكن.

تم ترميز الاداء بالدرجات من ١ الى ٣ (١= استجابة خاطئة، ٢= استجابة يصححها الطفل لنفسه فورا، ٣= استجابة صحيحة) بالنسبة لكل بطاقة غير متسقة.

- التحكم في الحركة:

٣- مهمة الفأر والقط: ويطلب فيها من الطفل ان يتتبع التعليمات الصادرة من دمية قفاز فأر ولا يتتبع التعليمات التي تلقيها عليه دمية قفاز قط. تعطي كل دمية ٦ اوامر (المس كتفك الايسر، المس اصابع قدمك اليمنى، لف لفة كاملة، نط لفوق، نط للأمام امسك بيدك اليسرى

من الخلف) وتم ترميز الاداء بإعطاء درجات من صفر الى ٣ وتكون بالنسبة للاستجابة لتعليمات الفأر الدمية (٠= الفشل في اداء الحركة، ١= ادائها ناقصة ٢= غير صحيحة، ٣= كاملة وصحيحة. ويتم عكس الدرجات بالنسبة للاستجابة للقط.

٤- أمشي على حبل على الأرض: يمشي الطفل على حبل ملصوق على الارض طوله ٢ متر وحساب زمن ثلاث محاولات يطلب في احدهما من الطفل ان يمشى باستقامة وبحركة عادية ومحاولتين يمشي فيهما الطفل ببطء ويتم حساب المتوسط.

القدرة على كبت السلوك:

- **لعبة التنظيف:** يطلب من الطفل ان يرتب المكان ويجمع اللعب والادوات ويضعها في صندوق خاص بالفاحص الذي لا يتدخل اثناء الدقيقتين الاوليتين من المهمة حيث انه يقول له انه مشغول بكتابة بعض الملاحظات ويحصل الطفل على ٦ تقديرات على المهمة: ١ انشطة الطفل تؤدى الى فوضى اكثر بالمكان، ٢ الطفل يرفض التنظيف، ٣ الطفل يرتب من ١-٢ من الاشياء، ٤ الطفل يرتب نصف الاشياء لموجودة، ٥ الطفل يرتب كل الاشياء ما عدا ١-٢ منها، ٦ الطفل يرتب جميع الاشياء.

- **مهمة الهمس:** حيث يطلب من الطفل أن يهمس باسم ١٠ صور ظاهرة امام على بطاقات وتتراوح درجاته بين ١، ١:٣ يصيح أو يتحدث بصوت عال، ٢ يذكر اسم الصورة بصوت مسموع، ٣ يهمس باسم الصورة. يتم حساب متوسط ٥ محاولات للطفل.

قدرة الطفل على التخطيط:

- **مهمة متجر البقال:** تم تبني هذه المهمة من Gauvian & Rogoff (1989). تم بناء نموذج مصغر لمتجر بقالة ضم ٥ ممرات لعرض البضائع. تم وضع ١٥ صورة ملونة تمثل البضاعة الموضوعة على الارفف، وصور لسلات التسوق والكاشير وكانت قريبة من باب المتجر. تم اعطاء شكل يمثل الشخص المشتري وقائمة من شيئين مطلوب شرائهما ممثلين بالصور، ويكون على الطفل ان يبدأ وينتهي من نفس الطريق الى باب المتجر بعد ان يحصل على الاشياء في قائمة الشراء بأفضل طريقة يستطيعها بشرط الا يقفز فوق الممرات. اعطى الطفل ٣ محاولات سبقهما محاولة بمساعدة الباحثة للتأكد من فهم الطفل للقواعد. تم ترميز قدرة الطفل على المسح وهي استراتيجية يتبعها عند الباب ليحدد الممر المناسب لشراء الشيء، تحديد الاشياء بكفاءة من خلال حساب الزمن الذى يستغرقه لتحديد الشيء في الممر. وتم ترميز المسح بأربع طرق: (١) قدر الزمن المنصرم في مسح المتجر قبل الدخول امام الممرات، (٢) مقدار المسح قبل دخول المتجر (١= النظر الى المتجر كله، ٢= النظر الى نصف المتجر، ٣= النظر الى ممرين أو واحد فقط، (٣) استراتيجية مسح الشيء (١= تحديد مكان الشيء قبل تحريك المشتري، ٢= تحريك المشتري ثم الوقوف للمسح، ٣= تحريك المشتري اثناء المسح، ٤= تحريك المشتري مرورا بالشيء قبل تحديده، (٤) مقدار الزمن الذي يستغرقه لتحديد كل شيء في القائمة، (٥) عدم القفز على جدران المتجر والممرات، (٦) مراجعة القائمة شفهيا اثناء التسوق.

- **مقياس اللعب التظاهري (اعداد الباحثة):** يهدف إلى قياس مكونات اللعب التظاهري وهى:١- لعب تقليد الدور.٢- إحلال شيء محل شخص آخر.٣- التخيل بالأشياء. ٤- خلع صفة متخيلة على شيء أو شخص.٥- الإشارة إلى شيء أو شخص أو مادة غير موجودة. ٦- التخيل بالأفعال والمواقف. ٧- التصريح اللفظي بالفعل التخيلى. ٨- الاستمرار في لعب الدور. ٩- التفاعلات مع الآخرين (اللعب الدرامي الاجتماعي). ١٠- الاتصال اللفظي. ويتم تصحيح كل بعد بناءا على مقياس متدرج من ١-٣ (نادرا-احيانا – دائما) وتكون الدرجة العظمى لبرنامج ٣٠، ويكون اداء التظاهر لدى الاطفال قويا اذا تراوحت درجته على المقياس من ٣٠-٢٥، ومتوسطا اذا حصل من ٢٦-١٥، ويكون ادائه ضعيفا اذا حصل على درجة تتراوح من ١٤-١٠.

وتم التأكد من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين حيث تم الأخذ بالعناصر التي حصلت على نسبة اتفاق ٩٠% من آراء المحكمين. كما تم الوصول إلى صدق تلازمي كاف (ر= ٠.٦٤) بين مقياس اللعب التظاهري ومقياس النضج الاجتماعي(عواطف فيصل بيارى، ١٩٩٦). من خلال أنشطة اللعب الاجتماعي

وقد تم حساب ثبات المقياس (الدرجة الكلية) عن طريق إعادة تطبيقه بعد مرور فترة (١٥) يوم، وجاء معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني دالاً عند مستوى (٠.٠١) حيث جاءت قيمة ر مساوية لـ (٠.٩٨٩)بالنسبة لتطبيق المعلمة و(٠.٩٩٤) بالنسبة لتطبيق الباحثة، هذا وقد جاء معامل الموضوعية (الارتباط بين تطبيق المعلمة والباحثة) دالاً أيضاً عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغت قيمة ر (٠.٩٩٢).

كما تم حساب ثبات كل فقرة في المقياس (١٠ فقرات) بحساب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية، وارتباط درجة كل فقرة في التطبيق الأول والثاني. والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول رقم (١)

قيم معاملات ارتباط مكونات مقياس اللعب التظاهرى

المفـــــــــــــــــــــردات	ارتباط مع الدرجة الكلية	ارتباط درجة المفردة في التطبيق الأول بدرجتها في التطبيق الثاني
– لعب تقليد الدور.	٠.٩٣	٠.٩٨
– إحلال شيء محل شخص آخر.	٠.٨٥	٠.٩٧
– التخيل بالأشياء.	٠.٩٨	٠.٩٩
– خلع صفة متخيلة على شيء أو شخص.	٠.٩٩	٠.٩٨
– الإشارة إلى شيء أو شخص أو مادة غير موجودة.	٠.٨٩	٠.٩٧
– التخيل بالأفعال والمواقف.	٠.٨٧	٠.٩٦
– التصريح اللفظي بالفعل التخيلي.	٠.٨٦	٠.٩٤
– الاستمرار في لعب الدور.	٠.٨٢	٠.٩٥
– التفاعلات مع الآخرين (اللعب الدرامي الاجتماعي).	٠.٩٢	٠.٩٢
– الاتصال اللفظي.	٠.٩١	٠.٩٠

برنامج اللعب التظاهري:

الهدف العام للبرنامج: ان يلعب الطفل تظاهريا.

الاهداف السلوكية:

- أن يحاكى الطفل بعض الأدوار الاجتماعية من خلال لعب الدور.
- أن يستخدم الإحلال الرمزي للأشياء ليحل شيء محل شيء آخر.
- أن يتخيل أشياء غير موجودة.
- أن يتخيل أشخاص غير موجودين.
- أن يعبر لفظياً عن موقف التخيل.

- أن يتصل لفظياً مع أقرانه في سيناريو اللعب التظاهري.
- أن يستمر الطفل في سيناريو اللعب التظاهري.
- أن يضيف أفكاراً جديدة إلى سيناريو اللعب التظاهري.
- أن يتفاعل الطفل مع الأقران، ويشمل هذا الهدف:

(١) أن يشارك الأطفال الآخرين في اللعب.

(٢) أن يتقبل أفكار الغير.

(٣) أن يلتزم بقواعد اللعب التظاهري.

سيناريوهات اللعب التظاهري:

يحتوى البرنامج على (٧) سيناريوهات للعب التظاهري هي المزرعة، زيارة إلى عيادة الطبيب، مصنع الشيكولاته، ازمة سير، المدرسة، مطعم البيتزا، العرس

فترة جلسات اللعب التظاهري:

تستمر جلسة اللعب التظاهري لفترة ٢٥-٣٠ دقيقة وتضمن البرنامج ١٤ جلسة لعب على مدار ٧ أسابيع بواقع جلستين في الاسبوع.

الادوات المستخدمة:

تم استخدام نماذج مصغرة واخرى واقعية كمحفزات لموضوعات اللعب وكذلك بعض قطع الملابس الدالة على الشخصيات في موضوعات اللعب التظاهري.

التسقيل اثناء اللعب التظاهري:

قامت الباحثة بعرض نموذج لكيفية اللعب التظاهري لمدة دقيقة قبل البدء في جلسة اللعب واثناء الجلسات كانت تتدخل لتوجيه الاطفال أو اقتراح فكرة أو العمل مع الاطفال أو اتخاذ دور في اللعب.

تقويم البرنامج:

تم تقويم الاطفال قبل البدء في البرنامج (زمن ١) في مستوى التظاهر في لعبهم بالإضافة الى تقييم مستوى ادائهم على بطارية التنظيم الذاتي وبطارية المهارات قبل الاكاديمية اداتي التجربة، كما تم تقويم التظاهر لدى الاطفال بعد ٧ جلسات (تقويم بنائي: زمن ٢)، ثم اجري تقويم نهائي لسلوك التظاهر بعد الانتهاء من البرنامج (زمن ٣).

ثالثاً: الاجراءات:

تم تحديد العينة الاستطلاعية واختبار كفاءة الادوات عليها وترميز السلوكيات المتضمنة فيها وتحديد المدى الزمني للأداء. تم اختيار العينة الاساسية وروعي التجانس في مستوى الذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي والقدرة التعبيرية وخلوها من كافة الاعاقات وحصل افرادها على درجات منخفضة في مقياس تقدير التحكم الذاتي من قبل المعلمة كما كان مستوى ادائهم في استمارة تقييم الاداء في المستوى البداية.

تم تقسيم العينة الى مجموعتين تجريبية وضابطة وقبل البدء في التدريب على اللعب التظاهري تم قياس التنظيم الذاتي ببطارية مهام التنظيم الذاتي، ومستوى نمو المهارات قبل الاكاديمية ببطارية المهارات قبل الاكاديمية وايضا مستوى سلوك التظاهر اثناء اللعب من خلال جلسة لعب استمرت ٣٠ دقيقة طلب من الاطفال فيها ان يلعبوا باستخدام محفزات لموضوعات تظاهر مثل قطارات، خوذه رجل مطافئ، عربة اسعاف، ٠٠٠الخ. تم البدء في جلسات اللعب التظاهري واستمرت على

مدار ٧ اسابيع، تم بعد الجلسة الرابعة قياس سلوك التظاهر لدى الاطفال باستخدام مقياس اللعب التظاهري، وتم تطبيقه أيضاً بعد انتهاء الجلسات بالإضافة الى بطاريتي التنظيم الذاتي والمهارات قبل الاكاديمية.

رابعاً: الاساليب الاحصائية:

للتوصل الى صحة الفروض من عدمها تم استخدام الاساليب الاحصائية:

اختبار ويلكوكسون للعينات الصغيرة المرتبطة (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨)،وحجمالتأثير "d"" Cohen (1988) d=(M1-M2)/σ وهو الفرق بين المتوسطين M1، M2 مقسوما على الانحراف المعياري لإحدى المجموعتين بشرط التجانس بينهما ومعادلة الكسب (Blake,1974).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرض الاول:

وينص على "توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات اطفال المجموعة التجريبية والضابطة في التنظيم الذاتي بعد التدريب على اللعب التظاهري لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات العينات الصغيرة المتجانسة.

ويوضح جدول رقم (٢) دلالة الفروق في بطارية التنظيم الذاتي بين اطفال المجموعة التجريبية والضابطة.

جدول (٢)

قيم ويلكوكسون ج لدلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على بطارية التنظيم الذاتي بعد التدريب على اللعب التظاهري

	الضابطة	التجريبية	الفروق الرتب
التنظيم الذاتي	٨١	١٣٧	٦ ٥٦
	٨٣	١٦٦	٤ ٨٣
	٧٨	١٦٩	٢ ٩١
	٨٧	١٦٧	٥ ٨٠
	٨٥	٧١	٣ ٨٦
	٨١	١٧٥	١ ٩٤
ج المحسوبة ٣ اكبر من قيمة ج الجدولية ١ لذا تكون دالة عند مستوى ٠.٠١			

يتضح من الجدول السابق دلالة قيمة اختبار ويلكوكسون عند مستوى ٠.٠١ حيث زادت قيمة ج المحسوبة عن ٢.٥٨، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Elias and Berk,2002; Harris and Berk, 2003; Schwebel, Rosen, & Singer,1999 ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية Vygotsky (1978) المعروفة بالنظرية الثقافية الاجتماعية التي اقترحت أهمية اللعب التخيلي لحدوث خبرات تعلم الاطفال وتسهيل نموهم حيث يساعدهم على الدخول في انشطة مخططة ومنظمة ذاتيا.

ويكون ذلك من خلال توفير اللعب لمنطقة نمو تقاربي تتيح للطفل ان يصل الى مستوى اعلى من مستوى تمكنه الحالي وذلك بمساعدة الكبار والاقران الاكثر نضجا.

ويوفر اللعب التظاهري الاجتماعي فرصاً لتفاعل الاطفال مع بعضهم البعض ومع الكبار فيكتسب الاطفال قدرا من الكفاءة الاجتماعية وتقبل الاقران تعتمد على قدرتهم على التنظيم الذاتي والتحكم في الانفعالات وكف الاندفاع (Eisenberg&Guthrie,2000). ويفسر المظهرين المميزين للعب التظاهري حسب النظرية الثقافية الاجتماعية: موقف التظاهر، ووجود قواعد، تأثيره على نمو التنظيم الذاتي لدى الاطفال. حيث يعمل المظهر الاول على مساعدة الطفل على فصل التمثيلات العقلية للأشياء والاحداث عما تمثله في الواقع وبإدراكه لهذا التمايز بين الرموز وما تمثله في عالم الواقع يستخدمها كأدوات للتغلب على الاندفاع والتحكم في سلوكه وبالتالي تقوي قدرته الداخلية. واثناء التظاهر يبني الاطفال على خبراتهم في اسرهم وما استقوه من قواعد اجتماعية، وتتيح هذه العملية عمل الاطفال على اتفاق سلوكهم مع التوقعات الاجتماعية ومن ثم يقومون حساسيتهم للضغوط الخارجية حتى يتصرفوا بطريقة مرغوبة اجتماعيا. هذين المظهرين متكاملين يسهمان في نمو التنظيم الذاتي، حيث اكد فايجوتسكي ان" اللعب التخيلي يساعد الاطفال في سن ما قبل المدرسة على ان يهزموا اندفاعاتهم بإعطائهم تمرين متكرر في التصرف باستقلال عما يروه" (Vygotsky , 1978: 101).

ومن ناحية اخرى تفترض نظرية التمثيل العقلي اتاحة اللعب التظاهري للتمثيلات العقلية وما وراء التمثيلات العقلية في علاقة يتم فيها المزاوجة بين تمثيل اولي وعدة تمثيلات اخري ثانوية Nicholr & Stich, 2000) وتكون بداية اللعب التظاهري في الطفولة في نفس وقت ظهور القدرة على فهم التظاهر لدى الآخرين (Leslie, 1987) ويتم ذلك من خلال فهم العلاقة التظاهرية: العميل – العلاقة المعلوماتية

Information relationship– التعبير". ويرى Rakoczy(2003) أن النقطة المبدئية لهذه النظرية (نظرية ما وراء التمثيل) هى ملاحظتين: أولاً: لكى لا يتم الخلط بين الحقيقة والخيال، من الضروري أن يفصل الأطفال الصغار– في تظاهرهم وعندما يرون الآخرين يتظاهرون– معرفياً بين الافتراض الذى يصف محتوى التظاهر وبين الافتراضات التي تخص العالم الواقعي. ثانياً: يبدو أن هناك بعضاً من التماثلات Isomorphisms بين أشكال اللعب التظاهري من ناحية، والتقارير عن الحالات العقلية من ناحية أخرى.

هذه القدرة ما وراء التمثيلية تتيح للعمليات العقلية العمل بعيد عن النزعات الاندفاعية للطفل فيركز الانتباه ويضع الاهداف ويراجعها ويخطط لكيفية تحقيقها والتغلب على معيقات تحقيقها سواء كانت داخلية أو خارجية، كما ان تقارير الحالة العقلية للذات والاخرين يتم الافادة منها في بناء التمثيلات العقلية وما ورائها أي انها تمثيلات مرتبطة بالحالات العقلية للذات والقدرة على فهم الحالات العقلية للآخرين.

والتصرف كما لو أن (Behaving – as if Lillard, 1994; Nicholr & Stich, 2000). يبرز ان الأطفال الصغار ينقصهم مفهوم الكبار عن التظاهر، لأنه ليس لديهم بعد تمكن من الحالات العقلية وبالتالي لا يفهمون بعد العناصر المعرفية والقصدية في التظاهر لكن عندما يصل الاطفال الى سن الرابعة يستطيعون التعامل تظاهريا مع الاشياء كما لو انها اشياء اخرى بطريقة قصدية وقد يقع الأطفال الصغار في نوعين من أخطاء التمادي في التوسع احدهما التظاهر

حسب اعتقاد خاطئ (تمثيل غير كاف أو مشوش أو مشوه للواقع) والثاني التخلي عن قصدية التظاهر باللجوء الى التظاهر بالفعل الواقعي تماما أو اداء فعل تظاهري بالصدفة. وترى الباحثة العلاقة واضحة بين نظرية التمثيل العقلي والقدرة على التنظيم الذاتي حيث يعتمد كلأهما على العمليات المعرفية وفهم الحالات العقلية للذات والاخرين وكذلك انفعالاتهم، هذا الفهم يتيح فصل الاشياء عن واقعها الشكلي والانفعالي ليدخل الطفل في تظاهر قصدي له قواعد لإعادة صياغة حالات عقلية اخرى قصدية على مستوى التخيل تتيح له فهمها والاتيان بسلوك تظاهري متناسب معها. ويؤكد Bronson(2001) ان التنظيم الذاتي متطلب سابق للقدرات المعرفية المتمثلة في نمو اللغة وفهم الحالات العقلية ووجهات نظر الاخرين، والقدرة على التمييز بين الحالة الظاهرية والواقع، والكفاءة الاجتماعية.

من ناحية اخرى يكون اللعب التظاهري غنيا باللغة المنظمة ذاتيا التي تدل على الاستفادة من دعم الكبار واستخدامه لتوجيه سلوكهم وانفعالاتهم، ومرة اخرى يستخدم الاطفال الحديث الخاص اثناء التظاهر كأداة للتنظيم الذاتي اثناء تحديات التظاهر، حيث يرتبط استخدام الحديث الخاص بانتباه اعلى وقلة الحركات الاندفاعية (Behrend, Rosengren,&Perlmutte, 1992; Kraft & Berk. 1998).

الفرض الثاني:

وينص على "توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات اطفال المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات قبل الاكاديمية بعد التدريب على اللعب التظاهري ".

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار ويلكوكسون للعينات الصغيرة المرتبطة بحساب الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة ووضعها في رتب وحساب قيمة ج من مجموع رتب اقل الاشارات الجبرية تكرارا. ويبين جدول (٣) النتائج.

جدول (٣)

دلالة الفروق بين درجات اطفال المجموعة التجريبية والضابطة في بطارية المهارات قبل الاكاديمية بعد التدريب على اللعب التظاهري

	التجريبية	الضابطة	الفروق الرتب
المهارات قبل الاكاديمية			
الادراك الفونولوجي	١٣٧	٨١	١ ٥٦
التعرف على الحروف الهجائية	١٦٦	٨٣	٣ ٨٣
التعرف على الارقام	١٦٩	٧٨	٥ ٩١
التعرف على الاشكال	١٦٧	٨٧	٢ ٨٠
التعرف على الالوان	١٧١	٨٥	٤ ٨٦
الدرجة الكلية	١٧٥	٨١	٦ ٩٤
ج المحسوبة =٣ اكبر من ج الجدولية للعينة ٦ (١) لذا تكون دالة عند ٠.٠١			

ويتضح من الجدول السابق ان قيمة ج المحسوبة تساوي ٣ وهى اعلى من قيمتها الجدولية عند العدد ٦ وهي ١ وبالتالي تكون القيمة دالة عند ٠.٠٠١.

ويعني ذلك أن التدريب على التظاهر ادى الى تحسن في المهارات قبل الاكاديمية للأطفال ويتفق ذلك مع نتائج الدراسات (Berk& Landau, 1997;Bradley, Atkinson, Tomasino, & Rees,

2009;Diamond, Barnett, Thomas, & Munro,2007; Eisenberg, Smith, Sadovsky,& Spinard, 2004 ;Jamiieson, 1995; Wyver & Spence,1999)، دعاء محمد مصطفى، ٢٠٠٧).

وتفسر هذه النتائج بالعلاقة المؤكدة بين اللعب بصفة عامة واللعب التظاهري بصفة خاصة على نمو الطفل اللغوي والمعرفي. فاللعب التظاهري بما يتضمنه من تخيل ووضع للقواعد والعمل على حل مواقف تظاهرية والاتيان ببدائل متنوعة يتيح للأطفال فرص تركيز الانتباه، صقل الادراك الحسي والتمييز وجميعها متطلبات قبل اكاديمية.

إن الميزة التظاهرية من تكوين رموز تمثيلية تظاهرية قصدا للواقع يوفر فرصا للطفل للتمرن على تركيز الانتباه والسرعة الادراكية. ونظراً لان الاطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يكون مصدر الضبط لديهم خارجيا (Seligman,1992) ونجد ان اللعب التظاهري بما يوفره من فرص التوجيه الذاتي وعمل التمثيلات العقلية المعبرة والمتفاعلة مع الحالات العقلية للذات والاخرين من الاقران والكبار، يؤدى الى تطوير توجيههم الذاتي لسلوكهم وانفعالاتهم فتتغير معتقداتهم عن القدرة على الانجاز ويدركوا مسئوليتهم الاجتماعية والمعرفية.

الفرض الثالث:

وينص على "للتدريب على اللعب التظاهري حجم اثر دال على متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من التنظيم الذاتي والمهارات قبل الاكاديمية". وتم للتحقق من هذا الفرض حساب حجم الاثر (Glass, 1976) ويبين جدول (٤) النتائج.

جدول (٤)

حجم الاثر لمتوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في كل من التنظيم الذاتي والمهارات قبل الاكاديمية بعد التدريب على اللعب التظاهري

البطارية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	حجم الاثر d	الدلالة	
	م	ع	م	ع		
المهارات قبل الاكاديمية						
الادراك الفونولوجي	٣٢.٢	٢.٤	١٧.٦٦	١.٤٥	٩.٣٤	قوي جدا
التعرف على الحروف الهجائية	٣٥.٣	٢.٦٨	١٦.٦٦	١.٧٣	١٠.٧٧	قوي جدا
التعرف على الارقام	٣٤.٥	٢.٥	١٤.٨٣	٣.٠٩	٦.٣٦	قوي
التعرف على الاشكال	٣٤.١٦	٢.٨	١٦	١٤.١	١٢.٨٧	قوي جدا
التعرف على الالوان	٣٥.١٦	١.٨٩	١٧.٣٣	١.٢٩	١٣.٨٢	قوي جدا
الدرجة الكلية	١٦٤.١٦	١٢.٥٨	٨٢.٥	٢.٩	٢٨.١٥	قوي جدا
التنظيم الذاتي						
مهمة١	٥.٨	١.٠٧	٢.٨	٠.٧٥	٣.٨	قوي
مهمة٢	٢.٨	٠.٤	١.٢	٠.٤	٤	قوي
مهمة٣	٢.٨	٠.٤	٠.٨	٠.٦٣	٣.١٧	قوي
مهمة٤	٢.٧	١.٢٣	١.٦٦	٠.٨٥	١.٢٢	قوي
مهمة٥	٥.٤	١.١١	٢	٠.٨٩	٣.٨٢	قوي
مهمة٦	٢.٥٢	٠.١	١.٢٤	٠.٢	٦.٤	قوي
مهمة٧	٤	٢.٧	٢.٤٥	١.٤٥	١.٠٦٨	قوي
الدرجة الكلية	٩٠.٥	٥.٦	٧٨.٤٥	٧.٢٥	١.٦٦	قوي

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع قيمة حجم الاثر ووقوعها في مستوى دلالة ٠.٠١ للمقاييس الفرعية الخمسة وكذلك الدرجة الكلية

لبطارية المهارات قبل الاكاديمية لصالح المجموعة التجريبية وفي الاتجاه الموجب المتوقع، ووجود حجم اثر قوي لمهام التنظيم الذاتي رقم ١، ٢، ٣، ٤، ، ٧٥، ٦ في الاتجاه المتوقع لصالح المجموعة التجريبية، والدرجة الكلية لمهام التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيم d اعلى من ٠.٨.

وتتفق بعض هذه النتائج مع دراسات Bradley, Atkinson Tomasino, & Rees, 2009; Harris & Berk 2003; Diamond, Barnett, Thomas, & Munro,2007; Eisenberg, Smith, Sadovsky, & Spinard, 2004 ;Jamiieson, 1995; Li, 1985; Wyver & Spence,1999)، دعاء محمد مصطفى، ٢٠٠٧؛ عبد الباسط خضر ونجوي خليل، ١٩٩٩).

ان ما يتمتع به التدريب على اللعب التظاهري من فرص للتفاعل الاجتماعي مع الاقران للعمل على موضوعات التظاهر وما تم توفيره من محفزات وتسقيل ومشاركة من جانب الباحثة ومساعدتها اثناء التدريب على التظاهر ساعد الاطفال ممن لديهم صعوبات ما قبل اكاديمية على التدرب على تركيز الانتباه وتقوية الادراك عن طريق تقوية العلاقات الترابطية بين المحفزات والصور التمثيلية التي يتظاهر بها هؤلاء الاطفال.

من ناحية اخرى ادى التدريب على التظاهر الى رفع مستوى التنظيم الذاتي في ابعاد تأخير المكافأة والتحكم في الحركة وكف الاستجابة والتخطيط وربما يرجع ذلك الى ارتباط التخيل بالتنظيم الذاتي حيث يتطلب موقف التظاهر قدرة الطفل على التخطيط (Dunn&Herwig, 1992) والدافعية والانتباه والاصرار (Coolahan et al., 2000) ومن ناحية اخرى تفيد الخبرات الاجتماعية الدرامية في

التنظيم الذاتي لدى الاطفال ذوي الاندفاعية المرتفعة (Elias& Berk, 2002) وارتباط اللعب التظاهري بالانتباه الانتقائي (دعاء محمد مصطفى، ٢٠٠٧).

الفرض الرابع:

وينص على "يتحسن اداء الاطفال في التظاهر بعد التدريب عليه". وتم التحقق من صحة الفرض بحساب معدل الكسب المعدل (Blake, 1974) فيما بين اداء الاطفال في التظاهر كما قيس بدرجاتهم على مقياس اللعب التظاهري في كل من التطبيقات زمن١، زمن ٢، زمن ٣ ويوضح جدول رقم (٥) النتائج.

جدول رقم (٥)

معدل الكسب المعدل (Blake,1974) لأداء التظاهر لدى المجموعة التجريبية فيما بين التطبيق القبلي زمن١، التطبيق المرحلي زمن ٢، التطبيق البعدي زمن٣

ن	النهاية العظمى للدرجة	متوسط الدرجات عندزمن١	متوسط الدرجات عند زمن٢	متوسط الدرجات عند زمن٣	معدل الكسب
٦	٣٠	١١.٣	١٨.٨٣	٢٨.٦٦	١.٢٠٧

معدل الكسب اعلى من ١.٢ وهو مؤشر على فعالية البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه Li 1985; Wyver & Spence,1999)، دعاء محمد مصطفى، ٢٠٠٧).

ويعد الاطفال في السن المبكرة غير قادرين على التظاهر المعقد وربما اقتصر تظاهرهم على تكرار الواقع بأشياء أو شخوص منه اي أن الطفل لا يأتي بشيء من ذاته أو عقله فهو يجسد الأدوار الأخرى سواءاً أكانت حية أم غير حية كما يراها في ثقافته، وهناك نوع ثاني فيه يسقط

الطفل نفسه على أشياء اللعب من منظور حبكته الذاتية وعقله الداخلي، ويتميز بأنه فردى يتخلله بعض التفاعل، والنوع الثالث يتضمن النوعين السابقين معاً وهو أكثر تعقيداً حيث يصبح الطفل قادراً على افتراض منظور الآخر – وهو شخص متخيل – ويقوم بتغيير تصرفه الدرامي ويحل بدلاً منه تصرف لشخصيات أخرى.

إن اللعب حسب النظرية الثقافية الاجتماعية يوفر منطقة للنمو التقاربي يحاول فيها الطفل السلوك حسب مستوى اعلى من مستوى التمكن لديه، ويوفر ذلك ارتفاعا في مستوى مهارات التظاهر لدى الاطفال وبخاصة لان اللعب التظاهري الاجتماعي يوفر عنصرين مهمين للنمو هما التبادلية الشخصية والتسقيل. فالتبادلية الشخصية عملية نمائية يحاول فيها الاطفال نقل المعلومات والافكار والمهارات من مستوى التفاعل الاجتماعي الى مستوى التفكير الداخلي اى الفهم المشترك (Newson &Newson, 1975).

وترى الباحثة ان التظاهر يتيح ايضا نقل التفكير الداخلي الى مستوى التفاعل الاجتماعي، ويرتبط التسقيل بتحقيق الاهداف الأعلى في المستوى واستمرار الطفل في موضوعات التظاهر المثيرة للتحدي ويرتبط ايضا بالحديث الخاص ويتبنى فيهما الاطفال استراتيجيات اجتماعية لتنظيم تفكيرهم وسلوكهم (Berk &Spuhl, 1995) وتحقيق أهداف التظاهر.

الفرض الخامس:

وينص على "يوجد ارتباط دال موجب بين درجات اطفال المجموعة التجريبية على بطارية التنظيم الذاتي ودرجاتهم على بطارية المهارات ما

قبل الاكاديمية بعد التدريب على التظاهر". وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان ويوضح جدول رقم (٦) النتائج.

جدول رقم (٦)

معامل ارتباط الرتب لدرجات الاطفال في المجموعة التجريبية في النظيم الذاتي ودرجاتهم في المهارات قبل الأكاديمية

ترتيب درجات الاطفال في بطارية التنظيم الذاتي	ترتيب درجات الاطفال في بطارية المهارات قبل الاكاديمية	الفرق (ف)	مربع الفرق (ف٢)
١	١	٠	٠
٢	٢	٠	٠
١	٤	-٣	٩
٣	٣	٠	٠
٥	٥	٠	٠
٤	٦	-٢	٤

معامل ارتباط الرتب = ٠.٦٢ وهو دال عند مستوى ٠.٠٠٥.

وتعنى هذه النتيجة انه كلما زاد اداء الاطفال في مهارات التنظيم الذاتي قابله زيادة في ادائهم في المهارات قبل الاكاديمية. وتتفق هذه النتيجةمعدراسات,Bradley, Atkinson, Tomasino, & Ree 2009 ; McCarthy et al., 2006 فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠١؛ هشام الحسيني، ٢٠٠٦.

فالتنظيم الذاتي مكون مهم للتحصيل في الطفولة المبكرة (Eisenberg, Smith, Sadovsky, & Spinnard, 2004 ويكون التنظيم الذاتي، وذلك مهما ايضا للنجاح في المدرسة وفي الحياة (Zimmerman, 1994).

إن اللعب يوفر الادوار والقواعد والسيناريوهات التي تمكن الطفل من التركيز والابقاء على الانتباه عند مستوى أعلى مما يفعله في انشطة غير تظاهرية. فبازدياد تعقيد اللعب في صورة لعب تظاهري تزداد فترات الانتباه ويتراجع نزوع الاطفال اللى التشتت (Ruff& Capozzoli, 2003).

كما أن الحديث الذاتي الذي يمارسه الاطفال في موضوعات التظاهر ويتدربون عليه لما تثيره تلك الموضوعات من تحدى لديهم يؤدى الزيادة الانتباه وفعالية الاداء (Winsler, Dias, & Montero, 1997).

وتؤثر عمليات الانفعال على المعرفة؛ فيدعم تعلم مهارات التنظيم الذاتي الفعال بشكل فعال الانتباه، التذكر، الوظيفة الاجتماعية، الفهم، الاستدلال والابداع (Immordino-Yang & Damasio, 2007:3)، عادل عبدالله، محمد، سليمان محمد، 2005). ويؤدي الحديث الخاص الموجه ذاتيا والمنظم للسلوك والانفعال الى زيادة الانتباه وتحسين الادراك مما يسهم في الاداء الجيد على المهام.

خلاصة:

هدفت الدراسة الحالية الى تدريب الاطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وذوي المستوى المنخفض في التنظيم الذاتي على اللعب التظاهري. تضمنت العينة الاساسية ٧ اطفال في كل من المجموعة التجريبية والضابطة تم تطبيق بطارية لمهام التنظيم الذاتي والمهارات قبل الاكاديمية قبل البدء في التدريب على اللعب التظاهري. تم بعد الانتهاء من التدريب قياس اداء الاطفال في كل من مهارات التنظيم الذاتي

والمهارات قبل الأكاديمية. توصلت النتائج الى: وجود فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين اداء الاطفال في مهارات التنظيم الذاتي بعد التدريب على اللعب التظاهري لصالح المجموعة التجريبية، وجود فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات اطفال المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات قبل الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية، وجود حجم اثر قوى للتدريب على اللعب التظاهري على كل من مهارات التنظيم الذاتي والمهارات قبل الاكاديمية، وارتبط اداء الاطفال في المجموعة التجريبية على مهام التنظيم الذاتي ارتباطا موجبا مع ادائهم في المهارات قبل الاكاديمية (r=٠.٦٢).

تم تفسير نتائج الدراسة في ضوء نظريتي التمثيل العقلي والنظرية الثقافية الاجتماعية ومكونات التظاهر التي اعتمدت على وجود قواعد باللعب وعلى فصل المظهر الخارجي أو الواقعي أو الانفعالي عن الاشياء. تم ايضا تفسير النتائج في ضوء عملية تدخل الكبار والاقران الاكثر نضجا من خلال التسقيل للوصول بالأطفال الى منطقة النمو التقاربي الفعال وتكوين الحديث الخاص كموجه ذاتي للانفعال والتفكير والسلوك. وكانت العلاقة بين اللعب التظاهري وما يوفره من فرص التدريب على الانتباه والادراك والتنظيم الذاتي كمتطلب سابق ووسيط، أهم ما فسر العلاقة بين اللعب التظاهري والمهارات قبل الاكاديمية.

حدود الدراسة:

أن عدد افراد العينة المحدود يجعل من الصعب تعميم النتائج التي تم التوصل اليها. كما ان وجود الاطفال في المستوى الثاني من الروضة قد اتاح لهم تعلم بعض مهارات التنظيم الذاتي بالمقارنة بأطفال لم يحضروا

الروضة بعد، في حين انه كان حتما اختيار الاطفال في المستوى الثاني حتى نضمن ان الاطفال قد اكتسبوا بعض المهارات قبل الاكاديمية وان الصعوبات فيها ليست راجعة لحداثة تقديمها لهم أو لنقص الخبرة بها. بالإضافة الى ذلك تم ممارسة التدريب على اللعب التظاهري في حجره صغيرة فربما يؤدي التدريب عليه في بيئات متنوعة متسعة الى اختلاف النتائج. هذا كما ان عدد جلسات اللعب التظاهري ذو الموضوعات المحددة سلفا ربما اعاق الاطفال عن التلقائية في التظاهر – وهذا لا ينفي القصدية فيه– وقد تحددت الدراسة بضرورة تدخل الباحثة كلما لزم الامر لضمان سير التظاهر في اتجاه الموضوع.

من ناحية اخرى، ظهر ان بعض الترميزات على ابعاد مهمة التنظيم الذاتي السابعة (متجر البقال) مالت الى الذاتية، كما أنها كانت صعبة نوعا ما على بعض الاطفال.

توصيات وبحوث مقترحة:

توصي الدراسة الحالية ببعض التطبيقات التربوية هي:

- التأكيد على تنوع الانشطة التي يمكن ان يختار من بينها الاطفال ما يناسبهم ويعملوا عليها بتلقائية.
- عدم تدخل الكبار المقيد لتلقائية الطفل وتوفير فرص التنظيم الذاتي من خلال اللعب.
- تعرف كل منطقة نمو تقاربي للتنظيم الذاتي لكل طفل والتخطيط لأنواع من النمذجة والتلميحات التي يحتاجها الطفل لاستمرار نموه.
- الانتباه لفرص خبرات الصف اليومية لتسقيل خبرات مهارات التنظيم الذاتي.

- الانسحاب من الدعم المباشر بمجرد تمكن الطفل من مهارات جديدة
- أهمية التدخل باللعب التظاهري للأطفال ذوى العجز في التنظيم الذاتي والمعرضين لخطر صعوبات التعلم الاكاديمية.

وتقترح الدراسة الحالية اجراء المزيد من الدراسات على:

الفروق بين الاولاد والبنات في اللعب التظاهري والتنظيم الذاتي، والعلاقة بين التنظيم الانفعالي ومكونات نظرية التمثيل العقلي، والمقارنة بين اللعب التظاهري الحر والفردي وبين اللعب التظاهري الاجتماعي في كل من التنظيم الذاتي وسلوك الاذعان ومهارات التخطيط والتقويم.

المراجع:

- أشرف أحمد غزال (٢٠٠٧). السلوك التكيفي لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم بدولتي مصر والامارات (دراسة عبر ثقافية)، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية رياض الاطفال، جامعة القاهرة.
- الجوهرة الحيلة (٢٠٠٦). الحاجات التعليمية لأطفال صعوبات التعلم واستراتيجيات معالجتها: ورقة عمل مقدمة المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٩-٢٢ نوفمبر متاح على http://www.icld2006.com/workshop11.zip(5/11/2007).
- السيد خالد مطحنة (١٩٩٤). دراسة تجريبية لمدى فاعلية برنامج قائم على نظرية تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعلم في القراءة لدى الاطفال، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- امال ابراهيم الفقي (٢٠١٣). التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، عدد ٣٨، جزء ٢، ١٣-٥٩.
- بطرس حافظ (٢٠٠٨). صعوبات التعلم، الرياض: دار الزهراء للطباعة والنشر.
- بطرس حافظ (٢٠٠٥). الاطفال ذوو صعوبات التعلم، القاهرة:حورس للطباعة والنشر.
- جمال الخطيب، منى الحديدي (١٩٩٨). التدخل المبكر، مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة، عمان:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- دعاء محمد مصطفى (٢٠٠٧). فعالية اللعب التظاهري في خفض الخجل لدى أطفال ما قبل المدرسة وأثره في تحسين الانتباه والتذكر وإكساب مفردات اللغة الانجليزية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة اسيوط.
- صفاء يوسف الاعسر (٢٠٠٣). لماذا يتعثر اطفالنا النابهون في المدرسة (رؤية في صعوبات التعلم لدى اطفالنا)، مجلة خطوة، القاهرة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، العدد ٢١.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣). الاطفال الموهوبون ذوو صوبات التعلم، مجلة كلية التربية، الزقازيق، العدد ٣٤، ص ص ١-٣٥.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥أ). بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الاكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. القاهرة: دار الرشاد.
- عادل عبد الله محمد(٢٠٠٥ب). الاهبة والاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الاكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. مجلة كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة م١، ع٢.
- عادل عبد الله (٢٠٠٦أ). قائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، القاهرة: دار الرشاد.
- عادل عبد الله (٢٠٠٦ب). بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوو قصور المهارات قبل الاكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم بالرياض.
- عادل محمد محمد العدل (٢٠٠٢). ما وراء المعرفة والدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى العاديين وذوي صعوبات

التعلم، كلية التربية، مجلة كلية التربية، العدد السادس والعشرين، الجزء الاول، ٩- ٧٨.

- عادل عبدالله، محمد، سليمان محمد (٢٠٠٥). المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم . المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس (الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات)- مصر، مج١، ص ص٤٠٥-٤٤٣).
- عادل عبدالله محمد، محمد يحي ناصف (٢٠١٣). المهارات قبل الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى فئات متباينة من أطفال الروضة كمنبئات بأهبتهم أو استعدادهم للالتحاق بالمدرسة. مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض الأطفال- جامعة الإسكندرية)- مصر , مج ٥, ع ١٣، ص ص ١٧- ١٣٢.
- عبد الباسط متولى خضر، نجوى شعبان محمد خليل (١٩٩٩). فعالية برنامج للعب الأدوار في تنمية المستوى اللغوى لطفل مرحلة رياض الأطفال، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد التاسع والثلاثين، ص ص ١٩٥- ٢٢٧.
- عبد الوهاب كامل (١٩٩١).علم النفس الفسيولوجي: مقدمة في الاسس السيكوفسيولوجية والنيرولوجية للسلوك الانساني، ط٢ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، العدد السادس، الجزء الاول.
- عواطف فيصل بيارى (١٩٩٦). مقياس النضج الاجتماعي من خلال أنشطة اللعب في أنشطة اللعب وعلاقتها بالنضج الاجتماعي لدى أطفال مرحلة الرياض، دراسات في

الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد الأول، ص ص ٢١١- ٢٩٩.

- فاطمة الزهراء محمد شوقي(٢٠١٠). مقياس للمهارات اللاومة لمشرفات الحضانة لتعامل مع طفل الحضانة، مركز الارشاد النفسي، مجلة الارشاد النفسي، عدد ٢٧، ص ص ٩٣-١٠٦.
- فوقية عبد الفتاح (٢٠٠١). اثر برنامج لتنمية التوجه الدافعي الداخلي على تحسين الكفاءة الاكاديمية والادائية لدى الطالب المعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، عدد (١٠١)، ص ص. ١٧٧-٢٣١.
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٨). علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد سليمان عبد المقصود(٢٠٠٠). بعض الخصائص المعرفية والسمات الشخصية عند كل من الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- محمد علي كامل (٢٠٠٦).استراتيجيات التعليم التعلم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم" الانتباه واللغة بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي"، القاهرة: دار الطلائع.
- هشام حبيب الحسيني (٢٠٠٦). نموذج مقترح للمكونات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالأداء الاكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقع، القيمة الدافعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٥، المجلد السادس عشر، ٣٨٥- ٤٣٥.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١١-٢٠١٢). منهج حقي العب واتعلم وابتكر، جمهورية مصر العربية.

- وليد ابو المعاطي (٢٠٠١). القدرات العقلية واستراتيجيات حل المشكلات لدى ذزي صعوبات التعلم في الرياضيات من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- Behrend, D. A., Rosengren, K. S., & Perlmutter, M. (1992). The relation between private
- speech and parental interactive style. In R. M. Diaz & L. E. Berk (Eds.), Private speech: From social interaction to self-regulation (pp. 85–100). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berk, L. E. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In R. M. Diaz & L. E. Berk (Eds.), Private speech: From social
- interaction to self-regulation (pp. 85-100). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berk, L. E. (1994). Why children talk to themselves. Scientific American, 271(5), 78-83.
- Berk, L. E. (2001). Awakening children's minds: How parents and teachers can make a difference. New York: Oxford University Press
- Berk, L. E. & Spuhl S. T. (1985). Maternal interaction, private speech, and taskperformance in preschool children. Early Childhood Research Quarterly, 10, 145-
- Berk, L. E., & Spuhl, S. T. (1995). Maternal interaction, private speech, and task performance in preschool children. Early Childhood Research Quarterly, 10, 145–169.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education. Washington, DC: NAEYC..

- **Blake,S..(1974). A glossary of terms. In Walf and Romiszaski(ed.) A year Book of Educational Technology, the Association for programmed and Educational Technology, London.**
- **Blair, C. (2002). "School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry." American Psychologist 57: 111–27.**
- **Blair, C., & A. Diamond.(2008). "Biological Processes in Prevention and Intervention: The Promotion of Self-Regulation as a Means of Preventing School Failure." Development and Psychopathology 20: 899–911.**
- **Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. Development and Psychopathology 20:899-911.**
- **.**
- **Boulifard, D.A.(2000). Pretend play and emotion regulation.Psychology department.Tillet Hall,Livingston Campuus.**
- **Boyd, J., Barnett, W. S., Bodrova, E., Leong, D. L., & Gomby, D. (2005). Promoting children's social and emotional development through preschool education. Preschool Policy Brief, March, 2005. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research**
- **Bradley, R.T.; Atkinson,M.; Tomasino,D. ;&Rees(2009). Facilitating emotional self-regulation in preschool children: Efficacy of the**

early Headsmarts program in promoting social , emotional , and cognitive development.Available at: http://www.teach-ingstrategies.com/content/pageDocs/DevContinuum_Technical_Report.pdf.

- Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play.
- Developmental Review, 9, 383-401.
- Bronson, M.B. (2000). Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture.New York: Guilford.
- Caliguri, P. (2003). Self-regulation: a brief review. Group and Organization Management , 25(2), 154-174.
-
- Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral
- Sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- pp. 21-23, 25, 44.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. Journal of Educational Psychology, 92(3),458-465.
- Corrigan, R. (1992). The control of animate and inanimate components in pretend play and language. Child Development, 53, 1348-1353.
- Cournoyer, M., Solomon, C. R., & Trudel, M. (1998). I speak then I expect: Language and self-control in the young child at home. Canadian Journal of Behavioural Science, 30, 69–81.

- **Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. Science, 318, 1387-1388.**
- **Dunn, J., & Brown, J. (1993). Early conversations about causality: Content pragmatics,and developmental change. British Journal of Developmental Psychology, 11,107-123.**
- **Dunn, L., & Herwig, J. E. (1992). Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool. Child Study Journal, 22(1),23-38.**
- **Dunn, J., & Hughes, C. (2001). "I got some swords and you're dead!": Violent fantasy,antisocial behavior, friendships, and moral sensibility in young children. Child Development, 72(2), 491-505**
- **Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M, & Karbon, M.(1995).The role of emotionality and regulation in children's social functioning: Alongitudinal study. Child Development, 66,1360-1384.**
- **Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., & Spinard, T. L. (2004). Effortful control:Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In R. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), Handbook of self-regulatoin: Research,theory, and applications (pp. 259-282). New York: Guilford.**
- **Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? Early Childhood Research Quarterly, 17,216-238.**

- **Erikson, E. H. (1950). Childhood and society. New York: Norton.**
- **Fabes, R. A., Eisenberg, N., McCormick, S. E., Wilson, M. S. (1988). Young children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions. Developmental Psychology, 27, 858-866. Fein, G. G. (1989). Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense.Developmental Review, 9, 345–363.**
- **Fiese, B. (1990). Playful relationships: A contextual analysis of mother–toddler interaction and symbolic play. Child Development, 61, 1648–1656**
- **Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). Cognitive development (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.**
- **Fleer, M. (1992). Identifying teacher-child interaction which scaffolds scientific thinking in young children. Science Education, 76, 373-397.**
- **Freud, S. (1959). Two principles of mental functioning. In Collected Papers of Sigmund Freud. New York: HarperCollins**
- **Furrow, D. (1992). Developmental trends in the differentiation of social and private speech From social interaction to self-regulation(pp. 143–158). Hillsdale, NJ: Erlbaum.**
- **Garvey, C. (1990). Play. Cambridge, MA: Harvard University Press.**
- **Gauvain, M. & Rogoff, B. (1989). Collaborative problem solving and children's planning skills. Developmental Psychology, 25,139-151.**

- **Gerardi-Caulton, G. (2000). Sensitivity to spatial conflict and the development of self – regulation in children 24–36 months of age. Developmental Science, 3, 397–404.**
- **Gralinski, J. H., & Kopp, C. B. (1993). Everyday rules for behavior: Mothers' requests to young children. Developmental Psychology, 29, 573–584.**
- **Harris, S. K., & Berk, L. E. (2003, April). Relationship of make-believe play to self-regulation. In R. M. Diaz & L. E. Berk (Eds.), Private speech: From social interaction to self-regulation (pp. 143–158). Hillsdale, NJ: Erlbaum.**
- **Haight, W. L., & Miller, P. J. (1993). Pretending at home: Early development in a sociocultural context. Albany, NY: State University of New York Press.**
- **Huttenlocher, P. R. (2002). Neural plasticity: The effects of environment on the development of the cerebral cortex. Cambridge, MA: Harvard University Press.**
- **Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain and Education, 1(1), 3-10.**
- **Jamieson, J. R. (1995). Visible thought: Deaf children's use of signed and spoken private speech. Sign Language Studies, 86, 63-80.**
- **Kavanaugh, R. D., Whitington, S., & Cerbone, M. J. (1983). Mother's use of fantasy in----------**
- **Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From**

toddler to school age. Child Development, 68, 263–277.

- Kieras, J.E., Tobin, R. M., Graziano, W., & Rothbart, M. K. (2005). You can't always get what you want: Effortful control and children's responses to undesirable gifts.Psychological Science, 16, 391-396.
- Kochanska, G. & Knaack, A. (2003). Effortful Control as a Personality Characteristic of Young Children: Antecedents, Correlates, and Consequences. Journal of Personality, 71(6), 1087-1112.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective.Developmental Psychology, 18,199-214.
- Kopp, C. B. (1991). Young children's progression to self-regulation. In M. Bullock (Ed.),The development of intentional action (pp. 38-54). Basel: Karger.
- Krafft, K. C. & Berk, L. E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. Early Childhood Research Quarterly, 13, 637-658.
- Leslie, A.M. (1987). Pretense and representation: The origin of" theory of mind" Psychological Review, 94(4), 412-426.
-
- Li, A. K.. (1985). Correlates and effects of training in make-believe play in preschool children. The Alberta Journal of Educational Research, 31(1), 70-79.
- Lillard, A.S. (1994). Making sense of prerence. In C.Lewis, & P. Mitchell (Eds).

Children's early understanding of mind: Origins and development. (pp. 211-234). Hove, England UK: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Lillard, A. S. (1998). Playing with a theory of mind. In 0. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), Multiple perspective on play in early childhood education (pp. 11-33).Albany: State University of New York Press.
- Miller, P., & Garvey, C. (1984). Mother–baby role play: Its origins in social support. In I.Bretherton (Ed.), Symbolic play (pp. 101–130). New York: Academic Press.
- Maszk, P. Eisenberg, N., & Guthrie, K. (2000). Relationso of children's social status to their emotionality and regulation: A short-term longtidinal study. Merrill-Palmer
- Quarterly, 45(3), 468-492
- McCarthy, R., Atkinson, M., Tomasino, D., & Bradley, R. T. (2006). The Coherent Heart: Heart–Brain Interactions, Psychophysiological Coherence and the Emergence of System-Wide Order. Boulder Creek, CA: Heart Math Research Center, Institute of HeartMath, Publication No. 06-022. Available as an electronic monograph at: http://www.heartmath.org/research/scientific-ebooks.html.
- McCraty, R., & Tomasino, D. (2006). Emotional stress, positive emotions and psychophysiological coherence. In B. B. Arnetz & R. Ekman (Eds.), Stress

in Health and Disease (pp. 360-383). Weinheim, Germany: Wiley-VCH.

- Newson, J., & Newson, E. (1975). Intersubjectivity and the transmission of culture: On the social origins of symbolic functioning. Bulletin of the British Psychological Society, 28, 437–446.
- Neitzel, C., & Stright, A. D. (2003). Mothers' scaffolding of children's problem solving:Establishing a foundation of academic self-regulatory competence. Journal of Family Psychology, 17, 147–159.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget,Vygotsky, and beyond. Human Development, 36, 1-23
- O'Reilly, A. W. (1995). Using representations: Comprehension and production of actions with imagined objects. Child Development, 66, 999–1010.
- Patrick, E., & Abravanel, E. (2000). The self-regulatory nature of preschool children's private speech in a naturalistic setting. Applied Psycholinguistics, 21, 45–61.
- Piaget, J. (1951). Play, dreams, and imitation in childhood. New York: Norton.
- Rakoczy, J. (2003).The development of performing and understanding preterd play: A cultural learning perspective. University of leipzig. Available at: http://www.Leipizg.com/edu, pretend. Pdf
- Roberts, R. N., & Barnes, M. L. (1992). "Let momma show you how": Maternal-child interactions and their effects on children's cognitive performance.

Journal of Applied Developmental Psychology, 13, 363-376.

- Powell, D., Fixen, D., & Dunlop, G. (2003). "Pathways to service utilization: A synthesis of evidence relevant to young children with challenging behavior." University of South Florida: Center for Evidence-based Practice: Young Children with Challenging Behavior.
- Ratner, H. H., & Stettner, L. J. (1991). Thinking and feeling: Putting Humpty Dumpty together again. Merrill-Palmer Quarterly, 37, 1–26.
- Ruff, H. A., & Capozzoli, M. C. (2003). Development of attention and distractibility in the first 4 years of life. Developmental Psychology, 39, 877–890.
- Raver, C. C., & Knitze, J. (2002). "Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children." New York: National Center for Children in Poverty.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., Rueda, M. R., & Posner, M. I. (2003). Developing
- mechanisms of temperamental effortful control. Journal of Personality, 71, 1113–1143.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 99-166). Hoboken, NJ: Wiley
- Ruff, H. A., & Capozzoli, M. C. (2003). Development of attention and distractibility in the first 4 years of life. Developmental Psychology, 39, 877–890.

- **Salonen, P., M. Vauras, & A. Efklides (2005). "Social Interaction—What Can It Tell Us about Metacognition and Coregulation in Learning?" European Psychologist 10: 199–208.**
- **Seligman , M. E. (1992).Helplessness: On depression, development**
- **and death. San Francisco: W.H. Freeman**
- **Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socioemotional and academic development in young children. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.**
- **Smolucha, L., & Smolucha, F. (1998). The social origins of mind: Post-Piagetian perspectives on pretend play. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), Multiple perspectives on play in early childhood education (pp. 34–58). Albany: State University of New York Press.**
- **Schwebel, D. C, Rosen, C. S., Singer, J. L. (1999). Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. British Journal of Developmental Psychology, 17, 333-348.**
- **Striano, T., Tomesello, M., & Rochat, P. (2001). Social and object support for early symbolic play. Developmental Science, 4 (4), 442-455.**
- **Tomasello, M., & Rakoczy H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to shared collective intentionality. Mind and Language, 18 (2), 121-147.**
- **Torgesen, J. K. (2001). Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic**

processing weakness. Paper presented at the LD Summit. Washington, DC.,U.S. Department of Education.

- Trissler, T. (2005). Attitudes towards homework of intermediate grade children with learning disabilities , Wiedener University,66,959.
- Vaughn, B. E., Kopp, C. E., & Krakow, J. B. (1984). The emergence3 and consolidation of self-control from eighteen to thirty months of age: normative trends and individual differences. Child Development, 50, 971–975.
- Vygotsky, L. S. ([1930-1935]- 1978). Mind in society: The development of higher mental processes. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. &Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. ([1934] 1966). Play and its role in the mental development of the child.Soviet Psychology, 12, 62-76.
- Vygotsky, L.(1978).Mind in society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press
- .
- Wechsler, D. (2002). Manual for the Wechsler Preschool and Primary Scale of
- Intelligence—III. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Wertsch, J. V. (1993). Voices of the mind: A sociocultural approach to mental action.
- Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitington, V., & Ward, C. (1999). Intersubjectivity in caregiver–child communication. In L. E. Berk (Ed.), Landscapes of

development (pp. 109–120). Belmont, CA: Wadsworth.

- Winsler, A., & Diaz, R. M. (1995). Private speech in the classroom: The effects of activity type, presence of others, classroom context, and mixed-age grouping.
- International Journal of Behavioral Development, 18(3), 463-487.
- Wolfgang, C. H., Mackender, B., & Wolfgang, M. (1981). Growing and learning through play. New York: Instructo-McGraw-Hill.
- Wood, D. J. (1989). Social interaction as tutoring. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Eds.), Interactions in human development. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wyver, S. R., & Spence, S. H. (1999). Play and divergent problem solving: Evidence supporting a reciprocal relationship. Early Education & Development, 10(4), 419-444.
- Zimmerman, B.J. (1994). "Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education." In Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications, eds. D.H. Schunk & B.J. Zimmerman, 3–24. Hillsdale, NJ: Erlbaum.