الفصل السابع

فعالية برنامج تدريبى لأطفال الروضة فى الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم

مقدمة

مما لا شك فيه أن صعوبات التعلم تعتبر مشكلة كبيرة من تلك المشكلات المتعددة التى تواجهها نظم التعليم المختلفة والتى تلعب دوراً أساسياً فى حدوث ما يسمى بالهدر أو الفاقد التعليمى ما لم يتم تشخيصها منذ وقت مبكر فى حياة الطفل ، وتقديم التدخل المناسب الذى يكون من شأنه أن يقلل من هذا الفاقد بأن يحول دون تطور تلك الصعوبات. وإذا كانت صعوبات التعلم تعتمد أساساً على وجود محتوى تعليمى معين يجد الطفل صعوبات أو مشكلات متعددة فى استيعابه وفهمه فإن الأمر يعتمد على عقد اختبار تحصيلى وتحديد مستوى تحصيل الطفل فى ضوء درجته التى يحصل عليها فى هذا الاختبار ، إلا أن معلم الفصل يمكنه من جانب آخر أن يحدد أولئك الأطفال الذين يجدون صعوبة فى متابعة ما يقدمه لهم . وإذا ما سألنا أنفسنا عما إذا كانت صعوبات التعلم بذلك تظهر فجأة أم أن هناك مؤشرات يمكننا من خلالها التنبؤ بها ، فإن الإجابة ستكون بالقطع أنها لاتظهر فجأة ، وأن هناك مثل هذه المؤشرات الدالة عليها ، وأن هذه المؤشرات تظهر منذ مرحلة الروضة . وبالتالى فإن الاكتشاف المبكر لمثل هذه المؤشرات وتقديم التدخل المناسب سوف يكون من شأنه أن يؤدى إلى نتائج إيجابية فى هذا الصدد حيث يمكنه على الأقل أن يحد من تلك الآثار السلبية التى يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم .

الإطار النظرى

تمثل صعوبات التعلم كما يرى هالاهان وكوفمان Hallahan & Kauffman (2003) فئة أساسية من فئات غير العاديين ، وتعتبر هى أكثر هذه الفئات عدداً ، كما

أن نسبة انتشارها تتراوح بين 5-6% تقريباً بالنسبة للأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشرة ، وقد تضاعفت أعداد الأفراد فى هذه الفئة منذ عام 1977/76 بل إن عددهم قد زاد فى الواقع عن الضعف وهو الأمر الذى يعكس رداءة الممارسات التشخيصية المتبعة فى الوقت الراهن حيث يتم تحديد التلاميذ كذلك بشكل مبالغ فيه ، وأن المعلمين يتسرعون جداً فى حكمهم على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم بسيطة على أنهم من ذوى صعوبات التعلم وذلك بدلاً من التدقيق فى احتمال أن تكون ممارساتهم التدريسية هى السبب فى حدوث مثل هذه المشكلات . أما عن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الجنسين فإن أعداد البنين الذين يعانون منها تزداد قياساً بالبنات حيث تصل النسبة بينهما إلى (3) للبنين فى مقابل (1) للبنات . ويرى الباحثون أن زيادة انتشار صعوبات التعلم بين البنين إنما يرجع إلى قابليتهم البيولوجية الأكبر لذلك . ووفقاً لما يقره المعهد القومى للصحة النفسية بالولايات المتحدة الأمريكية NIMH (2000) فإن صعوبات التعلم تكاد تتركز فى ثلاثة مكونات أساسية مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد يتبع كل منها أحد هذه المكونات الثلاثة الأساسية . ويضم المكون الأول كلاً من اللغة الشفوية ومظاهرها (الأصوات ، والكلمات ، والمعانى ، والتراكيب النحوية، والاستخدام الاجتماعى للغة) ، والقراءة ومظاهرها (مهارة تحليل حروف الكلمة ، ومهارة التعرف على الكلمة، وطلاقة وتلقائية القراءة، والفهم القرائى) . Comprehension فى حين يتمثل المكون الثانى فى الكتابة وما يرتبط بها من قدرات ومظاهرها (الهجاء ، والتعبير) .composition أما المكون الثالث فيتمثل فى الحساب ومظاهره (العمليات الحسابية الأولية ، والتفكير أو الاستدلال الرياضى) ، بينما يضم المكون الرابع أكثر من مظهر واحد من هذه المظاهر أو أكثر من مكون واحد من تلك المكونات .

وإذا كنا نعتمد فى تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم على وجود تفاوت بين نسبة ذكائهم ومستوى تحصيلهم فإن بعض المربين يرون أن فكرة التفاوت هذه تعتبر عديمة الجدوى من الناحية العملية فى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وما قبلها حيث أننا لا نتوقع من الطفل فى الصف الأول أو الثانى الابتدائى أن يرتفع مستوى

تحصيله فى القراءة أو الحساب ، وعلى هذا الأساس سوف يكون من الصعب أن نجد مثل هذا التفاوت الذى نبحث عنه ، ولكننا نلاحظ وجود قصور فى المهارات اللازمة لذلك . وتتمثل هذه المهارات فى الأساس كما يرى جمع من الباحثين فى الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان . ويعمل القصور فيها على حدوث صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة كما يرى عادل عبد الله وصافيناز كمال (2005) وهو ما أكدته أيضاً الدراسات التى أجريت فى هذا الإطار حيث أن صعوبات التعلم كما حددها صامويل كيرك . Kirk,S تنقسم إلى صعوبات تعلم أكاديمية وأخرى نمائية ، وينتج هذا النوع الأخير عن تأخر واضح فى النمو يكون من الصعب بعض الشيء التغلب عليه . أما صعوبات التعلم الأكاديمية فيمكن إلى حد كبير التدخل فى سبيل الحد منها ، والإقلال من الآثار السلبية التى يمكن أن تترتب عليها . وإذا كان القصور فى المهارات قبل الأكاديمية للطفل بالروضة يعتبر مؤشراً لصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يتعرض لها بالمرحلة الابتدائية فإن معدل انتشارها لا يختلف تقريباً كما يرى عادل عبد الله وسليمان سليمان (2005) عن معدل انتشار صعوبات التعلم عامة .

ولعلاج مثل هذه المشكلة فإن الأمر يتطلب وجود خطة محددة وذلك بصورة ضرورية وملحة لا تقف عند حد التوصيات ، بل تزيد عن ذلك لتصبح ضروريات فى عدة مجالات أساسية تتمثل فى الاكتشاف ، والتشخيص ، والتقييم ، والعلاج وذلك بالنسبة لصعوبات التعلم سواء تمثل ذلك فى الاكتشاف المبكر أو الاكتشاف خلال سنوات المدرسة الابتدائية ، أو تعلق ذلك بالخطط والبرامج التى يتم اللجوء إليها فى هذا المضمار وتقديمها لهؤلاء الأطفال حتى تتم استفادتهم منها مع ضرورة التركيز على الاكتشاف المبكر للمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم خلال مرحلة الروضة ، وضرورة التدخل المبكر للحد من آثارها السلبية .

ومن الجدير بالذكر أن هناك نسبة ضئيلة جداً من البرامج قبل المدرسية التى تعد متاحة للاستخدام مع أولئك الأطفال ذوى صعوبات التعلم وذلك نظراً لتلك الصعوبات التى تواجهنا فى سبيل تحديد أولئك الأطفال والتعرف عليهم فى مثل هذه

السن الصغيرة . وفى واقع الأمر فإننا حينما نتحدث عن اختبار أطفال ما قبل المدرسة للتعرف على صعوبات التعلم فيما بينهم فإننا بلا شك نتحدث عن التنبؤ وليس التحديد أو التشخيص كما يرى كوف وجلوفر (1980) Keogh & Glover. وقد يرجع ذلك إلى حقيقة هامة تستند على استحالة قيام أطفال ما قبل المدرسة بدراسة مقررات أكاديمية مختلفة وهو الأمر الذى لا يمكننا فى ضوئه أن نقرر ما إذا كان مستواهم الأكاديمى أو مستوى تحصيلهم أقل من أقرانهم أم لا . ولكن للأسف فإنه نظراً لأن كل الأشياء الأخرى تعد متساوية فإن التنبؤ يصبح بالتالى أقل دقة من التحديد أو التشخيص .

وهناك على الأقل عاملان قد يجعلان التنبؤ بصعوبات التعلم اللاحقة أمراً صعباً خلال مرحلة ما قبل المدرسة هما :

1 - أن المشكلات التى تظهر بالنسبة للعديد من حالات صعوبات التعلم بين الأطفال يكون مستواها فى الغالب بسيطاً نسبياً . كما يبدو العديد من هؤلاء الأطفال ذكياً أو عادياً على الأقل وتتوفر لديه الكفاءة المطلوبة للتعامل مع تلك المهام المختلفة التى تتفق مع مرحلته العمرية وذلك حتى تواجهه مهمة أكاديمية معينة كالقراءة أو الهجاء على سبيل المثال فيختلف الأمر . وعلى العكس من الكثير من الأطفال ذوى الإعاقات فإن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يمكن تحديدهم بشكل مباشر أو فى الحال .

2 - غالباً ما يكون من الصعب تحديد ماهية التأخر النهائى الحقيقى وماهية مايمكن اعتباره مجرد بطء فى معدل النضج حيث أن العديد من الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم يوجد لديهم بطء واضح فى تطورهم أو معدل نموهم فى هذه السن الصغيرة ، إلا أنهم سرعان ما يلحقون بأقرانهم ويستوون معهم فى معدل النمو .

وغنى عن البيان أن هناك رأياً متنامياً بين المختصين يرى ضرورة عدم استخدام نعت صعوبات التعلم مع الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة حيث أن هذا النعت يتضمن بالضرورة وجود جوانب قصور تتعلق بالمقررات الأكاديمية وهو الأمر الذى

لا يمكن أن يتحقق حتى نهاية مرحلة الروضة ، وربما الصف الأول الابتدائى . وبالتالى فإن هؤلاء المختصين يفضلون استخدام نعوت عامة لأطفال ما قبل المدرسة مثل « متأخر نهائياً » developmentally delayed أو « معرض للخطر » at risk . أما من يفضلون استخدام مصطلح صعوبات التعلم مع هؤلاء الأطفال فيرون أنه كلما اكتشفنا تلك المشكلات النوعية التى يعانى الطفل منها مبكراً تمكن المعلمون والوالدان من وضع خطط تتفق مع طبيعة هذه الحالة وما يمكن أن يعكسه هذا المصطلح بمعناه العام عليها .

وحتى نتمكن من تقديم المساعدة اللازمة للآباء والمختصين فى هذا الصدد فإن هناك حاجة ملحة إلى إجراء البحوث حول تطوير اختبارات تنبؤية أفضل فى مستوى ما قبل المدرسة . أما فى الوقت الراهن فنحن نعلم أن أكثر المنبئات أو المؤشرات المستخدمة فى هذا المجال دقة كما ترى ليرنر Lerner (2000) وفورمان وفرانسيس وآخرون (Foorman ; Francis et .al. (1997 هى المهارات قبل الأكاديمية . Preacademic skills وتعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين Torgesen (2001) بمثابة تلك السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامى مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى Phonological awareness ويتمثل الوعى أو الإدراك الفونولوجى فى قدرة الطفل على فهم أن مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات ، والمقاطع ، والفونيمات على سبيل المثال . ومن المعروف أن الأطفال العاديين أى ممن لايعانون من أى صعوبة من صعوبات التعلم يكون بمقدورهم أن يقوموا عامة بتطوير مثل هذا الوعى الفونولوجى خلال سنوات ما قبل المدرسة . أما أطفال ما قبل المدرسة الذين يبدون مشكلات فى الوعى الفونولوجى فيعدون من المعرضين لخطر صعوبات القراءة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية . وتشير ساندرا سميث Smith , S.(2000) إلى أن برنامج التدخل المبكر الذى يتم تقديمه لهؤلاء الأطفال بالروضة يجب أن يركز على عدة نقاط أساسية من أهمها ما يلى :

1 - أن يتم تشجيع الطفل خلاله على الاستقلال كأن نسند إليه مثلاً القيام ببعض الأعمال المنزلية البسيطة ، وأن ندعه يختار الطعام الذى يفضله ، وأن يساهم فى إعداده وأن نترك له الحرية فى اختيار ملابسه .

2 - أن نناقش معه أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء من ناحية اللون ، والحجم، والوزن ، والطول على سبيل المثال .

3 - أن نشجعه على القيام بالأنشطة اليومية المختلفة كقراءة القصص ، وحل الألغاز مثلاً .

4 - أن ندربه على القيام بمهام التصنيف والفرز ، وقص الصور المختلفة من المجلات ولصقها فى كراس رسم معين .

5 - أن نعلمه القيام بكتابة الحروف الهجائية، ورسم الصور .

6 - أن نعلمه القيام بقراءة الحروف، واللعب بالكلمات ذات المقطع الواحد ، وأن نختار الكلمات المتشابهة فى النطق ذات المقطع الواحد (السجع) فى سبيل ذلك .

7 - أن نشجعه على التحدث مع الآخرين ، والتحدث عن اهتماماته ، والتفاعل مع الأقران .

8 - أن نشجعه على الاشتراك فى الأنشطة الصفية المختلفة .

ومن جهة أخرى يشير سكروجز Scruggs (2002) إلى أننا عندما نقدم على تصميم وتقديم مثل هذه البرامج لأطفال الروضة وما بعدها يصبح من الضرورى أن تركز استراتيجيات العلاج عامة فى البداية على تحسين إدراك الطفل للأصوات والحروف واللغة من خلال التدريب الصوتى . phonic training أما بعد ذلك فإنها يجب أن تركز على الفهم القرائى،reading comprehension ثم على الاستبقاء على المعلومات أو الاحتفاظ بها ، وعلى المهارات اللازمة للدراسة أو المهارات قبل الأكاديمية مع تشجيع من يجدون صعوبة فى الكتابة على استخدام لوحة المفاتيح بالكمبيوتر ،

وتشجيع من يواجهون صعوبة فى الحساب على استخدام الحساب فى المواقف العادية والبسيطة فى الحياة اليومية كحساب ثمن شىء معين ، أو المقارنة بين الأسعار مثلاً .

ومن الجدير بالذكر أن الدراسات المختلفة التى تناولت برامج تدريبية فى سبيل تعليم أطفال الروضة الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية مثل هذه المهارات ، وتدريبهم عليها قد أسفرت فى غالبيتها عن نتائج تؤكد على فعالية مثل هذا التدريب فى تحقيق الهدف المنشود حيث تحسنت فى الغالب قدرات مثل هؤلاء الأطفال ومهاراتهم قبل الأكاديمية بشكل ملحوظ فتمكنوا من إدراك الحروف الهجائية ، وتسميتها بشكل سريع ، وأدركوا الأرقام ، وقاموا بتصنيف العديد من الأشياء وفقاً للونها ، وشكلها ، وما إلى ذلك . كما أدركوا الأصوات المختلفة ، وتمكنوا من تجزئة الكلمات إلى فونيمات ، وهكذا . وبالتالى فإن تلك البرامج قد ساهمت كثيراً من هذا المنطلق فى تفادى حدوث صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة حيث ينبىء القصور فى هذه المهارات كما يشير عادل عبد الله وصافيناز كمال (2005) بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة إذ يؤثر سلباً من جانب آخر كما يرى عادل عبد الله (2005) على مدى أهبة الطفل واستعداده للالتحاق بالمدرسة ، وتناول الموضوعات الأكاديمية المختلفة التى يتم تقديمها له فيها . وعلى هذا الأساس يصبح اللجوء إلى مثل هذه البرامج أمراً غاية فى الأهمية عندما نواجه حالات مماثلة بين أطفال الروضة وهو الأمر الذى تتناوله الدراسة الراهنة .

المصطلحات

- صعوبات التعلم : Learning Disabilities LD

سوف يتبنى الباحث تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذى يعرض له هالاهان وكوفمان Hallahan & Kauffman (2003) والذى ينص على أن :

« صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التى تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة فى اكتساب واستخدام القدرة

على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال فى الأداء الوظيفى للجهاز العصبى المركزى ، كما أنها قد تحدث فى أى وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات فى السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى ، والإدراك الاجتماعى ، والتفاعل الاجتماعى إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل فى حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم » .

- المهارات قبل الأكاديمية : Preacademic skills

تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen بمثابة تلك السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامى مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى.

- قصور المهارات قبل الأكاديمية :

يتحدد قصور هذه المهارات إجرائياً فى الدراسة الراهنة بتلك الدرجة التى يحصل الطفل عليها فى كل مهارة من هذه المهارات والتى تقل عادة عن 50% من درجة المهارة ، ومن الدرجة الكلية للمهارات المتضمنة .

- أطفال الروضة : Kindergarteners

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدي رياض الأطفال ، والذين تتراوح أعمارهم عامة بين 4 - 6 سنوات . ويقصد بهم فى الدراسة الراهنة أطفال الصف الثانى بالروضةKG-II من محافظة الشرقية وذلك حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يتمكنوا على أثره من اكتساب مثل هذه المهارات خلاله .

- البرنامج التدريبى المستخدم :

هو مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة التى تدخل فى إطار التدخل المبكر ، ويتم

تقديمها لمجموعة من أطفال الروضة الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية خلال فترة زمنية محددة وتدريبهم عليها خلال عدد معين من الجلسات حتى يتسنى لهم أداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة من تلقاء أنفسهم بما يحد من الآثار السلبية التى يمكن أن تترتب على هذا القصور من جانبهم وأهمها صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة حيث يكون من شأن هذا البرنامج أن يساعد فى تنمية مهاراتهم قبل الأكاديمية ، ويسهم بالتالى فى دمجهم مع الأطفال العاديين .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الراهنة إلى تقديم برنامج تدريبى للتدخل المبكر يعمل فى الأساس على علاج أوجه القصور فى بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة مما يمكن أن يحد من تطور هذا القصور ، ويمنع ما يمكن أن يترتب عليه من صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك بمتابعة أدائهم الأكاديمى حتى نهاية الصف الأول الابتدائى بعد عام من انتهاء البرنامج ومن ثم فإن هذه الدراسة تعمل على اختبار فعالية ذلك البرنامج فى هذا الخصوص .

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة فى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية ؟

2 - هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية؟

3 - هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية ؟

4 - هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية؟

5 - هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة تعكس عدم وجود صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة كما يتضح من أدائهم فى اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى بعد عام من تطبيق البرنامج ؟

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة إلى النقاط التالية:

1- أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يؤثر سلباً كما يشير عادل عبد الله (2005) على استعداد الطفل للالتحاق بالمدرسة والاستفادة من الدراسة الأكاديمية التى يتم تقديمها فيها حيث تعد هذه المهارات من الناحية النظرية هى الأساس الذى يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقاً ، وبالتالى فإنها تعد المسئولة إلى حد كبير عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة .

2 - أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يؤدى كما يشير عادل عبد الله وصافيناز كمال (2005) إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة عندما يلتحق الطفل بالمدرسة الابتدائية ، وأن هذه الصعوبات تتباين وفقاً لنمط قصور هذه المهارات أثناء الروضة .

3 - أن الاكتشاف المبكر لقصور تلك المهارات يسهم فى تفادى حدوث صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة ، أو يحد على أقل تقدير من أثرها السلبى اللاحق .

4 - أن العلاج المبكر لهذا القصور من شأنه أن يؤثر إيجاباً على الطفل الذى كان من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يعانى من الآثار السلبية التى تترتب على صعوبات التعلم

5 - أن التدخل المبكر لعلاج قصور المهارات قبل الأكاديمية من شأنه أن يساعد الطفل على الاندماج مع الآخرين فى المجتمع ، كما يساعد أيضاً فى نجاح عملية دمج هؤلاء الأطفال مع أقرانهم العاديين فى المدرسة ، وتحقيق الاستفادة القصوى منها .

6 - التأكد من فعالية البرنامج فى الحد من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة

عن طريق مقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين فى اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى بعد عام من تطبيق البرنامج.

7 - ندرة الدراسات التى تناولت هذه المرحلة فى هذا الخصوص وذلك فى بيئتنا العربية

الدراسات السابقة :

تهدف الدراسة التى أجراها عادل عبد الله (2005) إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة إلى جانب تحديد الدور الذى يلعبه قصور تلك المهارات فى درجة استعداد الطفل للمدرسة ، والتعرف على الدرجة التى يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتى تعد مسئولة عنها فضلاً عن ترتيب تلك المهارات بحسب تأثرها فى استعداد الطفل للمدرسة . وتألفت عينة الدراسة من 20 طفلاً من الجنسين بالسنة الثانية بالروضة KG- II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية ، وممن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادى الاجتماعى الثقافى المتوسط ، وممن لايأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم . كما تضم عينة الدراسة أيضاً 20 طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس هذه الشروط السابقة باستثناء عدم وجود قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية . وتم استخدام مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف ، ومقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة الذى أعده الباحث . وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة عند 0.05 بين المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة، وعدم وجود فروق دالة فى درجة الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية ، ووجود فروق دالة فى درجة الاستعداد للمدرسة عند0.01 بين من يعانون ومن لايعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لايعانون منها . كما أوضحت أيضاً أن المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور فيها تفسر 19.8% تقريباً من التباين درجة استعدادهم

للمدرسة، وأن مهارة التعرف على الحروف ، ومهارة التعرف على الأعداد ، ومهارة التعرف على الأشكال تمثل أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور فى تلك المهارات قبل الأكاديمية حيث تفسر تقريباً 2.1%، 2.1%، 6.6% على التوالى من تباين درجة أهبتهم أو استعدادهم للمدرسة ، بينما لم تنبىء مهارة الإدراك الفونولوجى ، ومهارة التعرف على الألوان بدرجة أهبة أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بدرجة دالة إحصائياً .

كما هدفت دراسة عادل عبد الله وصافيناز كمال (2005) إلى التعرف على العلاقة التى يمكن أن تنشأ بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وبين أدائهم الأكاديمى اللاحق أو بالأحرى تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك بعدأن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية وبالتحديد فى نهاية السنة الأولى الابتدائية ، والتعرف على إمكانية التنبؤ بتلك الصعوبات من خلال القصور فى هذه المهارات قبل الأكاديمية إلى جانب إمكانية تحديد أفضل فئة نوعية من هذه المهارات قبل الأكاديمية التى تتسم بالقصور فى التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة لنفس هؤلاء الأطفال . وتألفت عينة الدراسة من 40 طفلاً من الصف الثانى بالروضة KG-ll بمحافظة الشرقية يعانى نصفهم فقط من قصور فى مهاراتهم تلك ، وتم استخدام مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء، ومكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف ، فضلاً عن درجاتهم فى اختبارات نهاية العام بالصف الأول الابتدائى عندما التحقوا به بعد ذلك . وعند إجراء التحليلات الإحصائية بين درجاتهم فى المهارات قبل الأكاديمية قرب نهاية العام الثانى بالروضة ودرجاتهم فى اختبارات نهاية العام بالصف الأول الابتدائى بعد عام من هذا القياس أو أكثر قليلاً أسفرت النتائج من أن القصور فى هذه المهارات يعتبر مؤشراً لتلك الصعوبات اللاحقة ، وأن درجاتهم بالصف الأول الابتدائى ترتفع وتنخفض وفقاً لما كانت عليه درجة ومستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية عندما كانوا بالروضة ، وأن نمط صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة يختلف باختلاف القصور فى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة حيث

يكون من الأكثر احتمالاً لمن يعانون من قصور فى مهارتى الإدراك الفونولوجى والتعرف على الحروف أن يواجهوا صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة فى اللغة العربية وما يتطلب القراءة والكتابة مما يؤثر سلباً على المجموع الكلى لدرجاتهم (الفروق دالة عند0.01)، كما يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة لمن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام والتعرف على الأشكال أن يواجهوا صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة فى الحساب (الفروق دالة عند0.01) . كما اتضح أيضاً أنه يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة من خلال القصور فى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وذلك بدرجة دالة إحصائياً وبنسبة مساهمة تصل إلى 48.5% تقريباً ، وأن مهارات الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الأرقام ،والحروف ، والأشكال تشكل أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة وتسهم هذه المهارات بنسب مساهمة لتفسير تلك الصعوبات تبلغ6.9% ، 2.3% ، 0.5% ، 0.1% على التوالى ، بينما لاينبىء قصور مهارة التعرف على الألوان بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة بنسبة دالة إحصائياً .

كذلك هدفت دراسة فون وآخرين Vaughn et.al. (2005) إلى اختبار فعالية برنامج للتدخل يتم استخدامه مع أطفال الصف الأول المعرضين لخطر صعوبات التعلم والذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وتعد الأسبانية هى لغتهم الأم . وأسفرت النتائج التى تم التوصل إليها عن فعالية هذا البرنامج فى تنمية اللغة الشفوية والقدرة على القراءة لدى أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة. وتوصلت دراسة جيربر وآخرين Gerber et.al. (2004) إلى وجود آثار قليلة ولكنها ذات دلالة إحصائية لمساعدة أطفال الروضة الناطقين بالأسبانية على القراءة باللغة الإنجليزية إلى جانب ذلك، والحد من مشكلات القراءة التى كانوا يواجهونها والتغلب عليها من خلال البرنامج المقدم لهم بعد أن كان أداؤهم منخفضاً بصورة واضحة على بطارية مزدوجة اللغة تتضمن مهاماً فونولوجية حيث تضمن هذا البرنامج الذى تم تقديمه لعينة من أطفال الروضة قوامها 37 طفلاً تعليمهم سلوكيات لغوية معينة والتأكد من أدائهم لها وهو ما أدى إلى فعالية ذلك البرنامج . كما هدفت دراسة ليفستيد وآخرين Leafstedt et,al. (2004) إلى التأكد من فعالية برنامج مكثف للتدريب على الوعى أو

الإدراك الفونولوجى فى اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة الناطقين بالأسبانية ، وتألفت العينة من 60 طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين فى العدد كانت إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، كما تم تقسيم المجموعة التجريبية إلى ثلاث مجموعات فرعية بحسب مستوى الأداء اللغوى للأطفال (مرتفع - متوسط - منخفض) دون حدوث أى اختلاف فى الإجراءات المتبعة. واستمر هذا البرنامج لمدة ثلاثمائة دقيقة (خمس ساعات)، وأسفرت النتائج عن حدوث تطور فى قراءة الكلمات من جانب الأطفال الذين تلقوا البرنامج قياساً بأقرانهم فى المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا هذا البرنامج واكتفوا بالبرنامج العادى الذى تقدمه الروضة . كما وجدت فروق دالة بين أطفال المجموعة التجريبية فى الأداء اللغوى وفقاً لمستوى أدائهم اللغوى السابق وذلك لصالح ذوى مستوى الأداء الأعلى . كما قام مانيس وآخرون Manis et.al. (2004) باختبار تطور مهارات القراءة فى كل من اللغة الإنجليزية والأسبانية لعينة ضمت 251 طفلاً بالروضة وحتى الصف الثانى من المتحدثين باللغة الأسبانية الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية . وأوضحت النتائج أن مهارتى التعرف على الكلمات ، والفهم القرائى قد تطورتا بمعدل عادى اعتماداً على معايير تتعلق بلغة واحدة بالنسبة لأولئك الأطفال الذين يتحدثون الأسبانية والإنجليزية ، إلا أن اللغة الشفوية الإنجليزية قد تأخرت عنهما بشكل دال . وتم الحصول على أربع فئات للمتغيرات المهارية التى تعتبر مؤشرات للغة الأسبانية فى الروضة وللإنجليزية فى الصف الأول هى الحصول على المعلومات ، واللغة التعبيرية (كما تقاس بمهام المفردات اللغوية ، وتكرار الجملة) ، والإدراك الفونولوجى ، والتسمية الآلية السريعة للحروف . وأوضحت نتائج تحليل الانحدار أن تطور مهارات اللغة الإنجليزية وخاصة الإدراك الفونولوجى والتسمية الآلية السريعة للحروف يعتبر متغيراً وسيطاً لما يمكن أن تسهم به متغيرات اللغة الأسبانية فى حدوث القراءة اللاحقة . كما توجد علاقة بين اللغة التعبيرية ومستوى الطفل اللاحق فى القراءة. وتؤكد النتائج أيضاً على وجود بعض المتغيرات المعرفية التى يمكن أن تؤدى إلى حدوث صعوبة القراءة لدى الأطفال الناطقين بلغة واحدة هى الإدراك الفونولوجى والتسمية الآلية السريعة للحروف قد تكون على درجة كبيرة من الأهمية فى سبيل فهم صعوبات القراءة لدى أولئك الأطفال الذين يستخدمون لغتين اثنتين فى ذات الوقت تكون إحداهما هى لغتهم الأم ، وتكون الأخرى بمثابة لغة ثانية .

كما تهدف تلك الدراسة التى أجراها ودوارد وآخرون (2002) . Woodward et.al إلى اختبار فعالية برنامج تم تقديمه لطفل يعانى من صعوبات التعلم فى الحساب فى سبيل تعليمه حل المسائل الرياضية . وتؤكد النتائج حدوث تغيرات دالة فى ذلك الخطاب الذى يحدث بين الطفل والمعلم فى الفصل بعد مرور فترة زمنية تقدر بثمانية أسابيع . وتم فى هذه الدراسة استخدام شرائط فيديو ، وشرائط كاسيت ، وإجراء مقابلات غير رسمية مع المعلم . إلا أن المحاولات المبذولة لجعل الطفل يندمج فى المحادثات مع أقرانه بالفصل لم تؤد إلى حدوث النتائج المرجوة فى هذا الصدد . وعندما أجرت ماكنايت وآخرون (2001). McKnight et.al دراسة بهدف تدريب مجموعة من أطفال الروضة قوامها 56 طفلاً موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة على إدراك الفونيمات مما يؤدى إلى زيادة قدرتهم على القراءة حيث يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للأطفال الذين يتسمون بالإدراك المبكر للأصوات الفردية فى الكلمات والتى نطلق عليها الفونيمات والقدرة على تناولها أن يصبحوا قادرين على القراءة بشكل جيد . وعند مقارنة أداء مجموعتى الدراسة على أربعة مقاييس هى الطلاقة فى تسمية الحروف الهجائية ، والطلاقة فى تسمية الأصوات والتعرف عليها، والقدرة على إدراك الفونيمات ، والقدرة على تجزئة الكلمة إلى الفونيمات أوضحت النتائج حدوث تحسن فى أداء الأطفال أعضاء المجموعةالتجريبية على الاختبارات المستخدمة باستثناء أدائهم على مقياس الطلاقة فى تسمية الحروف الهجائية فلم تكن الفروق بينهم وبين أعضاء المجموعة الضابطة دالة . وفى دراستهم التى هدفت إلى تدريب ثلاثة أطفال بالروضة يعانون من تأخر فى اللغة والحديث على إدراك الأعداد والقيام بعملية العد وذلك فى إطار برنامج تضمن مجموعة من الأنشطة الصفية توصل دوفرتى وآخرون (2001) .Daugherty et.al إلى حدوث تحسن فى أداء أولئك الأطفال الثلاثة فى القيام بعملية العد بعد إدراكهم الجيد للأرقام ، واكتساب اثنين منهم للعديد من المعلومات التى لم يهدف البرنامج فى الأساس إليها .

ومن جانب آخر فقد قامت ماكنيل وفاولر (1999) McNeill & Fowler بتدريب

خمس أمهات لأطفال بالروضة يعانون من تأخر بسيط فى اللغة على استخدام استراتيجيات من شأنها تشجيع أطفالهن على المشاركة اللفظية خلال جلسات قراءة القصص ، واستخدام المديح أو الثناء حال تدريب الأطفال على القيام بذلك مع زيادة هذا المديح والثناء عند بداية التدريب على كل استراتيجية من تلك الاستراتيجيات المستخدمة. وقد أدى ذلك كما يتضح من تلك النتائج التى أسفرت عنها هذه الدراسة إلى زيادة استخدام أولئك الأطفال للمحادثات المختلفة إلى جانب طول هذه المحادثات أيضاً ، وزيادة المدة التى تستغرقها كل محادثة على أثر ذلك . كما هدفت دراسة جورتر - ريو وأندرسون Gorter - Reu & Anderson (1998) إلى تحسين قدرة عينة من أطفال الروضة قوامها 54 طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وذلك على معرفة وإدراك الألوان ، والأشكال ، والأعداد، والحروف ، وإدراك التطابق بين الحروف والأصوات وهى جميعاً كمهارات تندرج كما نعلم تحت ما يسمى بالمهارات قبل الأكاديمية التى تنبىء بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدم فى تحسين هذه المهارات حيث وجدت فروق دالة بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة من ناحية وذلك لصالح المجموعة التجريبية ، وبين درجاتهم هم أنفسهم فى القياسين القبلى والبعدى من ناحية أخرى لصالح القياس البعدى . كما هدفت تلك الدراسة التى أجرتها باربارا فورمان وآخرون (1997) Foorman, B. et. al إلى التعرف على أثر التدخل المبكر لأطفال الصف الأول الذين يعانون من مشكلات فى القراءة ، وتم استخدام مواقف وخبرات يومية للإدراك الفونولوجى وتدريب الأطفال على ذلك باستخدام المدخل الصوتى بداية من تعليمهم الحروف الهجائية ، وتسميتها السريعة . وأوضحت النتائج فعالية هذا البرنامج فى الحد من مشكلات القراءة لهؤلاء الأطفال .

وعملت دراسة جونسون Johnson (1996) على التأكد من فعالية برنامج تدريبى يهدف إلى تحسين مستوى كتابة المفردات اللغوية والإملاء لعينة ضمت 70 طفلاً بالصف الأول تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن=31) والأخرى ضابطة

(ن=29) . وأوضحت النتائج التى أسفرت عنها هذه الدراسة فعالية البرنامج المستخدم فى هذا الصدد حيث وجدت فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى كتابة المفردات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية ، أما بالنسبة للإملاء فلم تكن الفروق بينهما ذات دلالة إحصائية . ومن جانب آخر فقد أظهرت هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الجنسين ممن شاركوا فى البرنامج أى أعضاء المجموعة التجريبية فى الكتابة والإملاء فى القياس البعدى ، وعدم وجود فروق دالة بين المتغيرين فى ذات القياس بين أعضاء المجموعة التجريبية بحسب العرق أو السلالة . كما أجرى مانتريكوبولس وموريسون Mantzicopoulos & Morrison (1994) دراسة على311 طفلاً من أطفال الروضة بغرض التعرف على مدى فعالية اختبار الفرز أو التصفية والتقييم لأولئك الأطفال المعرضين لخطر مشكلات القراءة SEARCH والذين لم يكونوا قادرين على القراءة عند نهاية مرحلة الروضة مما جعلهم فى حاجة إلى التدخل المبكر حتى يتمكنوا من التغلب على أى صعوبات يمكن أن تواجههم فى القراءة . وأوضحت النتائج أن هذا الاختبار يعد مؤشراً جيداً لصعوبات التعلم عند الأطفال ، وأنهم بذلك يعتبرون معرضين لخطر صعوبات القراءة حيث لم يكتسبوا درجة معقولة من الأهبة أو الاستعداد للمدرسة .

كذلك فقد أظهرت نتائج الدراسة التى قامت بها وزارة التربية بأستراليا (1993) للتعرف على تطور الخطوات الأولى لاكتساب اللغة والأعداد والقراءة والكتابة والهجاء أى المهارات قبل الأكاديمية من جانب أطفال الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية المعرضين للخطر ، وتم خلالها استخدام استبيان لهذا الغرض قام المعلمون (ن=80) بالإجابة عليه وذلك لتحديد مستوى مهارة الأطفال فيها حتى يتم تنميتها، وأوضحت النتائج أن أساس هذه المشكلات إنما يعود إلى المرحلة الانتقالية من الروضة إلى المدرسة والتى لم تشهد استعداد هؤلاء الأطفال للانتقال إلى المدرسة أو الالتحاق بها ، وإعدادهم لذلك بالشكل الملائم . كما قامت هوبرج وبلانتى Hoberg & Plante (1992) بتقديم وحدة لأطفال الروضة عن الضفادع لتدريبهم عليها وذلك فى سبيل تنمية مهاراتهم فى القراءة والكتابة ، وتعليمهم التصنيف فى

العلوم . وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة وذلك لصالح القياس البعدى مما يدل على فعالية تلك الوحدة فى تنمية مهارات أطفال الروضة فى القراءة والكتابة والتصنيف فضلاً عن إعدادهم على أثر ذلك للالتحاق بالمدرسة .

ومن جهة أخرى فقد هدفت دراسة بلاتشمان Blachman (1991) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبى يتناول الإدراك الفونولوجى لأطفال الروضة وذلك لعينة ضمت 32 طفلاً متوسط أعمارهم خمس سنوات ونصف . وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدم فى قيام الأطفال بالأنشطة الصفية المختلفة ، وقدرتهم على تجزئة الفونيمات بشكل صحيح ، والقيام بمختلف الألعاب اللغوية . أما هايدى ميلز وتوميسى أوكيف Mills, H.&O´Keefe,T.(1990) فقد قامتا بدراسة حالة لطفلة معرضة للخطر فى اللغة حيث كانت متعثرة للغاية فى اللغة الشفوية والمنطوقة ، ولذلك فقد كانت تحتاج إلى سنة انتقالية بين الروضة والمدرسة حتى يمكن أن تستعد للانتقال للمدرسة . وأوضحت النتائج أنها قد بدأت تستجيب لتعلم اللغة والكتابة ، وبدأت تشارك الآخرين فى المحادثات ، كما أنها قد تقدمت من جهة أخرى فى الصف الأول بشكل جيد على أثر إعدادها للالتحاق بالمدرسة .

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

يتضح من العرض السابق لهذه الدراسات ما يلى :

- أن قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة يؤثر سلباً على استعداد الطفل للالتحاق بالمدرسة وتلقى دراسته الأكاديمية بها .
- أن قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة ينبىء بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى تتباين وفقاً لنمط القصور السابق .
- أن برامج التدخل التى تهدف إلى تدريب أطفال الروضة على هذه المهارات أو علاج القصور الذى قد يواجهونه فيها عادة ما تأتى بنتائج إيجابية .
- ندرة الدراسات العربية التى تناولت هذا الموضوع .

الفروض

صاغ الباحث الفروض كإجابات محتملة لما أثاره من تساؤلات فى مشكلة الدراسة:

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية .

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح القياس البعدى .

3 - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية .

4 - لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية.

5 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى بعد عام من تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

خطة الدراسة وإجراءاتها

أولاً : العينة :

تتألف عينة هذه الدراسة من عشرة أطفال من الذكور بالصف الثانى بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية، وممن لايأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم . وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة متساويتين فى العدد ، ومتجانستين فى درجة القصور فى تلك المهارات ، وفى العمر الزمنى ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط . وبعد

التحاق هؤلاء الأطفال بالصف الأول الابتدائى بنفس المدرسة تم القيام فى نهاية العام الدراسى بمقارنة درجاتهم فى الاختبارات التى أعدتها المدرسة لذلك حتى نتأكد من استمرار فعالية البرنامج فى الحد من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى كان من المحتمل أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال على أثر قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية . ويوضح الجدولان التاليان نتائج المجانسة بينهما .

جدول (1) نتائج المجانسة بين مجموعتى الدراسة (ن1 - ن2 - 5)

المتغير	التجريبية		الضابطة		U	W	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
العمر الزمنى	5.30	26.50	5.70	28.50	11.5	26.5	0.210-	غير دالة
معدل الذكاء	5.90	29.50	5.10	25.50	10.5	25.5	0.424-	غير دالة
م . الاجتماعى	5.20	26.00	5.80	29.00	11.0	26.0	0.319-	غير دالة
م . الاقتصادى	5.60	28.00	5.40	27.00	12.0	27.0	0.105-	غير دالة
م . الثقافى	5.50	27.50	5.50	27.50	12.5	27.5	صفر	غير دالة
م . الكلى	5.40	27.00	5.60	28.00	12.0	27.0	0.105-	غير دالة

جدول (2) قيم U,W,Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات مجموعتى الدراسة فى القياس القبلى للمهارات قبل الأكاديمية (ن1 - ن2 - 5)

المهارة	التجريبية		الضابطة		U	W	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
الإدراك الفونولوجى	5.30	26.5	5.70	28.5	11.5	26.5	0.211-	غير دالة
التعرف على الحروف	5.50	27.5	5.50	27.5	12.5	27.5	صفر	
التعرف على الأرقام	5.70	28.5	5.30	26.5	11.5	26.5	0.213-	
التعرف على الأشكال	5.70	28.5	5.30	26.5	11.5	26.5	0.215-	
التعرف على الألوان	5.30	26.5	5.70	28.5	11.5	26.5	0.213-	
المجموع	5.30	26.5	5.70	28.5	11.5	26.5	0.212-	

ثانياً : الأدوات :

تم استخدام الأدوات التالية :

1- اختبار ستانفورد ؛ بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)

ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (1998)

تم إعداد هذا المقياس فى ضوء استراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التى تنبىء بالعامل العام للذكاء ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية فى هذه الصورة من المقياس فى ثلاثة مستويات هى عامل الاستدلال العام (فى المستوى الأعلى)، فى حين يتمثل المستوى الثانى فى ثلاثة عوامل عريضة هى القدرات المتبلرة ، والقدرات السائلة التحليلية ، والذاكرة قصيرة المدى أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هى الاستدلال اللفظى ويتضمن اختبارات المفردات ، والفهم ، والسخافات ، والعلاقات اللفظية ، فى حين يتمثل المجال الثانى فى الاستدلال الكمى ويندرج تحته الاختبار الكمى ، وسلاسل الأعداد ، وبناء المعادلة. أما الاستدلال المجرد البصرى وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط ، والنسخ ، والمصفوفات ، وثنى وقطع الورق . وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز، وتذكر الجمل، وإعادة الأرقام، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التى تندرج تحت هذه المجالات 15 اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة ، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل) .

وقد قام مليكة (1994) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التى يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العومل الثقافية . ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن =30) بين 0.53 - 0.88 وباستخدام معادلة KR - 20 بين 0.95- 0.97 ، وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة

بين 0.80 - 0.97 ، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين 0.80- 0.90 . أما بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق منها التحليل العاملى لمكوناته التى كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام فى كل الاختبارات مما يدعم استخدام درجة مركبة كلية . وأوضحت نتائج الصدق التجريبى باستخدام محكات خارجية تمثلت فى الصورة ل -م السابقة لهذه الصورة ، ومقياس وكسلر - بلفيو ، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند 0.01 ، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً ، وذوى صعوبات التعلم ، والعاديين والمتفوقين كانت النتائج التى تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

2 - مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية

إعداد / محمد بيومى خليل (2000)

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة فى هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط . ويقيس هذا المقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها فى المستوى الاجتماعى وذلك من خلال الوسط الاجتماعى ، وحالة الوالدين ، والعلاقات الأسرية ، والمناخ الأسرى السائد، وحجم الأسرة ، والمستوى التعليمى لأفراد الأسرة ، ونشاطهم المجتمعى ، والمكانة الاجتماعية لمهنهم . أما البعد الثانى فيتمثل فى المستوى الاقتصادى للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة ومستوى معيشة الأسرة، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة ، والتغذية ، والرعاية الصحية ، والعلاج الطبى ، ووسائل النقل ، والاتصال للأسرة ، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم ، والخدمات الترويحية ، والاحتفالات ، والخدمات المعاونة ، والمظهر الشخصى ، والهندام لأفراد الأسرة .

ويتمثل البعد الثالث فى المستوى الثقافى للأسرة ويقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة ، والمواقف الفكرية للأسرة ، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة ، ودرجة الوعى الفكرى ، والنشاط الثقافى لأفراد

الأسرة . ويعطى هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد، كما يعطى درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هى مرتفع جداً ، ومرتفع ، وفوق المتوسط ، ومتوسط ، ودون المتوسط ، ومنخفض ، ومنخفض جداً .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزى بين 12.6- 23.8 وذلك للأبعاد الثلاثة ، والدرجة الكلية . كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين 0.92 - 0.97 وهى جميعاً قيم دالة عند 0.01 .

3 - **ألعاب الأطفال :**

تم اللجوء فى الدراسة الراهنة إلى ألعاب الأطفال فى سبيل تشخيص مشكلاتهم التى تهتم هذه الدراسة بها والتى تتمثل فى قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التى يمكن أن يعانى الطفل منها مستقبلاً ، كما أن هذه الألعاب تتراوح فى طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أى أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل فى تعامل الأطفال معها ، وفى تناولهم إياها ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف .

ولذلك فقد استخدم الباحث ما يلى :

1 - لوحة الحروف .
2 - الأشكال .
3 - المكعبات .

وفى حين استخدم الباحث لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة ، واستخدام الأشكال من جانب آخر للتعرف على إدراكه للأشكال ، تم استخدام المكعبات فى سبيل التعرف على الأعداد أو الأرقام ، والألوان ، وإدراكه الفونولوجى للكلمات وذلك كما يلى :

أ - لوحة الحروف :

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعها وذلك من الألف إلى الياء ، وكنا نطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الحروف فرادى أى يتعرف على كل حرف منها على حدة ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب ، لكن المهم أن يحدد كل حرف منها بشكل صحيح ، وأن يتعرف عليه جيداً . ويحصل الطفل على نصف درجة فى مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها .

ب - الأشكـــال :

تم اللجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التى تضم خمسة أشكال أساسية هى المثلث ، والمربع ، والمستطيل ، والدائرة ، والمكعب . ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما نقوم بتقديمها له ، أو عندما نطلب منه أن يحضر ذلك الشكل لنا . ويحصل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذى نقدمه له علماً بأننا قد لجانا إلى تقديم الشكل الواحد له فى مناسبتين مختلفتين نقدمه نحن له فى إحداهما ، ونطلب منه أن يقدمه هو لنا فى الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة فى كل مرة .

جـ - المكعبات :

تم اللجوء إلى المكعبات المعروفة ذات الألوان والتى تعد فى واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال فى هذه السن . وقد حرصنا من خلال استخدام تلك المكعبات تحقيق ما يلى :

1 - التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد .

2 - التحقق من إدراك الطفل للألوان .

3 - التحقق من الإدراك الفونولوجى للكلمات من جانب الطفل .

وبالنسبة للأعداد فقد قمنا باختيار تلك المكعبات التى تتضمن الأعداد من 1- 10 بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى ، وليس شرطاً أن يتعرف

عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح وإن كان الأطفال يعتبرون أكثر ميلاً إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة ، بل ويتغنون بها على هذه الشاكلة. ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح .

أما بالنسبة للألوان فقد حرصنا على وجود مكعبات بمختلف الألوان ، وقد تمثلت الألوان المستخدمة فى «الأبيض- والأسود- والأحمر- والأخضر - والأصفر- والأزرق- والبنى- والبنفسجى - والبرتقالى- والبمبى » . ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان كنا نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء أو الخضراء أو الصفراء ، أو غيرها على سبيل المثال فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة ، ويحصل بالتالى على درجة واحدة، أما إذا لم يحضره هو ، أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته فى تلك الحالة تعد غير صحيحة ، ولايحصل بالتالى على أى درجة فى مقابلها ، وهكذا .

وفيما يتعلق بالإدراك الفونولوجى للكلمات والذى يقوم فى الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة يتضمن فى واقع الأمر وحدات صوتية أصغر ينبغى على الطفل أن يدركها جيداً فقد كنا نطلب منه أن يمسك بالمكعب وذلك على الصورة التى توجد فى أحد جوانبه ، ونطلب من الطفل أن يقوم بما يلى وذلك بحسب ما كنا نطلب منه بحيث يتم ذلك فى خطوات متدرجة نحددها نحن، أى أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط نحددها له ، ثم ينتقل بعد أن ينتهى منها إلى الخطوة التالية التى نحددها أيضاً ، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتى تتمثل فيما يلى :

1- أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح .
2 - أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً .
3 - أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة .
4 - أن يقوم بوضع تلك الكلمة فى جملة مفيدة .
5 - أن تعبر تلك الجملة عن زمن معين .

وكنا نوجه إليه بعض الأسئلة التى تحدد مدى إدراكه لتلك الخطوات الخمس كأن

نسأله على سبيل المثال عن تلك الصورة ، ونطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى نتأكد من إدراكه للكلمات والأصوات والفونيمات المتضمنة فيها، وأن نسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالى فى جملة دون أن نطلب منه صراحة أن يضعها فى جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً ، وكنا نحاول فى أسئلتنا التى نوجهها إليه من جهة أخرى أن تكون إجابته معبرة فى جوهرها عن زمن معين ، وهكذا . ويحصل الطفل على أربعة درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود ، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذلك .

ويعتبر الطفل فى واقع الأمر ممن يعانون من قصور فى أى من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التى يحصل عليها فى هذه المهارة أو تلك عن50% من الدرجات المخصصة لها ، كما أنه يعد من جانب آخر ممن يعانون من قصور فى تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته فى المجموع الكلى لهذه المهارات عن 50% من مجموع درجاتها المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هى الأساس الذى يقوم عليه التعلم الأكاديمى اللاحق للطفل .

4 - البرنامج التدريبى المستخدم

إعداد / الباحث

يتضمن البرنامج التدريبى الحالى عدداً من الأنشطة والمهام المختلفة التى تقوم فى الأساس على ألعاب الأطفال والتى أعدها الباحث بغرض تدريب أطفال الروضة أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية على استخدامها فى سبيل تحقيق الهدف من هذا البرنامج وذلك من خلال قيامهم بأداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة . وقد تم تصميم هذا البرنامج فى إطار مجموعة من المبادىء والأسس التى ترتكز عليها برامج الأطفال غير العاديين بحيث روعى أن يتم تقديم أنشطة مألوفة لهم ، ومن واقع بيئتهم ، وأن يكون لها نهايات واضحة ومحددة ، وأن تنبع من تلك الألعاب التى يفضلونها ، وأن يتم تقديم التعزيز أو

التدعيم اللازم فى حينه ، وأن يتم تصحيح أو تصويب الأخطاء فى حينها أولاً بأول دون أى تأخير فى سبيل ذلك حتى لا يعتقد الطفل فى صحة ما يمكن أن نعتبره خطأ من وجهة نظرنا ، وأن يكون النشاط فى متناوله سواء تطلب لأدائه مهارة حركية كبيرة أو دقيقة ، وأن نقوم بمساعدة الطفل على أداء المهمة المستهدفة إذا تطلب الأمر ذلك ، وأن نحاول جاهدين تشجيعه على الاستقلالية فى الأداء علماً بأن ذلك يتم تدريجياً . وفضلاً عن ذلك فإنه يراعى أهم المبادىء الأساسية التى تقوم عليها برامج التدخل المبكر لهؤلاء الأطفال كما ترى ساندرا سميث (Smith, S.(2000 والتى عرضنا لها من قبل ، إضافة إلى ما أقره سكروجز (Scruggs (2002 من ضرورة الاهتمام بالتدريب الصوتى .

أما البرنامج التدريبى ذاته فقد تم تطبيقه على أطفال الروضة أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية على مدى 70 جلسة بواقع أربع جلسات أسبوعياً تم تطبيق كل منها خلال حصة دراسية واحدة . ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل أساسية تضم كل منها عدداً من الجلسات ، وتعمل على تحقيق هدف معين أو مجموعة أهداف تسهم فى تحقيق الهدف العام للبرنامج . وتضم المرحلة الأولى عشر جلسات تهدف إلى إعداد الأطفال لتقبل التدريب المقدم لهم ، والقيام بالأنشطة والمهام المستهدفة . كما أنها تعمل فى الأساس على تحقيق التعارف ، وتهيئة الأطفال لتلقى البرنامج ، والتقييم. وقد تم تخصيص أول جلستين للتعارف بين الباحث والأطفال ، وإشاعة روح المودة والألفة بينهم ، ومشاركتهم فى ألعابهم . وتم خلال الجلسات الباقية تقديم شرائط كاسيت مسجل عليها أصوات بعض الطيور ، وأصوات بعض الحيوانات وكان يقوم الأطفال بتقليدها ، ثم تقديم بعض أناشيد الأطفال وتقليد الأصوات المتضمنة فيها . وتم تخصيص آخر جلستين للتقييم حتى ينتقل الطفل إلى المرحلة التالية وهو مهيأ لها . هذا وقد تم خلال هذه المرحلة نمذجة السلوك المطلوب ، والتكرار ، والتوجيه اللفظى ، وتقديم التعزيز المادى والمعنوى للطفل عند قيامه بالاستجابة الصحيحة ، وتكرار الاستجابة إذا لم يستطع الطفل أن يأتى بالاستجابة الصحيحة ، واستخدام التغذية

الراجعة إذا تطلب الأمر ذلك فضلاً عن تشجيع الطفل على مراقبة الذات مع الاهتمام بتصويب الأخطاء أولاً بأول .

ومن جانب آخر فقد تضمنت المرحلة الثانية من البرنامج ستين جلسة موزعة على المهارات المتضمنة ، فتم تخصيص الجلسات الخمس عشرة الأولى منها لتدريب الأطفال على التعرف على الأشكال والألوان ، والتمييز بينها ، وتسمية الأشكال ، والألوان ، وتصنيف الألعاب المقدمة بحسب الشكل ، ثم بحسب اللون ، ثم وفقاً للشكل واللون معاً . وتم تخصيص آخر جلستين فى الجلسات المحددة للتقييم بحيث لا ينتقل الطفل إلى المرحلة التالية إلا بعد أن يكون قد أجاد ما تم تقديمه له فى المرحلة السابقة . أما الجلسات العشر التالية فقد تم تخصيصها للتدريب على التعرف على الأرقام من 1 - 10 وتسميتها ، والتمييز بينها ، والتغنى بها ، وتصنيف الألعاب وفقاً للعدد علماً بأنه قد تم خلال كل جلسة من الجلسات الخمس الأولى تقديم رقمين اثنين وتدريب الأطفال على التمييز بينهما ، وبين الألوان التى كانت تستخدم فى سبيل ذلك ، والأشكال التى كانت توضع فيها ، وتحديد بعض الواجبات المنزلية التى تتعلق بهما ، ومراجعة تلك الواجبات فى بداية كل جلسة من الجلسات التالية . هذا وقد تم تقييم أداء الأطفال خلال آخر جلسة حتى نتأكد من استيعابهم لما تم تقديمه لهم ، وإعدادهم للجلسات التالية .

وفى حين تم تخصيص الجلسات الخمس وثلاثين التالية للتدريب على الإدراك الفونولوجى والتعرف على الحروف فقد كان الأساس فيها هو التعرف على أربع حروف فى كل جلسة ، وتسمية كل منها ، وإدراكه ، والتعرف على شكله ، ولونه ، والنطق به ، والتمييز بين الأصوات ، وتكرارها ، وتجزئة الكلمة إلى فونيمات ، والتغنى بذلك وفق ما كان يتم تقديمه من خلال شريط الكاسيت المستخدم . وفضلاً عن ذلك فقد كان يتم وضع الفونيمات معاً لتشكيل كلمات تتضمن نوعاً من السجع ، والنطق بالكلمات التى تتضمن ما يتم التدريب عليه من حروف مع تحديد واجبات منزلية يقوم بها الأطفال ، وتتم مراجعتها فى بداية كل جلسة ، وتصويب الأخطاء ، واتباع أسلوب التعديل المعرفى للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة

الذات، وتصويب الأخطاء ، والتعلم الذاتى الذى تم التدريب عليه كاستراتيجية بذات الأسلوب الذى قدمه ميتشنبوم Meichenbaum ووفقاً فى ذات الوقت لتلك الخطوات التى حددها لذلك رايان وآخرون .Rayan et.al والتى يعرض لها محمود عوض الله وآخرون (2003) كالتالى :

1 - يقوم النموذج (الباحث أو المعلم) بأداء النشاط فى الوقت الذى يتحدث فيه مع نفسه بصوت مرتفع .
2 - يقوم الطفل بملاحظته ثم تقليده حيث يؤدى الدور ذاته تحت إشراف النموذج .
3 - يقوم الطفل بذكر التعليمات لنفسه أثناء أدائه للعمل .
4 - يستخدم الطفل فنية الاستفهام الذاتى باستمرار « ما الذى يجب أن أفعله؟» .
5 - يقوم الطفل بأداء النشاط بنفسه مستخدماً ألفاظ أخرى غير التى كان النموذج يستخدمها .

وإلى جانب ذلك فقد تم تحديد آخر جلستين للتقييم كما هو متبع على امتداد البرنامج ، وكان يتم تصويب الأخطاء باستمرار ، وتقديم التدعيم أو التعزيز اللازم على الدوام . أما المرحلة الأخيرة من البرنامج فقد شغلت الجلسات العشر الأخيرة ، وتم خلالها إعادة التدريب خلال ست جلسات على الإدراك الفونولوجى والتعرف على الحروف ، وخلال الجلسات الأربع التالية على التعرف على الأرقام ، والأشكال، والألوان . ويكمن الهدف من إعادة تدريب الأطفال على ذلك خلال هذه المرحلة من البرنامج كما يرى عادل عبد الله (2000) فى أن ذلك شأنه شأن ما يحدث فى البرامج الإرشادية أو العلاجية يسهم فى منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج ، كما يعمل أيضاً على استمرار أثر البرنامج وفعاليته خلال فترة المتابعة ، وقد يستمر إلى ما بعد تلك الفترة . وفى سبيل ذلك تم استخدام نفس الفنيات والخطوات التى تم استخدامها من قبل عند تدريب الأطفال على ذلك خلال المرحلة السابقة من البرنامج.

هذا وقد قام الباحث عند إجراء البرنامج التدريبى الحالى بعرضه على مجموعة من

المحكمين ، وبعد إقراره من جانبهم قام بدراسة استطلاعية على عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من قصور فى بعض مهاراتهم قبل الأكاديمية موضوع هذه الدراسة (ن=3) غير أولئك الأطفال الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة ، وقام بقياس مهاراتهم تلك قبل تطبيق البرنامج وبعده. وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدام فى تحسين مستوى هذه المهارات لدى أولئك الأطفال . ويوضح الجدول التالى هذه النتائج .

جدول (3) قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الاستطلاعية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى المهارات قبل الأكاديمية (ن =3)

المهـــــارة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدلالة
الإدراك الفونولوجى	صفر 2.00	صفر 6.00	0 - 3 + 0 =	صفر	1.633-	0.05
التعرف على الحروف	صفر 2.00	صفر 6.00	0 - 3 + 0 =	صفر	1.633-	0.05
التعرف على الأرقام	صفر 2.00	صفر 6.00	0 - 3 + 0 =	صفر	1.604-	0.05
التعرف على الأشكال	صفر 2.00	صفر 6.00	0 - 3 + 0 =	صفر	1.604-	0.05
التعرف على الألوان	صفر 2.00	صفر 6.00	0 - 3 + 0 =	صفر	1.604-	0.05
المجموع	صفر 2.00	صفر 6.00	0 - 3 + 0 =	صفر	1.633-	0.05

ثالثا : منهج الدراسة والتصميم التجريبى :

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج التجريبى باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج تدريبى يقوم على العديد من الأنشطة والمهام (كمتغير مستقل) فى تحسين مستوى المهارات قبل الأكاديمية لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون

من قصور فى تلك المهارات (كمتغير تابع) . كما تعتمد الدراسة فى ذات الوقت على تصميم تجريبى ذى مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وكذلك تصميم المجموعة الواحدة .

رابعاً : خطوات الدراسة :

اتبع الباحث الخطوات التالية فى سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

1 - تحديد الأدوات المستخدمة من بين ألعاب الأطفال ذات الصلة بالمهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة .

2 - قياس مستوى المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال السنة الثانية بالروضة .

3 - اختيار أفراد العينة من بين أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور فى تلك المهارات .

4 - إجراء المجانسة بين مجموعتى الدراسة .

5 - إعداد البرنامج التدريبى المستخدم لأعضاء المجموعة التجريبية ، والتأكد من صلاحيته .

6 - إجراء القياس القبلى لمستوى المهارات قبل الأكاديمية لأفراد العينة .

7 - تطبيق البرنامج التدريبى على أعضاء المجموعة التجريبية .

8 - إجراء القياس البعدى لمستوى المهارات قبل الأكاديمية لأفراد العينة .

9 - إجراء القياس التتبعى لمستوى المهارات قبل الأكاديمية لأعضاء المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين على انتهاء البرنامج .

10 - إعطاء درجة للاستجابات ، وجدولة الدرجات ، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة .

11 - استخلاص النتائج وتفسيرها .

12 - صياغة بعض التوصيات التى نبعت مما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج.

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التى لجأ الباحث إليها فى سبيل استخلاص نتائج هذه الدراسة فى الأساليب التالية :

- اختبار مان - وتينى . Mann-Whitney (U)

- اختبار ويلكوكسون . Wilcoxon (W)

- قيمة Z.

النتائج

أولاً : نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام ثلاث أساليب لابار امترية هى اختبار مان - وتينى (U) ، وويلكوكسون (W)، وقيمة Z. ويعرض الجدول التالى لنتائج هذا الفرض .

جدول (4) قيم U,W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى المهارات قبل الأكاديمية (ن1 = ن2 = 5)

المهـــــارة	التجريبية		الضابطة		U	W	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
الإدراك الفونولوجى	7.60	38.00	3.40	17.0	2.0	17.0	2.226-	0.05
التعرف على الحروف	7.80	39.00	3.20	16.0	1.0	16.0	2.447-	0.01
التعرف على الأرقام	7.60	38.00	3.40	17.0	2.0	17.0	2.220-	0.05
التعرف على الأشكال	7.80	39.00	3.20	16.0	1.0	16.0	2.471-	0.01
التعرف على الألوان	8.00	40.00	3.00	15.0	00	15.0	2.660-	0.01
المجموع	8.00	40.00	3.00	15.0	00	15.0	2.627-	0.01

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين دالة عند 0.05 بالنسبة لمهارتى الإدراك الفونولوجى والتعرف على الأرقام ، ودالة عند 0.01 بالنسبة لباقى المهارات فضلاً عن مجموعها الكلى ، وأن هذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهى المجموعة التجريبية حيث كانت متوسطات درجات

المجموعة التجريبية (35.6-6.6-6-5.6-8.2-9.2) على التوالى ، بينما كانت متوسطات درجات المجموعة الضابطة (20.8-3.4-2.8-3.2-5.2-6.2) على التوالى . وبالتالى فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على أنه : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح القياس البعدى » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (W) ، وقيمة Z ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى :

جدول (5) قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى المهارات قبل الأكاديمية (ن-5)

المهـــارة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدلالة
الإدراك الفونولوجى	صفر 2.50	صفر 10.00	- + =	صفر 4 1	صفر	1.999-	0.05
التعرف على الحروف	صفر 2.50	صفر 10.00	- + =	صفر 4 1	صفر	1.991-	0.05
التعرف على الأرقام	صفر 2.50	صفر 10.00	- + =	صفر 4 1	صفر	1.996-	0.05
التعرف على الأشكال	صفر 3.00	صفر 15.00	- + =	صفر 5 0	صفر	2.121-	0.05
التعرف على الألوان	صفر 3.00	صفر 15.00	- + =	صفر 5 0	صفر	2.070-	0.05
المجموع	صفر 3.00	صفر 15.00	- + =	صفر 5 0	صفر	2.032-	0.05

قيمة W الجدولية عند (ن=5 ، 0.05 = صفر)

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.05 بين متوسطات رتب الدرجات فى القياسين وذلك لصالح المتوسطات الأكبر وهى متوسطات القياس البعدى حيث كانت متوسطات الدرجات فيه (9.2-8.2-5.6-6.6-6-35.6) على التوالى ، بينما كانت متوسطات درجات القياس القبلى (6.8-5-3.2-3.2-3-21.2) على التوالى . وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الثانى .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه : « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء المتبع فى اختبار صحة الفرض السابق ، ويعرض الجدول التالى لنتائج هذا الفرض .

جدول (6) قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى المهارات قبل الأكاديمية (ن=5)

المهـــــارة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدلالة
الإدراك الفونولوجى	3.25 2.83	6.50 8.50	2 - 3 + 0 =	6.50	0.271-	غير دالة
التعرف على الحروف	2.25 2.75	4.50 5.50	2 - 2 + 1 =	4.50	0.184-	غير دالة
التعرف على الأرقام	3.50 2.67	7.00 8.00	2 - 3 + 0 =	7.00	0.135-	غير دالة
التعرف على الأشكال	2.00 1.00	2.00 1.00	1 - 1 + 3 =	2.00	0.447-	غير دالة
التعرف على الألوان	2.00 3.00	4.00 6.00	2 - 2 + 1 =	4.00	0.378-	غير دالة
المجموع	2.00 4.00	7.00 8.00	3 - 2 + 0 =	8.00	0.135-	غير دالة

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب الدرجات فى القياسين القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه : « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية » . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء المتبع فى الفرض السابق ، ويوضح الجدول التالى هذه النتائج .

جدول (7) قيم W,Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمستوى المهارات قبل الأكاديمية (ن-5)

المهـــــارة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدلالة
الإدراك الفونولوجى	2.50 3.75	7.50 7.50	3 - 2 + 0 =	7.50	صفر	غير دالة
التعرف على الحروف	1.50 3.00	3.00 3.00	2 - 1 + 2 =	3.00	صفر	غير دالة
التعرف على الأرقام	2.00 2.00	2.00 4.00	1 - 2 + 2 =	2.00	0.577-	غير دالة
التعرف على الأشكال	3.00 1.00	3.00 3.00	1 - 2 + 2 =	3.00	صفر	غير دالة
التعرف على الألوان	1.50 1.50	1.50 1.50	1 - 1 + 3 =	1.50	صفر	غير دالة
المجموع	2.25 2.75	4.50 5.50	2 - 2 + 1 =	4.50	0.184-	غير دالة

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب الدرجات فى القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

خامساً : نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى بعد عام من تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء التحليلات الإحصائية على درجاتهم فى اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى التى تم الحصول عليها من المدرسة وذلك فى كل من اللغة العربية ، والحساب ، والمجموع الكلى للدرجات باستخدام اختبار مان - وتينى(U) ، وويلكوكسون (W) ، وقيمة Z . ويوضح الجدول التالى نتائج هذا الفرض .

جدول(8) قيم U,W,Z ودلالتها للفرق بن متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى (ن1= ن 2 = 5)

المادة	التجريبية		الضابطة		U	W	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
اللغة العربية	8.00	40.00	3.00	15.00	صفر	15.00	2.611-	0.01
الحساب	8.00	40.00	3.00	15.00	صفر	15.00	2.627-	0.01
المجموع	8.00	40.00	3.00	15.00	صفر	15.00	2.611-	0.01

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعتين لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهى المجموعة التجريبية حيث كانت متوسطات درجات الأطفال فيها (32-29.8-126) على التوالى، بينما كانت متوسطات درجات المجموعة الضابطة (20.8-12.2-83.6) على التوالى وهو الأمر الذى يعكس تحسن مستوى أفراد المجموعة التجريبية من ناحية ، وتعرض أطفال المجموعة الضابطة لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة من ناحية أخرى ، وهوما يؤكد فعالية

البرنامج المستخدم فى الحد من الآثار السلبية لقصور المهارات قبل الأكاديمية ، ويحقق بالتالى صحة هذا الفرض .

مناقشة النتائج وتفسيرها

يشير عادل عبد الله (2005) إلى أن قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة يؤثر سلباً على أهبتهم أو استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقى الدراسة الأكاديمية بها حيث تواجههم العديد من المشكلات أو الصعوبات حال التحاقهم بالمدرسة إذ يمكن من خلال هذا القصور فى تلك المهارات التنبؤ بما يمكن أن تصير إليه الأمور لاحقاً حيث ينبىء مثل هذا القصور كما يرى عادل عبد الله وصافيناز كمال (2005) بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يتعرض الطفل لها عندما يلتحق بالمدرسة الابتدائية ، كما أن هذه الصعوبات تتباين اعتماداً على نمط ذلك القصور بالروضة . وغالباً ما تؤدى برامج التدخل فى هذا الإطار إلى نتائج إيجابية حيث تحد من الآثار السلبية المحتملة لمثل هذا القصور إذ أوضحت دراسة ليفستيد وآخرين Leafstedt et.al. (2004) أن تدريب أطفال الروضة على الإدراك الفونولوجى يؤدى إلى ارتفاع مستوى أدائهم اللغوى اللاحق، ويشير مانيس وآخرين Manis et . al. (2004) إلى أن ذلك من شأنه أن يؤدى إلى تطور مهاراتهم فى التعرف على الكلمات والفهم القرانى ، كما يؤدى أيضاً إلى تطور لغتهم التعبيرية . وترى ما كنايت وآخرون Mcknight et.al. (2001) أنه يساعد الأطفال على إدراك الفونيمات، ويسهم فى تطور قدرتهم اللاحقة على القراءة ، ويؤكد ودوارد وآخرون Woodward et. al. (2002) على أن تلك البرامج التى يتم إعدادها وتقديمها لعلاج صعوبات التعلم فى الحساب من شأنها أن تسهم فى مساعدة الطفل على حل المسائل الحسابية المختلفة . ويتفق دوفرتى وآخرون Daugherty et.al.(2001) معهم فى ذلك حيث يرون أن مثل هذه البرامج تساعد الأطفال على إدراك الأعداد والقيام بعملية العدد بشكل صحيح . ويرى جورتر- ريو وأندرسون Gorter - Reu &(1998) Anderson أن تلك البرامج لها أهمية كبيرة فى هذا الصدد حيث تعمل على تحسين قدرة الطفل على إدراك الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان وهو ما يسهم فى

التغلب على صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يكون من المحتمل أن يتعرض لها مثل هؤلاء الأطفال .

وقد أسفرت نتائج الدراسة الراهنة عن فعالية البرنامج التدريبى المستخدم فى تحسين مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة الذين يعانون من قصور فى تلك المهارات التى تتمثل فى الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لتلك المهارات لصالح المجموعة الضابطة ، ووجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى وذلك فى كل المهارات قبل الأكاديمية المتضمنة والدرجة الكلية . وتتفق مثل هذه النتائج فى مجملها مع نتائج دراسات فون وآخرين (2005).Vaughn et.al ، وجيربر وآخرين (2004) .Gerber et.al ، وليفستيد وآخرين (2004) Leafstedt et.al. ، ومانيس وآخرين (2004) .Manis, et.al وودوارد وآخرين .Woodward et.al(2002) . كما أنها تتفق فضلاً عن ذلك مع نتائج دراسات ماكنايت وآخرين (2001) .Mcknight et.al ، ودوفرتى وآخرين (2001)Daugherty et.al ، وماكنيل وفاولر (1999) McNeill & Fowler ، وجورتر - ريو وأندرسون Gorter-Reu & Anderson (1998) ، وباربارا فورمان وآخرين (1997) Foorman, B. et.al، وجونسون (1996) Johnson ، وهوبرج وبلانتى (1992) Hoberg & Plante ، وبلاتشمان (1991) Blachman وهو الأمر الذى يمكن تفسيره بأن البرنامج المستخدم بما يضمه من أنشطة ، ومهام مختلفة تتركز أساساً حول ألعاب الأطفال قد أدى إلى مساعدة الأطفال على الإدراك الفونولوجى فأصبح بمقدورهم التعرف على الفونيمات المختلفة ، كما ساعدهم فى التعرف على الحروف وتسميتها فضلاً عن معرفة ألوان وأشكال الألعاب ، والقدرة على عدها ، ومعرفة الأعداد وتسميتها إذ أن اللجوء إلى ألعاب الأطفال فى هذا الصدد قد ساهم فى انغماس هؤلاء الأطفال فى البرنامج والاستفادة مما تم تقديمه لهم خلاله ، كما أن الفنيات المتبعة فى سبيل ذلك

من نمذجة ، ومراقبة للذات ، وتعلم ذاتى ، وتصحيح الأخطاء ، والتدعيم قد ساعدت كثيراً فى تحقيق مثل هذه النتائج .

ومن جهة أخرى فإن نتائج الفرض الثالث تدعم بشكل غير مباشر فعالية البرنامج المستخدم حيث كشفت عن أن المجموعة الضابطة والتى لم تتعرض للبرنامج لم يحدث لأعضائها أى تغير له دلالته وذلك فى مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية موضوع هذه الدراسة فى حين وجدنا كما أوضحت نتائج الفرض الثانى أنه قد حدث تحسن دال فى مستوى تلك المهارات للمجموعة التجريبية فى القياس البعدى على أثر تعرضهم للبرنامج . أما نتائج الفرض الرابع فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لهذه المهارات وهو ما قد يرجع إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد هذه المجموعة على تلك الأنشطة والمهام التى تضمنها البرنامج وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذى ساهم بشكل أساسى فى استمرار أثر ذلك التدريب كما يرى عادل عبد الله (2000) إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة ، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه ، بل والأهم من ذلك أنه قد أدى إلى استمرار هذا التحسن ، وساهم كما يتضح من نتائج الفرض الخامس فى تحسن تلك الدرجات التى حصل عليها أطفال المجموعة التجريبية فى اختبار نهاية العام بالصف الأول الابتدائى وذلك بعد حوالى عام من حصولهم على هذا التدريب فى حين انخفضت درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة سواء فى اللغة العربية ، أو الحساب ، أو المجموع الكلى للدرجات مما يدل على تعرضهم بالفعل لصعوبات تعلم أكاديمية تمثلت المؤشرات الدالة عليها فى ذلك القصور الذى تعرض له مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية عندما كانوا بالروضة وهو الأمر الذى يؤكد من جانب آخر على أن التدخلات المختلفة وخاصة التدخلات المبكرة لعلاج القصور فى المهارات قبل الأكاديمية عادة ما يكون من شأنها الحد من تلك الآثار السلبية التى يمكن أن تترتب على ذلك الوضع ،وتجنب حدوث صعوبات بقدر الإمكان ، وتفادى ما قد يترتب عليها من سلبيات من أهمها الفاقد أو الهدر التعليمى الذى كان من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يتحقق حينئذ .

هذا ويلفت الباحث الأنظار إلى إمكانية استخدام برامج تدريبية مماثلة تختص بتناول جوانب أخرى من جوانب القصور التى يتعرض لها أطفال الروضة بما يمكن أن يسهم فى الحد من الآثار السلبية التى قد تنجم عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة .

التوصيات

صاغ الباحث التوصيات التالية فى ضوء ماأسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج:

1 - إعداد المتخصصين فى الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم .

2 - تقديم برامج التوعية الأسرية اللازمة فى هذا الإطار ، والحفاظ على التواصل بين الأسرة والروضة لتحقيق مصلحة الطفل .

3 - الاهتمام بالاكتشاف المبكر للمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم وتشخيصها .

4 - تحديد جوانب القصور لدى الطفل بشكل دقيق .

5 - تقديم برامج التدخل المبكر المناسبة وعدم التأخر فى علاج أوجه القصور تلك.

6 - الاهتمام باللجوء إلى ألعاب الأطفال فى سبيل تشخيص مشكلاتهم .

7- متابعة الأطفال الذين نقدم لهم البرامج وذلك بعد الانتهاء منها حتى نتأكد من استمرار استفادتهم منها .

ملخص

تهدف الدراسة الراهنة إلى تقديم برنامج تدريبى للتدخل المبكر يعمل فى الأساس على علاج أوجه القصور فى بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة مما يمكن أن يحد من تطور هذا القصور ، ويمنع ما يمكن أن يترتيب عليه من صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك بمتابعة أدائهم الأكاديمى حتى نهاية الصف الأول الابتدائى بعد عام من انتهاء البرنامج ، ومن ثم فإن هذه الدراسة تعمل على اختبار فعالية ذلك البرنامج فى هذا الخصوص. وتألفت عينة الدراسة من عشرة أطفال من الذكور بالصف الثانى بالروضة KG- II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية ، وممن لايأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم . وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة متساويتين، ومتجانستين فى العمر الزمنى، والذكاء ، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى . وبعد التحاق هؤلاء الأطفال بالصف الأول الابتدائى بنفس المدرسة تم القيام فى نهاية العام الدراسى بمقارنة درجاتهم فى الاختبارات التى أعدتها المدرسة لذلك حتى نتأكد من استمرار فعالية البرنامج فى الحد من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى كان من المحتمل أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال على أثر قصور مهاراتهم الأكاديمية .

وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين دالة عند 0.05 بالنسبة لمهارتى الإدراك الفونولوجى والتعرف على الأرقام ، وعند0.01 بالنسبة لباقى المهارات فضلاً عن مجموعها الكلى وذلك لصالح المجموعة التجريبية . ووجود فروق دالة عند 0.05 بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى ، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى ذات القياسين ، ولابين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى . وفضلاً عن ذلك فقد

أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى لصالح المجموعة التجريبية وهو الأمر الذى يعكس تحسن مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية من ناحية ، وتعرض أطفال المجموعة الضابطة لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة من ناحية أخرى .

* * *

مراجع الفصل السابع

1- أحمد الرفاعى غنيم ونصر محمود صبرى (2000) ، التحليل الإحصائى للبيانات باستخدام SPSS. القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

2- عادل عبد الله محمد (2005) ؛ الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم. مجلة كلية التربية ببنى سويف جامعة القاهرة م 1 ، ع2.

3 - عادل عبد الله محمد (2000) ؛ العلاج المعرفى السلوكى، أسس وتطبيقات. القاهرة ، دار الرشاد .

4 - عادل عبد الله محمد وسليمان محمد سليمان (2005) ؛ قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. المؤتمر السنوى الحادى والعشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية ، 1/31 - 2/2.

5 - عادل عبد الله محمد وصافيناز أحمد كمال (2005) ؛ قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . المؤتمر السنوى الثالث عشر لكلية التربية جامعة حلوان 13 - 3/14 .

6 - عبد الجبار توفيق (1985) ؛ التحليل الإحصائى فى البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، الطرق اللامعملية ، طـ 2 . الكويت ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى.

7- فؤاد البهى السيد (1979) ؛ علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، طـ 3 . القاهرة، دار الفكر العربى .

8 - لويس كامل مليكة (1998) ؛ دليل مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، الصورة الربعة. المراجعة الأولى ، طـ 2 - القاهرة، مطبعة فيكتور كيرلس .

9 - محمد بيومى خليل (2000) ؛ استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية. فى « محمد بيومى خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع » .

10- محمود عوض الله سالم ، ومجدى محمد الشحات ، وأحمد حسن عاشور (2003)؛ صعوبات التعلم؛ التشخيص والعلاج . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

11. Blachman, Benita A.(1992) : Early intevention for children's reading problems : Clinical applications of the research in phonological awareness, Topics in Languaue Disorders, v12, al, pp.51-65 .

12. Daugherty , Stefanie; Gresham- Brown, Jennifer; & Hemmeter , Mary Louise (2001) ; the effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and nontarget skills in preschoohers with developmental delays . Topics in Early Childhood Special Education , v21, n4, pp. 213 - 221

13. Fooman, Barbara R. et.al (1997) ; Early instructions for children with reading problems ; Study designs and preliminary findings, Learning Disabilities ; A Multidisciplinary Journal, v6,nl,pp.63-71.

14. Foorman, B..R ; Francis , D.I ; Shaywitz, S.E ;Shaywitz, B.A. ; & Fletcher J.M. (1997) ; The case for early reading intervention. In B. Blachman (ed) ; Foundations of reading acquisition and dyslexia; Implications for early intervenions (pp.243-264) . Mahwah , NJ; Erlbaum .

15. Gerber ,Michael M.; jimenez , Terese ; Leafstedt, Jill; Villaruz, Jessica; Richards, Catherine; & English, Judy (2004) ; English reading effects of small - group intensive intervention in Spanish for K-1 English Learners. Learning Disabilities Research and practice, v19,n4.

16. Gorter- Reu, Maralee S.& Anderson, Jean Marie (1998); Exceptional Home kits, home visits, and more ! . Young Children, v53,n3,pp.71-74.

17. Hallahan, Daniel P. & Kauffman, James M.(2003) ; Exceptional learners ; Introduction to special education. 9th ed., New York : Allyn & Bacon .

18. Hoberg, Rosemary & plante, Donna (1992); Learning about frogs :An integrated curricular unit . Insights Into Open Education, v24, n5 ,pp. 62-79 .

19. Johnson ,Judy A. (1996) ; Reading recovery ; Early intervention. Unpublished MA. Dissertation, University of south Carolina ..

20. Keogh,B,K & Glover, A. (1980) ; Research needs in the study of early identification of children with learning disabilities . Thalamus (Newsletter of the International Academy for Research in Learning Disabilities)

21. Leafstedt, Jill ; Richards, Catherine R;& Gerber, Michael M.(2004) ; Effectiveness of explicit phonological awareness instruction for at-risk English learners .Learning

Disabilities Research and Practice, v19,n4.

22. Lerner, J.W.(2000) ;Learning Disabilities : Theories, diagnoses, and teaching strategies, 8th ed . Boston; Houghton Mifflin .

23. Manis, Franklin R; Landsey, Kim A.;& Bailey, Caroline E.(2004) ; Development of reading in grades K-2 in Spanish - speaking English Language learners. Learning Disabilities Research and practice,v19, n4.

24. Mantzicopoulos , P . & Morrison , D . (1994) ; Early prediction of reading achievement; Exploring the relationship of cognitive and noncognitive , measures to inaccurate classifications of at-risk status. Remedial and Special Education, v15, n4, pp. 244 - 251.

25. McKnight, Caroline G;Lee StevenW,;& Schowengerdt, Richard (2001) ; Effects of specific strategy training on phonemic awareness and reading aloud with preschoolers : A comparison study . Unpublished MA. Dissertation, University of south Carolina .

26. McNeill, Joyce H. &Fowler, Susan A. (1999); Let's talk : Encouraging mother-child conversations during story reading. Journal of Early Intervention, v22, n1, pp. 51- 69 .

27. Mills,Heidi &O' Keefe, Timothy (1990) ; Accessing potential lessons from an at-risl six - year- old .Insights Into Open Education, v23, n2, pp.51- 59 .

28. National Institute of Mental Health (2000); Learning Disabilities: Multidisciplinary reacarch centers , Washington, DC., NIMH.

29. Scruggs, Thomas E. (2002). On babies and bathwater : Addressing the problem of learning disabilities . Learning Disability Quarterly ,v18, n2.

30. Smith, Sandra (2000); Is my child Kindergarten ready ? Long Beach , California, pediatric Medical Center.

31 . Torgesen, J.K (2001) ; Empirical and theorotical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing. Washington, DC.,U.S. Department of Education .

32. Vaughn, Sharon ; Mathes, Patricia G.; Linan, Thompson , Sylvia ; & Francis , David J. (2005) ; Teaching English language learners at- risk for reading disabilities to read: Putting research into practice. Learning Disabilities Research and Practice, v20, n1 .

33. Western Australian Ministry of Education (1993) ; Empirical validation of the first

steps spelling and writing continua . Victoria, Australian Council for Educational Research .

34. Woodward , John ; Voorhies , Jill ; Baxter , Juliet ; & Wong Jennifer (2002) ; We talk about it, but do they get it ? Learning Disabilities Research and Practice, v17, n3.

* * *