# الاستعداد المدرسي بوصفه مؤشر للتنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى عينة من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة

School Readines as an index to predict Developmental Learning Disabilities in asample of children in early childhood stage

**الدكتور: سليمان عبدالواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.**

**Mail :** sajedalerabby@yahoo.com

**الدكتورة: فاطمة على نوفل، جامعة المنوفية، مصر.**

**Mail :** sajedalerabby@yahoo.com

**تاريخ الاستلام** : 2018/5/16 **تاريخ القبول**: 2018/0 7/14

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من خلال مستوى الاستعداد الدراسي لديهم. وتكونت عينة البحث الكلية من(88)طفلاً من أطفال الروضة منهم (38 ممن يعانون من صعوبات تعلم، 50 من العاديين). وبتطبيق أدوات الدراسة أشارت النتائج إلى أن الاستعداد المدرسي قادر على التنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة" حيث جاءت النتائج مؤكدة ذلك، وأنه بالإمكان التنبؤ بدرجة صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة من خلال المعرفة بدرجة ومستوى الاستعداد المدرسي لديهم، وذلك بنسبة عالية جداً بلغت ما يقارب 83 %.

**الكلمات المفتاحية:** الاستعداد المدرسي، صعوبات التعلم النمائية، مرحلة الطفولة المبكرة.

The study aimed at identifying the predictability of developmental learning disabilitis in early childhood children through their level of academic readiness. The study sample consisted of (88) kindergarten children (38 with learning difficulties, 50 ordinary people). Using the tools of the study, the results indicated that the school readiness is capable of predicting the developmental learning disabilitis of Kindergarten children. "The results were confirmed. It is possible to predict the developmental learning disabilitis of Kindergarten children through their knowledge of the level and level of school readiness. Approximately 83%.

**Key words**: school readiness, developmental learning disabilitis, early childhood.

**مقدمة:**

تُعدّ صعوبات التعلم Learning Disabilites من المجالات الحديثة نسبياً فقد ظهرت كمجال مستقل في ميدان التربية الخاصة وازداد مفهومها تبلوراً ووضوحاً بدءاً من ستينيات القرن العشرين الميلادي، بعد أن ظلت لفترة ليست بقصيرة عرضة للتداخل مع غيرها من المفاهيم والمجالات سواء من حيث التشخيص أو العلاج (عبدالمطلب القريطى، 2005: 409).

ويُعدّ صموئيل كيرك Samuel Kirk هو أول من قدم مصطلح صعوبات التعلم Learning Disability لأول مرة عام (1963) حيث بيّن أن هناك فئة من التلاميذ يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة والتعلم بأساليب التدريس العادية مع أن هؤلاء التلاميذ غير معاقين عقلياً. كما لاتوجد لديهم إعاقات بصرية أو سمعية تحول بينهم وبين اكتسابهم اللغة والتعلم، كما يظهر على تلك الفئة صعوبة الاستماع والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والتهجئة، أو حل المسائل الرياضية (جمال الخطيب، 2004: 65).

ونظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم باعتبارهم مجموعة غير متجانسة، فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم إلى نوعين من الصعوبات هما صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities، وصعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities.

وتعرف صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities بأنها الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية, وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي, ويرى بعض العلماء أنها تعزى إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي(كيرك وكالفنت، 1988: 25).

وأن تلك الصعوبات تصنف إلى: صعوبات التعلم النمائية الأولية، وصعوبات التعلم النمائية الثانوية. وتتمثل صعوبات التعلم النمائية الأولية في: صعوبات الانتباه Attention، والإدراك comprehension، والذاكرة Memory.

بينما تتمثل صعوبات التعلم النمائية الثانوية في: صعوبات أو اضطرابات التفكير Thinking، واللغة الشفوية Oral language, وتوجد صعوبات التعلم النمائية في ثلاث مجالات

أساسية هي: النمو اللغوي, والنمو المعرفي, ونمو المهارات البصرية الحركية. وتؤدى صعوبات التعلم النمائية إلى صعوبات التعلم الأكاديمية (السيد عبدالحميد، 2003: 252).

يقوم المدخل النمائي على افتراضات أن هناك أنماطاً نمائية محددة للنمو السوي الصحي الطبيعي أو العادي، وأن النمو ليس عشوائياً وإنما محكوم بقوانين الاستمرار والانتظام والتتابع وما يترتب عليه من نتائج سلوكية، وأن أي انحراف أو اضطرب في تتابع النمو يقود إلى سلوكيات غير سوية أو غير عادية. وتبدو هذه الافتراضات منطقية ولا تخل بالعلمية. ولكن خطوط النمو ومعدلاته تختلف نسبياً من إطار ثقافي إلى آخر، ومن مرحلة نمائية إلى أخرى، محكومة بمجموعة من العوامل الجينية الوراثية، والعوامل البيئية كالتغذية والمناخ النفسي والاجتماعي الحاضن، وكم ونوع الاستثارات العقلية والمعرفية والمهارية التي يتعرض لها الطفل. وقد لاحظ العديد من الباحثين والمهتمين باختبار فروض المدخل النمائي أن لهذه الفروض مصداقية بين ذوي صعوبات التعلم من الأطفال(فتحى الزيات، 1998: 151).

ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ماقبل الأكاديمية، والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، وهذه العمليات تشمل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحد أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة ويكون السبب الرئيسي لها (مسعد أبو الديار، وجاد البحيري، وعبد الستار محفوظي،2012: 75).

ويطلق عليها تلك التسمية لأنها تهتم بالمشكلات النوعية التي يعاني الطفل منها مبكراً قبل التحاقه بالمدرسة. ولا يطلق عليها صعوبات أكاديمية لأن الصعوبات الأكاديمية تعتمد في الأساس على وجود محتوى أكاديمي معين أي وجود منهج يصعب على الطفل أن يصل بمستوى تحصيله إلى ما يوازي نسبة ذكائه التي عادةً ما تقع في المستوى العادي. بينما الأمر لا يكون كذلك في مرحلة ما قبل المدرسة حيث لا يوجد ذلك المحتوى الأكاديمي الذي نتحدث عنه( Dounlosky, Rawson, 2013: 414, Abrami, 2008: 312).

ولكن توجد تلك المهارات قبل الأكاديمية التي تُعّد بمثابة تلك الآليات التي يتم من خلالها الأداء الأكاديمي للطفل عامة، والتي يمكن من خلالها التنبؤ إلى حد كبير بما يمكن أن تأول الأمور إليه

بالنسبة لذلك المستوى الأكاديمي للطفل. وأن هناك مؤشرات صعوبات التعلم تتضح في سلوك وتصرفات الأطفال في تفاعلهم الاجتماعي، وتكيفهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي مع بيئتهم.

Solomon. Daniel and others,1989: 155, Freeman, Evelyn,1989: (215)

وتُعدّ السنوات الأولى في حياة الطفل ذات أهمية كبيرة في تعلم الكثير من المهارات واكتساب العديد من الخبرات الضرورية للمراحل اللاحقة، إذ يطلق عليها المرحلة الحرجة Critical Period وتعني أن هناك سنوات عمرية زمنية في حياة الطفل يكون فيها أكثر استعداداً للاستفادة من الخبرات البيئية واستغلالها إلى أقصى مستوى (محيي الدين توق، يوسف قطامى، وعبدالرحمن عدس، 2003: 65).

وتوجد علامات أو مؤشرات لوجود مشكلات لدى الأطفال هي إشارات مبكرة على وجود مشكلات أو صعوبات تعلم لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة. وقد تُلاحظ تلك المؤشرات التي تدل على وجود مشكلات في النمو الحركي للطفل أو عمليات السمع والكلام أو عمليات البصر أو النمو اللغوي والكلامي أو القدرات الخاصة بالانتباه. وغالباً ما يتميز الطفل في بعض نواحي النمو بينما يظهر صعوبة واضحة في البعض الأخر (إسماعيل الفرا، 2005: 144، عادل عبدالله، 2006: 56).

ومن المسلم به أن التعلم لا يحدث بصورة مفاجئة عندما يصل الطفل إلى العمر الزمني خمس أو ست سنوات، أو عند دخوله المدرسة. فخلال سنوات ما قبل المدرسة ينشغل الأطفال منذ طفولتهم المبكرة بالكثير من الأنشطة التعليمية. حيث يتعلمون وربما يسيطرون على العديد من المهارات والأنشطة قبل الأكاديمية. ويكتسبون كمية هائلة من المعرفة والمعلومات والقدرات التي تؤهلهم لتعلم الكثير من الموضوعات الأكاديمية. (Van Zyl, 2011-B, 655, Elena Commodari., 2013: 2081)

ويشير الاستعداد إلي القدرة الممكنة أو هو الأداء المتوقع أن يصل إليه الفرد فيما بعد والذي يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة المستقبلية للقيام بعمل ما أو تحمل المسئولية أو التحصيل. وإذا

اكتسب الفرد مراناً أو تدريباً بالنسبة لاستعداد من الاستعدادات صار الاستعداد قدرة. (West,. Denton, & Germino-Hausken, 2000: 544)

ويدل الاستعداد للتعلم على مجموعة الخبرات والمواقف التي تجعل الطفل راغباً وقادراً على التعلم عند دخول المدرسة، وتساعد عملية الاستعداد على توجيه الطفل إلى ما يناسبه من نشاط للقيام به في المدرسة أو خارجها. (Elena Commodari., 2013: 2221, Van Zyl E, 2011-A: 254)

ولقد ظهر مفهوم الاستعداد لأول مرة على يد جونسون Johnnsonn عام (1925)، وقد أجريت عليه بحوث عديدة، واستخدمت اختبارات الذكاء لتقدير استعداد الطفل للقراءة، فقد كان الاستعداد لتعلم القراءة يتحدد بالعمر العقلي للطفل، إلا أن هناك قدرات يحتاجها الطفل في القراءة لا تقيسها اختبارات الذكاء، لذلك كان من المهم بناء اختبارات لتقيس مدى الاستعداد للقراءة. (Elena Commodari., 2013: 2221, Van Zyl,2011-B, 655).

وتشير الدراسات إلى أن مفهوم الاستعداد ليس مفهوماً أحادياً بل أنه مفهوم مركب ومعقد وأن العوامل المؤثرة فيه عديدة، وأن النضج وحده غير كاف لتكوين الاستعداد. كما أنه لا يوجد مفهوم عام واحد للاستعداد بل إن هناك استعداد خاص لكل مهارة على حده كالاستعداد للمشي، والاستعداد للكلام، والاستعداد للقراءة، والاستعداد للكتابة( West,. Stipek, 2002: 411, Et al, 2000: 544).

ويُعدّ النضج عنصراً أساسياً في الاستعداد، وبما أن الأطفال ينضجون بمعدلات مختلفة يصعب على المعلمين أن يحددوا فترة معينة يبدأ عندها التعلم. فقد أظهرت الدراسات أن هناك أطفالاً مستعدون للقراءة وهم في سن الرابعة في حين يتأخر غيرهم حتى سن السابعة، كما يجب أن ندرك أن تفاعل المقدرة مع الخبرة ومع الدافعية تجعل بعض الأطفال مستعدون لتعلم مادة ما قبل غيرها وقبل غيرهم من الأطفال. كما أن الأطفال بشكل عام أكثر استعداداً لتعلم المواد التي تراعي حاجاتهم وتناسب ميولهم.(Elena Commodari., 2013: 2221, Van Zyl,2011-B, 655) .

ويفترض "جانييه" أن الاستعداد لا يعتمد على عوامل بيولوجية داخلية، بل على مدى المخزون اللازم في المهارات والعادات، التي تعتبر متطلبات مسبقة لتعلم ما هو أكثر تعقيداً أو صعوبة

من مهارات وعادات. وفي حالة عدم تمكن الطفل من تعلم مهمة ما والسيطرة على هذه المهمة، فإن على المعلم أن يعود إلى الوراء ويتساءل: ما هي المتطلبات المسبقة من المهمات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى الآن؟. (Stipek, 2002: 411, West,. Et al, 2000: 544, Elena Commodari., 2013: 2221)

وأن الاستعداد للتعلم هو مجموعة الخبرات والمواقف التي تجعل الطفل راغباً وقادراً على التعلم عند دخول المدرسة، وتساعد عملية الاستعداد على توجيه الطفل إلى ما يناسبه من نشاط للقيام به في المدرسة أو خارجها.( Sherry & Draper, 2012: 141).

بينما التأهب للتعلم learning set يعرف بأنه ما يتوافر لدى المتعلم من إمكانات في أي مرحلة من مراحل تعلم عمل معين ( مثال تعلم القراءة)، ورغم أن هذه الإمكانات داخلية في المتعلم إلا أنه يمكن قياسها مباشرة في صورة الأداء الظاهر Duncan, Dowsett, and (Claessens, 2007: 87).

يتضح مما سبق أن الاستعداد للتعلم أو المدرسى يشير إلي القدرة الممكنة أو هو الأداء المتوقع أن يصل إليه الفرد فيما بعد والذي يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة المستقبلية للقيام بعمل ما أو تحمل المسئولية أو التحصيل. وإذا اكتسب الفرد مراناً أو تدريباً بالنسبة لاستعداد من الاستعدادات صار الاستعداد قدرة. (Welsh, Nix, Blair, Bierman & Nelson., 2010: 254).

**مشكلة الدراسة:**

كثير من الأطفال يلتحقون بالصف الأول الابتدائي ولديهم رغبة جامحة للتعليم، ثم نجدهم يفقدون سريعاً ما كان لديهم من تشوق واهتمام نتيجة لإخفاقهم.وعادةً ما يمضي المعلمون قدماً معتقدين بأن إخفاق الطفل يعزى إلى عدم استجابته، وعدم رغبته فى التعليم فلا رجاء منه، ولا يبحثون عن أسباب الإخفاق لدى هؤلاء التلاميذ.

ولذا يجب الكشف المبكر عن مدى الاستعداد للتعلم، لتنمية هذا الاستعداد قبل تتدهور الحالات، ومن ثم نقوم بإعداد وبناء برنامج تعليمي علاجي لإنماء مثل هذه القدرات، وتوجيه التلاميذ إلى ما يناسبهم من مناشط ، وبالتالي الارتقاء بالمستوى العام لاستعداد الطفل للتعلم . Welsh, (Nix, Blair, Bierman & Nelson., 2010: 254).

إذ أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات تعلم تحول دون وصولهم للمستوى المطلوب. كما أن الطفل عندما يكون غير مستعداً للتعلم لا يؤدي فقط إلى إطالة المدة المطلوبة للتدريب وإجهاد الطفل ورفع تكلفة التعليم، ولكنه قد يؤدي في كثير من الأحيان إلى تكوين اتجاهات سلبية لدى الطفل نحو ما نحاول تعليمه قبل أن يكون مهيئاً له. وهذا بدوره يعطل عملية التعلم حتى بعد أن يبلغ الطفل حد الاستعداد. Duncan, Dowsett, and Claessens, 2007: 89, Sherry & (Draper, 2012: 510).

ومن ثم تكمن مشكلة الدراسة فى خطورة صعوبات التعلم فى انتشارها لدى قطاع كبير من الأطفال، حيث تتراوح نسب انتشارها في سن ما قبل المدرسة ما بين (10%-30٪) تقريباً من حجم الإعاقة في أي مجتمع، ولكن تلك النسب لا تعبر عن النسب الحقيقة إذ أن هناك عدد كبير من الأطفال يتمتعون بمستوى عادى أو من القدرات الجسمية، والعقلية. ولكن أدائهم وإنتاجاتهم التحصيلية دون المستوى المتوقع، وهو ما يطلق عليه التباعد الواضح بين إمكانياتهم، وبين ما يتوقع منهم. ويعزى ذلك إلى عدم معرفة أولياء الأمور، والمدرسين بتلك المشكلات التى يعانى منها هؤلاء الأطفال مما يؤدى إلى تفاقم الظاهرة، وامتداد أثارها لاحقاً. ويعكس ذلك عدم مناسبة حجم الخدمات التى تقدمها برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة Early Childhood Special Educatio؛ جمال الخطيب ومنى الحديدي، 2011: 56؛ Stellwagen, 2001: 271.,Vermunt, 2005: 455)

وعلى الجانب الآخر تُمثل الأهبة أو الاستعداد للمدرسة أهمية كبيرة في الحد من انتشار صعوبات التعلم، نظراً لأنها تقوم في الأساس على عدد من المعايير التي تعمل حال توفرها لدى الطفل، على إعداده بالشكل الملائم كي يبدأ تعليمه النظامي، دون حدوث أي مشكلات أكاديمية من ناحية، وكي يقيم علاقات اجتماعية مناسبة مع أقرانه من جماعته الثقافية الذين يَعِيشُون في نفس عمره الزمني، وربما مع الكبار والراشدين في جماعته (عادل عبدالله، 2006: 56).

ويرتبط الاستعداد المدرسى بنضج الطفل حيث يكون الطفل مستعداً للتعلم إذا بلغ حداً من النضج لمواجهة ما تتطلبه عملية التعلم من مهارات أساسية ضرورية مثل: اكتساب اللغة الشفوية، والتمييز البصري والسمعي، وتكوين المفاهيم التي عادة ما يتم التدريب عليها وتنميتها في مرحلة رياض الأطفال، أي أن الطفل في هذه المرحلة يأخذ في الاستعداد للتعلم .وكذلك يحتاج الاستعداد المدرسى

إلى درجة من النضج العقلي والجسمي. (Sherry & Draper, 2012: 451, Duncan, et al., 2007: 217)

ويختلف الأطفال في درجة استعدادهم لعملية التعلم، وأن التعرف على استعداد الطفل لتعلم القراءة والكتابة يعتبر ضرورة لتحديد البدء بتعليمها له تعليماً فعلياً منظماً. وينبغى التنبه إلى بلوغ الطفل درجة الاستعداد حتى يمكن البدء معه في أنسب وقت ممكن للتعلم، حتى لا نعرض الأطفال لإخفاقات يصحبها مرارة يمكن أن تولد في نفوسهم رفضاً، وبغضاً للتعلم (هشام الحسن، 2001: 54، Sherry & Draper, 2012: 451).

وفي هذا السياق قَدمت البحوث العلمية في العقود الماضية أدلة قوية على أن للخبرات في مرحلة الطفولة المبكرة تأثيرات بالغة وطويلة المدى في التعلم والنمو واكتساب المعارف والمهارات وتطورها، فالمرحلة العمرية المبكرة مهمة لنمو الأطفال جميعاً على اختلاف فئاتهم، بل لعلها تكون أكثر أهمية بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة، لأنهم غالباً ما يعانون من تأخر نمائي يتطلب التغلب عليه تصميم برامج خاصة فاعلة من شأنها استثمار فترات النمو الحرجة أو الحساسة (جمال الخطيب ومنى لحديدي، 2004: 12).

وانطلاقاً من تلك الأهمية لمرحلة رياض الأطفال، فقد دأب الكثير من الباحثين في المجال التربوي إجراء العديد من الدراسات كدراسة أبعاد هذه المرحلة والعوامل المختلفة المؤثرة فيها، وقد ظهر ذلك من خلال تنوع الدراسات على تلك المرحلة، ومحاولة تسليط الضوء على جوانب عديدة ومهمة تغطي الكثير من هذه الأبعاد والعوامل ذات الأثر والعلاقة بمستوى تعليم واكتساب المعرفة وتنمية القدرات والمهارات لأطفال هذه المرحلة.

وبعد مراجعة الأدب التربوي منذ عام (2000) على عام (2018) فى مجال الاستعداد المدرسي تناول العديد من الباحثين هذا المجال، ومن أمثلة تلك الدراسات دراسة ريفر Rever (2003) التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين النمو العاطفي والاستعداد المدرسي عند أطفال ما قبل المدرسة في ولاية مينيسوتا، ودراسة بارلاكيان Parlakian (2003) التى هدفت إلى معرفة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والإدراكية والوجدانية من جهة، والتهيئة والاستعداد المدرسي من جهة أخرى، وذلك عند أطفال ما قبل المدرسة في ولاية كارولينا الشمالية، ودراسة عادل عبدالله (2005)

التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة، واستعدادهم للمدرسة.

ومن الدراسات التى تناولت الاستعداد المدرسي بوصفه مؤشر للتنبؤ بصعوبات التعلم دراسة عادل عبدالله وسليمان محمد (2005) التى هدفت إلى الكشف عن المهارات قبل الأكاديمية (التعرف على الحروف، الإدراك الفونولوجي للكلمات، التعرف على الأعداد، التعرف على الألوان، التعرف على الأشكال) كمؤشر على صعوبات التعلم الأكاديمية التي قد يعاني منها أطفال الروضة لاحقاً. ودراسة عادل عبدالله وصافيناز كمال (2005) التى هدفت إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة لأطفال الروضة، وذلك من خلال العلاقة الناشئة بين المهارات قبل الأكاديمية (التعرف على الحروف، الإدراك الفونولوجي للكلمات، التعرف على الأعداد، التعرف على الألوان، التعرف على الأشكال) وصعوبات التعلم الأكاديمية، ودراسة نواف الظفيرى (2015) التى هدفت إلى الاستعداد المدرسي بوصفه مؤشر تنبؤ لصعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة.

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن التقصير أو التأخير في تحديد صعوبات التعلم النمائية أو تشخيصها أو علاجها يقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة. (نواف الظفيري، 2015: 211-213).

ومن ثم تتبلور مشكلة البحث الحالي في محاولة للتنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة، وذلك من خلال تحديد ومعرفة درجة ومستوى الاستعداد المدرسي لديهم، وبالتالي إمكانية تحديد صعوبات التعلم التي يمكن أن تواجههم أو تعيقهم في المستقبل. ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة فى محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستعداد المدرسي لدى عينة الدراسة (الأطفال العاديين، والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية)؟.
2. هل توجد علاقة بين صعوبات التعلم النمائية والاستعداد المدرسي لدى عينة الدراسة (الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية)؟.
3. هل الاستعداد المدرسي قادر على التنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى عينة الدراسة (الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية)؟.

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على الفروق في مستوى الاستعداد المدرسي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (مرحلة الطفولة المبكرة) ممن يعانون من صعوبات تعلم نمائية، وذلكمقارنةً بنظرائهم من أطفال تلك المرحلة ممن لا يعانون من تلك الصعوبات.
2. التعرف على العلاقة بين الاستعداد المدرسي وصعوبات التعلم النمائية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
3. التعرف على إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم النمائية عند أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من خلال مستوى الاستعداد الدراسي لديهم.

**أهمية الدراسة:**

يكتسب الموضوع أهميته من خلال أهمية الموضوعات مجال الدراسة حيث أن موضوع صعوبات التعلم النمائية من القضايا والمشكلات المتعلقة بالتعلم، والتى تفرزها التطبيقات المواكبة لمختلف العمليات التربوية والإدارية بكل مؤسسة. وتعتبر تلك المشاكل الأرضية التى يبنى على أساسها طرح الحلول والاستراتيجيات التربوية. (Ministry of Education of P.R.China.,2014: 874) كما يكتسب أهميته من موضوع الاستعداد المدرسى حيث أن الأطفال مختلفون في درجة استعدادهم لعملية التعلم، وأنه ينبغي أن نتبين مدى استعداد كل منهم، وأن نحاول تنمية هذا الاستعداد بجميع الوسائل التربوية الممكنة، وألا نبدأ تعليم الطفل القراءة من خلال منهج منظم مقصود حتى يبلغ درجة الاستعداد المناسبة، وأن نأخذ كل طفل بما يطيق(Sherry & Draper, 2012: 451).

ومن ثم تتضح أهمية دراسة تلك الموضوعات إذ أنه من المسلم به أن التعلم لا يحدث بصورة مفاجئة عندما يصل الطفل إلى العمر الزمني خمس أو ست سنوات، أو عند دخوله المدرسة. فخلال سنوات ما قبل المدرسة ينشغل الأطفال منذ طفولتهم المبكرة بالكثير من الأنشطة التعليمية. حيث يتعلمون وربما يسيطرون على العديد من المهارات والأنشطة قبل الأكاديمية. ويكتسبون كمية هائلة من المعرفة والمعلومات والقدرات التي تؤهلهم لتعلم الكثير من الموضوعات الأكاديمية( Duncan, et al., 2007: 217).

ويمكننا الاستفادة من الدراسة الحالية من خلال فهم العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية كمدخل لعملية التشخيص المبكر لصعوبات التعلم عند أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وكذلك العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والاستعداد المدرسي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة كمؤشر لصعوبات التعلم. إذ يمكننا ذلك من وضع خطط قابلة للتنفيذ، وأطر إدارية وتقنية وأطر الإدارة التربوية، وإدخال تعديلات على طريقة تنظيم تلك الصيغ من التكوين في أفق تحويل هذه السلسلة إلى أسلاك للتكوين يستفيد منها كل الأطر حسب حاجتها وبناء على حاجيات المؤسسة (مصطفى، بشير، 2005).كما تمكننا معرفة تلك المشاكل من توضيح وعرض مجموعة من القضايا والأمور التي تحاول الإدارة التربوية استثمارها لتجاوز العثرات، والتركيز على الإيجابيات من خلال وضع تصور آفاق السنة الدراسية المقبلة، باستعراض الحصيلة العامة لكل عام دراسي وتقويمها. ( Ministry of Education of P.R.China.,2014: 874).

إن نجاح السنة الدراسية يرتبط بصفة عضوية بإعداد الدخول المدرسي الإعداد الكامل والشامل وهذا الكمال والشمولية يقتضيان من إدارة المؤسسة التعليمية أن تفكر في أن تهييء الآليات الناجحة، وتختار أنجح السبل، وتضع أحسن الترتيبات حتى توفر للدخول المدرسي كل الوسائل والإمكانيات الضرورية واللازمة لحسن انطلاقه الفعلي في التاريخ الذي تحدده المذكرة الوزارية الصادرة في الموضوع في نهاية كل سنة دراسية ( Academy for early childhood program Accreditation, 2005: 143).

**مصطلحات الدراسة:**

**1.صعوبات التعلم النمائية:**

يعرفها زافيرى، والسنا Zafiri, and Al-Sanaa (2014) بأنها قصور فى العمليات المعرفية النفسية، ويتفاوت القصور ما بين الشدة، والانخفاض. وتتمثل تلك العمليات فى الإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية، وتلك العمليات هى التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، وغالباً ما تظهر لدى الطفل قبل دخول الطفل المدرسةإذ تُعدّ تلك العمليات متطلبات أساسية يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وأن أي اضطراب أو خلل يصيب واحد أو أكثر من تلك العمليات ينتج عنها الصعوبات الأكاديمية اللاحقة.

وتعرف إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على بطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لإسماعيل الفرا (2005) المستخدم في الدراسة الحالية، ويصنف كل طفل يحصل على (132) درجة فأقل أي بنسبة 60% فأقل من مجموع درجات البطارية، بأنه من ذوي صعوبات التعلم النمائية.

**2. الاستعداد المدرسي:**

عرفه شيرى، ودريبر Sherry & Draper (2012) بأنه هو مدى ما يستطيع الفرد أن يصل إليه من الكفاية في مجال معين، وهو قدرة كامنة يحيلها النضج الطبيعي والتعلم إلى قدرة فعلية، أو هو قابلية الفرد للإفادة من التعلم. ويشترط للاستعداد للتعلم أن يكون الفرد في حالة تهيؤ من الناحية الجسمية والعقلية قبل البدء في تعلم مهارة من المهارات، وقد لا تعتمد القدرات المطلوبة على مجرد التعلم السابق فحسب وإنما أيضاً على درجة النضج الكافية والتدريب المناسب.

ويعرف الاستعداد المدرسى إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطفل على مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة لعادل عبدالله (2005) المستخدم في الدراسة الحالية.

**3.مرحلة الطفولة المبكرة**

يعرفها محمد مرسى (2010: 21) بأنها هى المرحلة العمرية التى تتراوح من (4-6) سنوات، ويطلق عليها "مرحلة ما قبل المدرسة"، وهى المرحلة التى يطرأ عليها تغييرات نمائية مختلفة فى النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية.

وتستهدف هذه الدراسة تلك الفئة لأنها من المراحل الأكثر أهمية في حياة الإنسان، ففيها تتكون شخصيته وفيها تتحدد اتجاهاته في المستقبل وميوله وقيمه بما يتلاءم مع قيم المجتمع ومعاييره، وفيها يكون الطفل علاقات اجتماعية وانفعالية مع الآخرين المهمين في حياته،كما توجد لديه رغبة قوية لإدراك، ومعرفة ما يحيط به من أشياء ومحسوسات وكيفية التعامل معها فضلاً عن ذلك زيادة وعيه بذاته واعتماده على نفسه، ويتضح ذلك جلياً من خلال تفاعله الكبير مع عالمه الخارجي(متولى موسى، 1993: 293).

**فروض الدراسة:**

فى ضوء أهداف الدراسة واهميتها يمكن طرح فروض الدراسة الحالية على النحو التالى:-

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستعداد المدرسي لدى عينة الدراسة (الأطفال العاديين، والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية).

2- توجد علاقة بين صعوبات التعلم النمائية والاستعداد المدرسي لدى عينة الدراسة (الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية).

3- الاستعداد المدرسي قادر على التنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى عينة الدراسة (الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية).

**إجراءات الدراسة المنهجية:**

**أ.منهج الدراسة:**

استخدما الباحثان المنهج الوصفي لملاءمته مع إجراءات الدراسة، من خلال التعرف على الفروق في مستوى الاستعداد المدرسي، والمنهج التجريبي للتوصل إلى العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والاستعداد المدرسي، والتنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى عينة الدراسة (الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية).

**ب.عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة الكلية من(88) طفلاً من أطفال الروضة المسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2017/ 2018). وتم تقسيمهم إلى (38 ممن يعانون من صعوبات تعلم، 50 من العاديين). تم أخذهم من الروضة الملحقة بمدرسة الشهيد النقيب/ شادى علاء العاصى- بقرية سندسيس التابعة لإدارة غرب المحلة التعليمية - مركز المحلة الكبرى- محافظة الغربية – بجمهورية مصر العربية، وتم توزيعهم كالتالى:

**جدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة البحث**

| نوع الجنس | ذوى صعوبات التعلم النمائية | العاديون | المجموع |
|---|---|---|---|
| ذكور | 22 | 30 | 25 |
| إناث | 16 | 20 | 63 |
| مجموع | 38 | 50 | 88 |

## ج.أدوات الدراسة:

اعتمدا الباحثان الأدوات الآتية: اختبار القدرة العقلية العامة لـ "أوتيس لينون"، وبطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية إعداد/ إسماعيل الفرا (2005)، ومقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة. وتتمتع الأدوات بدرجة عالية من الصدق والثبات في بيئة الأصلية، وبالرغم من ذلك فقد تم استخراج صدق وثبات المقاييس في الدراسة الحالية، وفيما يلي توضيح أدوات الدراسة:-

### 1.اختبار القدرة العقلية العامة إعداد "أوتيس لينون" ترجمة/ مصطفى كامل (1997):

هو اختبار القدرة العقلية العامة الذى يتم تحديد مستوى النمو العقلي للأطفال للتأكد من أن الصعوبة لدى الأطفال لاتعزى إلى ضعف القدرات العقلية. وكذلك لاستبعاد الحالات التي ترجع فيها صعوبة التعلم لضعف القدرات العقلية.

و أَعَدّهذا المقياس أوتيس لينون لتحديد القدرة العقلية العامة للأطفال من (5-7) سنوات. وقام بتعريبه، وإعداده للبيئة المصرية مصطفى كامل (1997).

ويتكون الاختبار من جزأين، وكل جزء يحتوي على مجموعة من الفقرات تشمل مجموعة من الرموز والأشكال والأعداد.يقوم الفاحص بقراءتها شفهياً وفقاً للزمن المحدد لكل جزء، ويطلب من المفحوص وضع دائرة على الإجابة المناسبة.

ويتم حساب نسبة الذكاء بإعطاء درجة لكل إجابة صحيحة ثم تجمع درجات الجزأين للحصول على الدرجة الكلية الخام وبمعرفة عمر الطفل يتم تحويل هذه الدرجة إلى نسبة ذكاء انحرافيه مقابلة للدرجة الخام والعمر الزمني.

**أ.الصدق التلازمى (المحك):-**

وتم حساب صدق الاختبار عن طريق تقدير الارتباط بين الأداء على الاختبار والأداء على محكات تقيس نفس الوظائف لاختباري "بينيه ووكسلر" لأطفال الروضة وكان معامل الارتباط على التوالي (0,61، 0,65).

وكان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبعد، تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (0,64)، وبطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني ثلاث أسابيع وكان معامل الثبات (0,64)، وتم

حساب ثبات الاختبار في الدراسة الحالية بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (0,67) وهو معامل ثبات مقبول.

وقد قاما الباحثان فى الدراسة الحالية بحساب صدق وثبات اختبار القدرة العقلية العامة لـ "أوتيس لينون". حيث تم حساب صدق البطارية بطريقة صدق المحك أو الارتباط بمحك أخر.

**ب.الصدق التمييزى:-**

قاما الباحثان بتطبيق الاستبيان على مجموعتين(المجموعة الأولى: مكونة من(30) طفل من الأطفال العاديين(30)، والمجموعة الثانية: مكونة من (30) طفل ممن يعانون من صعوبات التعلم النمائية). ثم مقارنة استجابات المجموعتين. وتوصلت النتائج إلى قدرة اختبار القدرة العقلية العامة لـ "أوتيس لينون" على التمييز بين العاديين، والأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية. والجدول التالى يوضح ذلك.

**جدول (2) يوضح الصدق التمييزى لاختبار القدرة العقلية العامة لـ "أوتيس لينون" (30 العاديين، 30 الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية)**

| المجموعات | المتوسط | الانحراف المعيارى | قيمة (ت) |
|---|---|---|---|
| العاديين | 54,44 | 1,75 | 10,29 |
| الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية | 17,58 | 1,99 | |

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، إذن توجد دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01).

كما قاما الباحثان فى البحث الحالى بحساب ثبات اختبار القدرة العقلية العامة لـ "أوتيس لينون" باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) والتى بلغت قيمتها (0,86). وهي قيمة عالية تدل على ثبات عالي.

**2.بطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية إعداد/ إسماعيل الفرا (2005)**

تهدف البطارية إلى الكشف المبكر وتحديد صعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة. وتتكون البطارية من (50) عبارة، تقيس أربعة مجالات تمثلت فى (صعوبات حركية صعوبات بصرية، صعوبات معرفية، صعوبات لغوية، صعوبات اجتماعية). وتقيس البطارية أربعة مجالات لصعوبات التعلم النمائية، وهى: صعوبات بصرية حركية، صعوبات معرفية، صعوبات النمو اللغوى، وصعوبات اجتماعية نفسية. تجيب عليها معلمة الروضة في ضوء أربعة مستويات من الاستجابات (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً) وبتقدير رقمي (1-2-3-4)، دون وجود أي عبارات عكسية، بحيث تكون أعلى (220) درجة، وأقل من(55) درجة، ويصنف كل طفل يحصل على (132) درجة فأقل أي بنسبة 60% فأقل من مجموع درجات البطارية بأنه من ذوي صعوبات التعلم النمائية، وذلك حسب تعليمات البطارية.

وقد قام مُعِدّ الأداة بحساب صدق وثبات المقياس. حيث تم حساب الصدق بطريقتين هما صدق المحكمين، وتمتعت الأداة بدرجة عالية من الصدق والثبات في بيئتها الأصلية، فقد حقق الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين) نسبة اتفاق عالية جداً بين المحكمين بلغت 88 %، وبلغ معامل الصدق الذاتي(0,94). أما معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين بطريقة إعادة الاختبار فقد بلغ (0,88).

كما تم حساب الصدق بطريقة صدق الاتساق الداخلى حيث طبقت البطارية على عينة من الأطفال قوامها (124)طفلاً من أطفال الروضة للحصول على معاملات الصدق والثبات.

وقد أسفرت نتائج الصدق البنائي عن وجود معاملات ارتباط مقبولة بين مجموع درجات كل مجال بالدرجة الكلية للبطارية. مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق، وذلك حسب معاملات الارتباط، حيث بلغ أدنى معامل ارتباط (0,57) وأعلى معامل ارتباط (0,62). وهذه المعاملات مقبولة وتحمل درجة عالية من الثقة.

وتم حساب ثبات المقياس بطريقة واحدة هى معامل ثبات ألفا كرونباخ، وتراوحت نتائج معاملات الثبات (0,45، 0,59). مما يشير إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة مقبولة من الثبات.

وقد قاما الباحثان فى الدراسة الحالية بالتحقق من الخصائص السيكومترية للبطارية من خلال الاتساق الداخلى، حيث قاما الباحثان بالتحقق من اتساق المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط عن طريق تحليل وحدات المقياس Item Analysis ، والمقياس ككل، وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين الفقرة والدرجة الكلية لبطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية. وتبين أن جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,76، 0,89). وهذا يؤكد أن البطارية تتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي. من خلال قيم معاملات الارتباط. والجدول التالى يوضح ذلك.

**جدول (3) معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لبطارية الكشف عن صعوبات التعلم النمائية**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0,77 | 14 | 0,79 | 27 | 0,87 | 40 | 0,86 |
| 2 | 0,76 | 15 | 0,87 | 28 | 0,88 | 41 | 0,88 |
| 3 | 0,67 | 16 | 0,77 | 29 | 0,86 | 42 | 0,83 |
| 4 | 0,81 | 17 | 0,86 | 30 | 0,85 | 43 | 0,78 |
| 5 | 0,77 | 18 | 0,67 | 31 | 0,775 | 44 | 0,80 |
| 6 | 0,67 | 19 | 0,86 | 32 | 0,86 | 45 | 0,80 |
| 7 | 0,76 | 20 | 0,67 | 33 | 0,84 | 46 | 0,87 |
| 8 | 0,78 | 21 | 0,86 | 34 | 0,83 | 47 | 0,86 |
| 9 | 0,74 | 22 | 0,86 | 35 | 0,67 | 48 | 0,79 |
| 10 | 0,86 | 23 | 0,86 | 36 | 0,86 | 49 | 0,81 |
| 11 | 0,86 | 24 | 0,86 | 37 | 0,80 | 50 | 0,89 |
| 12 | 0,89 | 25 | 0,86 | 38 | | | |
| 13 | 0,86 | 26 | 0,84 | 39 | | | |

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة مما يؤكد على صلاحية بطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية.

كما قاما الباحثان فى الدراسة الحالية بحساب ثبات بطارية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية بطريقة ألفا كرونباخ والتى بلغت قيمتها (0,88). وهي قيمة عالية تدل على ثبات عالي.

### 3.مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة إعداد/ عادل عبدالله (2005)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى الاستعداد المدرسي لدى أطفال الروضة (النمو الاجتماعي الانفعالي، الاتجاه نحو التعلم، التواصل واللغة، النمو المعرفي والمعلومات العامة، الصحة الجسمية والأمان، المهارات الحركية)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من(60) عبارة موزعة على ستة مجالات لكل مجال عباراته.وهذه المجالات هى: النمو الاجتماعى الانفعالى، الاتجاه نحو التعلم، التواصل واللغة، النم المعرفى والمعلومات العامة، الصحة الجسمية والأمان، والمهارات الحركية. ويجيب على المقياس المعلم/ المعلمة. كما يجاب على المقياس باختيار أحد بدائل الاستجابات الثلاث (نعم- أحياناً- لا)، وتقدر الاستجابات على مدرج رقمى (2-1- صفر). وأعلى درجة على المقياس (120)، وأقل درجة (0). والدرجة المتوسطة (60). وعليه تشير الدرجة المرتفعة إلى الأهبة أو الاستعداد للمدرسة، والدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض الأهبة أو الاستعداد للمدرسة. كما يعبر عن نسبة الاستعداد أو الأهبة للمدرسة بنسب تشير النسبة(50%- 60%) فأقل على انخفاض وضعف فى مستوى الاستعداد، ونسبة (71%- 80%) تشير إلى توسط مستوى الاستعداد للمدرسة، أما إذا تعدَّت النسبة 80% عُدّ الاستعداد للمدرسة لدى الطفل مرتفع جداً، طبقاً لتعليمات المقياس.

ويتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات في بيئته الأصلية، فقد تم التحقق من صدقه وثباته بعدة طرق.

وقد قاما الباحثان فى البحث الحالى بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال الاتساق الداخلى. حيث قاما الباحثان بالتحقق من اتساق المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط عن طريق تحليل وحدات المقياس Item Analysis، قد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين الفقرة والدرجة الكلية وتبين أن جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية وتراوحت معاملات القياس ما بين (0,72، 0,89). وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي. من خلال مقارنة القيم المحسوبة بالقيم الجدولية والجدول التالى يوضح ذلك.

**جدول (4) معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لمقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0,77 | 16 | 0,75 | 31 | 0,87 | 46 | 0,81 |
| 2 | 0,75 | 17 | 0,87 | 32 | 0,88 | 47 | 0,79 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0,80 | 48 | 0,86 | 33 | 0,77 | 18 | 0,77 | 3 |
| 0,85 | 49 | 0,85 | 34 | 0,86 | 19 | 0,81 | 4 |
| 0,81 | 50 | 0,75 | 35 | 0,85 | 20 | 0,77 | 5 |
| 0,86 | 51 | 0,86 | 36 | 0,86 | 21 | 0,87 | 6 |
| 0,86 | 52 | 0,84 | 37 | 0,80 | 22 | 0,76 | 7 |
| 0,86 | 53 | 0,83 | 38 | 0,85 | 23 | 0,78 | 8 |
| 0,79 | 54 | 0,86 | 39 | 0,86 | 24 | 0,74 | 9 |
| 0,81 | 55 | 0,86 | 40 | 0,82 | 25 | 0,77 | 10 |
| 0,79 | 56 | 0,82 | 41 | 0,72 | 26 | 0,86 | 11 |
| 0,86 | 57 | 0,80 | 42 | 0,86 | 27 | 0,75 | 12 |
| 0,89 | 58 | 0,82 | 43 | 0,84 | 28 | 0,87 | 13 |
| 0,83 | 59 | 0,86 | 44 | 0,86 | 29 | 0,89 | 14 |
| 0,86 | 60 | 0,79 | 45 | 0,81 | 30 | 0,87 | 15 |

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة مما يؤكد على صلاحية المقياس.

كما قاما الباحثان بحساب ثبات المقياس فى الدراسة الحالية بطريقة ألفا كرونباخ والتى بلغت قيمتها (0,88). وهي قيمة عالية تدل على ثبات عالي.

## رابعاً: اجراءات التطبيق

1. قاما الباحثان بتطبيق أدوات الدراسة السيكومترية على عينة الدراسة.
2. تم تقنين أدوات الدراسة حيث قاما بتطبيق، وتصحيح المقاييس، ورصد الدرجات.
3. ثم إجراء العمليات، والتحليلات الإحصائية، ومناقشة وتفسير النتائج.

## الأساليب الاحصائية:-

قاما الباحثان باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية هى: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، واختبار "ت" T-Test، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار البسيط. وقد استخدما الباحثان برنامج الحزمة الإحصائية **SPSS V.24** .

## حدود الدراسة:

تتضمن حدود الدراسة: الحدود البشرية، والمكانية، والزمانية، وحدود تطبيق أدوات الدراسة. وفيما يلى توضيح ذلك:

- **الحدود البشرية:** المرحلة الطفولة المبكرة وهى المرحلة التى تبدأ من (3-6) سنوات.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الأدوات فى الروضة التابعة لمدرسة الشهيد النقيب شادى علاء العاصى- بقرية سندسيس التابعة لإدارة غرب المحلة التعليمية – مركز المحلة الكبرى- محافظة الغربية – جمهورية مصر العربية.
- **الحدود الزمانية:** أجرى الدراسة فى الفصل الدراسى الثانى للعام 2017/2016.
- **حدود تطبيق أدوات الدراسة:** تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة. واستغرقت مدة تطبيق الأدوات حوالى أربعة أشهر.

## نتائج الدراسة:

فيما يلى عرض لنتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها.

### نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستعداد المدرسي لدى عينة الدراسة (الأطفال العاديين، والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية)"**.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدما الباحثان اختبار(ت) T-test للكشف عن الفروق بين أطفال عينة الدراسة (الأطفال العاديين، والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية)، على مقياس الاستعداد الدراسى. والجدول التالى يوضح ذلك:

**جدول (5) يوضح الفروق بين عينة الدراسة (الأطفال العاديين، والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية) على مقياس الاستعداد الدراسى**

| مجالات المقياس | ذوى صعوبات التعلم النمائية | | العاديون | | قيمة (ت) |
|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | |
| النمو الاجتماعي الانفعالي | 7,90 | 0,73 | 16,42 | 3,90 | 19,69 |
| الاتجاه نحو التعلم | 7,55 | 0,52 | 15,24 | 2,19 | 21,25 |
| التواصل واللغة | 7,84 | 0,71 | 15.28 | 2,32 | 19,00 |
| النمو المعرفي والمعلومات العامة | 7,56 | 0,51 | 15,96 | 2,02 | 25,09 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الصحة الجسمية والأمان | 8,10 | 0,89 | 16.40 | 2,02 | 25,08 |
| المهارات الحركية | 7,54 | 0,51 | 16.63 | 1,67 | 32,49 |
| المجموع الكلى | 46,38 | 3,34 | 94,87 | 11,98 | 27,15 |

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,001) بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من ذوي صعوبات التعلم النمائية وأقرانهم من الأطفال العاديين، وذلك في جميع مجالات الاستعداد المدرسي(النمو الاجتماعي الانفعالي، الاتجاه نحو التعلم، التواصل واللغة، النمو المعرفي والمعلومات العامة، الصحة الجسمية والأمان، المهارات الحركية) وكذلك في المجموع الكلي للاستعداد المدرسى، لصالح الأطفال العاديين. وقد بلغ المتوسط الحسابي لذوي صعوبات التعلم النمائية في المجموع الكلي للاستعداد المدرسي مما يشير إلى انخفاض كبير فى مستوى الاستعداد المدرسي حسب تعليمات المقياس، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الأطفال العاديين (94,88). وهذه النتيجة تشير إلى ارتفاع كبير فى مستوى استعداد مدرسي. وقد لوحظ التفاوت والتباين الكبير بين متوسط درجات المجموعتين(الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية، والأطفال العاديين).

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أشر إليه كل من ريفير Rever(2003)، وعادل عبدالله (2005)، وحنان الملاحة (2014)، حيث توصلت إلى وجود قصور لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة ممن يعانون من مشكلات تعلم أو معرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم في العديد من المهارات ومن ضمنها الاستعداد المدرسي.

**نتائج الفرض الثانى:**

ينص هذا الفرض على أنه **"توجد علاقة بين صعوبات التعلم النمائية والاستعداد المدرسي لدى عينة الدراسة(الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية)".**

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم استخدام الأسلوب الإحصائى "معامل ارتباط بيرسون" للتوصل إلى العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية، والاستعداد المدرسى، وكذلك للتعرف على معاملات الارتباط بين المكونات الفرعية للمقاييس المستخدمة فى الدراسة (مقياس صعوبات التعلم النمائية، مقياس الاستعداد المدرسى) بين أفراد العينة.

**جدول (6) يوضح الجدول معاملات ارتباط بين صعوبات التعلم النمائية، والاستعداد المدرسى لدى عينة الدراسة (الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية)**

| مجالات المقياس | صعوبات بصرية حركية | صعوبات معرفية | صعوبات النمو اللغوى | صعوبات اجتماعية نفسية | المجموع الكلى للصعوبات النمائية |
|---|---|---|---|---|---|
| النمو الاجتماعي الانفعالي | 0,88 | 0,82 | 0,84 | 90 ,0 | 0,89 |
| الاتجاه نحو التعلم | 0,82 | 0,87 | 0,85 | 0,87 | 0,88 |
| التواصل واللغة | 0,85 | 0,88 | 0,84 | 0,89 | 0,90 |
| النمو المعرفي والمعلومات العامة | 0,87 | 0,89 | 0,82 | 0,88 | 0,91 |
| الصحة الجسمية والأمان | 0,85 | 0,87 | 0,87 | 0,92 | 0,88 |
| المهارات الحركية | 0,88 | 0,86 | 0,83 | 0,90 | 0,93 |
| المجموع الكلى | 0,86 | 0,88 | 0,87 | 0,89 | 0,94 |

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية كبيرة بين عينة الدراسة على مقياس الاستعداد المدرسي، ومقياس صعوبات التعلم النمائية، حيث بلغ معامل الارتباط بين مجموع هذين المتغيرين (0,94). مما يشير إلى معاملات ارتباط قوية بين صعوبات التعلم النمائية، والاستعداد المدرسى بين أفراد عينة الدراسة (الأطفال العاديين، الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نمائية).

وتشير نتائج الفرض الأول إلى وجود علاقات ارتباطية بين مختلف المجالات والأبعاد لهذين المتغيرين. حيث أوضحت الأساليب الإحصائية جود علاقة ارتباطية كبيرة بين مكونات ومجالات الاستعداد المدرسي (النمو الاجتماعي الانفعالي، الاتجاه نحو التعلم، التواصل واللغة، النمو المعرفي والمعلومات العامة، الصحة الجسمية والأمان، المهارات الحركية)، ومكونات صعوبات التعلم النمائية (صعوبات بصرية حركية، صعوبات معرفية، صعوبات النمو اللغوي، صعوبات اجتماعية نفسية).

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما أشار إليه كل من هانا Hana (2004)، باراكلين Parlakian (2004)، وسُليمان عبدالواحد (2011).

وقد أسفرت نتائج الدراسات وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين صعوبات التعلم النمائية، والاستعداد المدرسي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

وبعد مراجعة الأدبيات النظرية لمجال صعوبات التعلم فإن خصائص ذوي صعوبات التعلم تحول دون الاستعداد المدرسى إذ ينتج عن صعوبات التعلم النمائية مجموعة من الخصائص نلخصها فيما يلى:

1. **قصور في النمو الاجتماعي الانفعالى:** يبدو القصور واضحاً فى عدم قدرتهم على اللعب والمرح والترحيب بأقرانهم وزملائهم بالروضة، وعدم قدرتهم على التواصل والاندماج والانسجام مع أقرانهم.
2. **قصور في اللغة والتواصل:** يبدو القصور واضحاً فى عدم قدرتهم على تمييز الكلمات والحروف، وغير قادرين على التعبير عن ذواتهم وعما يريدون لفظياً أو رمزياً.
3. **قصور في النمو المعرفي، والمعلومات العامة:** يتمثل هذا القصور بعدم استطاعتهم على التصنيف والتمييز والادراك للأشياء والمفاهيم والعلاقات وغيرها.

(Fouzia Khursheed Ahmad, 2015: 1144)

مما ينتج عنها قصور واضح وملحوظ في مجالات الاستعداد المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم النمائية بمرحلة الطفولة المبكرة. نتيجة قصور الانتباه، وصعوبته، ومن ثم لايستطيعون لا يستطيعون متابعة التوصيات والتعليمات عند القيام بالمهام، مع عدم القدرة على المبادرة بالقيام بأنشطة متنوعة داخل الفصل، ولا يظهر عليهم حب الاستطلاع والمناقشة والسؤال، فنجدهم مترددين عند السؤال أو المناقشة، وغير قادرين على تحديد الوقت المناسب أو الشخص المناسب عند المشاركة.

(Swanson, Trainin, Guy. Necoechea, Denise. & Hammill, Donald., 2003: 214)

ومن ثم يؤثر هذا القصور الواضح والملحوظ فى مجالات الاستعداد المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم النمائية بمرحلة الطفولة المبكرة (راضي الوقفي، 2015: 87).

**نتائج الفرض الثالث:**

ينص هذا الفرض على أن "**الاستعداد المدرسي قادر على التنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى عينة الدراسة(الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية)**".

وللتأكد من صحة الفرض تم استخدام الأسلوب الإحصائى تحليل الانحدار البسيط Simple Regression للتنبؤ بدرجة صعوبات التعلم النمائية لدى عينة البحث بين أفراد عينة الدراسة(الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية). من خلال درجاتهم على مقياس

الاستعداد المدرسي، ومقياس صعوبات التعلم النمائية بالاعتماد على العلاقة بينهما. ويوضح الجدول التالى نتائج تحليل الانحدار البسيط.

**جدول (7) يوضح نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى عينة الدراسة(الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية)**

| معامل الارتباط R | $R^2$ | قيمة (ف) | الدلالة | قيمة الثابت في معامل الارتباط- المعادلة B | معامل تغير الاستعداد $B^1$ |
|---|---|---|---|---|---|
| 0.962 | 0.867 | 424.498 | 0,001 | 59.746 | 1.266 |

يتضح من نتائج الجدول السابق أن "الاستعداد المدرسي قادر على التنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة". وقد جاءت النتائج مؤكدة ذلك، وأنه بالإمكان التنبؤ بدرجة صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة من خلال المعرفة بدرجة ومستوى الاستعداد المدرسي لديهم، وذلك بنسبة عالية جداً بلغت ما يقارب 83 %.

كما يتضح أن العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والاستعداد المدرسي علاقة دالة عند مستوى (0,01)، وأن التغير في درجة صعوبات التعلم النمائية يمكن تفسيرها بعلاقتها بدرجة الاستعداد المدرسي بنسبة (0,867%) وهذه النسبة مرتفعه جداً، وبالتالي فإنه يمكن التنبؤ بدرجة صعوبات التعلم النمائية لدى طفل ما قبل المدرسة من خلال معرفتنا بدرجة الاستعداد المدرسي لديه.

وجاءت نتيجة الفرض الثالث تؤكد على نوع العلاقة وقوتها بين صعوبات التعلم النمائية والاستعداد المدرسي لدى أطفال الروضة أو أطفال ما قبل المدرسة، فالاستعداد المدرسي قادر على التنبؤ والكشف عن صعوبات التعلم النمائية، وبذلك يمكن أن تضاف مهارات الاستعداد المدرسي إلى مجموعة كثيرة من العوامل التي يمكن أن تتنبأ بصعوبات التعلم النمائية، مثل الأداء في مجتمع المعرفة.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج ما توصلت إليه الدراسات السابقة دراسة أمثال: أحمد عواد (1994)، وجمال فايد (2001)، وعادل عبدالله وسليمان محمد (2005)، وعادل عبدالله وصافيناز كمال (2005)، ويابارو Yapparova(2013)، وبيسنر-فاينبرغ Peisner-Feinberg(2014)، وحنان الملاحة (2014)، نواف الظفيرى (2015).

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات أمثال: السيد عبدالحميد (2003)، وسُليمان عبدالواحد (2013، 2014، 2015)، وأمل غنايم (2017) ، وتهاني منيب وسُليمان عبدالواحد (2018) إلى أن التقصير أو التأخير في تحديد صعوبات التعلم النمائية أو تشخيصها أو علاجها يقود بالضرورة إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة.

إن "الاستعداد المدرسي قادر على التنبؤ بصعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة". إذ قد يواجه بعض الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة مشكلات تعرقل درجة استعدادهم المدرسي، فيقل مستوى الاستعداد المدرسي لديهم دون المطلوب، ويطلق على هؤلاء الأطفال ذوو صعوبات التعلم النمائية، إذ أن أى اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من العمليات المتعلقة بالوظائف الدماغية العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي, يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات اللاحقة، ويمكن أن تظهر تلك الصعوبات لدى الطفل في مرحلة دخوله المدرسة(مسعد أبو الديار، جاد البحيري، وعبدالستار محفوظي، 2012).

وتتبدى مؤشرات صعوبات التعلم واضحة في سلوك وتصرفات الأطفال في تفاعلهم الاجتماعي، وتكيفهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي مع بيئتهم. وكذلك الاحساس بالعجز وعدم الثقة في النفس، فيعجزون في مجالات حل المشكلات الاجتماعية وفهم المواقف الاجتماعية، واظهار السلوكيات الاجتماعية المناسبة، كما أنهم منبوذون وأقل قبولا من جانب أقرانهم العاديين. كما يظهرون بوضوح عيوبا في المهارات الاجتماعية التي تشمل تحية شخص آخر، قبول النقد، وتلقي المجاملات ولايتفاعلون بشكل مناسب مع التغييرات الوجهية أو إيماءات أو نغمة صوت.

كما أن صعوبات الإدراك الاجتماعي تؤدي إلى اضطراب التفاعل اللفظي الذي ينتج عنه عدم فهم التلاميذ ما يقال أو إلى صعوبة في التعبير عن أنفسهم، وصعوبات في التكيف مع المواقف الجديدة أو الغريبة فيتعمدون الاستظهار بدون فهم لإجابات مما يؤدي إلى صعوبة الادراك وتفسير المثيرات. كما يظهرون صعوبة في الادراك الدقيق لتلميحات التعبيرات الوجهية، وأقل قدرة على الفهم الاجتماعي ويأخذون وقتاً أكثر في تحديد الانفعالات، ويعانون من صعوبات في تخفي الاتصالات الانفعالية (Yapparova, 2013: 244) .

ومن أهم مظاهر صعوباتعللتالنمائية اضطرابات الانتباه إذ يُعدّ الانتباه مطلباً ضرورياً لاستمرار عملية التعلم، وتتطلب عملية التعلم التيقظ والانتقائية، وحصر تركيز الانتباه على الموضوع المثير.

وقد كشفت نتائج الدراسات أن ما يقارب 80% من الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط في النشاط يعانون من صعوبات في تعلم، القراءة والكتابة والتهجئة والحساب (عبدالمطلب القريطي، 2005: 423).

كما أن عملية التعلّم تتطور، وتزداد يوماً بعد يوم بسبب النمو. فقدُوجد أنّكثافة الدماغ تزداد عند تفاعل الطفل مع البيئة المحيطة، نتيجة تحفيز الخلايا العصبيّة لزيادة التشابكات فيما بينها. وأن الأطفال ذووا صعوبات التعلم النمائية لديهم جوانب معطلة من النمو أهمها النمو اللغوى، والنمو العقلى. ومن ثم يواجه بعض الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة مشكلات تعرقل درجة استعدادهم المدرسي، فيقل مستوى الاستعداد المدرسي لديهم دون المطلوب.(صلاح على، 2005: 122)

وبشكل عام فإنه بالرغم من أن صعوبات التعلّم عرفت بالدرجة الأولى بتأثيرها على الناحية الأكاديمية للفرد إلا أنّها ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديميّة، حيث تمثل المهارات الاجتماعية أحد أهم المشكلات الملّحة التي يتعرض لها الأطفال ذوو صعوبات التعلم (دانيال هالاهان، وجون لويد، وجيمس كوفمان، ومارجريت ويس، وإليزابيث مارتينز، 2007: 78). إلا أن نسبة 75 % من هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات في المهارات الاجتماعية، ومن مظاهر القصور في المهارات الاجتماعية لديهم ضعف المهارات التواصلية ومهارات التعامل مع الآخرين وقصور في إدراك الدلالات غير اللفظية وضعف القدرة في المحافظة على محادثة مثيرة للاهتمام، وصعوبات في المعرفة الاجتماعية يتمثل في عدم القدرة على فهم الظروف الاجتماعية أو الحكم على أمزجة الناس الموجودين في بيئتهم، ولا يعرفون كيف يتخاطبون مع الآخرين بالطرق المقبولة، فيتفاعلون بشكل غير صحيح مع الحالة الاجتماعية الموجودين فيها وبالتالي يبدون أقل قبولاً بين أقرانهم بالإضافة إلى معاناتهم من صعوبات في تكوين صداقات حميمة.(Kavale & Forness, 1996: 100)

إن النمو السوي للجهاز العصبي المركزي ينطوي على خصائص كمية وكيفية تختلف عن النمو غير السوي من حيث الأبنية والتراكيب والوظائف، وأى حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب

في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماماً على سلوكه (صلاح على، 2005: 30). وأن صعوبات التعلم تفسر بأنها ناتجة عن تلف عضوي في الدماغ والذي يؤدي إلى قصور في كفاءته الوظيفية وهو ما يعبر عنه بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ.

ويفترض العلماء أن أي خلل في مركز ما من مراكز المخ ينعكس أثره السلبي على الوظيفة الحسية المرتبطة به، أي يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف الإدراكية المعرفية واللغوية والدراسية والمهارات الحركية (جهاد تركي، 2004: 12). وفى هذا الصدد يشير فتحى الزيات (1998: 144) إلى أن قصور وظائف الجهاز العصبي المركزي هى أساس المسببات الأساسية لحدوث صعوبات التعلم، ومن ثم حدوث خلل فى العلميات العقلية والمعرفية العليا، في اتجاه الوصلات العصبية الأولية أو الأساسية عند مستوى نقاط التشابك العصبي. ومن ثم يتضح القصور الواضح والملحوظ فى مجالات الاستعداد المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم النمائية بمرحلة الطفولة المبكرة.

## ❖ توصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن استخلاص بعض التوصيات منها:-

1. مساعدة أطفال الروضة في اكتساب الاستعداد المدرسي، مع الحرص على تعريف المعلمات بأهمية ودور هذه المهارات في عمليات النمو المختلفة لدى الأطفال.
2. اعادة النظر في البيئة التربوية لرياض الأطفال بحيث تسهم في تنمية الاستعداد المدرسي.
3. ضرورة وجود أخصائى تربية خاصة فى مرحلتى التعليم ماقبل المدرسة، والتعليم الأساسى للكشف المبكر عن الصعوبات التعلم حتى لا تتحول إلى صعوبات أكاديمية لاحقًا.
4. ضرورة تطبيق برامج التدخل المبكر فى البيئة المصرية إذ تعمل على تحسين وتطوير مهارات الأطفال وقدراتهم، وخاصةً أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

## ❖ مراجع البحث:


(1) أحمد أحمد عواد (1994). التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية. **المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة،** جامعة عين شمس، القاهرة، مارس، 304 – 341.

(2) إسماعيل صالح الفرا (2005). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة. **مؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول"**، فى الفترة من 26 – 27 أبريل، كلية التربية، الجامعة الأردنية، 1 – 38.

(3) السيد عبد الحميد سُليمان (2003). **صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها** (ط 2). القاهرة: دار الفكر العربي.

(4) أمل محمد غنايم (2017). فعالية برنامج للتدخل المبكر فى خفض بعض اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ممن يُبدون مؤشرات للموهبة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية،** 27 (96)، 57 – 98.

(5) بشير مصطفى (2005). الأداء المتميز للحكومات من خلال الحكم الصالح والإدارة الراشدة. **المؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات،** يومي 8 – 9 مارس) ، جامعة ورقلة.

(6) تهانى محمد منيب، وسُليمان عبدالواحد يوسُف (2018). القياس الأدائى الموضوعى للتجنيب البصرى للمنبهات اللفظية وغير اللفظية بنصفى المخ لدى أطفال الروضة المعرضون لخطر صعوبات التعلم غير اللفظية وفق نظرية رورك "دراسة نيوروسيكولوجية فى إطار التشخيص التكاملى المبكر". **المؤتمر الدولى الأول لكلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق (الاتجاهات المعاصرة فى تعليم وتأهيل ذوى الإعاقة "استكشاف الواقع واستشراف المستقبل")**، خلال الفترة من 28 – 29 يوليو، والمنعقد بكلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق، 180 – 217.

(7) جمال عطية فايد (2001). مدى شيوع صعوبات التعم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة (فى ضوء تقديرات المعلمين). **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، جامعة المنصورة، 47، 1، 165 – 192.

(8) جمال محمد الخطيب (2004). **تعليم ذوي الحاجات الخاصة في المدراس العادية**. عّمان: دار الأوائل للنشر والطباعة.

(9) جمال محمد الخطيب، ومنى الحديدي (2011). **التدخل المبكر: مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة** (ط 5). عّمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

(10) جهاد تركي (2004). **فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقة ذلك بسلوكهم الصفي. رسالة دكتوراه**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عّمان، الأردن.

(11) حنان عبدالفتاح الملاحة (2014). فاعلية برنامج للتدخل المبكر فى تنمية بعض جوانب الاستعداد المدرسى لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 24 (83)، 1، 335 – 381.

(12) دانيال هالاهان، وجون لويد، وجيمس كوفمان، ومارجريت ويس، وإليزابيث مارتينز (2007). **صعوبات التعلم: مفهومها طبيعتها التعلم العلاجي**. ترجمة: عادل عبدالله محمد، عّمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

(13) راضي الوقفي (2015). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي** (ط 4). عّمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

(14) سُليمان عبد الواحد يوُسف (2011). **المرجع فى صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(15) سُليمان عبد الواحد يوُسف (2013). **الاتجاهات الحديثة فى صعوبات التعلم النوعية**. عّمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

(16) سُليمان عبد الواحد يوُسف (2014). الأداء العقلي المعرفي لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية في ضوء إصابة النصفين الكرويين للُمخ وأنماط معالجة المعلومات البصرية "دراسة تجريبية نيوروسيكولوجية". **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، 24 (85)، 201 – 250.

(17) سُليمان عبد الواحد يوُسف (2015). اتجاهات معلمات رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية نحو الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وعلاقتها بالسيادة النصفية للمخ. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، 2 (6)، 113 – 138.

(18) صلاح عميرة علي (2005). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج**. عّمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

(19) عادل عبدالله محمد (2005). الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية ببني سويف**، جامعة القاهرة، 2 (1).

(20) عادل عبدالله محمد (2006). **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة "دراسات تطبيقية"**. القاهرة: دار الرشاد.

(21) عادل عبدالله محمد، وصافيناز أحمد كمال (2005). قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة. **المؤتمر العلمى السنوى الثالث عشر "التربية وآفاق جديدة فى تعليم ورعاية ذوى الاحتياجات الخاصة (المعاقون والموهوبون) فى الوطن العربى"**، فى الفترة من 13 – 14 مارس، كلية التربية، جامعة حلوان، 231 – 260.

(22) عادل عبدالله محمد، وُسليمان محمد سُليمان (2005). المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. فى "عادل عبدالله محمد (2006). **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة – دراسات تطبيقية"**، القاهرة: دار الرشاد.

(23) عبد الرحمن محمد العيسوي (2000). **علم النفس التعليمي**. بيروت: دار الرتب الجامعية.

(24) عبدالمطلب أمين القريطي (2005). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

(25) فتحى مصطفى الزيات (1998). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

(26) كيرك، وكالفنت (1988). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. ترجمة،: زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز مصطفى السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

(27) محمد السعيد مرسى (2010). **كل شئ عن طفل ما قبل المدرسة**. القاهرة: قطر الندى للنشر والتوزيع.

(28) متولى موسى (1993). **تربية الأطفال في فترة الحضانة** (ط 2). بيروت: الدار العربية للعلوم.

(29) محيي الدين توق، يوسف قطامى، وعبدالرحمن عدس (2003): **أسس علم النفس التربوي** (ط 3). عّمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

(30) مسعد أبو الديار، وجاد البحيري، وعبد الستار محفوظي (2012). **قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها**. الكويت: مركز تقويم الطفل.

(31) مصطفى محمد كامل (1997). **اختبار القدرة العقلية العامة "أوتيس لينون"، كراسة التعليمات**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(32) نواف ملعب الظفيري (2015). **الاستعداد المدرسي بوصفه مؤشر تنبؤ لصعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة**. كلية التربية الأساسية، جامعة الكويت.

(33) هشام الحسن (2001). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. عّمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

(34) Abrami, P. C. (2008):**Review of Educational Research**. Vol. 78, American Educational Research Association, California.

(35) Academy for early childhood program Accreditation, (2005). ***National Association for the education of young children*** (NAEYC).www.councled.ca/international-ed.

(36) Dounlosky, J.; Rawson, K., (2013): ***Improving Students Learning with Effect Learning Techniques***, Psychological Science in the Public Interest, 14, (1), 4-58.

(37) Dounlosky, J.; Rawson, K., (2013): ***Improving Students Learning with Effect Learning Techniques***, Psychological Science in the Public Interest, 14, (1), 4-58.

(38) Duncan, G. J., Dowsett, C. J., and Claessens, A. (2007). ***School readiness and later achievement***. Developmental Psychology, 43(6), 1428-1446. http://www.apa.org/journals/releases/dev436142 -8.pdf.

(39) Elena Commodari., (2013): ***Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties***. Department of Educational Processes, Faculty of Education, University of Catania, Via Ofelia, Catania 95100, Italy. Elsevier Inc. Early Childhood Research Quarterly 28 (2013) 123– 133.

(40) Freeman, Evelyn (1989). ***Evaluation of kindergarten Students: An analysis of report cards in Ohio Public Schools***. Elementary Schools Journal, V.89.

**(41)** Kavale, Kenneth A, & Forness, Steven R.(1996): ***Social Skill Deficits And Learning Disabilities: A Meta-Analysis***, University Of Iowa, California; May 96, Vol. 29 Issue 3, P226.

(42) Ministry of Education of P.R.China. (2014). ***Requirement of all round deepening curriculum reform and implementing the task of strengthening morality education and cultivating talents***. (In Chinese). Retrieved Sep.

28,2015,http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7054/201404/xxgk_167226.html.

(43) Odom, S, and Wolery, M.,(2003): ***A Unified Theory of Practice in Early Intervention/Early Childhood Special Education: Evidence Based Practices***. *Journal of Special Education*, 37(3),164-173.

(44) Schum, N., Volker, H. and Bianca, J. (2012). ***Some psychological variables among students with learning disabilities in academic skills, visual perception, motor and auditory skills***. Journal of Experimental Child Psychology, 112 (2), 161-177.

(45) Sherry K & Draper CE. 2012. The relationship between gross motor skills and school readiness in early childhood: making the case in South Africa. *Early Child Development and Care*, 183(9):1293-1310.

(46) Solomon. Daniel and others (1989). ***Evaluation of the child development project***. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

(47) Stellwagen, J. (2001). A challenge to the learning style advocates. *The Clearing House*, *74*(5), 265-269.

***(48)*** Stipek, D.,(2002): ***At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents. Society for Research in Child***. *Development Social Policy Report* 16 (2): 3–16. http://www.srcd.org/ sprv16n2.pdf.

(49) Van Zyl E. (2011-a). ***The relationship between school readiness and school performance in Grade 1 and Grade 4***. *South African Journal of Childhood Education*, 1(1):82-94.

(50) Van Zyl E. (2011-b). ***The relationship between school readiness and school performance in Grade 1 and Grade 7***. *SA-eDUC JOURNAL* 8(2):34-42.

(51) Vermunt, J. (2005): ***Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance***. *Higher Education. 49*, 205-234.

(52) Welsh JA, Nix RL, Blair C, Bierman KL & Nelson KE. 2010. The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. Journal of Educational Psychology, 102(1):43-53.

(53) West, J., K. Denton, & E. Germino-Hausken.(2000): ***America's kindergartners: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study,Kindergarten Class of 1998–99, fall 1998***. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics

(54) Yapparova, G. M. (2013). ***Social competence development of the senior preschool children in the polycultural environment***. International Journal of Educational Science and Research (IJESR), 3 (4), 21-32.

(55) Zafiri, N. and Al-Sanaa, A. (2014). ***Relationship with some demographic variables on the prevalence of developmental learning difficulties in kindergarten children in the State of Kuwait (in Arabic)***. Journal of Educational and Psychological Sciences, Iraqi Association for Educational and Psychological Sciences, (110), 209-242.