فاعلية برنامج أنشطة تربوية مقترح في تحسين مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال الروضة ذوي مشكلات الخجل والانطواء

أ.د. ثناء يوسف الضبع* د.سهير محمود أمين**

يعد الاهتمام بالطفولة عموماً، وبالطفولة المبكرة على وجه الخصوص ، من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم ووعي الشعوب والأمم ، ولاسيما أن هذا الاهتمام صار حتمية حضارية وضرورة حياة يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي المعاصر ، والذي يتطلب عقولاً واعدة في شتى مجالات الحياة .

ولذلك فإن رعاية وتنمية مهارات وقدرات أطفال ماقبل المدرسة أصبحت مسئولية حضارية وتنموية، تستوجب تضافر الجهود وتكاملها بين الأسرة ورياض الأطفال ومؤسسات المجتمع الأخرى للعمل على توفير الفرص التربوية المناسبة لتنمية تلك القدرات العقلية الكامنة لديهم.

لذلك أكد العلماء على ضرورة التركيز على تنمية المهارات لدى صغار الأطفال من خلال تنشئتهم في بيئة تعليمية تطلق القدرات العقلية الكامنة ومنهم (Turner Hammar,T.,1994) (Von,&Frankel, 1981) .

ومما يدعم ما أشار إليه التراث التربوي من أن القدرات الأساسية والاستعدادات الأولية أنما تتكون إلى أقصي حد ممكن في فترة الطفولة المبكرة بحيث أن الفترة التالية والتي تبدأ من سن السادسة تمثل فترة الاستقرار على ما تم تعلمه في الفترة السابقة، كما أطلق بعض الباحثين على سن الطفولة المبكرة : عمر النمو اللغوي أو عمر التساؤل والكلام وهذا يؤكد حتمية تنمية قدرات ومواهب ومهارات الأطفال في هذه المرحلة لأن إهمال ذلك قد يمنع ظهور تلك القدرات والمهارات فيما بعد. (Gosgray,K.1990:1993) ، (عبد الفتاح دويدار ، ١٩٩٦: ١٧٩)

(*) أستاذ تربية الطفل – كلية التربية – جامعة حلوان.

(**) أستاذ الصحة النفسية المساعد – كلية التربية – جامعة حلوان.

أوضحت نتائج بعض الدراسات أن التفكير السليم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعبير اللغوي السليم ويحسن استخدام الطفل للغة، وأنه عندما تنمي لغة الطفل إنما ينمي فيه أيضاً التفكير المنطقي، حيث أن اللغة تسهل تكوين المفاهيم المجردة، وتضع الحدود لتعميمات المثيرات ونتائجها ، وأنها وسيلة من وسائل التخيل. (هدى قناوي ، ١٩٨١:٤٣)

وتشير نتائج الدراسات السابقة في مجال المهارات اللغوية إلى وجود نقص شديد في الأبحاث المتعلقة بمجال البرامج التربوية والعلاجية التي تستهدف القدرات اللغوية لصغار الأطفال خاصة. (ليلي كرم الدين، ١٩٩٣:٨٤٥)

وأن أغلب رياض الأطفال في الوطن العربي لا تهتم ببرامج أنشطة الاستعداد اللغوي ومهاراته (سمير الميلادي ، حنان سراج الدين ١٩٨٩:١٧٧) كما تؤكد الدراسات أن الأطفال المتأخرين لغوياً قادرون على النمو والتعلم ، وذلك إذا تم توفير الامكانات العلمية والعملية لهم ، شريطة أن تستغل بيئه الطفل وإمكاناته وقدراته المتبقية لديه وتوفير الأدوات اللازمة وتوظيفها بطريقة سليمة. (Von & Frankel,1981)

ويعد التواصل اللفظي من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن سائر الكائنات الحية وعن طريقه يستطيع الطفل التعرف على الأشياء ومسمياتها واكتساب معلومات جديدة من خلال تفاعله مع الآخرين ومع البيئة الخارجية والتي تتضمن أفعالاً اتصالية رمزية شفاهية (مثل الكلام) أو غير شفاهية (مثل الإيماءات وحركات الجسد المختلفة) .

ويحتوي الاتصال اللفظي الناجح على العديد من المهارات التي يمر بها الفرد أثناء مراحل نموه وتسمي بدايات مهارات الاتصال اللغوي لدى الأطفال. ومن المتفق عليه بين الباحثين أن الطفل يفهم لغة الآخرين ويعرف الكلمات التي ينطقونها قبل أن يتمكن هو نفسه من استخدام اللغة لفترة طويلة. (ثناء الضبع، ٢٠٠٧:٦٠)

وغالباً ما يواجه الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التواصل اللفظي صعوبات في التفاعل الاجتماعي لما يواجهونه من خجل وانطواء.

(Craig-Unko fer &Kaiser,A. 2002:3)

ولا شك أن للعب دوراً مهماً في حياة الطفل بوصفه الساحة الطبيعية التي يتواجد فيها الطفل ويستهدفها ويتوجه إليها، فيشارك مع الآخرين ، ويتحرر من التمركز حول الذات ، وينمي كافة المهارات الحسية والحركية ، والمعرفية ، والاجتماعية كما أنه الساحة المثلى لتفريغ الانفعالات ، والتعبير عن المشاعر والرغبات والصراعات كل ذلك يحدث بتلقائية ، ويتجسد في موقف طبيعي يتيح الفهم الأعمق لهذه المرحلة العمرية .

كما يعد اللعب وسيلة لتنمية قدرات الأطفال بصفة خاصة ، فهم كثيراً ما يتعرضون لتجارب فاشلة في حياتهم عندما لا يستطيعون الاندماج مع الجماعة، أما في اللعب فإن الأطفال يُقدمون على المحاولات دونما خوف من التعرض للنقد والفشل، لذا يمكن أن يكون اللعب وسيلة فعالة لعلاج المشكلات السلوكية للأطفال ، وتوسيع نطاق خبراتهم الاجتماعية ، وتشجيعهم على تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين ، وذلك بتهيئة المواقف الاجتماعية المناسبة والمتكررة للاندماج مع الآخرين ، ومشاركتهم في الأنشطة المختلفة والتفاعل الإيجابي معهم، وتنمية مهارتهم وفي ضوء ما سبق : اهتم البحث الحالي بإعداد برنامج لأنشطة تربوية قائم على الطرافة واللعب وتنفيذه لتحسين مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال الروضة الذين يعانون من مشكلات الخجل والانطواء.

مشكلة الدراسة في ضوء الدراسات السابقة :

من خلال عمل الباحثتين بالحقل الميداني لتربية طفل ما قبل المدرسة لاحظنا معاناة بعض الأطفال من صعوبات في التواصل اللفظي مرتبطة ببعض مشكلات سوء التوافق كان أكثرها شيوعاً عدم القدرة على الاندماج مع الجماعة والمعاناة من الخجل والعزلة والانطواء الاجتماعي مما يجنبهم العديد من الفرص الاجتماعية والتربوية التي تحقق لهم نمواً أفضل خاصة ونحن في الألفية الثالثة .

وهذا ما أكدته دراسات : (Marrigan , 1988) حيث وجد أن البناء النفسي للطفل المضطرب كلامياً يتميز بالانطواء والشعور بالخجل والنقص والدونية وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الرفاق والكبار (إيناس عبد الفتاح،١٩٨٨) بل أكدت نتائج بعض الدراسات

أن أكثر الاضطرابات النفسية لدى الأطفال المتأخرين لغوياً تتمثل في عدم القدرة على الانـــدماج مع الآخرين مع الإحساس السلبي تجاه الذات.

(سيد عبد اللطيف ، ٢٠٠٠) ، (Baker, 1980) ، (Showel , H.1995)

فالطفل الذي لا يتمكن من التعبير عن نفسه باستخدام اللغة كثيراً ما يعاني مـــن ســـوء التوافق الاجتماعي وأشار (Birman & Wargon,1995) إلى أن معاناة الطفل في الصعوبات المتمثلة في عدم القدرة على التعبير عن الحاجات والرغبات من خلال عملية التفاعل الاجتماعي تؤدي إلى آثار سلبية بما فيها الرفض من الأقران ، وهؤلاء الأطفال الذين يواجهون الرفض من قبل الأقران نتيجة قصور مهارات التواصل الاجتماعي تظهر عليهم المشكلات السلوكية بما فيها الانطواء والخجل وهذه النتائج تؤكد قوة العلاقة بين التواصل اللفظي والعوامل النفسية والتربوية.

(عفاف الكومي ، ٢٠٠٧)(Bergan , 1988)

كما أكدت نتائج الدراسات السابقة أن آثار هذه المشكلات النمائية تمتد مع الطفـــل إلـــى المراحل الدراسية التالية، ومن المحتمل أن تتطور هذه المشكلات إلى مظاهر أكثر عدوانية عندما يواجه هؤلاء الأطفال المضطربين لغوياً نوبات من الفشل الدراسي وعدم التقبل مع مرور الوقت وبالانتقال إلى مراحل دراسية أعلى (Hadly & Showel 1995) (Redmond , S. & Rice , M.L.2002) ويؤكد العلماء والمتخصصون في هذا المجال الباحثين حديثاً على أهمية التـــدخل المبكر للأطفال الذين يواجهون هذه المشكلات الخاصة بالتواصل اللفظي والاضطرابات السلوكية بالروضـــة ومـــنهم (Forness, et al. 1988) & (CraigUnkofer,& Kaiser,2002) (Merigan,1988) , (Simon,R.1982) هذا ويتم التدخل من خلال برامج الفحـــص الـــشامل للاضطرابات السلوكية والفحص المبكر (Walker et al. ,1995) (Walker & Severson, 1992) كذلك أبرزت الدراسات فاعلية الإرشاد السلوكي والبرامج العلاجية في تحسين المهارات اللغوية (Merrigan , 1988) والتفاعل الاجتماعي بين أطفال الروضة.

(Semel etal.1981) (سلوى على ، ٢٠٠٧)

وأبرزت دراسات أخرى أهمية المثيرات الاجتماعية ولعب الأدوار والأنشطة المعبـــرة نحو تنمية المهارات اللفظية والتمييز السمعي والبصري والسلوك الاستقلالي الحر فـــي تحفيـــز التواصل الاجتماعي بين الأطفال وفي تحسين عملية التفاعل الاجتماعي.

(بطرس حافظ ، ١٩٩٣) ، (نرمين نيقولا ، ١٩٩٦)، (Merrigan , 1988) (Karnes, 1981)

وأكدت بعض الدراسات أثر الأنشطة المتنوعة التي تقدم للطفل لتحسين مستواه اللغوي وتواصله اللفظي (عفاف الكوفي، ٢٠٠٧)،(Bergan ,1988) وأوصي بعض الباحثين باستخدام أدوات مجسمة حسية يمكن للطفل إدراكها والتعرف على أبعادها المختلفة ، وذلك عند تدريب الطفل لإكسابه الحصيلة اللغوية الاستقبالية والتعبيرية بالإضافة إلى إمكانية استخدام كتب مصورة يمكن للطفل أن يدركها ومن الأفضل استخدام معهم شرائط فيديو تشرح كل بعد من أبعاد البرنامج من خلال ظهور الصورة في جانب ، وظهور الأخصائي لترديد ونطق الكلمات في جانب آخر من الشاشة ، لأن إكساب الطفل لحصيلة لغوية بثلاث طرق يمكن أن يدعم المفهوم اللغوي لديه من خلال المثيرات الحسية البصرية والسمعية البصرية عبر شاشات التلفاز Huston, et al. (2001)، Craig- Unkofer - & Kaiser (2003) وأكد آخرون ومنهم : (Harris, 1985) على الدور الذي يؤديه برنامج اللعب التمثيلي في اكتساب مهارات التمييز السمعي والبصري والتواصل اللفظي والاستعداد للقراءة لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال من ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المتوسط، وأبرز البعض الآخر فاعلية البرامج التدريبية في تحسين مهارات التفاعل اللفظي والاجتماعي في مواقف الحياة اليومية.

(فيوليت إبراهيم ، ١٩٩١)،(حافظ بطرس ، ١٩٩٣)

وأبرزت دراسات أخرى أهمية المثيرات الاجتماعية ولعب الأدوار والأنشطة المعبرة لنمو المهارات الحسية والتمييز السمعي والبصري والسلوك الاستقلالي الحر لتحفيز التواصل الاجتماعي بين الأطفال وفي تحسين عملية التفاعل الاجتماعي.

أما أثر الدعابة على الطفل فهناك دراسة أجرتها (كريمان بدير وإميلي صادق ١٩٩٦) أسفرت على فعالية دخل الدعابة في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال ما قبل المدرسة، وهناك دراسة أخرى أجراها (رزق حسن ، ١٩٩٧) أسفرت نتائجها عن فاعلية مدخل الألغاز المصورة في تنمية التحصيل المعرفي والنمو اللغوي للأطفال، كما أكدت دراسة (ثناء الضبع ، ناصر عيسى ، ١٩٩٨) فاعلية الطرائف في تحسين التعبير اللفظي لدى أطفال ما قبل المدرسة .

وباستعراض الدراسات السابقة يتضح ندرة الدراسات الأجنبية أو العربية التي استخدمت الطرائف في تنمية التعبير والتواصل اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة وهذا ما تقوم به الدراسة

الحالية ، حيث أكد سيد صبحي (٧٤:١٩٩٧) أن من الملامح المهمة للتفاعل اللفظي عند الطفل حديثه ، لعبه ، تمثيله ، وتقليده ، ومزاحه وفكاهته ، النكتة ، الرسوم الرمزية الساخرة ، التقليد الساخر.

فضلاً عما سبق فقد تناقضت نتائج الدراسات السابقة بصدد الفروق بين الجنسين في مكونات التواصل اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة ففي حين تشير بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تلك المكونات مثل دراسات حمدي حسانين (١٩٨٣) وسمير الوهاب (١٩٩٦) ومنى عبد المنعم (٢٠٠٢) وفائقة عبد الكريم (١٩٩٥) وأشارت إلى وجود فروق في الطلاقة لصالح الذكور وفي ضوء الدراسات السابقة نحاول التحقق من فاعلية برنامج أنشطة تربوية مقترح يستند على مدخل الطرائف في تحسين مهارات التواصل اللفظي لدى أطفال الروضة الذين يعانون من مشاكل الخجل والانطواء الاجتماعي .

وبذلك تتبلور مشكلات الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما هو تأثير البرنامج المقترح المستخدم في الدراسة على تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طفل الروضة .
- إلى أي مدى يساهم البرنامج المقترح في خفض حدة الخجل والانطواء لدى الطفل الذي يعاني من تأخر في مهارات التواصل اللفظي.
- محاولة التعرف ما إذا كانت علاقة بين تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طفل الروضة وخفض حدة الخجل والانطواء لديه.

فروض الدراسة:

في ضوء الدراسات السابقة وما أسفرت عنه من نتائج، تم التوصل للفروض التالية:

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس مهارات التواصل اللفظي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التواصل اللفظي لصالح القياس البعدي .

٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التواصل اللفظي.

٤. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الاضطرابات النفسية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة الضابطة.

٥. توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاضطرابات النفسية لصالح القياس القبلي.

٦. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاضطرابات السلوكية.

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى إعداد وتجريب برنامج إثرائي يقوم على استخدام اللعب والمرح والإبداع والطرائف لتنمية مهارات التواصل وتخفيف حدة الخجل والانطواء لطفل ما قبل المدرسة.

أهمية الدراسة والحاجة إليها:

تنبع أهمية الدراسة والحاجة إليها مما يلي:-

- أهمية الموضوع وهو الخاص بمشكلات اللغة وما يرتبط بها من مشكلات لغوية .
- أهمية العينة المفحوصة وهي طفل ما قبل المدرسة وأهمية التدخل المبكر لهم .
- الاستجابة لظروف العصر الذي نعيشه والتي تحتم علينا ضرورة الرعاية النفسية والتربوية والاجتماعية لهؤلاء الأطفال باعتبارهم سند الأمة وذخيرة المستقبل خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة التي تعتبر من أهم المراحل في نمو الطفل وتكوين شخصيته.

الاستجابة لنداءات التوصيات التربوية نظراً للحاجة الملحة بضرورة إعداد برامج بهدف تنمية مهارات عامة ولاسيما المهارات اللغوية لأهميتها في اكتساب كافة الخبرات وجوانب التعلم الأخرى ، ولندرة الدراسات حول هذا الجانب وقد تفيد الدراسة الحالية في إثراء البناء المعرفي للغة الطفل وتوافقه السيكولوجي والمهتمين بتعديل سلوك الطفل وبرامجه عامة.

- الأهمية التطبيقية من حيث إعداد برنامج يستند إلى بعض الأنشطة المحببة للأطفال كالطرائف والألغاز ليسد حاجة في مجال برامج الأطفال الإرشادية ويشبع حاجة الطفل للفكاهة والمرح والتفاعل الاجتماعي .
- تعدد الفئات المستفيدة من نتائج الدراسة ومنها: أطفال ما قبل المدرسة، معلمات رياض الأطفال والقائمون على تخطيط وتنفيذ برامج الأطفال، الباحثون في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة.
- فتح الطريق أمام بحوث أخرى في مجال البرامج الإرشادية والعلاجية للطفل.
- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تقديم الألعاب والأنشطة المتنوعة لطفل الروضة التي تساعده على التخلص من المشكلات اللغوية والسلوكية غير المرغوبة وتنمي قدرته على المشاركة .

مصطلحات الدراسة:

التواصل اللفظي : يمكن أن نعرف التواصل بأنه عملية يتأثر بواسطتها فرد وأكثر من الآخرين ليحدث استجابة من نوع، ما والتواصل عملية اجتماعية ضرورية لاستمرار الحياة فهو علاقة تحتوي فردين أو أكثر (إرينية جوهانسون ، ١٩٩٨:١٢) واللغة المنطوقة تعتبر من أشكال التواصل اللفظي (Hagman, 1989) كذلك تعرف (زينب شقير ، ٢٠٠٠) التواصل اللفظي هو عبارة عن رموز عامة يشترك فيها الجميع ويتفقون على دلالتها لسيادة الرمز الاجتماعي " ارتقاء اللغة " أي أنه يحقق قدراً من قبول الذات وقبول الآخرين وإذا قل هذا القدر من القبول عن حد معين اضطربت عملية التواصل بين الفرد والآخرين ، بل بين الفرد ونفسه أيضاً، ويحتوي التواصل اللفظي على عمليتين أساسيتين هما الإرسال والاستقبال ، فالإرسال هو القدرة على التعبير عن الأفكار بالألفاظ يفهمها المستمع أما الاستقبال فهو القدرة على فهم المعلومات التي نتلقاها أو نسمعها من الآخرين . وهناك تداخل بين مصطلحي التفاعل Interaction والاتصال Communication حيث ينظر بعض العلماء للاتصال على أنه عملية تفاعل وهم يروا أن الإتصال عملية تفاعل في ضوء بعض المنبهات أو الإشارات أو النظرات عن طريق استجابة الأشخاص إليها حيث يشير فاروق عثمان (١٩٩٤) أن طبيعة الاتصال بين الأفراد تتميز بأنها عملية ديناميكية واعية تؤدي لإشباع حاجاتهم النفسية ، والفرق طفيف بين المفهومين قد يكون في طابع العملية نفسها. (فرماوي محمد فرماوي ، ١٩٩٧:٣٠٧)

ويعرف التواصل اللفظي في الدراسة الحالية بأنه عملية ذات بعدين أساسيين وهما الاستقبال والإرسال فالاستقبال يعني قدرة الطفل على فهم المعلومة التي يتلقاها عن طريق حاسة السمع أو البصر والإرسال هو قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره بكلمات واضحة ومفهومه ويحدث الاضطراب في التواصل عندما يعجز الطفل عن أن يجعل كلامه مفهوماً للآخرين أو التعبير عن أفكاره بصورة مناسبة، ويتضح ذلك من خلال تطبيق مقياس التواصل اللفظي لطفل الروضة المستخدم في الدراسة الحالية.

الاضطرابات السلوكية للأطفال :

هي حالة تبدو فيها أفعال الفرد غير مرغوبة، ومزعجة وقد تكون ضارة إلى حد تعوق تعلم الفرد، مما يجعله في حاجة إلى خدمات خاصة لمواجهتها.

(عبد العزيز الشخص ، ٢٠٠٦ :٦٠)

ويقصد بالاضطرابات السلوكية في الدراسة الحالية ما يواجه طفل الروضة من مشكلات مرتبطة بالتواصل اللفظي والتي من أبرزها مشكلة الخجل والانطواء والتي يمكن ملاحظتها وقياسها بالأداة التي أعدت لذلك وهذه المشكلات قد تعوق عملية توافق الطفل وتبرز الحاجة إلى خدمات خاصة.

حدود الدراسة : تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

أ- العينة المستخدمة : وتقتصر على (١٢) طفلاً وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة تتراوح أعمارهم بين ٣,٢- ٤,٨ سنوات

ب- الأدوات المستخدمة :

- مقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة إعداد الباحثتين
- مقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة " " " "
- برنامج للأنشطة التربوية المقترحة " " " "
- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية

إعداد /عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦)

- مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) إعداد /لويس مليكة (١٩٩٨)

متغيرات الدراسة :

- المتغير المستقل : التدريب على البرنامج المقترح.
- المتغير التابع : أداء الأطفال كما يقاس بالأدوات المستخدمة .
- المتغيرات الضابطة وتشمل: العمر الزمني ، المستوى الثقافي ، الذكاء.

الإطار النظري

أهمية التواصل اللفظي لدى الطفل

أكد العلماء أن التواصل اللفظي له أهمية كبيرة في حياة الإنسان فهو يشتمل على قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره ومشاعره واتجاهاته ، وكذلك القدرة على التأثير في الآخرين والتعبير عن الاحتياجات المختلفة للفرد، ولذلك فالتواصل له أهمية كبيرة في حياة الشخص سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية أو الثقافية، حيث يحقق للفرد التوافق الشخصي والاجتماعي ، كما أنه يربط بين اللغة والفكر من خلال التعبير عن الأفكار بالرموز اللغوية وينمي التواصل اللفظي العمليات العقلية الأساسية من تفكير وإدراك وتخيل ، كما أنه يربط الأفراد معاً وكما يساعد على التعلم واكتساب المعارف والمهارات وينمي الابتكار .

إن غالبية الاضطرابات النفسية والسيكولوجية تأتي نتيجة لاضطراب عملية التواصل ، حيث يرى علماء النفس وخاصة الإكلينيكي والتحليلي أن الحديث الذي يجري بين الأفراد أو كما يحدث في المقابلات الإكلينيكية، وسرد موقف ليس الهدف منها التبليغ والأخبار فقط بل التعبير عن المشاعر والأفكار والرغبات والدوافع والتنفيس عن آلام الفرد وهمومه .

ومن الناحية الاجتماعية يعتبر التواصل اللفظي وسيلة اتصال وتفاهم بين أفراد الجنس البشري، وهي تربط الأفراد مع بعضهم وتعطي لهم طابع خاص ويساعد الأفراد في التحكم في الأشياء والموضوعات والبيئة إذ تحل محل هذه الأشياء موضوعات الكلمات التي ترمز إليها اللغة للفرد، ويحقق الشعور بالانتماء للجماعة أو المجتمع الذي يعيش فيه .

ولذا نجد أن عجز الطفل عن التعبير عن نفسه قد يكون إعاقة سمعية أو عوامل بيئية أدت إلى تأخر النمو اللغوي وفي ظل هذا يعجز الطفل عن نقل أفكاره وإذا حاول يخونه النطق أو يثقل عليه أو

يكون كلامه غير مفهوم ، وربما عجز كلية عن الكلام وبالتالي يعاني هذا الطفل من الوحدة لأنه غير قادر على التواصل مع الآخرين. (سهير أمين، ٢٠٠٥: ٢٠)

وظائف التواصل اللفظي

اتفق العلماء على تصنيف التواصل اللفظي في وظيفتين أساسيتين هما:

الوظيفة النفسية الشخصية: وهي تعبر عن انفعالاتنا وعواطفنا ، وفيها يكون التواصل مركزاً حول الذات.

الوظيفة الاجتماعية: هي التي تجعل الغير يسلك كما نريد ، حيث يركز التواصل على الناحية الاجتماعية (بياجيه فيجوتسكي في زينب محمد شقير،٢٠٠٢ ،١٧٠-١٧١) فللتواصل وظائف متعددة يمكن أن تتسع لتشمل الوظائف كوظيفة للثقافة ووظيفة للتعليم وكوظيفة للجماعات الاجتماعية وكوظيفة لنضج شخصية الفرد. (موسوعة تشخيص الاضطرابات النفسية ، ٢٠٠٠، ١٢٧) وعدم قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين تجعله يعاني من بعض المشكلات السلوكية كالانطواء والخجل أو العدوانية. (عفاف الكومي ، ٢٠٠٧: ٢١)

أسس التواصل اللفظي

هناك ثلاثة أسس يجب توافرها لكي يحدث التواصل اللفظي وهي :

١- تركيب فسيولوجي يتضمن أجهزة الكلام لحدوث التواصل اللفظي وتتم من خلاله مرحلة الاستقبال ثم المعالجة ثم إصدار الصوت بالكلام.

٢- محيط اجتماعي يساعد الطفل على تحقيق النمو اللفظي من خلال التفاعل بينه وبين المحيطين في هذا الوسط الاجتماعي .

٣- تركيب عقلي قائم على الفهم والإدراك والتذكر بكل ما قد يسمعه الفرد والذي يمكنه من التعلم مما سمعه. (زينب محمد شقير،٢٠٠١، ١٤٧ – ١٤٨)

كذلك يعتقد أن النمو العقلي يعد مطلباً أساسياً للتعلم، وقد تبنى هذا المذهب بياجيه منذ العشرينات من القرن الماضي فقد ذهب بياجيه (١٩٦٣) إلى أن النمو اللغوي للطفل يعد انعكاساً لسياق نموه المعرفي الذي يسير في مراحل متتابعة وتمثل المهارات اللغوية أحد تطبيقات المهارات المعرفية العامة في مجال التواصل. (عبدالعزيز الشخص، ١٩٩٧ :١١٧)

ولكي يتم اكتساب هذه اللغة لتؤدي وظيفتها السلوكية والاجتماعية والمعرفية فلابد من توافر مجموعة من الأساسيات المعرفية تتم في مراحل النمو .

أ- مرحلة العمليات الحسية : حيث تتكون فيها المهارات الأساسية لاكتساب اللغة وتشتمل على المهارات الحسية الحركية وهي الانتباه – عملية التقليد – دوام الأشياء – علاقات الوسائل – النتائج .

ب- مرحلة ما قبل العمليات : وفيها تتطور لدى الطفل مجالات مختلفة يمكن أن تساعده على اكتساب اللغة وهي (الانتباه – التصنيف – التسلسل والعد).

(ثناء الضبع ٢٠٠٧، ١٧٠)

ولكي تنمو مهارات التواصل لدى الطفل لابد من توافر العوامل الآتية :

أ- التآزر بين الحواس المختلفة: لاكتساب مهارات التواصل اللفظي لابد وأن يمتلك الطفل القدرة على استخدام مجموعة من الحواس من سمع وبصر ولمس وإحساس، فيجب أن يستحضر الطفل الصورة الذهنية لموضوع الاتصال ومن الضروري أن يفهمها ويستوعبها.

ب- تنمية القدرة على التذكر : لا يحدث تعلم للتواصل إلا من خلال مخزون من الكلمات التي تعبر عن مدلولاتها التي تعلمها الطفل من قبل، وتعد القدرة على التذكر من العوامل الهامة التي تسهل استقبال المعلومات الجديدة والربط بين ما تم تعلمه والأشياء الجديدة التي يجب تعلمها .

ج- تنمية مهارة التقليد : فالطفل يمكن أن يتعلم التواصل من خلال تقليده للآخرين في صورة بعض المواقف البسيطة ومن خلال ملاحظته للآخرين يتعلم التعبير اللغوي بتقليد الأفعال والأصوات والكلمات ، وبعد ذلك يتعلم الطفل أن يعبر عن نفسه اعتماداً على القدرات السابقة التي تعلمها.

د- تنمية القدرة على استخدام أكثر من وسيلة من وسائل التواصل: وفيها يستخدم الطفل مهارة التواصل اللفظي، بالإضافة لمهارات أخرى من تعبيرات الوجه والإشارة

والكلمات وحركات الجسم مع استخدام الطبقة المناسبة للصوت والتي تدعم التواصل اللفظي .

ه- تنمية اللغة التعبيرية الأولية : التواصل اللفظي ليس مجرد نطق الكلمات وراء الآباء والأمهات، وإنما مهاراته تتطلب أن يعبر الطفل عن الكلمات بمفهومه الخاص، وأن يربط بين الكلمات ليعبر عن أفكاره ويتم تعليم الطفل الكلمات التي تصف الأشياء والأحداث والأفعال البسيطة المهمة له.

تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال

يتم تنمية هذه المهارات من النقاط التالية :-

- تنمية حاسة السمع : وذلك من خلال تدريب الطفل على التعرف على الإشارات المختلفة من خلال الصوت.
- تنمية حاسة البصر: وذلك من خلال إدراك الاختلافات والتشابهات ما بين الأشياء والتمييز بينها بحيث يستطيع الطفل عقد المقارنات بين الأشياء وإدراك الفروق ويليها التعبير عنها.
- تنمية مهارة التمييز البصري: بتكرار نفس الكلمة في عبارات مختلفة وقيام الطفل باستخدامها.
- تنمية الإدراك المكاني و تركيز الانتباه : من خلال عقد المقارنات بين الأشكال والأحجام والألوان ومواضع الأشياء .
- مساعدة الطفل على تحقيق التفاعل الاجتماعي : من خلال التقليد والمحاكاة ولعب الأدوار والحث على القراءة والكلام والنطق.
- تنمية الانتباه والإدراك من خلال إدراك الأشياء المحيطة به ثم وصفها والتعبير عنها بشكل صحيح.
- تنمية مهارة استيعاب التعليمات وتنفيذ الأوامر الموجهة للطفل .
- تنمية المهارات التعبيرية بحيث يستطيع الطفل أن يعبر عما بداخله من مشاعر وانفعالات ليحقق التواصل الوجداني.
- تدريب الطفل على التعرف على الوجدانيات المختلفة (سعادة – حزن – غضب – دهشة) وغيرها والتعبير عنها ويمكن أن يتم ذلك من خلال عرض الصور أو بعض المشاهد المصورة والقصيرة.
- تدريب الطفل على تحقيق التآزر الحركي البصري.

- توفير البيئة المناسبة للطفل لتساعده على الكلام والتفاعل مع الآخرين وكثرة المثيرات وتنوع التدعيم المادي والمعنوي وتكوين علاقة حميمة مع الطفل.
- تنمية مهارات التواصل داخل الجماعة باللعب الجماعي داخل مجموعات وفي الأسرة.
- تنمية الثقة بالنفس لدى الطفل ليمكنه ذلك من التواصل بأنواعه وزيادة مستوى الطموح والتنافس والتعاون .
- التدعيم للأنشطة المختلفة التي يقوم بها الطفل ومن الأفضل استخدام التدعيم الايجابي أكثر من السلبي .
- ولقد تم تقديم العديد من البرامج وخطط العلاج اللغوي والتي تهدف إلى علاج تأخر النمو اللغوي والوسائل المساعدة لذلك من أجل تحقيق أداء فعال ومتكامل في مواجهة مشكلة تأخر نمو اللغة عند الأطفال ، ولقد تضمن العلاج شقين:

الأول – القسم " قبل اللفظي ": ويتضمن إكساب الطفل القدرة على الانتباه والإصغاء الملائمين كما يركز على التقليد الحركي والصوتي ويهيئ الطفل لمرحلة اللعب الجماعي.

الثاني – " القسم اللفظي" : ويركز على إكساب الطفل حصيلة لغوية استقبالية وتعبيرية عن طريق مراخل التعرف على الأشياء المألوفة وأعضاء الجسم، وأجزاء الغرفة ثم تشجيع الطفل على الإنتاج اللفظي ولقد وصى الباحثين بالاستفادة من طرق متعددة لتنمية التواصل اللفظي منها الفنون الجميلة واللعب الحر، بالإضافة لاستخدام الموسيقي والحركة الإيقاعية من غناء وحركة موجهة ، بالإضافة لاستخدام أدب الأطفال والصور في تنمية بعض مهارات الاتصال الشفهي باستخدام أنشطة سهلة ومناسبة للأطفال واحتياجاتهم واهتماماتهم والتركيز على القيم الجمالية باستخدام القصص والمسرحيات والأشعار والأغاني واستخدام وسائل متعددة ومتنوعة تساعد على عدم ملل الطفل بالإضافة لسهولة استثارته وزيادة استجابته .

(حسام نصر منصور ، ١٩٩٣) ، (هدى مصطفي محمد ، ٢٠٠١) ، (هالة البطوطي ، ١٩٩٦) ، (Beck , R., & Piroivano,1996)

ويمكن مساعدة الأطفال منذ سن صغيرة جداً على مهارات التواصل اللفظي لديهم وخاصة إذا ما تم تشخيص الصعوبات التي يواجهونها والتدخل مبكراً للتعامل معها.

إجراءات الدراسة

أولاً- العينة

تشتمل مجموعة الدراسة الحالية على مجموعة من الأطفال (١٢ طفلاً وطفلة) ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٣,٢) ثلاث سنوات وشهرين إلى (٤,٨) أربع سنوات وثماني شهور. ونسبة الذكاء تراوحت ما بين ٨٨-١١٠ على اختبار ستانفورد بينيه للذكاء، قسمت العينة إلى مجموعتين من الأطفال وهما:

١- المجموعة التجريبية تتكون من ٦ أطفال (٢ إناث ، ٤ ذكور) بالإضافة إلى وجود طفلين في نفس المرحلة العمرية ولديهما مهارات لفظية جيدة ولا يعانيان من الانطواء والخجل في المجموعة التجريبية وذلك حتى يكونا بمثابة نماذج جيدة تقدم للطفل المنطوي والخجول ذو المهارات اللفظية المتدنية وتساعده أن يقتدي بهما .

٢- المجموعة الضابطة تتكون من ٦ أطفال (٢أناث ، ٤ ذكور) ، وتمت مجانسة عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة، ولحساب دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة قبل تطبيق البرنامج ، تم استخدام اختبار مان ويتني Mann Whitney وفيما يلي خطوات حساب التجانس بين مجموعتي الدراسة .

أولاً- من حيث العمر الزمني: قامت الباحثتان برصد الأعمار الزمنية لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قارنت بينهما باستخدام اختبار مان ويتنى.

كما هو موضح في جدول (١)

جدول (١)

دلالة الفروق بين الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير العمر الزمني

اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	٦	٦,٣٣	٣٨	١٧	-٠,١٦١	غير دالة
ضابطة	٦	٦,٦٧	٧٠			

U= ٢ عند مستوى دلالة ٠,٠١ U = ٧,٥ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير العمر الزمني.

ثانياً- من حيث مستوى الذكاء: تم تطبيق مقياس ستانفورد بينه الصورة الرابعة (إعداد/ لويس كامل مليكه، ١٩٩٨) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قورن بينهما باستخدام اختبار مان ويتنى. كما هو موضح في جدول (٢)

جدول (٢)

دلالة الفروق بين الأطفال فى المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الذكاء

اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	٦	٦	٣٦	١٥	-٠,٥٠٢	غير دالة
ضابطة	٦	٧	٤٢			

U= ٢ عند مستوى دلالة ٠,٠١ U = ٧,٥ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الذكاء.

ثالثاً- من حيث المستوى الاجتماعي الاقتصادي: تم تطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية (إعداد / عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦) على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قورن بينهما باستخدام اختبار مان ويتنى. كما هو موضح في جدول (٣)

جدول (٣)

دلالة الفروق بين الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي

اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	٦	٥,٧٥	٣٤,٥	١٣,٥	-٠,٧٢٧	غير دالة
ضابطة	٦	٧,٢٥	٤٣,٥			

U= ٢ عند مستوى دلالة ٠,٠١ U = ٧,٥ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

رابعاً- من حيث مستوى الاضطرابات النفسية: قامت الباحثتان بمقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة (إعداد : الباحثتان) قبل تطبيق البرنامج باستخدام اختبار مان ويتنى. كما هو موضح في جدول (٤)

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال فى المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، على أبعاد مقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الانطواء	تجريبية	٦	٧,٥٨	٤٥,٥	١١,٥	- ١,٠٥٤	غير دالة
	ضابطة	٦	٥,٤٢	٣٢,٥			
الخجل	تجريبية	٦	٦,٧٥	٤٠,٥	١٦,٥	- ٠,٢٤٥	غير دالة
	ضابطة	٦	٦,٢٥	٣٧,٥			
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	٦	٧,٣٣	٤٤	١٣	- ٠,٨٠٩	غير دالة
	ضابطة	٦	٥,٦٧	٣٤			

U= ٢ عند مستوى دلالة ٠,٠١ U = ٧,٥ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على مقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة.

خامساً- من حيث مستوى مهارات التواصل اللفظي: تمت المقارنة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة (إعداد: الباحثتان) قبل تطبيق البرنامج باستخدام اختبار مان ويتنى. كما هو موضح في جدول(٥)

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، على أبعاد مقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة

الأبعـــاد	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التمييز البصرى	تجريبية	٦	٨,٣٣	٥٠	٨	١,٧٧٧-	غير دالة
	ضابطة	٦	٤,٦٧	٢٨			
التمييز السمعى	تجريبية	٦	٥,٧٥	٣٤,٥	١٣,٥	٠,٧٥١-	غير دالة
	ضابطة	٦	٧,٢٥	٤٣,٥			
إدراك الأحجام	تجريبية	٦	٥,١٧	٣١	١٠	١,٣٤٤-	غير دالة
	ضابطة	٦	٧,٨٣	٤٧			
إدراك المفرد والجمع	تجريبية	٦	٥	٣٠	٩	١,٤٦٢-	غير دالة
	ضابطة	٦	٨	٤٨			
إدراك المقارنات	تجريبية	٦	٥,٢٥	٣١,٥	١٠,٥	١,٢٩٥-	غير دالة
	ضابطة	٦	٧,٧٥	٤٦,٥			
معرفة الحركة والتعبير عنها	تجريبية	٦	٧,٨٣	٤٧	١٠	١,٣١٨-	غير دالة
	ضابطة	٦	٥,١٧	٣١			
معرفة استخدامات الأشياء	تجريبية	٦	٤,٨٣	٢٩	٨	١,٧١٦-	غير دالة
	ضابطة	٦	٨,١٧	٤٩			
معرفة وظائف الأشخاص	تجريبية	٦	٧	٤٢	١٥	٠,٤٨٩-	غير دالة
	ضابطة	٦	٦	٣٦			
إدراك الزمان	تجريبية	٦	٦,٨٣	٤١	١٦	٠,٣٣٦-	غير دالة
	ضابطة	٦	٦,١٧	٣٧			
إدراك المكان	تجريبية	٦	٦,٥	٣٩	١٨	٠,٠٠٠	غير دالة
	ضابطة	٦	٦,٥	٣٩			
إدراك مفهوم الضمير	تجريبية	٦	٦,٥	٣٩	١٨	٠,٠٠٠	غير دالة
	ضابطة	٦	٦,٥	٣٩			
إدراك مفهوم الحال	تجريبية	٦	٥,٥٨	٣٣,٥	١٢,٥	٠,٩٥-	غير دالة
	ضابطة	٦	٧,٤٢	٤٤,٥			
معرفة الجمل الاستفهامية	تجريبية	٦	٧,٠٨	٤٢,٥	١٤,٥	٠,٦٢٦-	غير دالة
	ضابطة	٦	٥,٩٢	٣٥,٥			
القدرة على تقليد ما يسمع	تجريبية	٦	٦,٢٥	٣٧,٥	١٦,٥	٠,٢٥٤-	غير دالة
	ضابطة	٦	٦,٧٥	٤٠,٥			
إدراك مفهوم الأعداد	تجريبية	٦	٦,٤٢	٣٨,٥	١٧,٥	٠,٠٨٣-	غير دالة
	ضابطة	٦	٦,٥٨	٣٩,٥			
إدراك الأشكال	تجريبية	٦	٦	٣٦	١٥	٠,٥٠٣-	غير دالة
	ضابطة	٦	٧	٤٢			
إدراك الانفعالات	تجريبية	٦	٧,٣٣	٤٤	١٣	٠,٨٦٣-	غير دالة
	ضابطة	٦	٥,٦٧	٣٤			
القدرة على الملاحظة	تجريبية	٦	٧,٠٨	٤٢,٥	١٤,٥	٠,٥٨٢-	غير دالة
	ضابطة	٦	٥,٩٢	٣٥,٥			
معرفة مصادر الأشياء	تجريبية	٦	٥,٢٥	٣١,٥	١٠,٥	١,٣٦٩-	غير دالة
	ضابطة	٦	٧,٧٥	٤٦,٥			
معرفة ما يحدث فى البيئة	تجريبية	٦	٧,٣٣	٤٤	١٣	٠,٨٣٧-	غير دالة
	ضابطة	٦	٥,٦٧	٣٤			
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	٦	٦,٦٧	٤٠	١٧	٠,١٦١-	غير دالة
	ضابطة	٦	٦,٣٣	٣٨			

U= ٢ عند مستوى دلالة ٠,٠١ U = ٧,٥ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة، والدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً – أدوات الدراسة

أ. مقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة . إعداد الباحثتين

ب. مقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة . " " " " "

ج. برنامج لتنمية مهارات التواصل اللفظي . " " " " "

د. مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية .

إعداد / عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦)

ه. مقياس ستانفورد بينيه " الصورة الرابعة " إعداد/ لويس مليكه (١٩٩٨)

أ. **مقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة . (إعداد الباحثتين)**

تهدف الدراسة الحالية إلى تحسين مهارات التواصل اللفظي لدى طفل الروضة، ومن ثم كان من الضروري وجود مقياس للتعرف على مستوى مهارات التواصل اللفظي لدى طفل الروضة .

ولقد تم إعداد المقياس في ضوء الاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت دراسة مهارات التواصل اللفظي مثل هبه محمد أمين (٢٠٠٣) ، هالة البطوطي (١٩٩٦) ، هدى مصطفي (٢٠٠١) كذلك تم الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية مثل:

- اختبار اللغة . إعداد نهلة الرفاعي (١٩٩٥) .

Mackay,Gard & Dunn,W.(1989)

تم إعداد المقياس في صورته الأولية، ولقد روعي في تصميم بنود المقياس أن يكون محتواها من بيئة الطفل المحيطة به، كما وضع في الاعتبار وجهة نظر المتخصصين والدارسين في هذا المجال والذين حددوا العناصر الأساسية للمحاور الرئيسية لمهارات التواصل اللفظي والمتمثلة في التمييز السمعي والتمييز البصري والإحساس بالحركة والتعبير عنها وإدراك الطفل للانفعالات والتعبير عنها لفظياً والقدرة على الانتباه للمثيرات الموجودة في البيئة المحيطة.

وكذلك قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية والزمانية وتنمية قدراته اللغوية المتقدمة من خلال قدرته على استخدام الضمير المناسب والاستجابة للجمل الاستفهامية والتعبير عنها لفظياً ،Libby,K.(2003) Makay Gard & Dunn,(1989) ومن ثم تم التوصل للمحاور الأساسية للمقياس وهي كالتالي:

- **مهارة التمييز البصري:**

وهي تعني إدراك الطفل للاختلافات والتشابهات ما بين صور الأشياء والألوان والتمييز بينها، بحيث يستطيع الطفل عقد المقارنات بين الأشياء وأدراك الفروق ثم التعبير عنها لفظياً.

- **مهارة التمييز السمعي:**

وهي تعني تعرف الطفل على الإشارات الصوتية المختلفة وفهمها من خلال الألفاظ المسموعة ثم يليها التعبير عنها لفظياً.

- **مهارة إدراك الأحجام :**

تعني عقد الطفل المقارنات بين الأشكال والأحجام والتعبير عن الصفات [كبير / صغير/ طويل / قصير].

- **إدراك المفرد والجمع:**

وهي تعني قدرة الطفل على التفرقة بين مجموعات الصور من حيث المفرد والجمع.

- **القدرة على إدراك المقارنات:**

تعني قدرة الطفل على التمييز بين صورتين أيهما الأكبر أو أيهما الأصغر.

- **معرفة الحركة والتعبير عنها:**

تقيس قدرة الطفل على الإحساس بالحركة والتعبير عنها.

- **معرفة استخدامات الأشياء والتعبير عنها:**

تقيس قدرة الطفل على تعرف الأشياء الموجودة حوله ومدلولاتها وفيما تستخدم.

- **مهارة التعرف على الأعمال التي يقوم بها بعض الأشخاص :**

أي قدرة الطفل على التعرف على الشخص والعمل الذي يقوم به (أي وظيفته)

- **مهارة إدراك مفهوم الزمان (الصباح والمساء):**

تعني قدرة الطفل على التمييز ما بين الأفعال والمواقف التي تحدث في الصباح أو المساء.

- **مهارة إدراك مفهوم المكان:**

تقيس قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية والتعبير عنها مثل [فوق / تحت/ يمين / شمال] .

- **إدراك مفهوم الضمير:**

وهي تقيس قدرة الطفل على فهم واستخدام الضمائر مثل (أنا / أنت/نحن/هم).

- **إدراك مفهوم الحال والتعبير عنه:**

تقيس قدرة الطفل على فهم أكبر للغة والتعبير من خلال التعبير عن حالة الفعل (مسرعاً / بطيئاً / وهكذا ...).

- **معرفة الجمل الاستفهامية والتعبير عنها:**

تقيس قدرة الطفل على فهم الجمل الاستفهامية والتي يكون الإجابة عليها بنعم أو لا ثم التعبير عن تلك الإجابة.

- **القدرة على تقليد ما يسمع:**

وهي تقيس قدرة الطفل تقليد ونطق الكلمات المسموعة بشكل صحيح وبنفس الإيقاع والترتيب.

- **إدراك مفهوم الأعداد:**

وهي تقيس قدرة الطفل على إدراك الأعداد ومدلولاتها ثم التعبير عنها.

- **إدراك الأشكال:**

تعني قدرة الطفل على عقد المقارنات ثم إدراك الأشكال ومدلولاتها ثم التعبير عنها.

- **التعرف على الانفعالات :**

تقيس قدرة الطفل على إدراك انفعالات الآخرين و التعبير عنها لفظياً.

- **القدرة على الملاحظة:**

قياس قدرة الطفل على التعرف على الأشياء المحيطة به ومدلولاتها واستخداماتها والتعبير عن ذلك لفظياً.

- **معرفة مصادر الأشياء:**

تقيس قدرة الطفل على التعرف على مكونات البيئة المحيطة به وكيف يمكن الاستفادة منها..

- **معرفة ما يحدث في بيئة الطفل :**

تقيس قدرة الطفل التعرف على ممارسته للأنشطة اليومية وكذلك قدرته على الإجابة على بعض الأسئلة البسيطة.

تم التوصل للصيغة النهائية للمقياس والتي تتكون من (١٥١) عبارة ولتصحيح المقياس قُسمت استجابات الطفل إلى ثلاث مستويات، فأما أن يستطيع الطفل فهم السؤال الموجهة له والتعبير عنه بشكل واضح (ثلاث درجات) أو يستطيع التعبير لفظياً ولكن بشيء من القصور في عملية النطق وترتيب الكلام (درجتان) أو يصمت ولا يستطيع التعبير لفظياً (درجة واحدة) ومن ثم يكون مجموع درجات المقياس ما بين (٤٥٣/١٥١) فإذا حصل الطفل على ٥٠٪ فأقل من مجموع الدرجات يعتبر لديه قصور في المهارات اللفظية ويخضع للبرنامج لتنمية المهارات اللفظية لديه .

أولاً- صدق المقياس:

تم عرض المقياس على بعض أساتذة علم النفس لاستطلاع آرائهم حول صياغة عبارات المقياس ،وللتأكد من صلاحيته وحساب صدقه ، ثم أجريت التعديلات المطلوبة بناء على آرائهم من حيث الإضافة أو الحذف أو التعديل.

أ. صدق الاتساق الداخلي:

تم عمل التجانس الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات الأطفال على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط. كما هو موضح في جدول (٦)

جدول (٦)
قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس
والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه (ن = ١٠٠)

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
التمييز البصري	١	٠,٣١٥	إدراك المفرد والجمع	١	٠,٣٢٧	إدراك الزمان	١	٠,٥١٩	إدراك الأشكال	١	٠,٤٣٩
	٢	٠,٤٢١		٢	٠,٤٢٥		٢	٠,٥٠٣		٢	٠,٤٢٢
	٣	٠,٥٠٢		٣	٠,٣٤٥		٣	٠,٢٩٧		٣	٠,٥٠٢
	٤	٠,٤٣٢		٤	٠,٥١٧		٤	٠,٣٤٦		٤	٠,٤١٣
	٥	٠,٤١٨		٥	٠,٥٥٢		٥	٠,٣٣٨		٥	٠,٥٣٤
	٦	٠,٣١٢		٦	٠,٤٢٨	إدراك المكان	١	٠,٤٤٧	إدراك الانفعالات	١	٠,٥٥٨
							٢	٠,٥٠١			
	٧	٠,٤١١		٧	٠,٤١٩		٣	٠,٥٥٢		٣	٠,٣٩٣
	٨	٠,٤٢٤	إدراك المقارنات	١	٠,٤٥٩		٤	٠,٤٣٨		٣	٠,٤٣١
	٩	٠,٥٠٦		٢	٠,٤٣٣		٥	٠,٤٢٩		٤	٠,٢٧٥
	١٠	٠,٤٣٦		٣	٠,٣٨٥		٦	٠,٤٤٩		٥	٠,٣٠١
	١١	٠,٤٨٩		٤	٠,٣٣٩		٧	٠,٣١٦		٦	٠,٤٢٤
	١٢	٠,٤١٣		٥	٠,٤٢٢	إدراك مفهوم الضمير	١	٠,٣٥٩	القدرة على الملاحظة	١	٠,٤٦٥
	١٣	٠,٤٧٥	معرفة الحركة والتغير فيها	١	٠,٥٧٢		٢	٠,٣٣٨		٢	٠,٢٧٧
				٢	٠,٤٩٢		٣	٠,٤٦٥		٣	٠,٣٨٤
	١٤	٠,٣٨٩		٣	٠,٣٨٦		٤	٠,٣٩٧		٤	٠,٤٥٥
	١٥	٠,٣٥٦		٤	٠,٤٣٣		٥	٠,٤٠٨		٥	٠,٤٣٩
	١٦	٠,٤٣٥		٥	٠,٤٤٨	إدراك مفهوم الحال	١	٠,٥٢٩		٦	٠,٤١٨
	١٧	٠,٤١٨		٦	٠,٥٢٣		٢	٠,٥٣٨		٧	٠,٤٤٦
	١٨	٠,٣٣٥		٧	٠,٥٦٢		٣	٠,٤٣٦		٨	٠,٤٠٩
	١٩	٠,٣٨٧	معرفة استخدامات الأشياء	١	٠,٥٧٩	معرفة الجمل الاستفهامي	١	٠,٣٣٧	معرفة مصادر الأشياء	١	٠,٥٤٣
	٢٠	٠,٤٥٨		٢	٠,٤٨٣		٢	٠,٤١٢		٢	٠,٣٩٤
	٢١	٠,٤٢٦		٣	٠,٤٤١		٣	٠,٤١٩		٣	٠,٣٠٨
	٢٢	٠,٤١٥		٤	٠,٣٩٠		٤	٠,٤٥٧		٤	٠,٤٢٥
التمييز السمعي	١	٠,٤٣٨		٥	٠,٤٦١		٥	٠,٤٤٣		٥	٠,٤٤٠
	٢	٠,٣٤٧		٦	٠,٢٨٦	القدرة على تقليد ما يسمع	١	٠,٤٤٩	معرفة ما يحدث في بيئة الطفل	١	٠,٥٠٣
	٣	٠,٣٦١		٧	٠,٤٩٥		٢	٠,٥١٠		٢	٠,٥٥٩
	٤	٠,٢٩٥		٨	٠,٢١١		٣	٠,٥٥٣		٣	٠,٤١٦
	٥	٠,٣٧٨		٩	٠,٥٠١		٤	٠,٤٠٩		٤	٠,٢٢٧
	٦	٠,٤٣٨		١٠	٠,٤٢٩		٥	٠,٣٩٩		٥	٠,٥٣١
	٧	٠,٥١٤		١١	٠,٤٣٦	إدراك مفهوم الأعداد	١	٠,٢٨٩		٦	٠,٥٢٥
إدراك الأحجام	١	٠,٤٥٩	معرفة وظائف الأشخاص	١	٠,٤٤٩		٢	٠,٣٣١		٧	٠,٤٧٠
	٢	٠,٤٥١		٢	٠,٤٠١		٣	٠,٢٩٥		٨	٠,٤٣٧
	٣	٠,٤٥٢		٣	٠,٣٥٨		٤	٠,٤٣٥			
	٤	٠,٥٢٤		٤	٠,٣٠٩		٥	٠,٤٣٧			
	٥	٠,٥١٧		٥	٠,٤١٧		٦	٠,٣٩٧			
	٦	٠,٣٧٧					٧	٠,٤٢٧			
							٨	٠,٤٠١			

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٧ ، (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، عدا العبارة (٤) في بعد معرفة وظائف الأشخاص فهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ولقد تم إيجاد معامل الارتباط بين درجات الأطفال على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس. والجدول التالي يوضح معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له. كما هو موضح في جدول (٧)

جدول (٧)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

(ن = ١٠٠)

الأبعـــاد	معامل الارتباط	الأبعـــاد	معامل الارتباط
التمييز البصرى	٠,٦١٢	إدراك مفهوم الضمير	٠,٦٦٢
التمييز السمعى	٠,٥٣٢	إدراك مفهوم الحال	٠,٥٣٩
إدراك الأحجام	٠,٦٧٨	معرفة الجمل الاستفهامية	٠,٥٥٤
إدراك المفرد والجمع	٠,٧٠٣	القدرة على تقليد ما يسمع	٠,٥٩٣
إدراك المقارنات	٠,٦٤٨	إدراك مفهوم الأعداد	٠,٦٧٧
معرفة الحركة والتعبير عنها	٠,٦٣٣	إدراك الأشكال	٠,٦٣٨
معرفة استخدامات الأشياء	٠,٦١٩	إدراك الانفعالات	٠,٦٥٩
معرفة وظائف الأشخاص	٠,٥٨٦	القدرة على الملاحظة	٠,٦٨٣
إدراك الزمان	٠,٦١٩	معرفة مصادر الأشياء	٠,٦٢٠
إدراك المكان	٠,٦٣٦	معرفة ما يحدث فى بيئة الطفل	٠٦١٨

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٧ ، (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ب. صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب درجات الأطفال على كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له ترتيبا تنازليا، ثم قورن بين درجات الأرباعى الأعلى (مرتفعي الـدرجات) والأربـاعى الأدنـى (منخفـضي الدرجات) باستخدام اختبار " ت "، والجدول التالي يوضح ذلك. كما هو موضح في جدول (٨)

جدول (٨)

دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات

على مقياس التواصل اللفظي لطفل الروضة

الأبعاد	مرتفعي الدرجات (ن = ٢٥)		منخفضي الدرجات (ن = ٢٥)		قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	م	ع	م	ع			
التمييز البصري	٤٩,٣	٥,٣٨	٢٤,٣٢	٣,٩٢	١٨,٣٨٤	٠,٠١	٠,٨٨
التمييز السمعي	١٨,٩٢	٤,٢٦	٨,٥٩	٢,٠١	١٠,٧٤٤	٠,٠١	٠,٧١
إدراك الأحجام	١٥,٤٤	٣,٧٧	٧,٤٤	١,٩٤	٩,٢٤٤	٠,٠١	٠,٦٤
إدراك المفرد والجمع	١٧,٢٩	٣,٩٢	٨,٩٣	٢,٥٧	٨,٧٣٧	٠,٠١	٠,٦١
إدراك المقارنات	١٢,٤٢	٣,٥٥	٦,١٤	٢,٦٩	٦,٩٠٧	٠,٠١	٠,٥٠
معرفة الحركة والتعبير عنها	١٩,٥١	٢,٤٧	٧,٩٩	٢,٧٢	١٥,٣٦	٠,٠١	٠,٨٣
معرفة استخدامات الأشياء	٢٨,٤٦	٣,٠١	١٣,٢٢	٣,١٣	١٧,١٩٣	٠,٠١	٠,٨٦
معرفة وظائف الأشخاص	١٣,٠١	٢,٦٢	٦,٥٩	٢,٢٥	٩,١٠٧	٠,٠١	٠,٦٣
إدراك الزمان	١٢,٢٦	٢,٤٣	٧,٠٢	٢,٤١	٧,٥٠١	٠,٠١	٠,٥٤
إدراك المكان	١٨,٥٥	٣,٣٥	٨,٨٤	٢,٩١	١٠,٧٢	٠,٠١	٠,٧١
إدراك مفهوم الضمير	١١,٩٣	٢,٧٤	٦,٦٣	٢,٨٥	٦,٥٦٨	٠,٠١	٠,٤٧
إدراك مفهوم الحال	٧,٤٥	٢,٦١	٤,١١	٢,٧٥	٤,٣١٦	٠,٠١	٠,٢٨
معرفة الجمل الاستفهامية	١٢,٦٧	٢,٩٤	٦,٤٩	٢,٤٤	٧,٩٢٤	٠,٠١	٠,٥٧
القدرة على تقليد ما يسمع	١٣,٠٩	٢,٧٩	٦,٨٧	٢,٦٥	٧,٩١٩	٠,٠١	٠,٥٧
إدراك مفهوم الأعداد	٢٠,١١	٣,١٤	١٠,١٣	٢,٤٢	١٢,٣٣٣	٠,٠١	٠,٧٦
إدراك الأشكال	١٣,١٣	٢,٩٤	٦,٧٥	٢,٦٩	٧,٨٤٣	٠,٠١	٠,٥٦
إدراك الانفعالات	١٤,٩٥	٣,٠٥	٧,٨٩	٢,٥٨	٨,٦٥٨	٠,٠١	٠,٦١
القدرة على الملاحظة	٢١,٤٧	٣,٦٢	١٠,٢٤	٣,٣٤	١٢,٧٦٣	٠,٠١	٠,٧٧
معرفة مصادر الأشياء	١٢,٦٦	٣,٥٩	٦,٣٥	٢,١٩	٧,٣٥١	٠,٠١	٠,٥٣
معرفة ما يحدث في بيئة الطفل	٢٠,١٤	٣,٤٥	٩,٩٢	٣,٠٤	١٠,٨٨٨	٠,٠١	٠,٧١
الدرجة الكلية	٣٥٢,٧٦	٢٢,٥٣	١٧٤,٤٦	١٩,٥٤	٢٩,٢٨٩	٠,٠١	٠,٩٥

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٦٨ (٠,٠٥) = ٢,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الدرجات على أبعاد مقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة والدرجة الكلية للمقياس. وتدل قيم مربع إيتا على أن حجم تأثير متغير المجموعة

(مرتفعي الدرجات / منخفضي الدرجات) في تباين درجات الأطفال على مقياس مهارات التواصل اللفظي كبير، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين الأطفال.

ثانياً – ثبات المقياس

لحساب ثبات المقياس استُخدمت طريقة ألفا – كرونباخ وذلك على جميع أفراد العينة البالغ عددها (١٠٠) طفلا، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول على عينة قوامها (٥٠) طفلا ممن تم التطبيق عليهم في المرة الأولى. كما هو موضح في جدول (٩)

جدول (٩)

قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل

الأبعاد	معامل ألفا – كرونباخ	إعادة التطبيق	الأبعاد	معامل ألفا – كرونباخ	إعادة التطبيق
التمييز البصرى	٠,٧٢٥	٠,٧٦٤	إدراك مفهوم الضمير	٠,٦٦٧	٠,٧٢١
التمييز السمعى	٠,٧٦٩	٠,٨٠٢	إدراك مفهوم الحال	٠,٧١٩	٠,٧٥٥
إدراك الأحجام	٠,٨٠٢	٠,٨٤٢	معرفة الجمل الاستفهامية	٠,٦٢٩	٠,٦٩١
إدراك المفرد والجمع	٠,٧٦٢	٠,٨٠٣	القدرة على تقليد ما يسمع	٠,٦٩٢	٠,٧٢٦
إدراك المقارنات	٠,٦٩٥	٠,٧١٩	إدراك مفهوم الأعداد	٠,٧٢٨	٠,٨١٢
معرفة الحركة والتعبير عنها	٠,٦٣٤	٠,٦٩٨	إدراك الأشكال	٠,٧٧٣	٠,٨٢٢
معرفة استخدامات الأشياء	٠,٦٩٩	٠,٧٣٣	إدراك الانفعالات	٠,٦٠٩	٠,٧٣٤
معرفة وظائف الأشخاص	٠,٧٠٣	٠,٧٩٢	القدرة على الملاحظة	٠,٧١١	٠,٧٩٢
إدراك الزمان	٠,٧٢٥	٠,٧٥٨	معرفة مصادر الأشياء	٠,٦٢٣	٠,٧٠٥
إدراك المكان	٠,٧٦٥	٠,٨٠٩	معرفة ما يحدث فى بيئة الطفل	٠,٦١٥	٠,٦٩١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات مقبولة، ولذا يمكن الاعتماد على المقياس في الدراسة الحالية.

ب- مقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة

أُعد هذا المقياس للتعرف على أهم الاضطرابات النفسية التي يعاني منها طفل الروضة خاصة الطفل الذي لديه نقص في مهارات التواصل اللفظي ، ولذا تم القيام بعمل الخطوات التالية:

- عمل دراسة استطلاعيه مبدئية للتعرف على رأي معلمات الروضة والأخصائيين النفسيين في أهم الاضطرابات النفسية التي يعاني منها هذا الطفل والتي تمثلت في السلوك الانطوائي والخجل.

- الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي أعدت لقياس الاضطرابات النفسية لدى الأطفال في هذا المجال مثل مقياس الخجل الاجتماعي إعداد : السيد إبراهيم السمادوني (١٩٩٣) ، مقياس المخاوف الاجتماعية للأطفال إعداد: بيدل وآخرون .Beidel etal (١٩٩٨) ،مقياس الخجل والمخاوف الاجتماعية إعداد: شيك وآخرون .Cheek etal (١٩٨١)،قائمة الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات النفسية لدى الأطفال كويل Quille (١٩٩٨) .
- تفريغ البيانات والمعلومات في صورة فقرات ثم تصنيفها على بعدي السلوك الانطوائي والخجل وصياغتها في صورة عبارات واضحة.

ومن ثم تم التوصل للمحورين الأساسيين للمقياس وهي كالتالي:

- **السلوك الانطوائي :**

وهو يعني كما يقول فرج عبد القادر (١٢٦:١٩٩٣) نمط من الشخصية يميل الفرد فيه إلى العزوف عن الحياة الاجتماعية، والابتعاد عن الآخرين وتضعف صلاته بهم وعدم مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية ومن ثم فالسلوك الانطوائي لدى طفل الروضة يعني أنه طفل هادئ بطبيعته ، غير مندمج ويهتم بعالمه الداخلي مع التركيز على أفكاره الخاصة ومشاعره الذاتية.

- **الخجل :**

وهو يعني عدم قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي وتجنب الاتصال بالآخر نتيجة عدم ثقته بنفسه وبمهاراته الاجتماعية، ومن ثم فهو يمتنع عن الاشتراك مع أقرانه في أنشطتهم مما يترتب عليه ضعف الخبرات والشعور بالنقص.

تم التوصل إلى المقياس في صورته الأولية ثم عرضه على بعض أساتذة علم النفس لاستطلاع أرائهم حول صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لطفل الروضة، وفي ضوء آراء الأساتذة المحكمين تم إعادة صياغة عبارات المقياس في صورته النهائية بحيث تضمن البعدين السابقين الذكر، ولقد روعي ترتيب عبارات المقياس دائرياً .

ولتصحيح المقياس فقد أعطيت لكل استجابة درجة وتتراوح الاستجابات ما بين غالباً (٣ درجات) وأحياناً (درجتان) ونادراً (درجة واحدة) بالنسبة للعبارات الايجابية وأما بالنسبة للعبارات السالبة يتم تصحيحها بالصورة العكسية، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع نسبة الاضطراب النفسي بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض نسبة الاضطراب .

صدق المقياس :

تم عرض المقياس على بعض أساتذة علم النفس لاستطلاع أرائهم حول صياغة العبارات، وللتأكد من صلاحيته وحساب صدقه، ثم أجريت التعديلات المطلوبة بناء على آرائهم من حيث الإضافة أو الحذف أو التعديل .

أولاً – صدق القائمة

١- صدق الاتساق الداخلي:

تم عمل التجانس الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات الأطفال على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (١٠)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه (ن = ١٠٠)

البعد	العبارة	معامل الارتباط	البعد	العبارة	معامل الارتباط
الانطواء	١	٠,٣٢٩	الخجل	٢	٠,٤٣١
	٣	٠,٤٠٢		٤	٠,٥٠١
	٥	٠,٢٤٣		٦	٠,٤٨٢
	٧	٠,٣٥٦		٨	٠,٣٧٥
	٩	٠,٥٣١		١٠	٠,٥٣٧
	١١	٠,٢١٥		١٢	٠,٤٥٤
	١٣	٠,٤٣		١٤	٠,٤٩٧
	١٥	٠,٥٤٩		١٦	٠,٤٧١
	١٧	٠,٥٧		١٨	٠,٥٦٥
	١٩	٠,٤٦٥		٢٠	٠,٤١٨
	٢١	٠,٤٨١		٢٢	٠,٥٤٣
	٢٣	٠,٣٢٧		٢٤	٠,٤٥٥
	٢٥	٠,٤٦٨		٢٦	٠,٣٩٤
	٢٧	٠,٥٧٧		٢٨	٠,٣١١
	٢٩	٠,٤٤١		٣٠	٠,٤٤٢
	٣١	٠,٥١٩		٣٢	٠,٥٢١
	٣٣	٠,٤١٩		٣٤	٠,٤٤٦
	٣٥	٠,٢٠٣		٣٦	٠,٣٩٧
	٣٧	٠,٣٩٨		٣٨	٠,٥٠١
	٣٩	٠,٥٠٥		٤٠	٠,٣٦٧

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٧ ، (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، عدا العبارات (٥، ١١، ٣٥) فهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥). تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس. والجدول التالي يوضح معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له.

جدول (١١)

معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

(ن = ١٠٠)

الأبعـــــاد	معامل الارتباط
الانطواء	٠,٧٧٤
الخجل	٠,٦٤١

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٢٥٧ ، (٠,٠٥) = ٠,١٩٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٢- صدق المقارنة الطرفية:

تم عمل ترتيب درجات الأطفال على كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له ترتيبا تنازليا، ثم قورن بين درجات الأرباعى الأعلى (مرتفعي الدرجات) والأرباعى الأدنى (منخفضي الدرجات) باستخدام اختبار " ت "، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات

على مقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة

الأبعاد	مرتفعي الدرجات (ن = ٢٦)		منخفضي الدرجات (ن = ٢٦)		قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	م	ع	م	ع			
الانطواء	٤٧,٨٩	٤,٩٢	٢٢,٦٥	٣,٥٧	٢٠,٧٦١	٠,٠١	٠,٩٠
الخجل	٤٣,٩١	٤,٦٦	٢٤,٧٣	٣,٢٥	١٦,٨٨	٠,٠١	٠,٨٥
الدرجة الكلية	٩١,٨	٧,٢٤	٤٧,٣٨	٦,٥٨	٢٢,٧٠٢	٠,٠١	٠,٩١

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٦٨ (٠,٠٥) = ٢,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الدرجات على بعدى الخجل والانطواء وعلى الدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة. وتدل قيم مربع إيتا على أن حجم تأثير متغير

المجموعة (مرتفعي الدرجات / منخفضي الدرجات) فى تباين درجات الأطفال على مقياس الاضطرابات النفسية كبير، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين الأطفال.

ب – ثبات المقياس

لحساب ثبات المقياس أُستخدمت طريقة ألفا – كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لكل من جتمان وسبيرمان – براون على عينة الأطفال البالغ عددهم (١٠٠) طفلا، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول على عينة قوامها (٥٠) طفلا ممن تم التطبيق عليهم فى المرة الأولى. والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٣)

قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل

أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ	التجزئة النصفية		إعادة التطبيق
		جتمان	سبيرمان – براون	
الانطواء	٠,٧١١	٠,٦٩٢	٠,٦٩٩	٠,٧٨٣
الخجل	٠,٧٨٢	٠,٧٧٩	٠,٧٨	٠,٧٩٥
الدرجة الكلية	٠,٨٧٣	٠,٨٢٦	٠,٨٢٩	٠,٨٨٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات مقبولة، ولذا يمكن الاعتماد على المقياس فى الدراسة الحالية.

ثالثا- برنامج التدخل المبكر المقترح

يعد التواصل اللفظي من الأمور الهامة والحيوية للعاملين في مجال العلوم الإنسانية والسلوكية ، فالتواصل اللفظي هو وسيلة التفاهم بين الإنسان والآخر ومن ثم فالاهتمام بالتواصل اللفظي وتنميته لدى الطفل أمر هام خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، ولذلك فقد تم تصميم هذا البرنامج بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة في هذا المجال منها Huston, , Tafa & Chlouverakis (2002) , Craig –Unk fer & Kisser(2002) Leon & Frankel (1981), Kamps etal. (2000) , etal.(2001)

أهداف البرنامج:

تم إعداد البرنامج في الدراسة الحالية لتحقيق هدفين أساسيين وهما:

الهدف الأول : تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طفل الروضة – حيث يتضمن التواصل اللفظي بعدين أساسيين وهما:

(أ) الاستقبال Reception

حيث يستطيع الطفل تفسير معنى للمثير المقدم له سواء كان مثيراً سمعياً أو بصرياً.

(ب) التعبير Expression

وهي تعني تمكن الطفل من التعبير عن أفكاره وآرائه من خلال الكلام وهذا يعني أن تنمية مهارات التواصل تحتاج إلى تنمية الجزئيين (المهارات اللغوية الاستقبالية ، والمهارات اللغوية التعبيرية) بحيث يكون الطفل قادر على فهم المثيرات السمعية أو البصرية، فيعرف مدلول هذا المثير هذا بالإضافة إلى تنمية اللغة التعبيرية أي يستطيع الطفل أن يعبر عما بداخله وما يشعر به ومن ثم فإن الأهداف الإجرائية للشق الأول من البرنامج هي كالتالي :-

- تنمية مهارة التمييز البصري من خلال مساعدة الطفل على إدراك الاختلافات والتشابهات بين الصور المرئية للطفل وإدراك الفروق بينها والتعبير عن ذلك لفظياً.
- تنمية مهارة التمييز السمعي من خلال مساعدة الطفل على التعرف على الإشارات الصوتية المختلفة وفهمها والتعبير عن ذلك لفظياً.
- تنمية مهارة إدراك الأحجام وذلك من خلال تحسين قدرة الطفل على عقد المقارنات بين الأشكال والأحجام والتعبير عن مدلولاتها لفظياً .
- تنمية قدرة الطفل على الإحساس بالحركة والتعبير عنها لفظياً .
- تحسين قدرة الطفل على معرفة الأشخاص الموجودين في بيئته والأعمال التي يقومون بها (شرطي المرور – عامل النظافة – الطبيب – المعلمة) .
- تنمية قدرة الطفل على التمييز بين الأزمنة التي تقع فيها الأحداث وكذلك القدرة على إدراك العلاقة المكانية.
- تحسين قدرة الطفل على فهم أكبر للغة والتعبير عن ذلك من خلال إدراك مفهوم الضمير، ومفهوم الحال ومعرفة الجمل الاستفهامية والتعبير عن ذلك لفظياً.

- تنمية قدرة الطفل على إدراك انفعالات الآخرين والتعبير عنها.
- تحسين قدرة الطفل على الانتباه ودقة الملاحظة للأشياء المحيطة بـه فـي البيئـة ومدلولاتها .
- تحسين قدرة الطفل على الانتباه لبعض الأحداث والوقائع اليومية والتي تجري من حوله والتعبير عنها لفظياً .
- تحسين قدرة الطفل على الاستجابة الصحيحة لما يطلب منه (تعليمات شفهية) .
- تنمية القدرات الحركية والحسية لدى الطفل من خلال الأنشطة المقدمة له.

الهدف الثاني: انطلاقاً من نتائج الدراسة الاستطلاعية في وجود بعض الاضطرابات النفسية لدى طفل الروضة، الذي يعاني نقصاً في مهارات التواصل اللفظي مما يستوجب إعداد برنامج يهدف إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية بالإضافة إلى الإثراء اللغوي للطفل وإتاحة الفرصة للتفاعل والتواصل اللفظي لطفل الروضة من خلال مجموعة من الأنشطة المتنوعة لإكـسابه قـدر مـن الاستقلال وتحمل المسئولية، وتنمية قدراته على تكوين صداقات مشبعه مع الآخـرين وبالتـالي تعديل السلوكيات اللاتوافقية مثل الانسحاب والخجل والانطواء.

ومن ثم فإن الأهداف الإجرائية للشق الثاني من البرنامج ما يلي:

- توفير جو آمن يشجع الطفل على التحدث والتعبير عن رغباته دون خجل أو خوف.
- تدريب الطفل على العمل الجماعي داخل مجموعة الأقران.
- بث الايجابية والتعاون لدى الطفل أثناء الانخراط في ممارسة أنشطة البرنامج.
- تنمية المسئولية الاجتماعية نحو باقي الأطفال من خلال التفاعل والتعاون مع بعضهم البعض .
- تنمية القدرة على تكوين صداقات مشبعة مع الآخرين .
- إتاحة الفرصة أمام الطفل لتعلم المهارات الاجتماعية مثل التعاون .
- تكوين اتجاهات إيجابية نحو المشاركة الاجتماعية الفعالة مع الآخرين.
- تعليمه الاعتماد على النفس في مواجهة المشكلات والمواقف الحياتية .

الأساس النظري للبرنامج:

تم تصميم البرنامج على أساس نظرية التعلم الاجتماعي Soeial Learing Theoty حيث تركز على أهمية التفاعل الاجتماعي بين الفرد والجماعة التي تعمل على تعزيز أو عقاب السلوك الصادر من الفرد وتبدو قيمة هذه النظرية من خلال عنصرين أساسيين وهما :

- السلوك المقبول (الناجح) Success- Approach Behavior

وهو السلوك الذي يصدر عن الفرد، ويقترب من معايير السلوك المقبول اجتماعياً وهذا السلوك يعتبر مقبولاً من المنظور الاجتماعي.

- السلوك المرفوض (الفاشل) Failure Avoidance Approach Behavior

وهو السلوك الذي يصدر عن الفرد ويبتعد عن معايير السلوك المقبول اجتماعياً وهذا السلوك يعتبر مرفوضاً (فاشلاً) من المنظور الاجتماعي، وبناء على ذلك يدرك الفرد معني النجاح والفشل في السلوك المتعلم من خلال السياق الاجتماعي وغالباً ما يركز على تعلم السلوك المقبول اجتماعياً ويسعي إليه ويتجنب السلوك المرفوض اجتماعياً.

(فاروق الروسان، ١٩٩٩: ٣٧٠-٣٧٢).

يؤكد أصحاب نظرية التعلم عن طريق التقليد دولاردو ميللر أن هناك أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم كذلك يرى باندورا أن الفرد يطور فرضياته حول نوع السلوك الذي يقوده للوصول إلى أهدافه ويعتمد قبول أو عدم قبول هذه الفرضية على النتائج المرتبة على السلوك مثل الثواب والعقاب، أي أن كثيراً من السلوك المتعلم يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين وملاحظة نتائج أفعالهم .

كذلك يعتقد باندورا بالقوة النسبية للسلوك التفاعلي، وأن هذه القوة تتغير تبعاً لتغير العوامل البيئية لأن السلوك الاجتماعي المتعلم يميل إلى التعميم أي يظهر في مواقف متنوعة بين أناس مختلفين، وأيضاً يكون ثابتاً لفترات طويلة نسبياً.

(صالح أبو جادو ١٩٩٨ : ٢١٤- ٢١٦) (Robert,Hohn,1995)

وتشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أربع مراحل للتعلم من خلال النموذج وهي :

١- مرحلة الانتباه Attentional Phase

هو شرط أساسي لعملية التعلم خاصة النماذج التي تهتم بحاجات الفرد الذي يقوم بالملاحظة والتي يعقبها مكافأة للنموذج الملاحظ.

٢- مرحلة الاحتفاظ Retention Phase

بمعنى أن التعلم يحدث بالملاحظة ويتم الاحتفاظ بالمادة المتعلمة عندما يتم تكرار التدريب عليها ليساعد على إجراء مطابقة مماثلة بين السلوك المتعلم والسلوك النموذج.

٣- مرحلة إعادة الإنتاج Reproduction Phase

بمعنى توجيه الترميز اللفظي والبصري في ذاكرة الأداء الحقيقي للسلوكيات المتعلمة حديثاً وهنا نجد أهمية كبيرة للتغذية الراجعة التصحيحية في تشكيل السلوك المرغوب فيه أي أن التعلم بالملاحظة يكون أكثر دقة عندما يُتبع تمثيل الدور السلوكي التدريب العقلي.

٤- مرحلة الدافعية Motivational Phase

هنا نجد أن نظرية التعلم الاجتماعي تتشابه مع نظرية الاشراط الإجرائي في أهمية التعزيز والعقاب في تشكيل السلوك واستدامته، وهذا يعني أنه يتم تقليد السلوك المكتسب من خلال الملاحظة إذا ما تم تعزيزه.

(Robert Hohn, 1995:156-159)

محتوى البرنامج :

يحتوى البرنامج على مجموعة من الأنشطة التعليمية المختلفة لتحسين مهارات التواصل اللفظي لدى الطفل، وتتمثل في صورة وحدات أساسية يُكون كل منها إطاراً لمجموعة من المهارات المختلفة في الأنشطة الموسيقية والفنية والقصصية وأخرى حركية وتمثيلية، وتتسم هذه الأنشطة بالتفاعل بين الأطفال وبعضهم البعض هذا بالإضافة إلى أن كل نشاط يخدم أكثر من هدف تعليمي بحيث يسمح للطفل بنمو مهاراته الاجتماعية والكلامية .

كذلك تم إضافة طفلين إلى أطفال المجموعة التجريبية (٦ أطفال) لديهما مهارات لفظية واجتماعية جيدة حتى يكونا بمثابة النموذج الذي يقدم للطفل، وذلك انطلاقاً من نظرية التعلم الاجتماعي التي ترى أن التعلم يتم من خلال التفاعل الاجتماعي ،حيث يستطيع الطفل تعلم

سلوكيات جديدة [المهارات اللفظية – والمهارات الاجتماعية] من النموذج ويحـــاول تقليـــدها ، وذلك حتى يكون بإمكان تذكر الاستجابات المتشابهة لاستجابات النموذج ويستطيع استخدامها في الأوضاع المشابهة .

كذلك يمكن إكساب الطفل السلوك المتعلم من خلال مساعدته على الاحتفاظ به خاصـــة عندما يتم التركيز على تدريب الطفل تدريباً مستمراً حتى يحدث مطابقة مماثله بين سلوك الطفل وسلوك النموذج ، هذا مع التركيز على أهمية التعزيز والتدعيم الايجابي في تشكيل سلوك الطفل واستدامته حتى يؤثر ذلك على دافعية الطفل لأداء السلوك المرغوب فيه، وبذلك نجد أن الفنيـــات السلوكية المستخدمة في هذا البرنامج هي التعزيز Reinforcement والنمذجـــة Modeling والمحاكاه Imitation.

كذلك أُستخدمت في البرنامج فنية الطرائف وهي تعرف طبقاً لمـــا ورد فـــي القـــاموس والتي مؤداها أنها مجموعة من الألعاب التي تحتوي على لغز يثير الدهشة والإعجاب نظريـــاً أو عملياً فتكسب المتعلم اتجاهاً إيجابياً نحو موضوع التعلم . وتستخدم الطرائف في الدراسة الحالية باعتبارها مدخل من مداخل التعلم المناسب لأطفال ما قبل المدرسة وحيث ينظم المحتوى المقـــدم لهم في صورة مجموعة من الطرائف النظرية أو العلمية أو ألغاز أو رسوم أو أنشطة تمثيليـــة أو ألعاب تمثيلية وحركية. وبالنسبة للأدوات المستخدمة في البرنامج فهي عبارة عن بعض الـــصور والكروت الملونة، والمجسمات وشرائط الكاسيت وجهاز الكمبيوتر مع ملاحظة النقاط التالية:

- ملاءمة الأنشطة التعليمية لتحقيق أهداف البرنامج.
- ملاءمة الأنشطة لخصائص نمو الطفل.
- ملاءمة الوسائل التعليمية المستخدمة فـــي الأنـــشطة لتحقيـــق أهـــداف البرنـــامج ولخصائص نمو الطفل.
- ملاءمة الأنشطة لكل فنية من الفنيات المستخدمة .

حدود البرنامج:

استمر تطبيق البرنامج شهران وأسبوع واحد بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، وذلـــك فـــي الفصول التعليمية والحديثة الخاصة بدار الحضانة تلي تابيز Teletabbies بمدينة نصر.

جلسات البرنامج:

في الجلسة الأولي كانت محددة لتدعيم عملية التفاعل بين الأطفال وبعضهم وكذلك تبادل بعض المعلومات والبيانات كل طفل.

الجلسة : من الثانية – الرابعة

الموضوع: مهارات الاستماع (التمييز السمعي).

الأهداف الإجرائية: - تنمية قدرة الطفل على تمييز أصوات الأشخاص .

- تنمية قدرة الطفل على تمييز أصوات الطيور [عصفور /ديك / بطة].
- تنمية قدرة الطفل على تمييز أصوات الحيوانات [قطة / كلب/ حمار/ حصان].
- إكساب الطفل مهارة التعاون ومشاركة الآخرين.

الجلسة : من الخامسة – السابعة

الموضوع : مهارة الاستماع (الانتباه لما يسمع)

الأهداف الإجرائية:

- تنمية قدرة الطفل على الانتباه والتركيز لما يسمع والاستجابة له بطريقة صحيحة.
- تدريب الطفل على فهم التعليمات الخاصة بأي نشاط يقوم به مع الجماعة (ما يطلب منه وتنفيذه).
- التدريب على فهم الرسالة الشفهية بطريقة غير مباشرة .
- تنمية قدرة الطفل على تكوين صداقات مشبعة مع الآخرين.
- تنمية مهارات التعاون والتفاعل مع الأطفال الآخرين من خلال استخدام وتبادل أدوات الرسم.

الجلسة : من الثامنة – العاشرة

الموضوع : إدراك مفهوم الزمان

الأهداف الإجرائية :

- تنمية قدرة الطفل على التذكر والانتباه والملاحظة .
- تنمية قدرة الطفل على إدراك مفهوم الزمان.

- أن يفهم كلمات الزمان مثل (إمبارح – النهاردة – الليل/ النهار).
- التعرف على فصلي الشتاء والصيف
- التعرف على أيام الأسبوع.
- مساعدة الطفل على تقبل الذات من خلال الشعور بالقدرة على العمل.
- إكساب الطفل مهارة التعاون مع الأطفال الآخرين ومساعدتهم بشكل إيجابي .

الجلسة : من الحادية عشر – الثانية عشر

الموضوع : التعرف على الألوان

الأهداف الإجرائية :

- تنمية قدرة الطفل على التميز بين الألوان المختلفة والنطق بأسمائها.
- أن يربط الطفل بين الأشياء وألوانها .
- تنمية قدرة الطفل على الإدراك البصري.
- تحسين الذاكرة البصرية لدى الطفل .
- تدريب الطفل على التحاور مع زميلة والاندماج مع باق الأطفال.
- مساعدة الطفل على خفض المشاعر السلبية (العجز وعدم الكفاءة) .
- تدريب الطفل على المحافظة على ممتلكات زميله.

الجلسة : الثالثة عشر و الرابعة عشر

الموضوع : تنمية القدرة على إدراك الأحجام .

الأهداف الإجرائية :

- تنمية قدرة الطفل على إدراك الاختلافات والتشابهات ما بين الصور والأشياء.
- تدريب الطفل على عقد المقارنات بين الأشياء وإدراك الفروق من حيث الحجم والتعبير عنها لفظياً.
- تشجيع الطفل على إتباع القواعد والتعليمات داخل الجماعة.

الجلسة : من الخامسة عشر – السابعة عشر

الموضوع : تنمية قدرة الطفل على الانتباه والتركيز البصري .

الأهداف الإجرائية :

- تنمية قدرة الطفل على التعرف على مكونات البيئة .
- تنمية قدرة الطفل على الإحساس بالحركة والتعبير عنها.
- تنمية قدرة الطفل على استخدامات الأشياء والتعبير عنها لفظياً.
- تنمية قدرة الطفل على التعرف على الأشخاص والأعمال التي يقومون بها في البيئة المحيطة.
- تنمية قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية والتعبير عنها.
- تشجيع الطفل على الاستجابة لزملائه بطريقة لائقة وتجنب الشجار والمشاكسة .
- التدريب على الاعتذار في حالة الخطأ .

الجلسة : من الثامنة عشر و التاسعة عشر

الموضوع: تنمية القدرات اللغوية المتطورة لدى الطفل.

الأهداف الإجرائية :

- تنمية قدرة الطفل على تقليد ونطق الكلمات المسموعة بنفس الترتيب والإيقاع.
- تنمية قدرة الطفل على فهم الجمل الاستفهامية .
- مساعدة الطفل على إدراك مفهوم الضمير والتعبير عنه.
- تشجيع الطفل على إتباع القواعد والتعليمات.
- تشجيع الطفل على التعبير عن نفسه في بعض المواقف.

الجلسة : العشرون – الحادية والعشرون

الموضوع : تنمية القدرات اللغوية المتطورة لدى الطفل .

الأهداف الإجرائية :

- تنمية قدرة الطفل على إدراك انفعالات الآخرين والتعبير عنها .
- مساعدة الطفل على فهم أكثر للغة المتطورة من خلال التعبير عن حالة الفعل (مسرعاً / بطيئاً) .
- العمل على تنمية مهارة المسئولية الاجتماعية لدى الطفل.

الجلسة : الثانية والعشرون والثالثة والعشرون

الموضوع : تنمية قدرة الطفل على التذكر .

الأهداف الإجرائية :

- تنمية قدرة الطفل على إدراك الأشكال الهندسية ومدلولاتها والتعبير عنها لفظيا .
- تنمية قدرة الطفل على إدراك الأعداد ومدلولاتها .
- التعرف على المفرد والجمع من خلال التفرقة بين مجموعات الصور من حيث المفرد والجمع .
- تنمية قدرة الطفل على الانتباه والتركيز .
- قدرة الطفل على التآزر الحركي البصري .
- تكوين اتجاهات إيجابية نحو المشاركة الاجتماعية الفعالة نحو الآخرين.

الجلسة : الرابعة والعشرون و الخامسة والعشرون

الموضوع : الانتباه للبيئة المحيطة بالطفل وما يحدث فيها .

الأهداف الإجرائية :

- تنمية قدرة الطفل على إدراك الأشياء المحيطة ومدلولاتها والتعبير عنها.
- تنمية قدرة الطفل التعرف على مكونات البيئة واستخداماتها .
- مساعدة الطفل على إدراك المواقف الحياتية.
- تشجيع الطفل على التعبير عن رغباته لفظياً .
- مساعدة الطفل على الإقبال على علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين.

نتائج الدراسة

أولاً- نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج، على مقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة لصالح أفراد المجموعة التجريبية وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test اللابارامترى، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة

بعد تطبيق البرنامج، على أبعاد مقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التمييز البصرى	تجريبية	٦	٩,٥	٥٧	٠	٢,٩١٨-	٠,٠١
	ضابطة	٦	٣,٥	٢١			
التمييز السمعى	تجريبية	٦	٨,٩٢	٥٢,٥	٣,٥	٢,٣٥١-	٠,٠٥
	ضابطة	٦	٤,٠٨	٢٤,٥			
إدراك الأحجام	تجريبية	٦	٨,٧٥	٥٢,٥	٤,٥	٢,٣٠٨-	٠,٠٥
	ضابطة	٦	٤,٢٥	٢٥,٥			
إدراك المفرد والجمع	تجريبية	٦	٨,٥٨	٥١,٥	٥,٥	٢,٠٩٩-	٠,٠٥
	ضابطة	٦	٤,٤٢	٢٦,٥			
إدراك المقارنات	تجريبية	٦	٩,١٧	٥٥	٢	٢,٦٣٢-	٠,٠١
	ضابطة	٦	٣,٨٣	٢٣			
معرفة الحركة والتعبير عنها	تجريبية	٦	٩,٥	٥٧	٠	٢,٩٦١-	٠,٠١
	ضابطة	٦	٣,٥	٢١			
معرفة لستخدامات الأشياء	تجريبية	٦	٩,٣٣	٥٦	١	٢,٧٦٦-	٠,٠١
	ضابطة	٦	٣,٦٧	٢٢			
معرفة وظائف الأشخاص	تجريبية	٦	٨,٢٥	٤٩,٥	٨	١,٧١٢-	غير دالة
	ضابطة	٦	٤,٧٥	٢٨,٥			
إدراك الزمان	تجريبية	٦	٨,٠٨	٤٨,٥	٨,٥	١,٥٧٧-	غير دالة
	ضابطة	٦	٤,٩٢	٢٩,٥			
إدراك المكان	تجريبية	٦	٩,٥	٥٧	٠	٢,٩٤٣-	٠,٠١
	ضابطة	٦	٣,٥	٢١			
إدراك مفيوم الضمير	تجريبية	٦	٩,٥	٥٧	٠	٢,٩٣٤-	٠,٠١
	ضابطة	٦	٣,٥	٢١			
إدراك مفيوم الحال	تجريبية	٦	٦,٥٨	٣٩,٥	١٧,٥	٠,٠٨٤-	غير دالة
	ضابطة	٦	٦,٤٢	٣٨,٥			
معرفة الجمل الاستفهامية	تجريبية	٦	٨,٩٢	٥٣,٥	٣,٥	٢,٣٩-	٠,٠٥
	ضابطة	٦	٤,٠٨	٢٤,٥			
القدرة على تقليد ما يسمع	تجريبية	٦	٧,٩٢	٤٧,٥	٩,٥	١,٤٢٢-	غير دالة
	ضابطة	٦	٤,٠٨	٣٠,٥			
إدراك مفيوم الأعداد	تجريبية	٦	٩,٥	٥٧	٠	٢,٩٢٩-	٠,٠١
	ضابطة	٦	٣,٥	٢١			
إدراك الأشكال	تجريبية	٦	٨,٣٣	٥٠	٨	١,٨١٣-	غير دالة
	ضابطة	٦	٤,٦٧	٢٨			
إدراك الانفعالات	تجريبية	٦	٩,٢٥	٥٥,٥	١,٥	٢,٧١٩-	٠,٠١
	ضابطة	٦	٣,٧٥	٢٢,٥			
القدرة على الملاحظة	تجريبية	٦	٨,٠٨	٤٨,٥	٨,٥	١,٥٦-	غير دالة
	ضابطة	٦	٤,٩٢	٢٩,٥			
معرفة مصادر الأشياء	تجريبية	٦	٨,٢٥	٤٨,٥	٨	١,٧١٥-	غير دالة
	ضابطة	٦	٤,٧٥	٢٨,٥			
معرفة ما يحدث فى البيئة	تجريبية	٦	٩,٤٢	٥٦,٥	٠,٥	٢,٨٦٨-	٠,٠١
	ضابطة	٦	٢,٥٨	٢١,٥			
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	٦	٩,٥	٥٧	٠	٢,٩٠٨-	٠,٠١
	ضابطة	٦	٣,٥	٢١			

U = ٢ عند مستوى دلالة ٠,٠١ U = ٧,٥ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

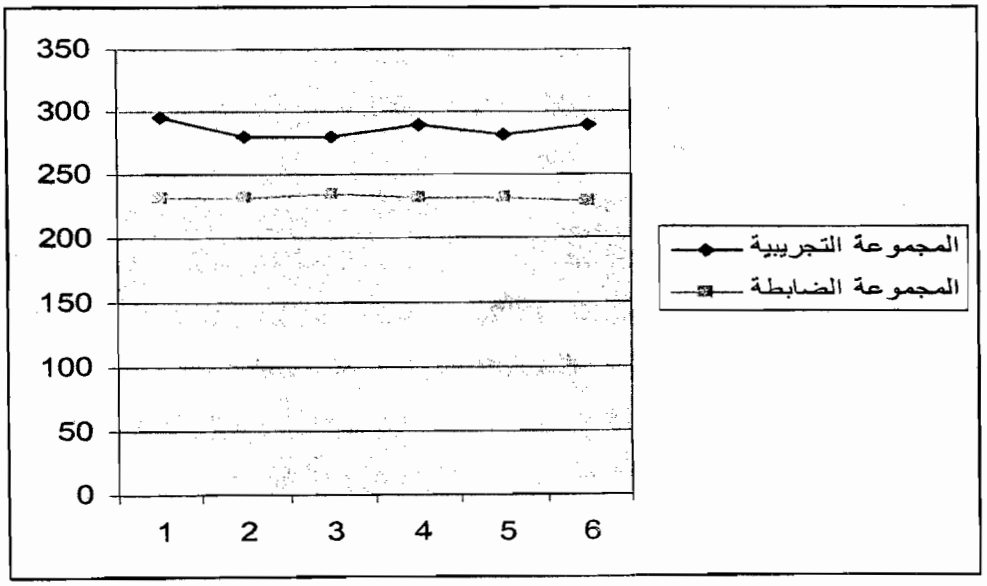
يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج، على أبعاد مقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة، والدرجة الكلية للمقياس، عدا أبعاد (التمييز السمعي، إدراك الأحجام، إدراك المفرد والجمع، ومعرفة الجمل الاستفهامية) فكانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ولم توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين على أبعاد (معرفة وظائف الأشخاص، إدراك الزمان، معرفة مفهوم الحال، القدرة على تقليد ما يسمع، إدراك الأشكال، والقدرة على الملاحظة)، وقد كانت الفروق للأبعاد الدالة إحصائيا لصالح أطفال المجموعة التجريبية، مما يعنى تحسن أطفال المجموعة التجريبية التي تعرضت لجلسات البرنامج مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لنفس جلسات البرنامج.

وفيما يلي يوضح الشكل البياني (١) الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة.

شكل (١)

الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة

بعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة



ثانياً- نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، على مقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة، لصالح القياس البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٥)

دلالة الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية

فى القياسين القبلى والبعدى، على مقياس مهارات التواصل اللفظى لطفل الروضة

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	قيمة Z	مستوى الدلالة
التمييز البصرى	سلبى إيجابى محايد	٠ ٦ ٠	٠ ٣,٥	٠ ٢١	٠	٢,٢٣٢-	٠,٠٥
التمييز السمعى	سلبى إيجابى محايد	٠ ٦ ٠	٠ ٣,٥	٠ ٢١	٠	٢,٢١٤-	٠,٠٥
إدراك الأحجام	سلبى إيجابى محايد	٠ ٦ ٠	٠ ٣,٥	٠ ٢١	٠	٢,٢٢٦-	٠,٠٥
إدراك المفرد والجمع	سلبى إيجابى محايد	٠ ٦ ٠	٠ ٣,٥	٠ ٢١	٠	٢,٢١٤-	٠,٠٥
إدراك المقارنات	سلبى إيجابى محايد	٠ ٦ ٠	٠ ٣,٥	٠ ٢١	٠	٢,٢٣٢-	٠,٠٥
معرفة الحركة والتعبير عنها	سلبى إيجابى محايد	٠ ٦ ٠	٠ ٣,٥	٠ ٢١	٠	٢,٢٦٤-	٠,٠٥
معرفة استخدامات الأشياء	سلبى إيجابى محايد	٠ ٦ ٠	٠ ٣,٥	٠ ٢١	٠	٢,٢٢٦-	٠,٠٥
معرفة وظائف الأشخاص	سلبى إيجابى محايد	١ ٣ ٢	١,٥ ٢,٨٣	١,٥ ٨,٥	١,٥	١,٢٨٩-	غير دالة
إدراك الزمان	سلبى إيجابى محايد	١ ٤ ١	٣ ٣,٢٥	٣ ١٣	٣	١,٥١٨-	غير دالة
إدراك المكان	سلبى إيجابى محايد	٠ ٦ ٠	٠ ٣,٥	٠ ٢١	٠	٢,٢١٤-	٠,٠٥
إدراك مفهوم الضمير	سلبى إيجابى محايد	٠ ٦ ٠	٠ ٣,٥	٠ ٢١	٠	٢,٢٠٧-	٠,٠٥

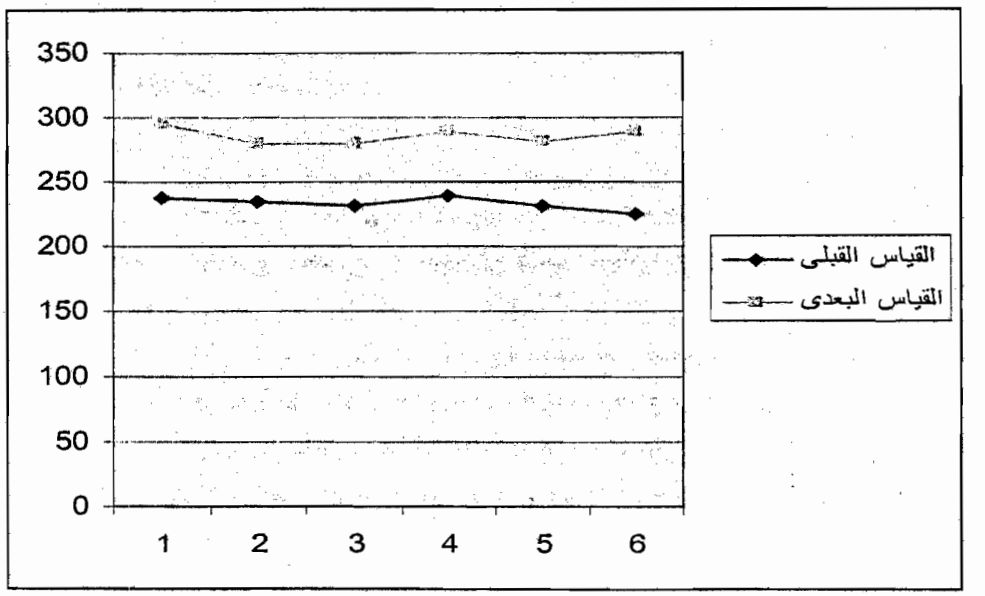
الأبعـــاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	قيمة Z	مستوى الدلالة
إدراك مفهوم الحال	سلبى إيجابى محايد	١ ٤ ١	٢,٥ ٣,١٣	٢,٥ ١٢,٥	٢,٥	-١,٤١٤	غير دالة
معرفة الجمل الاستفهامية	سلبى إيجابى محايد	٠ ٥ ١	٠ ٣	٠ ١٥	٠	-٢,٠٣٢	٠,٠٥
القدرة على تقليد ما يسمع	سلبى إيجابى محايد	١ ٤ ١	٥ ٢,٥	٥ ١٠	٥	-٠,٦٨٧	غير دالة
إدراك مفهوم الأعداد	سلبى إيجابى محايد	٠ ٦ ٠	٠ ٣,٥	٠ ٢١	٠	-٢,٢٠٧	٠,٠٥
إدراك الأشكال	سلبى إيجابى محايد	٣ ٣ ٠	٢ ٥	٦ ١٥	٦	-٠,٩٤٩	غير دالة
إدراك الانفعالات	سلبى إيجابى محايد	٠ ٥ ١	٠ ٣	٠ ١٥	٠	-٢,٠٣٢	٠,٠٥
القدرة على الملاحظة	سلبى إيجابى محايد	١ ٥ ٠	٢ ٣,٨	٢ ١٩	٢	-١,٨٠٧	غير دالة
معرفة مصادر الأشياء	سلبى إيجابى محايد	١ ٥ ٠	١ ٤	١ ٢٠	١	-٢,٠٢	٠,٠٥
معرفة ما يحدث فى البيئة	سلبى إيجابى محايد	٠ ٦ ٠	٠ ٣,٥	٠ ٢١	٠	-٢,٢٣٢	٠,٠٥
الدرجة الكلية للمقياس	سلبى إيجابى محايد	٠ ٦ ٠	٠ ٣,٥	٠ ٢١	٠	-٢,٢٠٧	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على أبعـاد مقيـاس مهـارات التواصل اللفظي لطفل الروضة والدرجة الكلية للمقياس، عدا أبعاد (معرفة وظائف الأشـخاص، إدراك الزمان، معرفة مفهوم الحال، القدرة على تقليد ما يسمع، إدراك الأشكال، والقـدرة علـى الملاحظة) فهي غير دالة إحصائيا، وقد كانت الفروق على الأبعاد الدالة إحصائيا لصالح أفـراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، مما يعنى تحسن درجات أطفال المجموعـة التجريبيـة على بعض أبعاد المقياس بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

وفيما يلى يوضح الشكل البيانى (٢) الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل اللفظى لطفل الروضة.

شكل (٢)

الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل اللفظى لطفل الروضة



اتضح من الدراسة التي توصلت إليها الدارسة في الفرضين الأول والثاني أن الفروق كانت داله تقريباً لغالبية أبعاد مقياس مهارات التواصل اللفظي لصالح مجموعة الأطفال في المجموعة التجريبية وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الباحثين والدارسين في هذا المجال والذين أكدوا على أهمية عمل برامج للتدخل المبكر للأطفال الذين يواجهون مشكلات خاصة بالتواصل اللفظي في مرحلة رياض أطفال Sinclair,D.& Unko fer.& Kaiser, (2002), كذلك يؤكد البعض الآخر عمل فحص Simon,R.(1982), Craig – Gonzalez (1992) مبكر وشامل للاضطرابات السلوكية لدى هؤلاء الأطفال Walker & Severson (1995) .

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسات التي أبرزت أهمية المثيرات الاجتماعية ولعب الأدوار لتنمية مهارات الطفل اللفظية والتمييز السمعي والبصري والسلوك الاستقلالي لطفل الروضة وبالتالي تحسين عملية التفاعل الاجتماعي لديه.

بطرس حافظ (١٩٩٣) ، نرمين نيقولا (١٩٩٦)، Merrigan (1988) وأيضاً الدراسات التي أوصت بأهمية أن يحتوي البرنامج المقدم للطفل على أنشطة متنوعة تثير حماس الطفل لاكتساب المهارة اللفظية مثل الأنشطة الفنية والقصصية وأخرى حركية وتمثيلية.عفاف الكومي(٢٠٠٧)،Bergan (1988) ، Walker et al.(1995) .

هذا بالإضافة إلى أن هناك بعض الدراسات رأت في الدعابة مدخلاً هاماً لتنمية مهارات الاستماع لدى أطفال ما قبل المدرسة . رزق حسن (١٩٩٧) ، كريمان بدير و إميلي صادق (١٩٩٦) وكذلك استخدام الطرائف في تحسين التعبير اللفظي لدى الطفل. ثناء الضبع ، ناصر عيسي (١٩٩٨) .

كذلك قد يرجع هذا التحسن إلى طبيعة البرنامج الحالي الذي اشتمل على العناصر التالية أثناء إكساب الطفل المهارة اللفظية .

١- الانتباه Attending وهي تتطلب تجاوب الطفل مع المثير المقدم له (على أن يكون المثير من البيئة المحيطة بالطفل) ثم ننتقل من المثيرات البيئية إلى المثيرات اللغوية بمعنى أنها تزداد لتشمل الانتباه للمثيرات اللغوية وتتفاعل معها لكي تظهر معاني أجزائه، ولكي يفهم الطفل المعنى فأنه يحتاج إلى الانتباه ليس فقط لما يقال ولكن كيف يقال.

٢- التمثيل Representation وهذه تعمل على تطوير مفهوم المعرفة المزدوجة لدى الطفل أي أنه أثناء اللعب تتحول استخدامات الأشياء لاستخدامات أخرى أو قد تمثل الكلمة شيء أو حدث أو علاقة بين الأشياء مما يؤدي إلى زيادة معرفة الطفل بما يحيط به البيئة .

٣- التصنيف Classiffication أي العمل على تحديد الأشياء والتي تشترك في بعض الصفات مع بعضها وذلك من خلال تنمية قدرة الطفل على التعرف على مجموعة من الخواص التي يتم التصنيف على أساسها . (Libby, Kumin, 2003 : 9-4)

كذلك التركيز على المهارتين الأساسيتين وهي المهارة الاستقبالية والمهارة التعبيرية لكي يتحسن التواصل اللفظي فبالنسبة للمهارة الاستقبالية فلقد ركزت أنشطة البرنامج على تنمية

قدرة الطفل على التذكر والتمييز السمعي والبصري وإدراك أوجه الشبه والاختلاف وإدراك الأشكال .

أما المهارة التعبيرية فلقد تم تنميتها لدى الطفل من خلال مجموعة الأنشطة التربوية التي تشتمل على نماذج للسلوك الاجتماعي والتفاعل اللفظي المتمثل في التعبير الحر والمحادثة مع أسلوب سرد القصة من خلال جلسات تدريبية مكثفة تشتمل على أساليب وطرق المحادثة والتواصل مما ينعكس على عملية التفاعل الاجتماعي بين الأطفال وبعضهم البعض بالإضافة إلى أثراء النمو اللغوي لديهم. Abbeduto,L.etal. (1995)

كما تضمن البرنامج الحالي شقين من أجل تحقيق أداء فعال ومتكامل في مواجهة مشكلة تأخر مهارات التواصل اللفظي وهما:-

(أ) القسم قبل اللفظي : ويتضمن إكساب الطفل القدرة على الانتباه والإصغاء من خلال التقليد الحركي والصوتي ويهيئ الطفل لمرحلة اللعب الجماعي.

(ب) القسم اللفظي: ويركز على إكساب الطفل حصيلة لغوية استقبالية وتعبيرية عن طريق التعرف على الأشياء المحيطة، والمألوفة للطفل مثل أعضاء الطفل، ومحتويات الغرفة و الطيور والحيوانات الموجودة في بيئة الطفل ثم تشجيع الطفل على التعبير اللفظي عما يراه ويسمعه من مثيرات بصرية وسمعيه، وذلك من خلال الأنشطة التي تتسم بالغناء والحركة الإيقاعية السهلة والمناسبة للطفل واحتياجاته واهتماماته، مع التركيز على القيم باستخدام القصص والمسرحيات والأغاني واستخدام وسائل متعددة ومتنوعة لكي لا يمل الطفل من الأنشطة المتكررة .

هدى مصطفي (٢٠٠١) ,(Beck, R. & Pirovano,M. (1996)

على أن تتسم الأنشطة المحددة للطفل بالنقاط التالية:-

- التدرج في تقديم الأنشطة من البسيط إلى المركب حتى لا ينفر الطفل.
- مراعاة الخصائص النفسية والاجتماعية لطفل الروضة .
- أن تتناسب الأنشطة مع قدرات وإمكانيات الأطفال حتى لا يشعر بالإحباط.
- التركيز على فترات الراحة في الجلسة الواحدة حتى لا يشعر الطفل بالملل.
- تنمية دافعية الطفل لممارسة الأنشطة والانخراط مع أعضاء المجموعة في علاقات مشبعة.

- التركيز على عناصر التشويق والإثارة في البرنامج لإثارة حماس الطفل للعمل .
- إتاحة الفرص لإكساب الطفل الشعور بالكفاءة الاجتماعية.

ثالثا- نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مباشرة، ودرجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة، على أبعاد مقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة " وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٦)

دلالة الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية

في القياسين البعدى والتتبعى، على أبعاد مقياس مهارات التواصل اللفظى لطفل الروضة

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	قيمة Z	مستوى الدلالة
التمييز البصرى	سلبى	٢	٣	٦	٦	-٠,٤٤٧	غير دالة
	إيجابى	٣	٣	٩			
	محايد	١					
التمييز السمعى	سلبى	٢	٢,٥	٥	٥	-٠,٧٠٧	غير دالة
	إيجابى	٣	٣,٣٣	١٠			
	محايد	١					
إدراك الأحجام	سلبى	٣	٣	٩	٦	-٠,٤٤٧	غير دالة
	إيجابى	٢	٣	٦			
	محايد	١					
إدراك المفرد والجمع	سلبى	٢	٢	٤	٢	-٠,٥٧٧	غير دالة
	إيجابى	١	٢	٢			
	محايد	٣					
إدراك المقارنات	سلبى	٣	٣	٩	٦	-٠,٤٤٧	غير دالة
	إيجابى	٢	٣	٦			
	محايد	١					
معرفة الحركة والتعبير عنها	سلبى	١	٢	٢	٢	-٠,٥٧٧	غير دالة
	إيجابى	٢	٢	٤			
	محايد	٣					
معرفة استخدامات الأشياء	سلبى	٣	٣	٩	٦	-٠,٤٤٧	غير دالة
	إيجابى	٢	٣	٦			
	محايد	١					
معرفة وظائف الأشخاص	سلبى	١	٢	٢	٢	-٠,٥٧٧	غير دالة
	إيجابى	٢	٢	٤			
	محايد	٣					

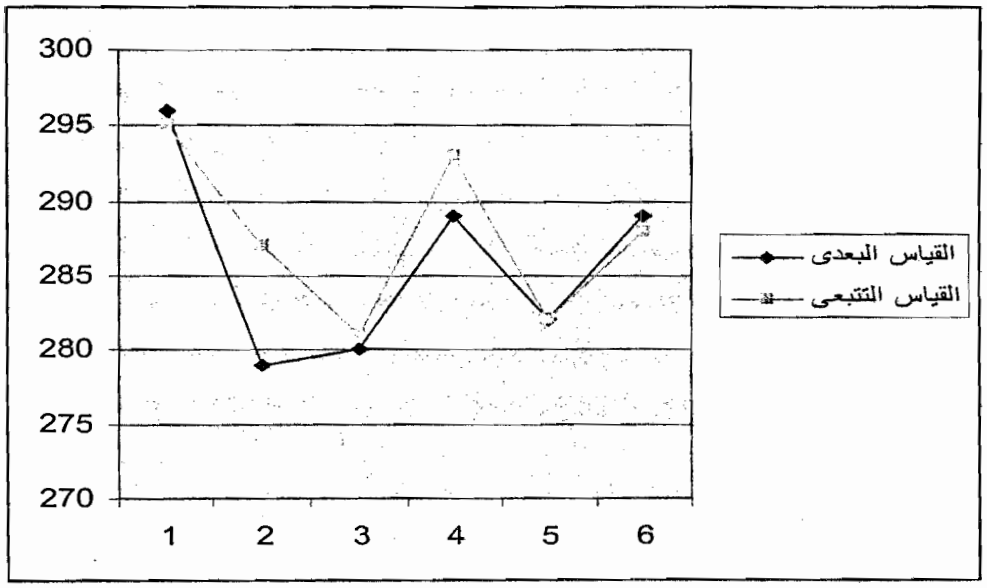
الأبعـــاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	قيمة Z	مستوى الدلالة
إدراك الزمان	سلبي إيجابي محايد	١ ٣ ٣	٢ ٢	٢ ٤	٢	-٠,٥٧٧	غير دالة
إدراك المكان	سلبي إيجابي محايد	٣ ٢ ١	٣,٣٣ ٢,٥	١٠ ٥	٥	-٠,٧٠٧	غير دالة
إدراك مفهوم الضمير	سلبي إيجابي محايد	١ ٢ ٣	٢ ٢	٢ ٤	٢	-٠,٥٧٧	غير دالة
إدراك مفهوم الحال	سلبي إيجابي محايد	٠ ٣ ٣	٠ ٢	٠ ٦	٠	-١,٧٣٢	غير دالة
معرفة الجمل الاستفهامية	سلبي إيجابي محايد	٢ ١ ٣	٢,٢٥ ١,٥	٤,٥ ١,٥	١,٥	-٠,٨١٦	غير دالة
القدرة على تقليد ما يسمع	سلبي إيجابي محايد	١ ٢ ٣	٢ ٢	٢ ٤	٢	-٠,٥٧٧	غير دالة
إدراك مفهوم الأعداد	سلبي إيجابي محايد	٢ ١ ٣	٣ ٢	٥ ٢	٢	-٠,٥٧٧	غير دالة
إدراك الأشكال	سلبي إيجابي محايد	١ ٢ ٣	٢ ٢	٢ ٤	٢	-٠,٥٧٧	غير دالة
إدراك الانفعالات	سلبي إيجابي محايد	١ ٢ ٣	١ ٢,٥	١ ٥	١	-١,٠٦٩	غير دالة
القدرة على الملاحظة	سلبي إيجابي محايد	١ ٢ ٣	٢ ٢	٢ ٤	٢	-٠,٥٧٧	غير دالة
معرفة مصادر الأشياء	سلبي إيجابي محايد	٢ ١ ٣	٢ ٢	٤ ٢	٢	-٠,٥٧٧	غير دالة
معرفة ما يحدث في البيئة	سلبي إيجابي محايد	١ ٢ ٣	٢ ٢	٢ ٤	٢	-٠,٥٧٧	غير دالة
الدرجة الكلية للمقياس	سلبي إيجابي محايد	٢ ٣ ١	٢ ٣,٦٧	٤ ١١	٤	-٠,٩٦٢	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة، على أبعاد مقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

وفيما يلي يوضح الشكل البياني (٣) الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة.

شكل (٣)

الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل اللفظى لطفل الروضة



رابعاً- نتائج التحقق من الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال فى المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج، على مقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة لصالح أفراد المجموعة الضابطة "

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test اللابارامترى، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٦)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال فى المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج، على أبعاد مقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة

الأبعاد	اسم المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الانطواء	تجريبية	٦	٣,٥	٢١	٠	٢,٩١٨-	٠,٠١
	ضابطة	٦	٩,٥	٥٧			
الخجل	تجريبية	٦	٣,٥	٢١	٠	٢,٨٩٢-	٠,٠١
	ضابطة	٦	٩,٥	٥٧			
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	٦	٣,٥	٢١	٠	٢,٨٩٢-	٠,٠١
	ضابطة	٦	٩,٥	٥٧			

U= ٢ عند مستوى دلالة ٠,٠١ U = ٧,٥ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

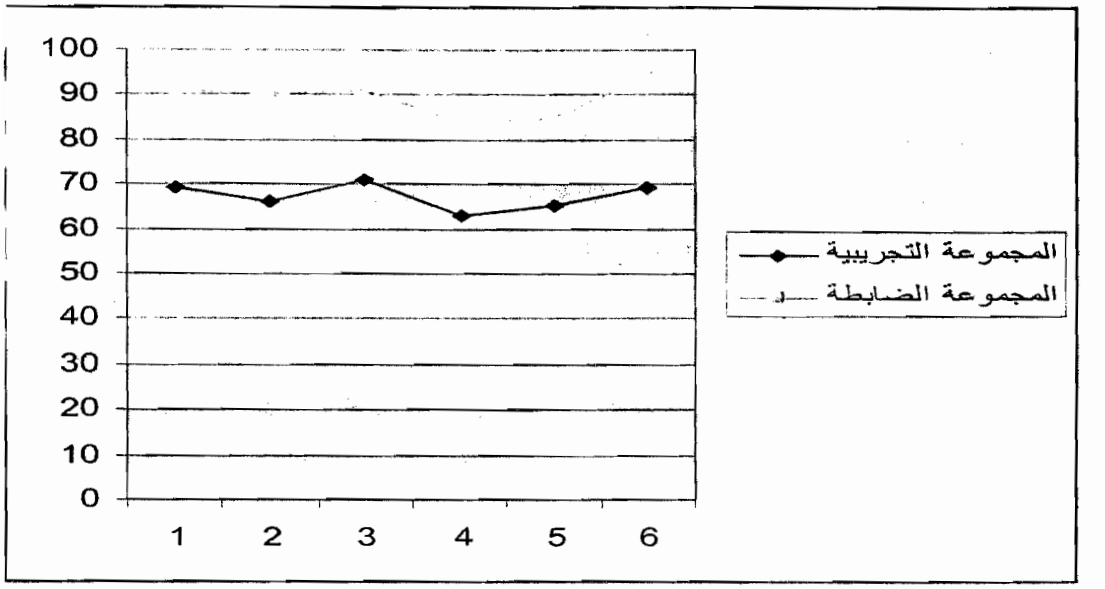
يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج، على بعدى الانطواء، والخجل، والدرجة الكلية للمقياس لصالح أطفال المجموعة الضابطة، مما يعنى انخفاض درجات أطفال المجموعة التجريبية التي تعرضت لجلسات البرنامج مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لنفس جلسات البرنامج.

وفيما يلي يوضح الشكل البياني (٤) الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة.

شكل (٤)

الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة

بعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة



خامساً- نتائج التحقق من الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى، على مقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة، لصالح القياس القبلى ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض أُستخدم اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٧)

دلالة الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية

فى القياسين القبلى والبعدى، على مقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة

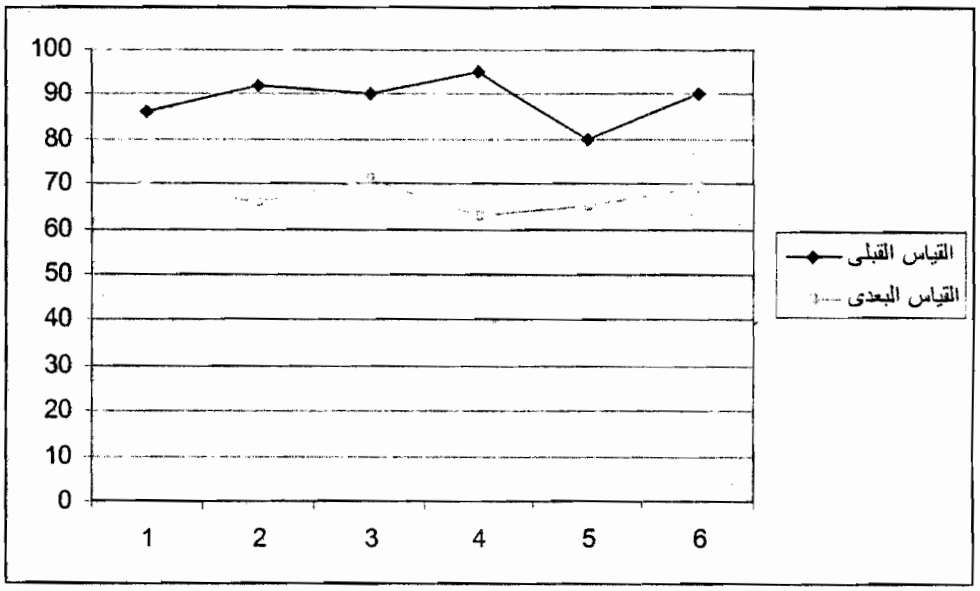
الأبعـــاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	قيمة Z	مستوى الدلالة
الانطواء	سلبى	٦	٣,٥	٢١	٠	-٢,٢٢٦	٠,٠٥
	إيجابى	٠	٠	٠			
	محايد	٠					
الخجل	سلبى	٦	٣,٥	٢١	٠	-٢,٢٠١	٠,٠٥
	إيجابى	٠	٠	٠			
	محايد	٠					
الدرجة الكلية للمقياس	سلبى	٦	٣,٥	٢١	٠	-٢,٢٠١	٠,٠٥
	إيجابى	٠	٠	٠			
	محايد	٠					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على بعدى الانطـواء والخجـل والدرجة الكلية للمقياس، لصالح أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيـق البرنـامج، ممـا يعنـى انخفاض درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

وفيما يلى يوضح الشكل البيانى (٥) الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على الدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة.

شكل (٥)

الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على الدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة



نلاحظ من نتائج الفرضين السابقين أن هناك تحسناً طرأ على درجات أفراد المجموعة التجريبية على بعدي الانطواء والخجل لدى الأطفال بعد تعرضهم لجلسات البرنامج وترجع هذه النتائج إلى الاستراتيجية المستخدمة في هذا البرنامج والتي ركزت على أهمية التفاعل الاجتماعي بين الطفل (النموذج) وجماعة الأطفال تلك الجماعة التي تعمل على تعزيز أو عقاب السلوك الصادر من الطفل، فالسلوك الذي يقترب من معايير السلوك المقبول اجتماعياً مثل أن يتسم سلوك الطفل بالإيجابية نحو المشاركة الفعالة مع أقرانه والتعاون أثناء الانخراط في ممارسة الأنشطة التربوية المقدمة له من خلال البرنامج، كذلك اعتماد الطفل على نفسه في مواجهة المواقف التي تطرأ عليه أثناء الاندماج مع الأقران، وقدرته على الاعتذار للآخرين في حالة الخطأ ، كل هذه الاستجابات هي بمثابة استجابات يتم تدعيمها بصورة إيجابيه، حيث يشير باندورا إلى أن مبادئ التعلم عن طريق التقليد " النموذج" يمكن أن تنطبق بنفس الدرجة على تعلم جميع أنواع السلوك، وأن الفرد يطور فرضياته حول نوع، السلوك بمعنى أن قبول أو عدم قبول هذه الفرضيات يعتمد

على النتائج المترتبة على السلوك مثل الثواب أو العقاب ومن ثم فإن تعلم الطفل وفقاً لهذه النظرية يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين وملاحظة نتائج أفعالهم. فاروق الروسان (١٩٩٩:٣٧١) ، صالح أبو جادو (١٩٩٨:٢١٦) ، نرمين نيقولا (١٩٩٦) ، بطرس حافظ (١٩٩٣) ، Merigan, (1988) ، Semel et al.(1981) ويعتقد أن تلك الإستراتيجية ساعدت إلى – حد كبير – الطفل الخجول والمنطوي على تعديل سلوكياته اللاتوافقية وتشجيعه على التحدث والتعبير عن رغباته دون خوف وكذلك مساعدة أقرانه بشكل إيجابي ومشاركتهم الحوار والاندماج معهم في إنجاح العمل المطلوب من أطفال المجموعة التجريبية ككل .

سادساً – نتائج التحقق من الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مباشرة، ودرجات نفس المجموعة بعد فترة المتابعة، على أبعاد مقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة "

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٨)

دلالة الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية

فى القياسين البعدى والتتبعى، على أبعاد مقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة

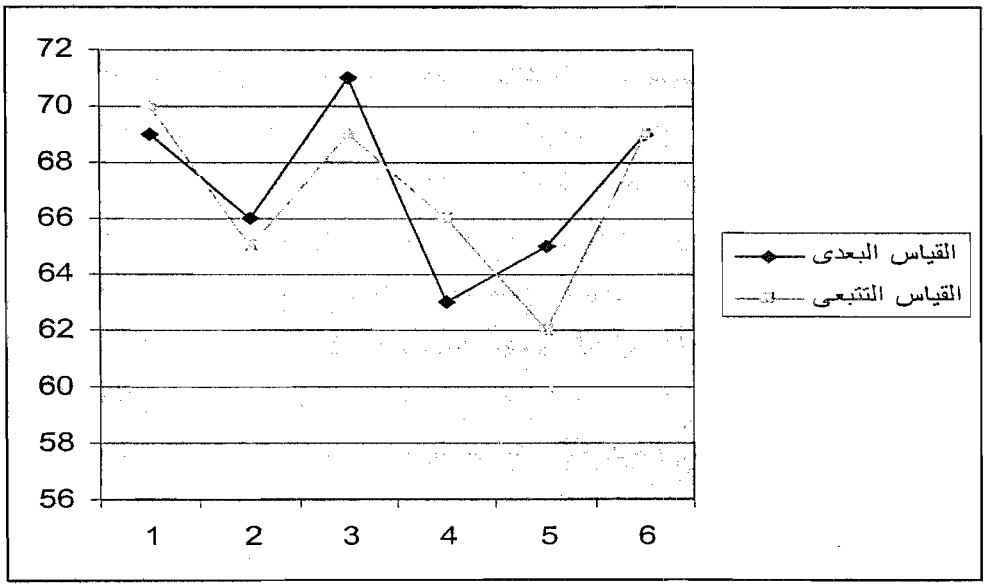
الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة T	قيمة Z	مستوى الدلالة
الانطواء	سلبى	٣	٢,٨٣	٨,٥	٦,٥	-٠,٢٧٦	غير دالة
	إيجابى	٢	٣,٢٥	٦,٥			
	محايد	١					
الخجل	سلبى	١	٢	٢	١	-٠,٤٤٧	غير دالة
	إيجابى	١	١	١			
	محايد	٤					
الدرجة الكلية للمقياس	سلبى	٣	٣	٩	٦	-٠,٤٠٨	غير دالة
	إيجابى	٢	٣	٦			
	محايد	١					

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد فترة المتابعة، على بعدى الانطواء والخجل والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

وفيما يلى يوضح الشكل البيانى (٦) الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على الدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة.

شكل (٦)

الفروق بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على الدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات النفسية لطفل الروضة



المراجع

١- ارينيه جوهانسون (١٩٩٨): **النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، "الاتصال الأدائي" ترجمة: أنس محمد قاسم، الاسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٢- أميرة عبدالعزيز الديب (١٩٩٦): التفكير الابتكاري لدى أطفال الرياض وعلاقته بالسلوك التكيفي، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، ع (٤) ص ص ١٣٠-١٥٠.

٣- إيناس عبدالفتاح (١٩٨٨): دراسة نفسية في اضطرابات النطق والكلام، **رسالة دكتوراه**، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٤- بطرس حافظ بطرس (١٩٩٣): أثر برنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفي والمهارات الاجتماعية على السلوك التوافقي لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥- ثناء يوسف الضبع (٢٠٠٧): **تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال**، طبعة مزيدة منقحة، القاهرة: دار الفكر العربي.

٦- ثناء يوسف الضبع، ناصر فؤاد غبيش (١٩٩٨): فاعلية برنامج أنشطة تربوية مقترح في تنمية الأداء الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الثامن والأربعون، فبراير ١٩٩٨.

٧- جابر عبدالحميد وعلاء كفافي (١٩٩١): **معجم علم النفس والطب النفسي**، الجزء الرابع، القاهرة: دار النهضة العربية.

٨- حسام نصر محروس (١٩٩٣): خطط العلاج اللغوي: **رسالة ماجستير**، كلية الطب، جامعة عين شمس.

٩- رشدي فتحي كامل (١٩٩٤): مدى فاعلية استخدام دورة للتعلم ومدخل الطرائق العلمية والمدخل المعتاد على اكتساب المفاهيم البيولوجية وعمليات العلم والميول العلمية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة المنيا.

١٠- زينب شقير (٢٠٠١): **اضطرابات اللغة والتواصل لدى الطفل الفصامي - الأصم - الكفيف - التخلف العقلي - صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النهضة العربية.

١١- زينب شقير (٢٠٠٢): **أنا ابنكم المعاق ذهنياً - سمعياً - بصرياً**، المجلد الثاني، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٢- سعدية بهادر (١٩٩٤): **المرجع في برامج أطفال ما قبل المدرسة**، القاهرة: مطبعة مدني.

١٣- سعدية بهادر (١٩٩٤): **علم نفس النمو**، (ط٣)، الكويت: دار البحوث العلمية.

١٤- سلوى علي علي الماخذي (٢٠٠٧): المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً لدى أطفال الروضة وعلاقتها بالمناخ الأسري بالجمهورية اليمنية، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٥- سمير سالم الميلادي، حنان مدحت سراج الدين (١٩٨٩): **رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل**، القاهرة: المجلس الأعلى للطفولة والتنمية.

١٦- سمير عبدالوهاب محمود (١٩٩٦): قياس بعض قدرات الإبداع من خلال الأداء اللغوي لأطفال مرحلة الرياض، **مجلة كلية التربية** بأسوان، العدد (١١)، ص ص ٤٠٧-٤٢٧.

١٧- سميرة علي جعفر (١٩٩٢): تعديل أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى أطفال المدرسة الابتدائية باستخدام برنامج إرشادي في اللعب، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٨- سهير محمود أمين (٢٠٠٥): **اضطرابات النطق والكلام، التشخيص والعلاج**، القاهرة: عالم الكتب.

١٩- السيد إبراهيم السمادوني (١٩٩٣): **مقياس الخجل الاجتماعي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠- السيد عبداللطيف السيد (٢٠٠٠): مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الحصيلة اللغوية ومفهوم الذات لدى عينة من الأطفال المتأخرين لغوياً في مرحلة ما قبل المدرسة، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٢١- سيد محمد صبحي (١٩٩٧): أطفالنا المبتكرون كيف نرعاهم، **المؤتمر العلمي الثاني لكلية رياض الأطفال** (القاهرة، الطفل الموهوب، ص ص ٧٤١- ٧٤٣).

٢٢- صالح محمد أبو جادو (١٩٩٨): **علم النفس التربوي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٣- عائشة عبدالخالق محمد (١٩٩٥): مدى فاعلية العلاج الواقعي في علاج الاضطرابات السلوكية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٤- عادل رياض مهنى (١٩٧٩): مدى فاعلية دور الحضانة في تنمية بعض سمات الشخصية والمهارات اللغوية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٥- عباس عوض (١٩٨٥): **مدخل إلى الأسس السلوكية والفسيولوجية للسلوك**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٢٦- عبدالرحمن العيسوي (١٩٩٩): **مشكلات الطفولة والمراهقة، أسسها الفسيولوجية والنفسية**، بيروت: دار العلوم العربية.

٢٧- عبدالعزيز الشخص (١٩٩٧): **اضطرابات النطق والكلام**، الرياض: شركة الصفحات الذهبية المحدودة.

٢٨- عبدالعزيز الشخص، عبدالغفار عبدالحكيم الدماطي (١٩٩٢): **دور التربية الخاصة وتأهيل غير القادرين**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٩- عبدالعزيز الشخص (٢٠٠٦): **مقياس المستوى الاجتماعي – الاقتصادي للأسرة المصرية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٠- عفاف عبدالمحسن الكومي (٢٠٠٧): فاعلية برنامج تفاعل لفظي لتحسين السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقلياً، **رسالة دكتوراه**، معهد البحوث و الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٣١- فائقة علي عبدالكريم (١٩٩٥): برنامج مقترح لتنمية التذوق الجمالي لطفل ما قبل المدرسة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٢- فاروق الروسان(١٩٩٩) : **مقدمة في الإعاقة العقلية** . عمان: دار الفكر.

٣٣- فاروق السيد عثمان (١٩٩٤): **سيكولوجية اللعب والتعلم**، القاهرة: دار المعارف.

٣٤- فرج عبدالقادر طه (١٩٩٣): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، الكويت: دار الصباح.

٣٥- فرماوي محمد فرماوي (١٩٩٧): تأثير تنظيم البيئة التعليمية بالروضة على تفاعل الأطفال والمعلم، **مجلة كلية التربية**، ع١٢، جزء٤، جامعة عين شمس.

٣٦- فيوليت فؤاد إبراهيم (١٩٩٢): دراسة مدى فاعلية برنامج لتعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقلياً والمصابين بأعراض دوان Down Syndrom من فئة القابلين للتعلم. **المؤتمر السنوي الخامس للطفل المصري**، مركز دراسات الطفولة، (٢٨-٣٠) ابريل، جامعة عين شمس.

٣٧- كريمان محمد بدير، إميلي صادق (٢٠٠٠): **تنمية المهارات اللغوية للطفل**، القاهرة: عالم الكتب.

٣٨- كريمان محمد بدير، إميلي صادق (١٩٩٧): الدعاية كمدخل لتعليم طفل ما قبل المدرسة مهارات الاستماع، **المؤتمر العلمي للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**.

٣٩- لويس كامل مليكة (١٩٩٨): **مقياس ستانفورد بينيه للذكاء**، الصورة الرابعة (ط٢)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٤٠- ليلى أحمد كرم الدين (٢٠٠١): **اللغة عند الطفل، تطورها، العوامل المرتبطة بها ومشكلاتها**، القاهرة: مكتب أولاد عثمان للكمبيوتر وطباعة الأوفست.

٤١- مارك ريشيل (١٩٨٤): ترجمة كمال بكداش، **اكتساب اللغة**، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

٤٢- محمد درويش محمد (١٩٩٥): الفروق بين الجنسين في الجمل لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة، **المجلة المصرية للتقويم التربوي**، المجلد الثالث، العدد الأول.

٤٣- محمد عبدالفتاح محمد دويدار (١٩٩٦): **سيكولوجية النمو والارتقاء**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٤٤- نرمين لويس نقولا (١٩٩٦): مدى فاعلية برنامج في تنمية بعض مهارات التواصل اللفظي لدى عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٤٥- نهلة عبد العزيز الرفاعي (١٩٩٥): تصميم اختبار باللغة العربية لتقويم لغة الطفل . **رسالة دكتوراه** ، كلية الطب ، جامعة عين شمس .

٤٦- هالة محمد أحمد البطوطي (١٩٩٦): برنامج مقترح لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة . **رسالة ماجستير** ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٤٧- هبة محمد أحمد أمين عيد (٢٠٠٣): أثر استخدام الكمبيوتر في اكتساب الأطفال بعض المهارات اللغوية . **رسالة ماجستير** ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٤٨- هدى محمد قناوي (١٩٨١): **الطفل تنشئته وحاجاته**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٩- هدى مصطفي محمد عبد الرحمن (٢٠٠١): أثر استخدام أدب الأطفال في تنمية بعض مهارات الاتصال الشفهي لأطفال ما قبل المدرسة . **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة جنوب الوادي .

50- Abbeduto L.;Benson , G.& Dolish, J. (1995): Effects of Context on the expressive language of children and adolescents . **Journal of Speech Disorder** , Vol.(33).No.(5),pp.279-288.

51- Banasich, Curtiss & Tallal (1993): Language Learning and Behavioral Disturbance a Childhood. **Journal of American Academy of Child Psychiatry**, 32, P.585-594.

52- Beck, R. & Pirovano, (1996): Facilities communicators performance on taks of receptive language. **Journal of Child and Development Disorder**. Vol.(6) . No.(5).

53- Beitchman, H. & Inglis (1990): Psychiatric Risk in Children with Speech and Language Disorders. **Journal of Abnormal Child Psychology.** (3) P. 283-296.

54- Beitchman, H. ; Brownlie, B.,& Wilson, B. (1996): Linguistic Impairment and Psychiatric Disorder: Pathways to Outcome. In Beitchman J. H., Cohen N. J., Konstantareas M. M., & Tannock R. (Eds), Language, learning, and Behavior Disorders: Developmental, Biological, and Clinical Perspectives (PP. 494-514). New York: Cambridge University Press.

55- Bergan, J. (1988): Effects of Instruction Variables of Language of Pre-School Children. University of Arizona, **American Educational Research Journal,** Vol. (5), No. (2).

56- Bierman, K., & Wargon, J. (1995): **Predicting the longitudinal Course Associated with Aggressive-Rejected,** Aggressive (non-rejected) and Rejected (non aggressive) Status. Development.

57- Cantwell & Baker (1980): **Behavioral Characters of Children with Communication Disorders Psychiatric**. Jun., Vol. (5), No. (2). Psychopathology (7), P.669-682.

58- Cheek, J.M. & Buss, A.H. (1981): Shyness & Sociability, **Journal of personality & social psychology**. 1 (23).

59- Craig-Unko Fer, L. & Kaiser, A. (2002): **Improving the Social Communication Skills of At-Risk Preschool Children in a Play Context**, Topics in Early Childhood & Special Education. 22: 1 P. 3-13.

60- Crozier, W. Ray (1990): **Shynees and Embarrassment Perspective from Social Psychology,** Cambridge University Press.

61- Davis, R. (1990): A model for the Integration of Music Therapy within Pre-school Classrooms for Children with Physical Disabilities or Language delays. **Music- Therapy- Perspectivees**, Vol. (8) PP. 82-84.

62- Forness, S., Ramey, C., Hsu, C., Brezausek, C., MacMillan, D., Kavale, K., & Zima, B., (1998): Head Start Children Finishing First Grade: **Preliminary Data on School Identification of Children at Risk for Special Education Behavional Disorders**, 23, P. 111-124.

63- Frankel, M. & Moye, E. (1984: The Effects of Cognitive Level on Clustering in Free Recall. **Journal of Psychology**. P. 117.

64- Fraser, D., (1989): **Language Services for Severely Impaired Pre-schools**. New York, Sansisco, I.W.C.

65- Gosgray, K., (1990): Behavior Checklist for Giftid Third-Grade Students. **Diss. Abst. Int.,** Vol (50), No. (7), A., P. 193(A).

66- Harris, S.G., (1985): **The Use of Manipulative in the Development of Pre-readiness Skills in Disadvantages Kindergarten Children**. **D.A.I.,** Vol. (45), No. 12, P.353, 2ª Jun.

67- Huston, A., Duncan, J., Granger, R., Bos, J., McLoyd, V., Mistry, R., Crosby, D., Gibson (1), Magnuson, K., Romich, J. & Ventura, A. (2001): Work-Based Antipoverty Programes for Parents Can Enhance the School Performance and Social Behavior of Children. **Child Development**, January/ February 2001, Vol. (72), No. (1), P. 318-336.

68- Kamps, D., Tankersley, M; & Ellis, C. (2000): Social Skills Interventions for Young at-risk Students: A 2 Year Follow-up Study. Behavioral Disorders: Aug 2000, 25,4, **Wilson Education Abstracts**.

69- Karen, L. (1981): Manual Communication Training for Non Speaking Reading Children, **Journal of Pediatric Psychology**, Mar. Vol. 6 (1) P.15-27.

70- Karnes, M.B., Taskas, J.A. & Hodgins A.S. (1976): Successful Implementation of Highly Specific Preschool Instructional Program by Paraprofessional Teachers. **Journal of Special Education**, 4.

71- Libby K. D. (2003): **Early communication skills for children with Down Syndrom 2nd ed.** United States of America, Woodbine Press.

72- Mackay, G. & Dunn, W. (1989): **Early communicative skills**. London & New York. Routledge.

73- Merrigan J. P. (1980): Cognitive and Behavioral Social Problem Solving Skills Training and Children's Behavioral Adjustment. **Diss. Abs. Int**. No. (10) PP. 5011-5012.

74- Quille, M. (1998): **Anxiety Disorders Association of America DSM- Iv** Checklist for Identifying Anxiety Disorders in Children Special Focus on Anxiety Disorders in Children Adolescents & Young Adults Anxiety Disorders Association of America 2nd Edition.

75- Redmond, S.M. & Rice, ML (2002): Stability of behavioral rating of childern with SLI. **Journal of Speech Language and Hearing** .Vol (45)pp.190-201 Feb.

76- Reid, L. (1990) : **Thinking skills , Resource book** , Creative learning press . Mansfield connecticut. U.S.A

77- Robert,L.K. (1995) : Phonetic therapy, Revisited of its effectiveness as a treatment for communication problem.**Communication Education** .Vol.(39),pp.207-2006.

78- Robert , Hohn, D. (1995): **Social Learning international**. New York, University press.

79- Rubin (1992); Expressive language deficits in preschool childern and faculty . Development of the self desciption and case study. **American Journal of Orthopsychiatry**, Jan-Vol.52 (1)

80- Semel, E.,M., ; Elizabeth, & Semel,H. (1981): Auditory Processing Program: Traning Effects among Children with Language- Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**.

81- Tafa, E., & Chouverakis, G. (2002):Kindergarten Teacher's Perceptions of Intervention Strategies for Young Children with Mild

Learning and Behavior Problems. **International Journal of Early Childhood** 32, (2) ISSN 0020-7187. PP. 45.

82- Turner, P. & Hammer, T. (1994): **Child Development and Early Education.** Boston. Ally and Bacon.

83- Vonkleeck, A. & Frankel, T. (1981): Discoursed Devices used by Language Disordered Children a Preliminary Investigation. **Journal of Disorders,** Vol. 46 (93), PP. 250-257.

84- Walker, H. & Severson (1992): **Systematic Screening for Behavior Disorders Longmont**. Co: Sopris West.

85- Walker, H. ; Severson, H. & Feil, E. (1995): **The Early Screening Project Approving Child-Find Process.** Longmont Co: Sopris West.