جامعة الملك سعود
King Saud University

رؤية VISION 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA

فريق الدعم الأسري لصعوبات التعلم
الجمعية السعودية للتربية الخاصة
Saudi Association for Special Education
GESTER
جستر المهنية

مؤشرات التعرف المُبكر على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

Early Childhood Identification Indicators of at-risk Children for Learning Disabilities in Preschool level

إعداد

د. وداد عبد الرحمن منصور أبا حسين

أ. دعاء عبد الرحمن عبد الكريم العوهلي

walbahusain@ksu.edu.sa

Doaaohali@gmail.com

١٤٤٣هـ/ ٢٠٢٢م

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
نبذة عن الدليل	٣
تقديم الدليل	٤
مقدمة	٥
الفصل الأول أهمية التعرف المبكر على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة	٦
دور معلمة الطفولة المبكرة في تحديد الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم	٨
التشريعيات والأنظمة لتقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم	١٠
دور نموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم	١١
صعوبة تشخيص الأطفال بصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة	١٢
الفصل الثاني مؤشرات صعوبات التعلم في المجالات النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة	١٤
مؤشرات مجال النمو اللغوي	١٨
مؤشرات مجال النمو المعرفي	٢٥
مؤشرات مجال النمو الاجتماعي-الانفعالي	٣٥
مؤشرات المهارات الحركية الكبرى	٤٠
مؤشرات المهارات الحركية الدقيقة	٤٣
الفصل الثالث إجراءات التعرف المبكر وتقديم التدخلات التربوية	٤٥
الاستجابة للتدخل كنموذج للتعرف على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة	٤٦
إجراءات تحديد الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة	٥٢
الممارسات المبنية على الأدلة لدعم الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة	٥٥
مراجع	٦٩
ملحق قائمة ملاحظة مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة	٧٧

نبذة عن الدليل

فكرة الدليل

جاءت فكرة هذا الدليل لمساعدة معلمات الطفولة المبكرة على التعرف المبكر على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، بالإضافة إلى تزويدهّن بالإجراءات التطبيقية لتحديد الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم، كما يُساهم هذا الدليل في تسليط الضوء على الممارسات المبنية على الأدلة وأهميتها في تعليم الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم.

الهدف من الدليل

- أن يكون هذا الدليل مرجع لمعلمات الطفولة المبكرة للتعرف المبكر على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم وإجراءات تحديدهم.
- تزويد معلمات الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة لدعم الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم.

الفئة المستهدفة

معلمات الطفولة المبكرة والمُهتمين في مجال الطفولة المبكرة

تقديم الدليل

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آلة وصحبه أجمعين. لقد سُعدت وسُررت جداً عندما طلبت مني الدكتورة وداد أبا حسين والأستاذة دعاء العوهلي أن أقوم بتقديم لهذا الدليل الهادف إلى أن يكون مرجعاً لمعلمات الطفولة المبكرة للتعرف المبكر على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم وإجراءات تحديدهم، كما يُزود المعلمات بالممارسات المبنية على البراهين لمساعدة الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم.

ولعملية التعرف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أهمية بالغة إلى حد يمكن معه تقرير أن عمليات التدخل المستقبلية تقل وبشكل كبير مع تأخر الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تتداخل أنواع الصعوبات وتكون عملية التشخيص والعلاج أكثر صعوبة.

هذا الدليل يوضح أهمية التعرف المبكر على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، ويُبين مؤشرات صعوبات التعلم في المجالات النمائية لدى الأطفال، كما يشرح إجراءات التعرف المبكر وتقديم التدخلات التربوية.

وهذا العمل المُميز سوف يخدم الكثير من معلمات الطفولة المبكرة مما يؤدي إلى تَقدّم هؤلاء الأطفال في المستقبل وتقديم الدعم والمساعدة لهم في وقت مبكر.

وختاماً أتمنى لهذا الدليل المُميز أن يحقق اهدافه، وأن يكون التوفيق والنجاح حليفاً للدكتورة وداد والأستاذة دعاء والله ولي التوفيق.

تقديم

أ. د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار
أستاذ التربية الخاصة- جامعة الملك سعود

مقدمة

تُعتبر مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة حيث يبدأ الأطفال بالتعلم مبكراً، ويكتسبون العديد من المهارات، مثل: التفكير، وحل المشكلات، واللغة، والإدراك البصري، والسمعي، وغيرها من المهارات السابقة لتعلم المهارات الأكاديمية. وترى ليرنر وآخرون (٢٠٠٨/٢٠١٤) بأنه من الممكن أن يكون انخفاض مستوى اكتساب الطفل لتلك المهارات مؤشرات تتنبأ بأن يكون الطفل مُعرض لتشخيص بصعوبات تعلم. ومن هُنا تظهر أهمية التعرف المبكر على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم، ومعرفة مؤشرات صعوبات التعلم التي تظهر على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك لتقديم التدخل المبكر ومحاولة منع الفشل.

لذلك يهدف هذا الدليل إلى مساعدة معلمة الطفولة المبكرة على التعرف المبكر على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم، وذلك بعرض مؤشرات صعوبات التعلم التي تظهر لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، كما يُشكّل هذا الدليل مدخلاً لفهم آلية التعرف على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم، وإجراءات تحديدهم بشكل مبكر. حيث يبدأ الدليل باستعراض أهمية التعرف المبكر ودور معلمة الطفولة المبكرة في تحديد الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، ومن ثم يناقش صعوبة تشخيص الأطفال بصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، يلي ذلك استعراض لأهم مؤشرات صعوبات التعلم في المجالات النمائية المختلفة. كما يقدّم الدليل قائمة ملاحظة غير رسمية تم حصرها بعد الرجوع لعدد من المصادر العربية والأجنبية في مجال التربية الخاصة؛ والتي تهدف إلى جمع المعلومات عن نمو الأطفال في المجالات النمائية وتشمل على: النمو اللغوي، والنمو المعرفي، والنمو الاجتماعي- الانفعالي، والنمو الحركي، والتعرف المبكر على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم. وأخيراً، يستعرض الدليل عدداً من الممارسات المبنية على الأدلة لدعم الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في المجالين الأكاديمي والاجتماعي.

الفصل الأول

أهمية التعرف المبكر على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

أهمية التعرف المبكر على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

تزداد أعداد الأطفال المتأخرين نمائياً؛ لذلك كان من الأهمية بمكان إبراز دور التعرف المبكر في تحديد التأخر النمائي لدى الأطفال؛ ووفقاً لنتائج المسحي الوطني عام (٢٠١٧) في الولايات المتحدة الأمريكية، قُدرّت نسبة الأطفال المتأخرين نمائياً إلى (١٧٪). وتُظهر نتائج المسح ارتفاع ملحوظ في نسبة أعداد الأطفال المتأخرين نمائياً مقارنة بالمسح السابق الذي بلغ (١٦,٢٪) (Zablotsky et al., 2019). أما في المملكة العربية السعودية فتصل نسبة الأطفال المتأخرين نمائياً في مرحلة ما قبل المدرسة إلى (١٦,٤٪) (Shatla, Goweda, 2020). وهنا تبرز أهمية التعرف المبكر (Early Identification) على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك من أجل تقديم التدخلات التربوية الملائمة؛ لذلك أصبحت الحاجة ماسّة لزيادة وعي معلمات الطفولة المبكرة بمؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (السبيعي والصياد، ٢٠٢٠؛ ومديني والصيادي، ٢٠١٨؛ NJCLD, 2020; Balikci & Melekoglu, 2020)، ويقصد بالتعرف المبكر تلك العملية التي يتم من خلالها تحديد الأطفال المُتأخرين نمائياً، والتنبؤ بمستوى نمو الطفل في المستقبل (البتال، ٢٠١٧).

ويشمل مصطلح الأطفال المُعرَّضين للخطر (At-Risk Children) الأطفال الذين يظهرون تأخر في النمو اللغوي، والمعرفي، والاجتماعي، والحركي، في مرحلة ما قبل المدرسة، ويشير التأخر النمائي (Developmental Delays) إلى عدم تحقيق الطفل مهارات النمو بنفس السرعة التي يحقّق بها الأطفال الآخرين ممن هم في نفس عمره، وذلك في أكثر من مجال من مجالات النمو. حيث يتم مقارنة نمو الطفل في تلك المجالات مع أقرانه، ومن ثم حساب متوسط الأعمار التي يتمكن عندها الطفل من تحقيق مهمة ما (البتال، ٢٠١٧). ويُشير الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادر من وزارة التعليم (٢٠١٦) إلى الأطفال المتأخرين نمائياً بأنهم "الأطفال الذين لديهم تأخر في النمو في واحد أو أكثر من مجالات التالية (المجال المعرفي، والمجال الحركي، والمجال اللغوي، والمجال الاجتماعي-الانفعالي، ومجال العناية بالذات). ويكون هذا التأخر بواقع انحرافين معياريين دون المتوسط في اثنين أو أكثر من المجالات المذكورة، أو بنسبة مقدارها ٢٥٪" (ص. ١٤). كما يُشير دليل التدخل المبكر الصادر من وزارة التعليم (٢٠١٥) إلى مصطلح التأخر النمائي بأنه "حدوث تأخر واضح في إحدى النواحي النمائية أو أكثر: مثل التواصل (اللغة التعبيرية،

والاستقبالية)، والناحية الجسدية (المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة)، والناحية الاجتماعية-الانفعالية، والناحية التكيفية والناحية المعرفية مما يُؤثّر سلباً على أداء الطفل التعليمي" (ص.٣٧).

كما ذكرت الدراسات بأن مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة تظهر على شكل تأخر نمائي في أكثر من مجال من المجالات النمائية (Steele, 2004; Balikci & Melekoglu, 2020; Gillis, 2011)، ويُؤثّر التأخر في التعرف على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة على الاستعداد المدرسي، والإنجاز الأكاديمي في المستقبل (Taylor et al., 2000)، كما أكّدت نتائج دراسة الظفيري (٢٠١٨) إلى وجود علاقة بين الاستعداد المدرسي ومؤشرات صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث انخفض مستوى الاستعداد المدرسي لدى الأطفال المتأخرين نمائياً مقارنةً بين الأطفال الذين يُظهرون نمو طبيعي. وتأسيساً على ما سبق، يُعدّ التعرف على تلك المؤشرات عاملاً مهم، ويساعد على التعرف المبكر على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم، ومن ثم تقديم التدخلات التربوية بشكل مبكر، وتفادي تعرض الأطفال لخبرات الفشل، مع تجنب إصدار احكام تشخيصية بصعوبات التعلم (الباز والبتال، ٢٠١٦؛ والفوزان، ٢٠١٩؛ Gillis, 2011; Lange & Thompson, 2006; NJCLD, 2006; Steele, 2004; Wardle, 2018)، بالإضافة إلى منع تفاقم المشكلات التي يُظهرها الأطفال في تلك المرحلة، فبدلاً من تأخير تقديم التدخلات حتى يتعرض الطفل لخبرات الفشل فيمكن تقديمها بشكل مبكر في مرحلة ما قبل المدرسة (FPG, 2006; Balikci & Melekoglu, 2020; Johannes, 2011; Steele, 2004).

دور معلمة الطفولة المبكرة في تحديد الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم

أكدّت المعايير المهنية لمعلمات الطفولة المبكرة الصادرة من وزارة التعليم على أهمية رفع مستوى معرفة معلمات الطفولة المبكرة بمؤشرات الإعاقة التي تظهر لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وضرورة توعيتهّن باستخدام وسائل التعرف المبكر على التأخر النمائي، بالإضافة إلى تزويدهّن بالإجراءات اللازمة للتعامل مع مشكلات التأخر النمائي لدى الأطفال، وتقديم خدمات التدخل المبكر بشكل مناسب (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠). كما أكدّت وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية للأطفال في المملكة العربية السعودية (٢٠١٥) على دور معلمات الطفولة المبكرة في تعزيز إمكانية وصول الأطفال ذوي الإعاقة للبيئات التعليمية، وتشجيع المشاركة وتقديم الدعم

اللازم، وتكييف الاستراتيجيات التربوية لتلبية الاحتياجات الفردية للأطفال ذوي الإعاقة في البيئات التعليمية الشاملة. وتُؤكّد الدراسات على الدور الرّئيس لمعلمات الطفولة المبكرة في تحديد الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم بشكل مبكر، وتقديم التدخلات التربوية؛ ويعود ذلك لتعامل معلمات الطفولة المبكرة بشكل مباشر ويومي مع الأطفال، مما يساعدهن في تتبع نمو الأطفال، وملاحظة علامات الخطر التي قد تظهر على نموهم، ومن ثم تقديم التدخلات التربوية الملائمة (الباز والبتال، ٢٠١٦؛ الفوزان، ٢٠١٨؛ Steele, 2004). وفي نفس السياق أشارت الدراسات إلى الدور الذي تلعبه معلمات الطفولة المبكرة في تحديد المشكلات التي تظهر لدى الأطفال في تلك المرحلة، حيث أكّد تايلور وآخرون (Taylor et al., 2000) في دراسة طولية على صدق أحكام معلمي الطفولة المبكرة في تحديد مشكلات التعلم المبكر لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. كما أشارت الفوزان (٢٠١٩) إلى الدور الرّئيس لمعلمات الطفولة المبكرة في التعرف المبكر على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم، بالإضافة إلى التدخل المبكر لمنع الفشل الأكاديمي للأطفال في المستقبل، وذلك عن طريق تقديم تدخلات تساهم في تنمية التآزر الحركي البصري، والتمييز السمعي، والبصري لتنمية مهارتي القراءة والكتابة.

كما تُؤكّد العديد من الممارسات في مجال الطفولة المبكرة مثل الممارسات الموصى بها في مجال الطفولة المبكرة (Division for Early Childhood Recommended Practices) الصادرة من قسم الطفولة المبكرة، التابع لمجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية، والممارسات الملائمة نمائياً في برامج الطفولة المبكرة للأطفال منذ الولادة حتى الثامنة (Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age) الصادرة من الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار، على دور معلمات الطفولة المبكرة في تقديم التدخلات المبكرة التي تدعم جميع الأطفال، بما فيهم الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في البيئات الطبيعية، وتطبيق الممارسات المدعومة بالأبحاث والمبنية على الأدلة، مع أهمية اتخاذ القرارات بناءً على نتائج التقييم المستمر لأداء الطفل. كما أكدّت على أهمية دور فريق العمل في الروضة لحل المشكلات بين المعلمين، والمختصين، وأشارت أيضاً لأهمية تفعيل الشراكة الأسرية (DECRP, 2014; NAEYS, 2007).

وبالرغم من أهمية معرفة معلمات الطفولة المبكرة بمؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، إلا أن أغلب الدراسات تُشير إلى أن مستوى وعي المعلمات بتلك المؤشرات ما بين المنخفض إلى المتوسط (الباز والبتال، ٢٠١٦؛ والسبيعي والصياد، ٢٠٢٠؛ ومديني والصيادي، ٢٠١٨، الكثيري والكثيري، ٢٠١٩)، وأوصت تلك الدراسات إجمالاً بضرورة زيادة وعي معلمات الطفولة المبكرة بمؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال في تلك المرحلة.

التشريعيات والأنظمة لتقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم

تُؤكّد القوانين والتشريعات على أهمية تحديد الأطفال ذوي الإعاقة بشكل مبكر. حيث يُعّد التعرف على الأطفال ذوي الإعاقة أو المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة مبكرة إجراءً مهم، للبدء في تقديم خدمات التدخل المبكر للطفل والأسرة، مما يُؤثّر بشكل إيجابي على نجاح الطفل ومنع الفشل الأكاديمي في المستقبل (Wardle, 2018). وعلى الصعيد العالمي تُلزم الولايات المتحدة الأمريكية جميع الروضات والمدارس بتحديد وإيجاد الأطفال ذوي الإعاقة، عبر إجراء إيجاد الطفل (Child-Find) الذي يُعدّ جزء من قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (Individuals With Disabilities Education Act- IDEA, 2004). بالإضافة إلى دورها في تحديد السياسات والإجراءات المتبعة لتحديد الأطفال المُتأخرين نمائياً؛ وذلك بهدف التعرف المبكر على الأطفال ذوي الإعاقة، ومن ثم تقديم خدمات التدخل المبكر المناسبة. ويغطّي القانون الأطفال منذ الولادة حتى سن ٢١ عاماً أو حتى التخرج من المرحلة الثانوية، حيث يتم تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال منذ الولادة حتى سن ٣ سنوات، أما خدمات التربية الخاصة فيبدأ تقديمها للطفل من سن ثلاث سنوات (NJCLD, 2006; NJCLD, 2020).

أما على الصعيد المحلي فتُؤكّد وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من خلال دليل التدخل المبكر (٢٠١٥)، والدليل التنظيمي للتربية الخاصة (٢٠١٦)، على أهمية تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال المؤهلين للحصول على خدمات التدخل المبكر، وتشمل الأطفال الذين يظهرون تأخر في النمو، أو الأطفال الذين تم تشخيصهم بإعاقة يرجح أنها قد تسبب تأخر نمائي، وتُؤثّر سلباً على أداء الطفل التعليمي، أو الأطفال الذين تعرضوا لثلاث عوامل خطر وتشمل عوامل الخطر البيئية أو البيولوجية. مع أهمية تحديدهم والتعرف عليهم

بشكل مبكر، وتقديم خدمات شاملة (صحية، ونفسية، واجتماعية، وأسرية، وخدمات التربية الخاصة) تدعم النمو وتكفل حقوق الطفل وأسرته، مع أهمية تعزيز مشاركة الطفل في البيئات الطبيعية.

صعوبة تشخيص الأطفال بصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

إن عملية تشخيص الأطفال بصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة أمراً صعباً؛ وذلك بسبب اعتماد تشخيص صعوبات التعلم بشكل رئيسٍ على محك التباين بين التحصيل الأكاديمي ودرجة الذكاء (Coleman et al., 2006; NJCLD, 2006; Steele, 2004). بالإضافة إلى المحكات الأخرى، وهي محك الاستبعاد والذي يعني استبعاد جميع الإعاقات الأخرى المسببة لانخفاض التحصيل الأكاديمي، حيث يتم استبعاد الإعاقة العقلية، والسمعية، والبصرية، وغيرها من الإعاقات. أما المحك الآخر هو محك التربية الخاصة ويعني حاجة الطفل لأساليب تدريس خاصة (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤/٢٠١٦)، وجميع تلك المحكات قد يصعب تطبيقها على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. أما محك التباين فيعتمد على التباين بين التحصيل الأكاديمي والذكاء، ويعني ذلك حصول الطفل على درجة ذكاء متوسطة أو أعلى من المتوسط ولديه تدني في مستوى التحصيل الأكاديمي خاصةً في المهارات الأساسية (القراءة، والكتابة، والحساب)، واللغة التعبيرية والاستقبالية (وزارة التعليم، ٢٠١٦). يظهر ذلك التباين عند التحاق الطفل في المرحلة الابتدائية، وغالباً حتى يصل الطفل إلى الصف الثاني أو الثالث، لذلك يتعذر تحديد التباين بين التحصيل الأكاديمي والذكاء في مرحلة ما قبل المدرسة، والانتظار حتى يصل الطفل إلى المرحلة الابتدائية لتشخيص بصعوبات التعلم (Coleman et al., 2006; Steele, 2004; Pesova et al., 2014).

السبب الآخر لصعوبة تشخيص الأطفال بصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة؛ هو التباين الطبيعي والاختلاف في معدلات النمو، ومعدلات النضج بين الأطفال، فعند تحديد الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم لا يعني ذلك أن الطفل لديه بالفعل صعوبات التعلم، فقد يُظهر الأطفال مؤشرات خطر بسبب تأخر النمو والنضج في السنوات الأولى، فمعدلات النمو متباينة لدى الأطفال ولكن عند اكتمال النمو في مرحلة المدرسة فقد تختفي تلك المؤشرات، خاصاً إذا تم تقديم التدخلات التربوية المناسبة بشكل مبكر في مرحلة ما قبل المدرسة (Balikci & Melekoglu, 2020; Pesova et al., 2014; Steele, 2004; Wardle, 2018). علاوةً على ذلك، يساهم الاختلاف في معدلات النضج بين الأطفال في تلك المرحلة واحتمالية تأخر النضج عند بعض الأطفال، إلى صعوبة

تحديد ما إذا كان الطفل معرّض لصعوبات التعلم، أم يحتاج لمزيد من الوقت لإتمام عملية النضج؛ وذلك لأن النضج عبارة عن تغير نفسي وجسمي ذات طبيعية بيولوجية (البتال، ٢٠١٧).

ونظراً لأن تحديد التباين بين درجة الذكاء والتحصيل الأكاديمي لا يمكن إجراءه للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، بالإضافة إلى الانتقادات التي تتعلق باختبارات الذكاء (Intelligence Quotient- IQ) من حيث عدم ملاءمتها، ومصداقيتها في تحديد القدرة العقلية، فضلاً عن عدم حساسيتها للاختلافات الثقافية (Steele, 2004)، كما يؤكد محك التباين على انتظار الفشل والذي يُؤخر إجراءات التدخل المبكر، فالتحصيل الأكاديمي للأطفال يجب أن يكون منخفض بشكل كبير مقارنة بأقرانهم حتى يتم التباين بين التحصيل الأكاديمي والذكاء، وقد يرجع أيضاً الانخفاض في التحصيل الأكاديمي إلى سبب آخر؛ وهو نقص فرص التدريس (Fuchs& Fuchs, 2006).

دورنموذج الاستجابة للتدخل في تشخيص الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم

نتيجةً للانتقادات الموجهة لمحك التباين بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي في تشخيص صعوبات التعلم (IQ and Academic Achievement Discrepancy) ظهرت اتجاهات حديثة تساهم في التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث ظهر نموذج الاستجابة للتدخل (Response To Intervention [RTI]) والذي يرتكز على تقديم الدعم عبر ثلاث مستويات ومراقبة تقدم التلاميذ (البتال، ٢٠١٦؛ Pesova et al., 2014).

وقد أشار المركز الوطني للاستجابة للتدخل في الولايات المتحدة الأمريكية إلى مفهوم الاستجابة إلى التدخل بأنه: إطار تعليمي وقائي متعدد المستويات، يدمج بين التقييم والتدخل بهدف تحسين نتائج جميع التلاميذ، بحيث تقوم المدارس بتحديد التلاميذ المُعرَّضين لخطر الفشل الأكاديمي، ومراقبة تقدمهم، وتوفير التدخلات القائمة على الأدلة، وضبط درجة وطبيعة تلك التدخلات اعتماداً على مستوى استجابة التلميذ، وذلك لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (National Center on Response to Intervention, 2010).

وأشار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA, 2004) إلى نموذج الاستجابة للتدخل كإجراء لتشخيص صعوبات التعلم، ومدى الأهليّة لتقديم خدمات التربية الخاصة، علاوةً على ذلك، يعتبر نموذج الاستجابة للتدخل وسيلة لتقديم خدمات التدخل المبكر للتلاميذ المُعرَّضين لخطر الفشل في المدرسة، وتحديد التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم وتمييزهم عن التلاميذ الذين يرجع انخفاض تحصيلهم إلى عوامل أخرى مثل نقص فرص التدريس (Fuchs& Fuchs, 2006).

يشمل نموذج الاستجابة للتدخل على ثلاث مستويات، المستوى الأول: تدريس عالي الجودة لجميع التلاميذ مع مراقبة التقدم، والتلاميذ الذين لا يستجيبون يتم نقلهم إلى المستوى الثاني. أما المستوى الثاني: فيركز على تقديم تدخلات مكثفة مبنية على الأدلة لبعض التلاميذ الذين لم يستجيبوا بشكل كافي لتدخلات المستوى الأول، عبر مجموعات صغيرة مع مراقبة التقدم، ويتم تقديم تلك التدخلات بجانب المنهج الأساسي الذي يتلقاه جميع التلاميذ. ويتضمن المستوى الثالث: تدريس أكثر كثافة، وبشكل فردي أو عبر مجموعات صغيرة للتلاميذ الذين لم يستجيبوا بشكل كافي لتدخلات المستوى الثاني، وتقديم تدخلات مكثفة مبنية على الأدلة مع الاستمرار بمراقبة التقدم، والتلاميذ الذين لا يستجيبون لتدخلات المستوى الثالث تتم إحالتهم إلى إجراء التقييم الشامل، وقد يؤدي هذا التقييم إلى حصول الطفل على خدمات التربية الخاصة (ليرنر وجونز، ٢٠٠٨/٢٠١٤).

وبالرغم من صعوبة تشخيص صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، إلا أن العديد من الدراسات والأدبيات في مجال التربية الخاصة، أشارت إلى أن الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم تظهر لديهم مؤشرات خطر في المجالات النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة، والتي قد تتنبأ بوجود صعوبات تعلم لدى الطفل (Bergert, 2000; Balikci & Melekoglu, 2020; NJCLD, 2006; 2020; Pickering, 2002; Lange & Thompson, 2006; Steele, 2004 النجار، ٢٠١٧؛ والظفيري، ٢٠١٥). ويُقصد بالمؤشرات النمائية، تلك الإشارات المبكرة التي تُشير إلى وجود مشكلات عند الأطفال، وتظهر تلك المشكلات على شكل قصور في تطور اللغة، أو النمو الحركي، أو النمو المعرفي، أو الاجتماعي الانفعالي، أو الانتباه، والتي قد تتنبأ بوجود صعوبات تعلم في المستقبل (ليرنر وجونز، ٢٠٠٨/٢٠١٤).

الفصل الثاني

مؤشرات صعوبات التعلم في المجالات النمائية لدى الأطفال

مؤشرات صعوبات التعلم في المجالات النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

يتضح من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة، أن بعض الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يُظهرون بعض من مؤشرات الخطر في المجالات النمائية، والتي تشتمل على النمو اللغوي، والنمو المعرفي، والنمو الحركي، والنمو الاجتماعي-الانفعالي، والتي قد تتنبأ بوجود صعوبات تعلم لدى الطفل (Bergert, 2000; Balikci & Melekoglu, 2020; Gillis, 2011; Steele, 2004)، وقد رصدت أشهر المراكز والجمعيات العلمية أبرز المؤشرات النمائية ومنها:

١- **قائمة صعوبات التعلم (Learning Disabilities Checklist: Recognize and Respond):** صدرت القائمة من المركز الوطني لصعوبات التعلم بالولايات المتحدة الأمريكية (National Center For Learning Disabilities)، وتتضمن مؤشرات صعوبات التعلم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الثانوية، وذلك في سبع مجالات وتشمل: المهارات الحركية الدقيقة والكبيرة، واللغة، والجانب الاجتماعي- الانفعالي، والرياضيات، والقراءة، والكتابة، والانتباه (NCLD, 2020).

٢- **مقياس تقدير الملاحظة المبكرة للتعلم (Early Learning Observation and Rating Scale):** وهو عبارة عن مقياس لمؤشرات صعوبات التعلم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في سبع مجالات وتشتمل على: الإدراك الحسي والحركي، والإدارة الذاتية، والجانب الاجتماعي- الانفعالي، والرياضيات المبكرة، والقراءة والكتابة المبكرة، واللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية (Coleman & Gilli, 2010).

٣- **وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الصادرة من وزارة التعليم (٢٠١٥):** تم إعداد الوثيقة بالتعاون مع الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في الولايات المتحدة الأمريكية (National Association for the Education of Young Children [NAEYC])؛ وذلك لمعرفة مؤشرات التعلم المبكر في جميع المجالات النمائية، وتشتمل على: التطور الاجتماعي- العاطفي، والتطور اللغوي، والتطور البدني، والمعرفة المبكرة للقراءة والكتابة، والعمليات المعرفية، ونهج التعلم.

وسيتم من خلال هذا الدليل استعراض مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في جميع مجالات النمو، مع تقديم قائمة ملاحظة (Observation Checklist) تُطبقها معلمة الطفولة المبكرة عند ملاحظة الأطفال بشكل منهجي. ويقصد بالملاحظة المنهجية (Systematic Observation) الملاحظة الموضوعية

والمنظمة التي تتضمن تحديد الإجراءات أو السلوكيات التي يجب ملاحظتها، ووصف كيف سيتم ملاحظتها؛ لضمان الحصول على معلومات دقيقة يتفق عليها الملاحظين (NJCLD, 2006). تساهم الملاحظة المنهجية إلى وصف مؤشرات الخطر التي تظهر لدى الطفل بدقة، وذلك عبر إجراء الملاحظة لفترات متعددة (NJCLD, 2006; Steele, 2004)، وتتم ملاحظة الطفل على فترات متعددة في البيئات الطبيعية مثل: المنزل، وروضة الأطفال، وفي ظروف وسياقات مختلفة (Balikci & Melekoglu, 2020; NJCLD, 2006)، على سبيل المثال، أثناء الانتقالات من ركن إلى آخر، وأثناء الأنشطة الجماعية، وأثناء اللعب الفردي والجماعي، وأثناء عملية التعلم.

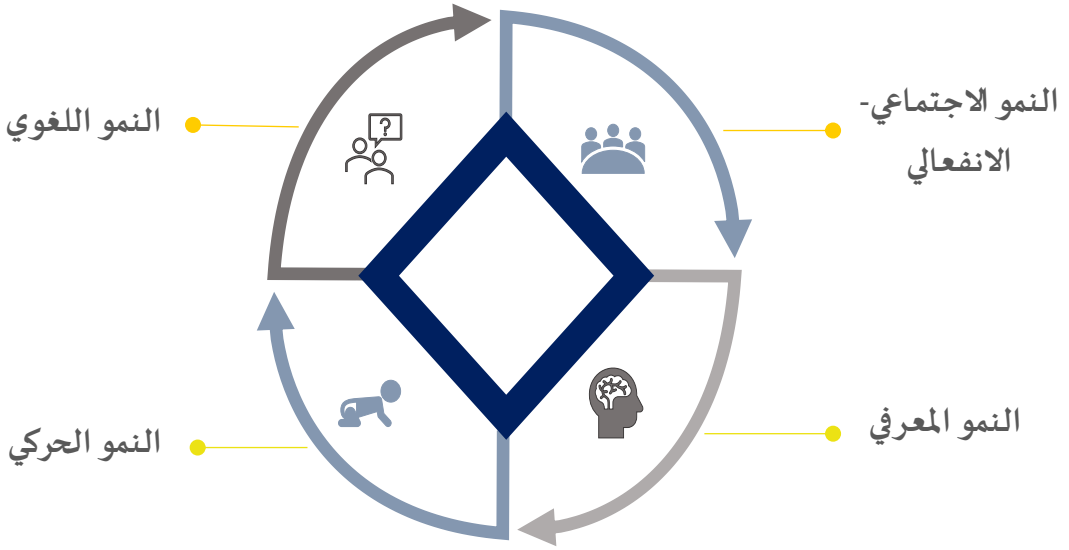
ولابد أن يؤخذ بعين الاعتبار استمرار ظهور تلك المؤشرات لدى الطفل، وفي ظروف وسياقات مختلفة (Bergert, 2000)، وعلى الرغم من أن القصور في مجال نمائي واحد يؤثر على جميع المجالات النمائية الأخرى، فقد يظهر بعض الأطفال القصور في مجالين فقط، بينما يظهر بعض الأطفال قصور في جميع المجالات النمائية (دنلاب، ٢٠٠٩/٢٠١٧). وتساعد المعلومات التي يتم جمعها من خلال الملاحظات في إجراء التعديلات على أساليب التدريس لتلبية الاحتياجات الفردية للأطفال، ومراقبة أداء ونمو الأطفال، وتحديد مدى تقدمهم، بالإضافة إلى اتخاذ القرارات استناداً على البيانات التي تم جمعها في الملاحظة (Litty& Hathch, 2006; NJCLD, 2006)، وبالرغم من أهمية الملاحظات، ينبغي على معلمات الطفولة المبكرة استخدام أدوات أخرى مع قائمة المؤشرات مثل: مقابلة الأسرة، وتطبيق المقاييس الرسمية وغير الرسمية، ومراجعة السجلات السابقة للطفل، وغيرها من الأدوات الملائمة (Litty& Hathch, 2006).

وتجدر الإشارة بأن قائمة الملاحظة التي سيتم تقديمها في هذا الدليل لا تستخدم لأغراض التشخيص بصعوبات التعلم، بل تهدف إلى مساعدة معلمة الطفولة المبكرة على التعرف المبكر على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم، حيث تُعدّ تلك القائمة من الأساليب غير الرسمية التي تساعد في جمع معلومات عن نمو الأطفال، علاوةً على ذلك، تم إعداد تلك المؤشرات للأطفال من عمر (٣-٦) سنوات بشكل عام، لذلك على المعلمة ملاحظة المؤشر الملائم نمائياً لعمر الطفل، فعلى سبيل المثال، عند ملاحظة طفل يبلغ من العمر ثلاث سنوات يظهر مشكلات في عَدّ الأرقام فذلك لا يُعدّ مؤشر خطر للطفل، ولكن عند وجود مشكلة في عَدّ الأرقام عند طفل يبلغ من العمر ست سنوات فقد يشير ذلك لوجود مؤشر خطر. لذلك يجب مراعاة المهارات الملائمة نمائياً لعمر الطفل، ويمكن الرجوع

إلى وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية للأطفال من عمر (٣-٦) سنوات لمعرفة المعيار الملائم نمائياً لكل عمر من الأعمار في جميع المجالات النمائية.

شكل١

مؤشرات صعوبات التعلم في المجالات النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة



مؤشرات مجال النمو اللغوي

مؤشرات مجال النمو اللغوي (Language Development)

يُشير النمو اللغوي إلى قدرة الطفل على التواصل اللفظي، وغير اللفظي مع الآخرين، والتي تشمل على قدرة الطفل على التعبير عن الاحتياجات والرغبات والأفكار، بالإضافة إلى قدرة الطفل على فهم ما يقال له، وترتبط قدرة الطفل على التواصل ارتباط وثيق بمهارات القراءة والكتابة، التي تعتبر مؤشر على النجاح الأكاديمي في المستقبل (وزارة التعليم، ٢٠١٥). ويُعدّ تأخر النمو اللغوي من أبرز أشكال التأخر النمائي شيوعاً بين الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، فوقفاً لنتائج دراسة حديثة تم إجراؤها بهدف الكشف عن مدى انتشار التأخر النمائي بين الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية، وتحديداً في منطقة مكة المكرمة، باستخدام استبيانات الأعمار والمراحل (Ages & Stages Questionnaires- ASQ-3) والتي تُعدّ أداة مسحية تقيس جميع مجلات النمو. وتوصلت نتائج الدراسة أن التأخر اللغوي من أكثر مجالات التأخر انتشاراً بين الأطفال في تلك المرحلة، يلي ذلك التأخر في النمو الاجتماعي-الانفعالي (Moktar & Reda, 2020)، وأكّد دنلاب (٢٠٠٩/ ٢٠١٧) على أن التأخر اللغوي يُؤثّر بشكل مباشر على النمو المعرفي، والاجتماعي-الانفعالي لدى الأطفال.

وعند مناقشة التأخر اللغوي نجد أن هناك عوامل مختلفة قد تؤثر بالتأخر اللغوي مثل: الجنس، فالأطفال الذكور أكثر عرضة لتأخُر من الإناث، بالإضافة إلى العوامل الوراثية، كوجود تأخر لغوي لدى أحد الوالدين، وانخفاض مستوى تعليم الوالدين، كما تؤثر العوامل الخطرة عند الولادة كانخفاض وزن الطفل، وصعوبات الولادة إلى التأخر اللغوي عند الأطفال (دنلاب، ٢٠٠٩/٢٠١٧؛ Albert, 2015). بينما تؤثر البيئات الثرية لغوياً بشكل إيجابي على نمو اللغة لدى الأطفال، على سبيل المثال، يساهم توفير فرص تسمح للأطفال بتفاعل بشكل مستمر مع الكبار عبر إجراء المحادثات والاستماع إليهم في زيادة المحصول اللغوي لدى الأطفال بخلاف البيئات الفقيرة لغوياً (وزارة التعليم، ٢٠١٥؛ وريفير، ٢٠٠٩/ ٢٠١١).

ونجد أن مؤشرات تأخر النمو اللغوي تظهر عند الأطفال في هذه المرحلة على شكل اضطرابات في الكلام، وتشمل على اضطرابات في الصوت، والنطق، والكلام، أو اضطرابات اللغة، والتي تظهر على شكل قصور في اللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية. **ويقصد باللغة الاستقبالية:** فهم اللغة والمفردات والجمل والأسئلة واتباع التعليمات. **أما اللغة التعبيرية:** فتركز على اللغة التي ينتجها الطفل، وقدرة الطفل على استخدام اللغة لتعبير

والتواصل، كما أن القدرة على فهم اللغة واستقبالها تنمو قبل القدرة على التعبير واستخدام اللغة (دنلاب، ٢٠٠٩/٢٠١٧؛ والنجار، ٢٠١٧). وأشار بيرغت (Bergert, 2000) إلى أبرز مؤشرات التأخر اللغوي عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، والتي تظهر في اللغة الاستقبالية على شكل صعوبة في اتباع التعليمات البسيطة، وصعوبة في فهم الأسئلة المطروحة، وقلة اهتمام الطفل بالاستماع إلى القصص، ومشاكلات في النطق، وأوضح دنلاب (٢٠٠٩/٢٠١٧) مشكلات النطق التي تظهر لدى الأطفال، وقد تظهر جميع مشكلات النطق لدى الطفل أو بعضها وتشتمل على:

أ. التشويه وهو نطق الأصوات بطريقة غير صحيحة أو غير مألوفة.

ب. الإبدال وهو استخدام صوت خاطئ في الكلمة.

ج. الحذف وهو حذف صوت من الكلمة.

د. الإضافة وهو إضافة صوت إلى الكلمة.

كما تظهر المؤشرات في اللغة التعبيرية على شكل بطء في التحدث بالكلمات، أو الجمل، وتبدو مفردات الطفل محدودة، إضافةً إلى صعوبة في تعلم كلمات جديدة، وصعوبة في التعبير عن الرغبات والاحتياجات، كما يظهر الطفل قصور في اكتساب مهارات الوعي الصوتي، والتي تؤثر على قدرة الطفل على القراءة مستقبلاً (النجار، ٢٠١٧؛ Bergert, 2000)، ويشمل الوعي الصوتي على قدرة الطفل على إدراك أن الكلمة يمكن تحليلها إلى أصوات منفصلة، مع إمكانية مزج، وتركيب، وحذف تلك المقاطع، ويتم اكتساب مهارة الوعي الصوتي في مرحلة ما قبل المدرسة (ليرنر وجونز، ٢٠٠٨/٢٠١٤). على سبيل المثال، يجد الطفل الذي لم يكتسب مهارة الوعي الصوتي، صعوبة في معرفة أن كلمة (كَتَبَ) تتكون من ثلاثة أصوات، وأن كلمة (أيمن) عند حذف مقطع أي/ تصبح من. يوضح جدول (١) مؤشرات مجال النمو اللغوي.

جدول ١

مؤشرات مجال النمو اللغوي

مؤشرات النمو اللغوي
يجد الطفل صعوبة في فهم واتباع التعليمات البسيطة من ثلاث خطوات.
لا يستطيع الطفل ذكر اسمه.
لا يستخدم الطفل أثناء التحدث جملة من كلمتين إلى ثلاث كلمات.
يواجه الطفل صعوبة في فهم الأسئلة الموجهة إليه.
لا يهتم الطفل بالاستماع إلى القصص.
يظهر الطفل مشكلات في نطق الكلمات.
يتحدث الطفل بشكل بطيء.
يجد الطفل صعوبة في تعلّم كلمات جديدة.
يواجه الطفل صعوبة في التعبير شفهياً عن الرغبات أو الاحتياجات (على سبيل المثال أنا جائع، أريد اللعب بالكرة).
لا يستخدم الطفل الضمائر (أنا، أنت، هو، هي، هم) بشكل صحيح.
لا يستخدم الطفل صيغ الجمع والمفرد في الكلمات المألوفة.
يجد الطفل صعوبة في التفريق بين الكلمات التي لها نفس القافية، مثل: (دار-نار).
يظهر الطفل نوبات غضب متكررة عندما لا يفهمه الآخرين.
يظهر الطفل صعوبة في معرفة الوعي الصوتي أي الوعي بأصوات الكلمات. مثل: معرفة أن كلمة **أَكَلَ** تتكون من ثلاثة أصوات.
يظهر الطفل صعوبة في الوعي الهجائي أي فهم الحروف بوصفها رموز تُمثل أصوات.
يجد الطفل صعوبة في فهم اللغة غير اللفظية وتشمل على: الإيماءات، والإشارات، وتعبيرات الوجه.
يظهر الطفل استخدام محدود للغة اللفظية في الطلب، والرفض، والإجابة عن الأسئلة، والوصف، والتفاعل الاجتماعي.
يجد الطفل صعوبة في المشاركة في محادثة قصيرة مع طفل أو شخص آخر.
يجد الطفل صعوبة في فهم أسئلة الاستفهام (من، وماذا، وأين، ومتى، كيف، كم؟)
يظهر الطفل صعوبة في بناء جملة قصيرة صحيحة نحوياً تحتوي على اسم وفعل.
يجد الطفل صعوبة في معرفة أضداد الكلمات المألوفة، مثل: (حار، وبارد).

تابع جدول ١

مؤشرات مجال النمو اللغوي

مؤشرات النمو اللغوي
يجد الطفل صعوبة في معرفة مرادفات الكلمات المألوفة، مثل: (بيت، منزل).
يظهر الطفل صعوبة في استخدام المفردات المناسبة لوصف العلاقات بين الأشياء والأحداث.
يجد الطفل صعوبة في إكمال المقاطع الصوتية الناقصة بشكل شفهي لإكمال الكلمة، مثل: (اكمال المقطع الناقص تُفَا...؟ تُفاحة).
يجد الطفل صعوبة في دمج المقاطع الصوتية شفهياً لتكوين كلمة، مثل: (دمج مقطع رُ / مَا / ن = رُمَان).
يطلب الطفل باستمرار إعادة الكلام أو التوجيهات عدة مرات.
يتحدث الطفل بشكل غير واضح وغير مفهوم.
يستخدم الطفل مفردات محدودة.
لا يستطيع الطفل إعادة سرد قصة قصيرة تم الاستماع إليها.
يواجه الطفل صعوبة في التحدث عن موضوع أو فكرة محددة.
لا يستخدم الطفل جملة تحتوي على صيغ المقارنة بين الأشياء (أكبر، أثقل، أصغر...الخ) على سبيل المثال الجمل كبير لكن الفيل أكبر.
غالباً ما يواجه الطفل صعوبة في استخدام اللغة للطلب (على سبيل المثال طلب شُرب الماء، طلب المساعدة من المعلمة).
يواجه الطفل صعوبة في وصف الأشياء المحسوسة والمألوفة باستخدام جمل قصيرة (على سبيل المثال يصف الطفل الكرة بأنها كبيرة وزرقاء).
يواجه الطفل صعوبة في اتباع توجيهات بسيطة ومتتالية دون مساعدة (على سبيل المثال أعطني قلماً وأغلق الباب).

المراجع التي تم الرجوع إليها في جمع مؤشرات مجال النمو اللغوي

وزارة التعليم. (٢٠١٥). *وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية أطفال من عمر ٣-٦سنوات.* https://cutt.us/DrxHL

Balikci, O. S., & Melekoglu, M. A. (2020). Early Signs of Specific Learning Disabilities in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 84–95. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.20489/intjecse.722383

Bergert, Susan. (2000). The Warning Signs of Learning Disabilities. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Arlington VA. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449633.pdf

Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR, 45(6),* 1142–1157. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093)

Coleman, M. R., West, T., & Gillis, M. (2010). The early learning observation & rating scale: Teacher individual child form. New York: National Center for Learning Disabilities. http://www.getreadytoread.org/images/content/downloads/ELORS_forms/2606_teacher_childform2010.pdf

Gillis, M. C. (2011). Promoting Success: Early Indicators of Learning Disabilities in Preschool Children. *Perspectives on Language and Literacy, 37*(3), 29-31. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/scholarly-journals/promoting-success-early-indicators-learning/docview/1023134871/se-2?accountid=142908

National Center for Learning Disabilities. (2020). *Early Detection of Learning Difficulties: From "Recognizing Risk" To "Responding Rapidly.* https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2020/10/Early-Detection-of-Learning-Difficulties-1.pdf

National Center for Learning Disabilities. (2020*). LD Checklist: Recognize and Respond.* https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2020/09/Learning-Disabilities-Checklist.pdf

Steele, M. M. (2004). Making the Case for Early Identification and Intervention for Young Children at Risk for Learning Disabilities. *Early Childhood Education Journal, 32*(2), 75–79. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10643-004-1072-x

مؤشرات المجال النمو المعرفي

مؤشرات مجال النمو المعرفي (Cognitive Development)

يُشير النمو المعرفي إلى مهارات التفكير، والتعلم، وحل المشكلات، كما يشمل على العمليات المعرفية العقلية الداخلية التي تسمح للأطفال بناء المعلومات، ومن ثم معالجتها واستخدامها، والتي تشتمل على: الانتباه، والتفكير، والإدراك، والذاكرة، وحل المشكلات (وزارة التعليم، ٢٠١٥)، ويُؤثّر النمو المعرفي بشكل مباشر على جميع المجالات النمائية الأخرى، وتساهم التجارب والخبرات المبكرة على تطور النمو المعرفي حيث يتعلم الأطفال من خلال المشاركة في الأنشطة والتفاعل مع البيئة (ريفير، ٢٠٠٩/ ٢٠١١).

ونجد أن هناك عدّة عوامل تسبب في حدوث التأخر في النمو المعرفي لدى الأطفال، فتُؤثر المشكلات أثناء الحمل والولادة على النمو المعرفي، كما تساهم العوامل الجينية المسببة للإعاقة مثل متلازمة الداون، أو الإعاقات المتعددة (Intellectual Disability) مثل فقدان الطفل لحاسة البصر والإعاقة العقلية في حدوث التأخر المعرفي. ويتم تقييم تأخر النمو المعرفي عن طريق تقييم درجة ذكاء الطفل، وذلك باستخدام اختبارات الذكاء المقننة؛ إلا أنه من الصعب تقييم درجة ذكاء الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بدقة، أو الاعتماد على نتائجها؛ بسبب التباين في معدلات النمو والنضج بين الأطفال؛ لذلك يتم تصنيف الأطفال على أنهم متأخرين نمائياً (دنلاب، ٢٠٠٩/٢٠١٧).

وتظهر مؤشرات التأخر في النمو المعرفي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، على شكل قصور في اكتساب العديد من المهارات المعرفية الأساسية، وتُعدّ تلك المهارات متطلب سابق للمهارات الأكاديمية اللاحقة، حيث يُظهر الأطفال مشكلات في الانتباه، والتفكير، والذاكرة، والإدراك، وحل المشكلات، ويعد القصور في تلك المهارات مؤشراً على صعوبات التعلم (النجار، ٢٠١٨ ;Balikci & Melekoglu, 2020)، ويترتب على القصور في تلك المهارات مشكلات في اكتساب الطفل للمهارات الأكاديمية، فعلى سبيل المثال، يواجه الطفل الذي لديه قصور في الذاكرة البصرية صعوبة في تذكر أشكال الحروف أو الأرقام، أيضاً يواجه الطفل الذي لديه قصور في عملية الإدراك صعوبة في معرفة العديد من المفاهيم، على سبيل المثال، مفهوم الحجم، والتصنيف، والمقارنة (سلام، ٢٠١٤).

أولاً: مؤشرات مجال النمو المعرفي

١-الانتباه (Attention)

يُعدّ الانتباه عملية معرفية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، بل يمكن الاستدلال عليها من خلال ملاحظة السلوكيات الخارجية أثناء أداء الطفل للمهمة الموكلة إليه، للوصول إلى استنتاجات حول ما إذا كان الطفل منتبهاً أم لا. يمكن وصف عملية الانتباه بأنها عملية انتقائية تتضمن القدرة على اختيار مثير محدد من بين عدداً من المثيرات الخارجية، والتركيز عليه لفترة محددة، ويعد الانتباه من العمليات المعرفية المهمة التي تساعد الأطفال على اكتساب المهارات والمعارف الجديدة (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤/ ٢٠١٦)، كما يتضمن الانتباه قدرة الطفل على التركيز لفترة محددة في عمل وإنهاء مهمة ما (البتال، ٢٠١٧).

ويواجه الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم قصوراً في الانتباه بنسب متفاوتة، مما يؤدي إلى مشكلات سلوكية وأكاديمية، كما يظهرون صعوبة في تركيز الانتباه نحو مثير محدّد لفترة معينة، وتشتت انتباههم نحو مثيرات ليس لها علاقة بالمهمة الأساسية، مما يؤدي إلى فشل الطفل في إنهاء المهمة، وقد يصاحب الانتباه مشكلات أخرى مثل: الاندفاعية، والتي يقصد بها نزعة الطفل نحو الاستجابة للمثيرات بشكل سريع، وبدون تفكير بتبعات السلوك، بالإضافة إلى النشاط الزائد، والذي يتضمن حركة الطفل المستمرة بشكل عشوائي وسريع مما يجعل من الصعب التحكم بسلوكياته (ليرنر وجونز، ٢٠٠٨/٢٠١٤)، علاوةً على ذلك، يواجه الطفل صعوبة في الانتقال إلى فكرة جديدة، والتكرار المستمر لفكرة محددة (Bergert, 2000).

كما يظهر الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم قصوراً في المثابرة أثناء أداء المهام الصعبة، أو المهام التي تتطلب تركيز الانتباه (Coleman & Gilli, 2010)؛ حيث يتطلب اكتساب المعارف والمهارات الجديدة مزيداً من الجهد، والمثابرة، وتركيز الانتباه نحو المثيرات لفترة كافية، لذلك تساهم مثابرة الأطفال عند أداء الأعمال، والمهام الصعبة على اكتساب المعرفة، على سبيل المثال، يستمر الطفل الذي لديه مستوى عالٍ من المثابرة في تركيب مكعبات فوق بعضها، بالرغم من سقوطها عدة مرات، ويستخدم طرقاً متنوعة حتى يكون برجاً ثابتاً (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

٢-الذاكرة (Memory)

نجد أن هناك ارتباط بين القدرة على التعلم والذاكرة، فالمهارات التي تم تعلمها يجب الاحتفاظ بها في الذاكرة، وتخزينها والقدرة على استدعائها عند الحاجة، وتُعدّ الذاكرة ضرورية للتعلم حيث يؤدي القصور في الذاكرة إلى مشكلات في التعلم عند الطفل، وتُعدّ المشكلات في الذاكرة إحدى المؤشرات على صعوبات التعلم، فغالباً ما يبدو على الطفل كثرة النسيان. وتشمل الذاكرة عدة عمليات تتمثل في القدرة على التذكر، والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات، والقدرة على استدعاء المعلومات، وهناك ارتباط بين الذاكرة والحواس؛ حيث ترتبط الذاكرة السمعية بالمعلومات والمدخلات التي يسمعها الطفل، والذاكرة البصرية ترتبط بالمعلومات التي تمت مشاهدتها، بالإضافة إلى الذاكرة الحسية التي ترتبط بحاسة اللمس والتذوق (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤/٢٠١٦). وقد يواجه الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم مشكلات في الذاكرة، وتظهر تلك المشكلات على شكل قصور في الذاكرة السمعية والبصرية، بالرغم من سلامة حاستي السمع والبصر (ليرنر وجونز، ٢٠٠٨/٢٠١٤)، فعلى سبيل المثال، يواجه الطفل صعوبة في تذكر أشكال الحروف والأرقام بعد رؤيتها، أو صعوبة في تذكر أصوات الحروف بعد الاستماع إليها، بالرغم من سلامة الحواس عند الطفل.

٣-الإدراك (Perception)

تُعدّ عملية الإدراك من العمليات المعرفية المعقدة، التي ترتبط وتتداخل مع الانتباه، والذاكرة، والتفكير، وأشار كيرك وكالفنت (١٩٨٤ / ٢٠١٦) إلى الإدراك بأنه العملية النفسية التي تعمل على تنظيم وبناء وتفسير المثيرات السمعية، والبصرية، واللمسية، من خلال الإحساس للحصول على معنى. وقد يُظهر الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم قصور في مهارات الإدراك البصري، والإدراك السمعي، ومشكلات في المعالجة السمعية والبصرية، حيث يجد بعض الأطفال صعوبة في فهم وتفسير ما يتم استماعه ومشاهدته (ليرنر وجونز، ٢٠٠٨/٢٠١٤)، بالإضافة صعوبة في التمييز السمعي، والبصري والتي تظهر على شكل صعوبة في التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة، أو المقاطع الصوتية المتشابهة، أو التمييز بين الأشكال، والأحجام، والألوان المتشابهة، أو التمييز بين الشكل والأرضية. بالإضافة إلى ذلك، قد يظهر بعض الأطفال قصور في الإغلاق السمعي والبصري، والتي تظهر على شكل صعوبة في معرفة الشكل إذا نقص منه شيء، أو صعوبة في إكمال المقطع الصوتي الناقص لإكمال الكلمة،

بالإضافة إلى صعوبات إدراكية حركية، تتمثل في مشكلات في معرفة الاتجاهات، وخلط مستمر بين اتجاه اليمين واليسار، وتُؤثّر جميع تلك المشكلات بشكل مباشر على مهارات القراءة والكتابة (كيرك وكالفنت، ٢٠١٦/١٩٨٤)، وأكدّت فرحات (٢٠١٠) على ارتباط مهارات الإدراك البصري والحركي بتنمية الاستعداد لمهارة الكتابة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وإمكانية التنبؤ بتلك المهارات في تنمية الاستعداد للكتابة، وتشمل مهارات الإدراك البصري والحركي على: الذاكرة البصرية، والعلاقة بين الشكل والأرضية، وإدراك الأشكال والاتجاهات، والتحكم العضلي الدقيق، والتآزر بين حركة العين واليد. بالإضافة إلى ذلك، يواجه الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم اضطرابات في عملية التجهيز ومعالجة المعلومات، والتي تظهر على شكل بطء في استرجاع الطفل للمعلومات، واستغراق وقت أطول لاستدعائها (الكثيري والكثيري، ٢٠١٩).

٤-التفكير وحل المشكلات (Thinking and Problem Solving)

تشمل عملية التفكير على العديد من العمليات العقلية ومهارات التفكير، وتعد عملية بالغة التعقيد، وخلال مرحلة الطفولة المبكرة تزّداد قدرة الأطفال على التفكير وتحليل المعلومات السابقة للاستدلال وحل المشكلات، كما تزداد قدرة الأطفال على تطبيق المعارف والخبرات السابقة على المواقف الجديدة، بالإضافة إلى قدرتهم على تحديد المشكلات، ومحاولة إيجاد الحلول، وحل المشكلات باستقلالية (وزارة التعليم، ٢٠١٥). وترجع عملية حل المشكلات إلى الإجراءات التي يقوم بها الطفل لإيجاد حل لمشكلةً ما (كيرك وكالفنت، ٢٠١٦/١٩٨٤)، ويواجه الأطفال المُعرَّضين لصعوبات قصور في عملية التفكير وحل المشكلات، على سبيل المثال، يجد الطفل صعوبة في تطبيق وتعميم ما تعلمه على مواقف أخرى، وصعوبة في التعلم من الخبرات العرضية (NJCLD, 2020)

ثانياً: مهارات القراءة والكتابة والرياضيات المبكرة

ترتبط المهارات المعرفية المتمثلة في الانتباه، والتفكير، والإدراك، والذاكرة، وحل المشكلات بالمهارات الأكاديمية، فيؤدي القصور في العمليات المعرفية إلى مشكلات في التحصيل الأكاديمي (كيرك وكالفنت، ٢٠١٦/١٩٨٤) فقد يُظهر الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم مشكلات في مهارات ما قبل القراءة والكتابة، ويقصد بها تلك المهارات التي تدعم قدرة الأطفال على اكتساب مهارتي القراءة والكتابة (Balikci & Melekoglu, 2020). بالإضافة إلى مشكلات في مهارات الرياضيات المبكرة، حيث أشار بومان وآخرون (Bowman et al., 2001) إلى العديد من

المهارات المبكرة التي تساهم في تنمية الاستعداد لتعلم الرياضيات لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وتشمل على : معرفة الأرقام، والأشكال، وترتيب الأرقام تصاعدياً وتنازلياً، ومعرفة مفهوم الحجم، والكمية، والمسافة، والمقارنة، والعَدّ، وقد يواجه الأطفال المُعرَّضين لخطر صعوبات التعلم صعوبة في معرفة تلك المهارات (NJCLD, 2020). كما أكدّت الزامل (٢٠٢٠) على أن القصور في اكتساب الطفل مهارة التعرف على الأرقام، ومهارة التعرف على الأشكال، تُعدّ من أبرز مؤشرات صعوبات التعلم في الرياضيات لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من وجه نظر معلمات الطفولة المبكرة.

أما فيما يتعلق بمهارة القراءة، فترتبط المعرفة بالوعي الصوتي وتعلم الصوتيات ارتباط وثيق باكتساب مهارة القراءة. تتضمن الصوتيات على معرفة العلاقة بين الحرف المطبوع والأصوات في اللغة، فيحتاج الأطفال إلى تدريس الصوتيات بشكل منظم ومباشر (Direct Phonics Instructions)، ويرتبط تعلم الصوتيات أن يكون لدى الطفل معرفة سابقة بالوعي الصوتي (ليرنر وجونز، ٢٠٠٨/٢٠١٤)، وأكّدت الدراسات على أهمية الوعي الصوتي عند تعليم الأطفال القراءة؛ باعتباره مُؤشر على النجاح في مهارة القراءة مستقبلاً (Felton, 1992; Catts et al., 2002). كما تُعدّ التسمية التلقائية السريعة (Rapid Automatized Naming) مؤشر على اكتساب مهارة القراءة، وتتنبأ بصعوبات القراءة مستقبلاً (Schatschneider et al., 2002)، ويقصد بالتسمية التلقائية السريعة تسمية مصفوفة من الأشياء، أو الألوان، أو الحروف، في أسرع وقت ممكن. كما ترتبط القراءة والكتابة بالوعي الكتابي (Print Awareness)، والتي تشمل على المعرفة الأساسية بالكتابة وتنظيمها، من حيث الكتابة باللغة العربية تبدأ من اليمين إلى اليسار، ويتم الفصل بين الكلمات بفراغ، وتتبع النصوص يكون من أعلى إلى أسفل (البتال، ٢٠١٧)، ويشمل الوعي الكتابي أيضاً معرفة الطفل بأن النصوص المطبوعة تحمل معنى، وأن الكلمات تتكون من حروف، بالإضافة إلى قدرة الطفل على حمل الكتاب بشكل صحيح، وتقليب الصفحات (Texas Education Agency, 2002). وقد أشارت الكثيري (٢٠١٥) إلى أبرز مؤشرات صعوبات الكتابة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من وجه نظر معلمات الطفولة المبكرة منها ما تتعلق باضطرابات الضبط الحركي، والتي تظهر على شكل أن خط الطفل يبدو مائلاً أثناء الكتابة، وأن الطفل يضغط على القلم أثناء الكتابة، والكتابة بشكل بطيء، بالإضافة إلى

اضطرابات في العلاقات المكانية، والتي تظهر على شكل عدم ترك فراغات مناسبة بين الحروف أثناء الكتابة.

ويوضح جدول رقم (٢) مؤشرات مجال النمو المعرفي.

جدول ٢

مؤشرات مجال النمو المعرفي

أولاً: مؤشرات النمو المعرفي

الذاكرة
يجد الطفل صعوبة في حفظ الحروف الهجائية أو الأرقام أو أيام الأسبوع.
يُظهر الطفل ضعف في تذكر أنشطة الحياة اليومية والأعمال الرتيبة.
لا يستطيع الطفل تذكر واسترجاع سلسلة من الأرقام أو الحروف بنفس التسلسل الذي استمع إليه من قبل.
يجد الطفل صعوبة في معرفة مفهوم التسلسل والعّد والترتيب.
يواجه الطفل صعوبة في تذكر أسماء الصور المعروضة عليه من قبل.
غالباً ما ينسى الطفل الكلمات الجديدة التي تعلمها.
يواجه الطفل صعوبة في تذكر جملة مكونة من ٤ كلمات بنفس التسلسل الذي استمع إليه (على سبيل المثال لا يستطيع الطفل إعادة ترديد الجملة الآتية بعد الاستماع إليها: يقرأ محمد قصة الحيوانات).
يواجه الطفل صعوبة في تنفيذ التوجيهات المركبة، وغالباً ما ينفذ التوجيه الأول وينسى تنفيذ بقية التوجيهات (على سبيل المثال عندما تطلب المعلمة من الطفل إمساك الكتاب ووضعه على الرف السفلي فيمسك الطفل الكتاب وينسى أين يضعه).
يظهر الطفل صعوبة في تذكر أحداث أو شخصيات القصة التي استمع إليها.
الإدراك
يجد الطفل صعوبة في التفريق بين الكلمات المسموعة والتي تبدأ بأصوات حروف متشابهة (حسن، حمد)
يجد الطفل صعوبة في تحديد السبب والنتيجة.
يجد الطفل صعوبة في معرفة الشكل أو الصورة عندما ينقص جزءً منه (مثل معرفة شكل المثلث عندما ينقص إحدى أضلاعه، أو معرفة صورة الوجه عندما ينقص منه الأنف).
يجد الطفل صعوبة في معرفة المفاهيم الأساسية مثل الحجم، والشكل، واللون، والوزن.
يجد الطفل صعوبة في تصنيف الأشياء وفقاً لمفهوم محدد كاللون، أو الحجم، أو الشكل.
يجد الطفل صعوبة في المطابقة بين الأشياء وفقاً لمفهوم محدد كاللون، أو الحجم، أو الشكل.
يجد الطفل صعوبة في المقارنة بين الأشياء وفقاً لأوجه الشبه والاختلاف.
يجد الطفل صعوبة في التفريق بين الألوان المتشابهة (مثل التفريق بين درجات اللون الواحد الغامق والفاتح).

تابع جدول ٢

مؤشرات مجال النمو المعرفي

يجد الطفل صعوبة في معرفة الكلمة إذا نقص منها مقطع صوتي (على سبيل المثال لا يستطيع الطفل معرفة كلمة تفاحة إذا تم حذف مقطع حة).
يجد الطفل صعوبة في تركيب مقطعين صوتيين لتكوين كلمة بشكل شفهي (على سبيل المثال تركيب مقطع نَا مع مَ لتصبح نام.
الانتباه
تظهر على سلوكيات الطفل الاندفاع والتسرّع.
يتشتت انتباه الطفل بسهولة وبشكل ملحوظ.
يجد الطفل صعوبة في تركيز الانتباه لفترة محددة لأداء نشاط أو مهمة معينة.
يكرر الطفل الأفكار بشكل متكرر ولا يستطيع الانتقال إلى أفكار جديدة.
غالباً ما يواجه الطفل صعوبة في انتظار دوره أثناء اللعب أو الاصطفاف للطابور.
يفشل الطفل بشكل مستمر في إنهاء المهام الموكلة إليه.
يظهر الطفل باستمرار نشاط زائد (على سبيل المثال لا يستطيع الجلوس لمدة محددة وكثيراً ما يخرج عن المقعد).
يتنقل الطفل بشكل مستمر بين الأنشطة ويواجه صعوبة في البقاء والانخراط في أداء نشاط محدد (على سبيل المثال ينتقل الطفل بين الأركان بشكل مستمر، ويواجه صعوبة في البقاء في ركن واحد لفترة وجيزة).
يتحدث الطفل باستمرار ويقاطع الآخرين أثناء الحديث (على سبيل المثال يجيب الطفل على سؤال المعلمة قبل إكمال طرح السؤال).
يتجنب الطفل أداء الأعمال التي تتطلب التركيز المستمر (على سبيل المثال أنشطة الكتابة).
يظهر على الطفل عدم المثابرة أثناء أداء المهام الصعبة.
التفكيروحل المشكلات
يواجه الطفل صعوبة في التعلم من الخبرات العرضية (التعلم غير الموجه).
يجد الطفل صعوبة في تطبيق وتعميم ما تعلمه على مواقف أخرى.
يجد صعوبة في استخدام الأدوات أو الأشياء لحل المشكلة (على سبيل المثال استخدام الكرسي للوصول إلى شيء مرتفع، استخدام أداة مقعرة لنقل الماء من مكان إلى آخر عند عدم توفر الكأس).
يظهر الطفل فهم محدود للعلاقة بين الأشياء ووظائفها (على سبيل المثال الملعقة للأكل).

تابع جدول ٢

مؤشرات مجال النمو المعرفي

ثانياً: مهارات القراءة والكتابة والرياضيات المبكرة

الرياضيات المبكرة
يجد الطفل صعوبة في معرفة أن الأعداد تمثل كمية.
يجد الطفل صعوبة في معرفة المفاهيم المتعلقة بالكمية (أكثر من، أقل من، كل، لا شيء).
لا يستطيع قراءة الأرقام من ١-١٠.
يجد صعوبة في معرفة العلاقات المكانية للأشياء وظرف المكان (أعلى/أسفل، داخل/خارج، فوق/تحت).
يجد الطفل صعوبة في معرفة ظرف الزمان (قبل/بعد، ليل/نهار).
يجد الطفل صعوبة في إدراك مفهوم الزمن (اليوم، غداً، الأمس).
يخلط الطفل باستمرار بين اتجاه اليمين واليسار (ينطبق فقط على الطفل في عمر ٦ سنوات).
يجد الطفل صعوبة في المقارنة بين الأشياء وفقاً لسمات القياس البسيطة (الطول، الوزن، السرعة، المسافة).
يجد صعوبة في تمثيل الأرقام بكميات محسوسة.
يخلط الطفل بشكل مستمر بين الأرقام المتشابهة (٦/٢) أو (٨/٧).
يجد صعوبة في التعرف على الكميات البسيطة بدون عد (على سبيل المثال يعرف الطفل أنها لعبتان، أو تفاحة واحدة بدون عَدّ).
القراءة والكتابة المبكرة
يجد الطفل صعوبة في ربط أصوات الحروف بأشكالها المطبوعة.
لا يفرق الطفل بين الحروف المطبوعة المتشابهة بالشكل (ح/خ).
لا يستطيع الطفل نسخ الحروف أو الأرقام بشكل صحيح.
لا يستطيع الطفل معرفة أن النصوص المطبوعة يمكن تتبُعها من اليمين إلى اليسار ومن الأعلى إلى الأسفل.
لا يستطيع الطفل كتابة بعض الأرقام والحروف بشكل مقارب للشكل الصحيح.
تبدو كتابة الطفل للأحرف أو الأرقام بشكل معكوس (كما تبدو في المرآة).
يتجنب الطفل باستمرار أعمال الكتابة والنسخ.
يجد الطفل صعوبة في تحديد الصوتيات في الكلمات المنطوقة.

المراجع التي تم الرجوع إليها في جمع مؤشرات مجال النمو المعرفي

الزامل، سراب. (٢٠٢٠). مؤشرات صعوبات تعلم مهارات الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٣ (١٠)، ٢٢٩-٢٥٠. http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1056120

فرحات، هبه. (٢٠١٠). الإسهام النسبي لمهارات الإدراك البصري والإدراك الحركي في مهارات الاستعداد للكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة كلية التربية السويس*، ١ (٢)، ١٧٤-٢١٣. http://platform.almanhal.com.sdl.idm.oclc.org/EDS/Details/?id=2-7013

الكثيري، خلود والكثيري، نورة. (٢٠١٩). مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المُعرَّضين لخطر صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، ٦٤، ١٤٥-١٦٦. http://search.mandumah.com/Record/993694

الكثيري، نورة. (٢٠١٥) مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها. *مجلة العلوم التربوية*، ١ (٤)، ٥١٧-٥٦٠. https://search.emarefa.net/detail/BIM-694702

وزارة التعليم. (٢٠١٥). *وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية أطفال من عمر ٣-٦ سنوات*. https://cutt.us/DrxHL

Balikci, O. S., & Melekoglu, M. A. (2020). Early Signs of Specific Learning Disabilities in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 84–95. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.20489/intjecse.722383

Bergert, Susan. (2000). The Warning Signs of Learning Disabilities. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Arlington VA. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449633.pdf

Coleman, M. R., West, T., & Gillis, M. (2010). The early learning observation & rating scale: Teacher individual child form. New York: National Center for Learning Disabilities. http://www.getreadytoread.org/images/content/downloads/ELORS_forms/2606_teacher_childform2010.pdf

Gillis, M. C. (2011). Promoting Success: Early Indicators of Learning Disabilities in Preschool Children. *Perspectives on Language and Literacy, 37*(3), 29-31. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/scholarly-journals/promoting-success-early-indicators-learning/docview/1023134871/se-2?accountid=142908

National Center for Learning Disabilities. (2020). *Early Detection of Learning Difficulties: From "Recognizing Risk" To "Responding Rapidly.* https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2020/10/Early-Detection-of-Learning-Difficulties-1.pdf

National Center for Learning Disabilities. (2020*). LD Checklist: Recognize and Respond.* https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2020/09/Learning-Disabilities-Checklist.pdf

Steele, M. M. (2004). Making the Case for Early Identification and Intervention for Young Children at Risk for Learning Disabilities. *Early Childhood Education Journal, 32*(2), 75–79. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10643-004-1072-x

مؤشرات مجال النمو الاجتماعي-الانفعالي

مؤشرات مجال النمو الاجتماعي-الانفعالي (Social/Emotional Development)

يُشير النمو الاجتماعي-الانفعالي إلى قدرة الأطفال على إظهار المشاعر، وضبطها، وتنظيمها، والتعبير عنها بشكل ملائم، ويعد النمو الاجتماعي السليم جانب مُؤثر على نجاح الأطفال في المدرسة وتحقيق الإنجاز (وزارة التعليم، ٢٠١٥). يشمل النمو الاجتماعي على العديد من المهارات والسلوكيات الاجتماعية التي تساعد الأطفال على الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والثقة بالنفس. ويساهم النمو الاجتماعي-الانفعالي في إكساب الأطفال مهارات التفاعل، والتواصل مع الآخرين، وبناء الصداقات مع الأقران، ويكتسب الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة فهماً للانفعالات، وتزداد قدرتهم على التعبير عنها وضبطها، والأطفال الذين لا يستطيعون إدارة انفعالاتهم، سوف يواجهون صعوبة في فهم مشاعر الآخرين والاستجابة لها بشكل ملائم (ريفير، ٢٠٠٩/ ٢٠١١). كما هو الحال مع المجالات النمائية الأخرى، تساهم العديد من العوامل في حدوث التأخر في النمو الاجتماعي-الانفعالي مثل: العوامل الجينية، والعوامل الاجتماعية وتشمل: مستوى تعليم الوالدين، والمشكلات الأسرية، والخبرات السلبية المبكرة التي يتعرض لها الأطفال، علاوةً على ذلك، يُؤثّر التأخر في النمو اللغوي بشكل مباشر على التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال (دنلاب، ٢٠٠٩/٢٠١٧).

تظهر مؤشرات التأخر في النمو الاجتماعي-الانفعالي على شكل صعوبة في التفاعل مع الآخرين، وقصور في المهارات الاجتماعية، وتدنّي مفهوم الذات، والشعور بالإحباط بشكل مستمر، بالإضافة إلى الاندفاعية سواءً في التفكير والإجابة على الأسئلة، أو أثناء أداء المهام، ويظهر الطفل نوبات غضب متكررة، كما تظهر بعض السلوكيات تتمثل: بالسلوك العدواني، أو الاعتمادية بشكل مستمر على الآخرين، أو السلوك الانسحابي (Bergert, 2000; Steele, 2004; Ozge & Macid, 2020)، وتظهر السلوكيات الإنسحابية نتيجةً لشعور الطفل بالإحباط؛ وذلك بسبب فشل الطفل بشكل متكرر في أداء المهام (الزامل، ٢٠٢٠)، ويعد انخفاض مستوى الأطفال في الكفاءة الذاتية، والشعور بالانتماء، والاستقلالية من مؤشرات صعوبات التعلم، فأشار الظفيري (٢٠١٨) إلى تدني مستوى الكفاءة الذاتية، والانتماء، والاستقلالية لدى الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة مقارنةً بالأطفال العاديين. يوضح جدول رقم (٣) مؤشرات مجال النمو الاجتماعي- الانفعالي.

جدول ٣

مؤشرات مجال النمو الاجتماعي- الانفعالي.

مؤشرات مجال النمو الاجتماعي-الانفعالي	
الذات والتطور العاطفي	يواجه الطفل صعوبة في إظهار مشاعره والتعبير عنها بشكل ملائم
	يجد الطفل صعوبة في ضبط مشاعره وانفعالاته والتحكم بها
	يجد الطفل صعوبة في تسمية عواطفه ومشاعره
	لا يستطيع الطفل ربط العواطف بالكلمات الملائمة لها شفهياً وتعابير الوجه
	يبدو على الطفل عدم المثابرة على أداء المهام الصعبة ويشعر بالإحباط
	يظهر على الطفل عدم فهم عواقب السلوكيات (على سبيل المثال ضرب طفل آخر يؤدي إلى العقاب)
	يواجه الطفل صعوبة في التعبير عن الغضب والإحباط بشكل ملائم
	يفشل الطفل بالالتزام في مهام الجدول المدرسي اليومي
	يظهر على الطفل عدم ثقته بنفسه
	يواجه الطفل صعوبة في التكيّف مع التغيُرات التي تطرأ على الجدول اليومي
	يظهر الطفل تدنّي في مفهوم الذات
	لا يظهر الطفل مشاعر الاعتزاز والفخر عند الانتهاء من عمل ما
	يجد الطفل صعوبة في تقمص أدواراً أو شخصيات خيالية
	يجد صعوبة في أداء مهام العناية الذاتية بدون مساعدة (على سبيل المثال غسل اليدين وتجفيفهما، ارتداء الملابس وخلعها باستثناء غلق الأزرار والسحاب) ينطبق فقط على سن أربعة سنوات فما فوق
	يجد صعوبة في الإجابة على الأسئلة وتشمل: الاسم، والعائلة، والعمر، والجنس
العلاقات والتطور الاجتماعي	لا يظهر الطفل المعرفة والوعي بمشاعر الآخرين (على سبيل المثال عندما تضحك المعلمة يصِفها الطفل بأنها سعيدة)
	لا يظهر الطفل التعاطف مع مشاعر الآخرين (على سبيل المثال يحزن الطفل عند رؤية طفل يبكي أو طفل مريض)
	لا يشارك الطفل في اللعب الجماعي مع الأقران أو أداء الأنشطة الجماعية
	يواجه الطفل صعوبة في بناء الصداقات مع الأقران
	يظهر الطفل باستمرار سلوكيات عدوانية

تابع جدول ٣

مؤشرات مجال النمو الاجتماعي- الانفعالي.

العلاقات والتطور الاجتماعي	ينسحب الطفل بشكل متكرر من المواقف الاجتماعية.
	يظهر على الطفل الاعتمادية بشكل كبير في أداء مهام العناية الذاتية
	يظهر على الطفل عدم المشاركة في اللعب الخيالي أو الرمزي مع الأقران أو بشكل فردي
	لا يتعاون الطفل مع أقرانه
	يفضل الطفل دائماً اللعب الفردي
	يجد الطفل صعوبة في تبادل أدوار اللعب مع أقرانه
	غالباً لا يشارك الطفل ألعابه مع أقرانه أثناء اللعب الجماعي

المراجع التي تم الرجوع إليها في جمع مؤشرات مجال النمو الاجتماعي-الانفعالي

وزارة التعليم. (٢٠١٥). *وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية أطفال من عمر ٣-٦سنوات.* https://cutt.us/DrxHL

الظفيري، نواف. (٢٠١٨). الحاجات النفسية مدخل للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لمرحلة ما قبل المدرسة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٤ (٣)، ٣٣٦-٣٤٧. http://search.mandumah.com/Record/944494

Balikci, O. S., & Melekoglu, M. A. (2020). Early Signs of Specific Learning Disabilities in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 84–95. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.20489/intjecse.722383

Bergert, Susan. (2000). The Warning Signs of Learning Disabilities. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Arlington VA. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449633.pdf

Coleman, M. R., West, T., & Gillis, M. (2010). The early learning observation & rating scale: Teacher individual child form. New York: National Center for Learning Disabilities. http://www.getreadytoread.org/images/content/downloads/ELORS_forms/2606_teacher_childform2010.pdf

Gillis, M. C. (2011). Promoting Success: Early Indicators of Learning Disabilities in Preschool Children. *Perspectives on Language and Literacy, 37*(3), 29-31. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/scholarly-journals/promoting-success-early-indicators-learning/docview/1023134871/se-2?accountid=142908

National Center for Learning Disabilities. (2020). *Early Detection of Learning Difficulties: From "Recognizing Risk" To "Responding Rapidly.* https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2020/10/Early-Detection-of-Learning-Difficulties-1.pdf

National Center for Learning Disabilities. (2020*). LD Checklist: Recognize and Respond.* https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2020/09/Learning-Disabilities-Checklist.pdf

Steele, M. M. (2004). Making the Case for Early Identification and Intervention for Young Children at Risk for Learning Disabilities. *Early Childhood Education Journal, 32*(2), 75–79. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10643-004-1072-x

مؤشرات المهارات الحركية الكبرى

مؤشرات المهارات الحركية الكبرى (Gross Motor Skills)

يُشير النمو الحركي إلى اكتساب الطفل للمهارات الحركية، وقدرة الطفل على التحكم بالجسد، وتشمل على المهارات الحركية الكبرى والصغرى (الخطيب والحديدي، ٢٠١٥). تعتمد المهارات الكبرى على استخدام العضلات الكبيرة في الجسم وتحديداً في الساقين، والذراعين، والجذع، بالإضافة إلى الاتزان (البتال، ٢٠١٧)، ويرتبط التطور في المهارات الحركية بالنمو الجسدي والنضج لدى الأطفال، حيث يُؤثّر القصور في النمو الجسدي على تطور النمو الحركي (سلام، ٢٠١٥).

تظهر مؤشرات القصور في المهارات الحركية الكبرى لدى الأطفال على شكل مشكلات في التناسق الحركي، وضعف في التوازن، بالإضافة إلى قصور واضح أثناء أداء الأنشطة الحركية التي تعتمد على استخدام العضلات الكبرى وتشمل: القفز، والمشي، والجري، والرمي، ويظهر الأطفال بطء في اكتساب تلك المهارات (ليرنر وجونز، ٢٠٠٨/٢٠١٤؛ Gillis, 2011)، بالإضافة إلى ذلك، يواجه الطفل صعوبة في التخطيط الحركي، والذي يشمل على أداء وإكمال سلسلة من الحركات لتحقيق نتيجة محددة، كالانتقال بسلاسة من الجلوس على الأرض إلى الوقوف باستقامة واعتدال (دنلاب، ٢٠٠٩/ ٢٠١٧). يوضح جدول رقم (٤) مؤشرات مجال المهارات الحركية الكبيرة.

جدول ٤

مؤشرات مجال المهارات الحركية الكبيرة.

مؤشرات مجال المهارات الحركية الكبيرة
يجد الطفل صعوبة في التحكم والتوافق بالعضلات الكبرى (كالقفز، والمشي دون أن يسقط، والجري)
يواجه الطفل صعوبة في التعامل مع الأشياء من خلال تحريك العضلات الكبرى (كركل الكرة، حمل الألعاب أو الأدوات باليد والذراع)
يظهر الطفل ضعف في التوازن والثبات بالعضلات الكبرى (كالوقوف على رجل واحدة لمدة ثلاث ثوان) ينطبق على عمر ٤ فما فوق

تابع جدول ٤

مؤشرات مجال المهارات الحركية الكبيرة.

مؤشرات مجال المهارات الحركية الكبيرة
يجد الطفل صعوبة في الجلوس بشكل صحيح مع استقامة الظهر والرقبة ودائماً ما يستند على حائط أو حاجز (على سبيل المثال يجد الطفل صعوبة في الجلوس بشكل صحيح على الأرض مع استقامة الظهر في الحلقة الصباحية).
حركة الطفل بطيئة ويتأخر أثناء النشاطات الانتقالية أو الأنشطة الأخرى (كالانتقال من ركن إلى ركن آخر).
يواجه الطفل صعوبة في تنسيق العضلات الكبيرة للحفاظ على الأوضاع الجسمية المختلفة بشكل صحيح (كالجلوس بشكل صحيح، والوقوف باستقامة واعتدال).
غالباً ما يصطدم الطفل بالأشياء ويتعثر أثناء المشي.
يظهر على الطفل المشي بشكل بطيء.
غالباً ما يتجنب الطفل المشاركة في أداء الأنشطة الحركية.
يواجه الطفل صعوبة في القفز على قدم واحدة مرة واحدة دون أن يقع أو يفقد توازنه (ينطبق فقط على عمر أربعة سنوات فما فوق).

مؤشرات المهارات الحركية الدقيقة

مؤشرات المهارات الحركية الدقيقة (Fine Motor Skills)

تعتمد المهارات الحركية الدقيقة على استخدام العضلات الصغيرة والتحكم بها وتشمل اليدين والأصابع، وتُمكّن المهارات الحركية الدقيقة الطفل من أداء مجموعة متنوعة من مهام العناية الذاتية والتي تساهم في تنمية الاستقلالية لدى الطفل. كما ترتبط عملية التآزر البصري الحركي بعملية الكتابة، ويُؤثّر التأخر في النمو الحركي على اكتساب الطفل للعديد من المهارات الاستقلالية والأكاديمية (دنلاب، ٢٠٠٩/ ٢٠١٧). وتُظهر مؤشرات التأخر في المهارات الحركية الدقيقة على شكل صعوبة في استخدام العضلات الصغيرة والتحكم بها، على سبيل المثال، يظهر الطفل صعوبة في اللعب بالأشياء الصغيرة التي تتطلب تآزر بصري حركي مثل صف المكعبات، بالإضافة إلى صعوبة في تعلم ربط الأحذية، أو إغلاق الأزرار، أو استخدام أدوات الطعام، أو التقاط الأشياء الصغيرة، أو القيام بأنشطة مهام العناية الذاتية الأخرى، كما يتجنب الطفل الأنشطة التي تتطلب تآزر بصري حركي على سبيل المثال، أنشطة التلوين، والرسم، والكتابة (Bergert, 2000; Latha, & Raja, 2020; Gillis, 2011). يوضح جدول رقم (٥) مؤشرات مجال النمو الحركي الدقيق.

جدول ٥

مؤشرات مجال النمو الحركي الدقيق.

مؤشرات مجال النمو الحركي الدقيق	
المهارات الحركية الدقيقة	يتجنب الطفل أنشطة الرسم والتلوين والكتابة
	يواجه الطفل صعوبة في استخدام العضلات الصغرى لأداء المهام (كتقليب الصفحات، مسك القلم بشكل صحيح، التقاط الأشياء، أداء الأعمال اليدوية)
	يواجه الطفل صعوبة في القيام بأنشطة الاعتناء بالذات (مثل ربط الحذاء، إغلاق أزرار القميص)
	يجد الطفل صعوبة في استخدام المقص الآمن للأطفال (ينطبق على الأطفال في عمر أربعة سنوات فما فوق)
التآزر الحركي-البصري	يواجه الطفل صعوبة أداء الأنشطة التي تتطلب التنسيق بين حركة العين واليد (كصف المكعبات، مسك أدوات الطعام أو الأقلام، نظم الخرز)
	يواجه الطفل صعوبة في نسخ الأشكال أو الرموز البسيطة بشكل صحيح (دائرة، خط مستقيم)
	يشعر الطفل بالإجهاد بشكل سريع بعد أداء الأعمال التي تتطلب تآزر حركي-بصري (كأنشطة الكتابة والرسم)

المراجع التي تم الرجوع إليها في جمع مؤشرات مجال النمو الحركي

وزارة التعليم. (٢٠١٥). *وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية أطفال من عمر ٣-٦سنوات*. https://cutt.us/DrxHL

فرحات، هبه. (٢٠١٠). الإسهام النسبي لمهارات الإدراك البصري والإدراك الحركي في مهارات الاستعداد للكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة كلية التربية السويس*، ١ (٢)، ١٧٤-٢١٣. http://platform.almanhal.com.sdl.idm.oclc.org/EDS/Details/2-7013?id=2-7013

الكثيري، نورة. (٢٠١٥) مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها. *مجلة العلوم التربوية*، ١ (٤)، ٥١٧-٥٦٠. https://search.emarefa.net/detail/BIM-694702

Balikci, O. S., & Melekoglu, M. A. (2020). Early Signs of Specific Learning Disabilities in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 84–95. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.20489/intjecse.722383

Bergert, Susan. (2000). The Warning Signs of Learning Disabilities. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Arlington VA. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449633.pdf

Coleman, M. R., West, T., & Gillis, M. (2010). The early learning observation & rating scale: Teacher individual child form. New York: National Center for Learning Disabilities. http://www.getreadytoread.org/images/content/downloads/ELORS_forms/2606_teacher_childform2010.pdf

Gillis, M. C. (2011). Promoting Success: Early Indicators of Learning Disabilities in Preschool Children. *Perspectives on Language and Literacy, 37*(3), 29-31. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/scholarly-journals/promoting-success-early-indicators-learning/docview/1023134871/se-2?accountid=142908

National Center for Learning Disabilities. (2020). *Early Detection of Learning Difficulties: From "Recognizing Risk" To "Responding Rapidly.* https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2020/10/Early-Detection-of-Learning-Difficulties-1.pdf

National Center for Learning Disabilities. (2020*). LD Checklist: Recognize and Respond.* https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2020/09/Learning-Disabilities-Checklist.pdf

Steele, M. M. (2004). Making the Case for Early Identification and Intervention for Young Children at Risk for Learning Disabilities. *Early Childhood Education Journal, 32*(2), 75–79. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10643-004-1072-x

الفصل الثالث

إجراءات التعرف المبكر وتقديم التدخلات التربوية

الاستجابة للتدخل كنموذج للتعرف على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

يُعتبر التعرف المبكر على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم إجراء في غاية الأهمية، فبمجرد تحديد أن الطفل يظهر مؤشرات خطر في النمو، هناك عِدّة إجراءات يمكن تنفيذها لدعم تقدُم الطفل، وتحقيق النجاح ومنع الفشل. فكما ورد سابقاً، يتم تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) كإجراء لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتدخل بشكل مبكر لدعم التلاميذ ومنع الفشل الأكاديمي (Fuchs& Fuchs, 2006)، وغالباً ما يتم تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس على التلاميذ في المرحلة الابتدائية، والمراحل التي تليها، أما في مرحلة ما قبل المدرسة فيتم تطبيق نموذج التعرف والاستجابة (Recognition and Response)، وهو إجراء مستمد من نموذج الاستجابة للتدخل، حيث يتم تطبيقه تحديداً على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. ظهر النموذج نتيجةً للاهتمام المتزايد بالوقاية والتدخل المبكر، وأهمية تنمية الاستعداد للمدرسة لدى الأطفال، بالإضافة إلى الاتجاه الحالي نحو التركيز على جودة التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة (Buysse& Peisner-Feinberg, 2010)، ويُقصد بنموذج التعَرّف والاستجابة بأنها ممارسة ناشئة في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال من سن ثلاث إلى ست سنوات، تتضمن على ثلاثة مستويات متدرجة، وقد تم تصميمها لمساعدة أولياء الأمور، والمعلمين على الاستجابة بشكل مبكر لمؤشرات صعوبات التعلم التي تظهر لدى الأطفال، وذلك قبل أن يتعرض الأطفال إلى الفشل المدرسي، وإحالتهم للتقييم الشامل للحصول على خدمات التربية الخاصة (Coleman et al., 2006; 2009).

يُساعد تطبيق نموذج التعرف والاستجابة معلمي الطفولة المبكرة، وأولياء الأمور على التعرف على الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم، والوقاية من المشكلات الأكاديمية عبر تقديم الدعم بشكل مبكر. حيث يركز النموذج على الاستجابة لصعوبات التعلم بشكل مُبكر عبر تطبيق منهج عالي الجودة قائم البحث، وتقديم تدخلات متدرجة في الكثافة، تساهم في تلبية احتياجات الأطفال، ويعد نموذج التعرف والاستجابة نظام شامل متعدد المستويات يستخدم الكشف، والفرز الشامل، ومراقبة التقدم، للتخطيط للتدريس، ودعم التعلم الأكاديمي لجميع الأطفال، بما فيهم الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم (Buysse & Peisner-Feinberg, 2010).

يتكون نموذج التعرف والاستجابة من أربع مكونات رئيسية **وهي:**

(١) الفرزوالتقييم ومر اقبة التقدم، حيث يتم تطبيق إجراءات مراقبة التقدم وجمع البيانات في جميع مستويات النموذج، واتخاذ القرارات بناءً على تلك البيانات، كما يتم استخدام أساليب متعددة لجمع تلك البيانات على سبيل المثال، الملاحظات، وجمع عينات من أعمال الطفل، والتقييم المبني على المنهج، وغيرها من الأساليب؛ وذلك لتحديد الأطفال الذين لا يتقدمون بشكل كافي.

(٢) تقديم منهج عال الجودة مبني على نتائج الأبحاث، واستخدام عملية التقييم كجزء من التدريس للتخطيط لتدخلات المكثفة لدعم الأطفال، وإجراء التعديلات على أساليب التدريس.

(٣) تقديم التدخلات بتسلسل، ويعكس هذا المكون المستويات المتدرجة في شدة كثافة التدخلات التي تتلاءم بشكل وثيق مع احتياجات الطفل.

(٤) نهج تعاوني للتخطيط والتقييم وحل المشكلات بين معلمي الطفولة المبكرة، والمتخصصين، وأولياء الأمور، فيُؤكّد هذا المكون على التعاون المستمر بين المعلمين وأولياء الأمور، بحيث يتم مشاركة البيانات، واتخاذ القرارات مع أولياء الأمور والمختصين المشاركين في تقديم التدخلات، بحيث يمكن إجراء تعديلات على نوع وكثافة التدخلات التي تقدم للطفل، كما يتم اتخاذ القرار بشأن نقل الطفل من مستوى إلى آخر بشكل تعاوني يشمل أولياء الأمور والمعلمين، وبناءً على نتائج التقييم .(Buysse & Peisner-Feinberg, 2010; Coleman et al., 2006; 2009)

شكل (٢)

مكونات نموذج التعرف والاستجابة (Recognition and Response).

ومن جانب آخر، تتلاءم الإجراءات في نموذج التعرف والاستجابة مع الممارسات الموصى بها من قسم الطفولة المبكرة، بالإضافة إلى الممارسات الملائمة نمائياً في برامج الطفولة المبكرة من الميلاد حتى الثامنة، وذلك من حيث تقديم منهج شامل عالي الجودة وقائم على الممارسات المبنية على الأدلة، وتقديم تدخلات تلبي احتياجات الأطفال الفردية، وملائمة للمستوى النمائي للأطفال، واتخاذ القرارات بناءً على نتائج بيانات التقييم لإجراءات التعديلات في التدريس، وتقديم الخدمات في البيئات الطبيعية للأطفال، بالإضافة إلى التعاون المستمر مع أولياء الأمور، والمعلمين، والمختصين، حيث تعتبر عملية التعاون مع أولياء الأمور عملية مهمة جداً في دعم عملية التعلم لأطفالهم (DECRP, 2014; NAEYS, 2007). ويؤكد نموذج التعرف والاستجابة على مبدأ حل المشكلات بشكل تعاوني (Collaborative Problem Solving) بين معلمي الطفولة المبكرة وأولياء الأمور والمختصين أثناء العمل في جميع المستويات التدخل باعتباره مبدأ رئيساً، حيث يتم حل المشكلات واتخاذ القرارات بشكل تعاوني مما يساهم في نجاح تنفيذ التدخلات التربوية، والدعم المُقدّم للطفل (Buysse & Peisner-Feinberg, 2010; Coleman et al., 2006; 2009). يقدم الشكل رقم (٣) رسم توضيحي لمستويات نموذج التعرف والاستجابة.

يتضمن نموذج التعرف والاستجابة على ثلاث مستويات مُتدرجة تساهم في تلبية احتياجات الأطفال، حيث يتم التدرج في تقديم التدخلات من الأقل كثافة إلى التدخلات الأكثر كثافة، ويتم تطبيق جميع المستويات في الفصل الدراسي. وتتكون المستويات من التالي:

المستوى الأول: التعرف (Recognition): ويتضمن تقديم منهج عالي الجودة قائم على الأبحاث (Research-Based Curriculum) وشامل لجميع مجالات التعلم، وملائم للعمر النمائي للأطفال، كما يتضمن هذا المستوى تدريس مباشر لجميع الأطفال، ثم يتم جمع معلومات عن طريق الفرز الشامل (Universal Screening)، وهو إجراء يتم من خلاله فحص مستويات جميع الأطفال وجمع بيانات عن مستوى أدائهم خاصاً في المهارات الأكاديمية المبكرة، ويجرى الفرز الشامل بشكل دوري من ثلاث إلى أربع مرات في السنة؛ بغرض تحديد الأطفال الذين يظهرون تأخر عن أقرانهم ويحتاجون إلى دعم إضافي، وتستخدم نتائج تلك البيانات في مراقبة تقدم الأطفال، واتخاذ القرارات، والتخطيط للتدريس، والأطفال الذين لم يستجيبوا لتدخلات المستوى الأول يتم نقلهم إلى المستوى الثاني (Buysse & Peisner-Feinberg, 2010; Coleman et al., 2006; 2009).

المستوى الثاني: الاستجابة (Response): حيث يتم تقديم تدخلات مكثفة لبعض الأطفال الذين أظهروا قصور في المستوى الأول، عبر مجموعات تدريس صغيرة (عادةً من ثلاث إلى ستة أطفال)، وتستهدف تلك التدخلات جوانب القصور، والتأخر التي تم التعرف عليها في المستوى الأول، حيث يتم تطبيق ممارسات مبنية على الأدلة، وهي تلك الممارسات التي أثبتت الأبحاث عالية الجودة فاعليتها، ومراقبة تقدم الأطفال، كما يتم استمرار حصول الأطفال على منهج عالِ الجودة مع بقية الأطفال بالإضافة إلى تلك التدخلات.

المستوى الثالث: خدمات التربية الخاصة: فيشمل هذا المستوى على عدد قليل من الأطفال، حيث يتم دعم الأطفال المتعثرين في المستوى الأول والثاني، وذلك لتقديم الدعم المكثف بشكل فردي لكل طفل، وتقديم تدخلات مكثفة مبنية على الأدلة ومراقبة التقدم، مع استمرار تلقي الأطفال منهج عالِ الجودة مع بقية الأطفال في الفصل، والأطفال الذين لا يستجيبون لتدخلات المستوى الثالث بشكل كافي تتم إحالتهم إلى إجراء التقييم الشامل (Buysse & Peisner-Feinberg, 2010; Coleman et al., 2006; 2009).

ويتم استخدام عدداً من المصطلحات في نموذج التعرف والاستجابة، حيث يُقصد **بمصطلح مر اقبة التقدم (Progress Monitoring)** بأنها ممارسة يتم من خلالها جمع معلومات وبيانات عن درجة استجابة الطفل للتدريس أو التدخل باستخدام مقاييس دقيقة، ولتقييم فاعلية التدريس، وتستخدم تلك المعلومات والبيانات لتقييم أداء الأطفال واتخاذ القرارات. أما **مصطلح التدخلات التربوية (Educational Interventions)** فيقصد به تلك الطرق والممارسات التي تهدف إلى مساعدة ودعم الطفل لتلبية الاحتياجات السلوكية أو الأكاديمية. **أما مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة (Evidence- Based Practice)** فيشير إلى التدخلات التدريسية التي أثبت عدداً من الأبحاث عالية الجودة فاعليتها في تحسين أداء التلاميذ في الدراسات التجريبية، أو شبة التجريبية، أو دراسات الحالة الواحدة (البتال، ٢٠١٦)، ويؤدي تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة إلى تحسين نتائج التلاميذ ذوي الإعاقة ودعم عملية التعلم (الحسين، ٢٠١٧)، وسَيرد في هذا الدليل عدداً من الممارسات المبنية على الأدلة لدعم الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة.

وبالرغم من أهمية نموذج التعرف والاستجابة في تحديد الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم، وتقديم الدعم بشكل مبكر، إلا أن تطبيق النموذج يتطلب دعم على مستوى الروضة. فنموذج التعرف والاستجابة لا يُعّد

استراتيجية تطبيقها المعلمة على مستوى الفصل، بل هو نظام شامل على مستوى الروضة، يتطلب ووضع السياسات والإجراءات التي سيتم اتباعُها عند تنفيذ النموذج، بالإضافة إلى أهمية التطوير المهني للمعلمين، عبر تزويدهم بالمهارات والمعرفة اللازمة لآلية تطبيق النموذج. كما يعتبر نموذج التعرف والاستجابة ممارسة حديثة وناشئة في مجال الطفولة المبكرة تحتاج إلى مزيداً من البحث والتطوير (Coleman et al., 2006; 2009; Buysse& Peisner-Feinberg, 2010).

شكل (٣)

مستويات نموذج التعرف والاستجابة (Coleman et al., 2006; 2009).

دعم نموذج التعرف والاستجابة مجموعة من الدراسات، حيث أجرت بايس وآخرون (Buysse et al., 2016) دراسة هدفت إلى تقييم دراستين طبّقت نموذج التعرف والاستجابة في مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك من حيث فاعلية النموذج في تحديد الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم، وفاعلية التدخلات في دعم تعلم الأطفال في مجال اللغة، والقراءة والكتابة المبكرة. استخدمت الدراستين المنهج شبه التجريبي، واشتملت الدراسة الأولى على عينة تكونت من (١٧٤) طفل أعمارهم أربعة سنوات (٨٣ طفل في المجموعة التجريبية و٩١ طفل في المجموعة الضابطة). أما الدراسة الثانية تكونت العينة من (٢١٣) طفل (١٠٦ طفل في المجموعة التجريبية و١٠٧ في المجموعة

الضابطة) أعمارهم أربعة سنوات في كلتا الدراستين تم تطبيق إجراءات نموذج التعرف والاستجابة. وتم تطبيق المستوى الأول في الدراستين لجميع الأطفال وتطبيق منهج عالي الجودة قائم على الممارسات المبنية على الأدلة، والفرز الشامل، والتقييم، ومراقبة تقدم الأطفال. يلي ذلك تم تحديد أربعة أطفال من المجموعة التجريبية في الدراستين حصلوا على نتائج تقييم منخفضة، وتم نقلهم إلى المستوى الثاني لتلقي الدعم الإضافي والتدخلات المكثفة عبر مجموعات صغيرة. طبقت الدراسة الأولى تدخلات تهدف إلى دعم الأطفال في مهارات اللغة والقراءة والكتابة المبكرة وتشمل (تسمية الحروف، المفردات، الوعي الصوتي) لمدة (١٥) دقيقة يومياً وعلى مدى (٦٠) يوم. وأشارت النتائج أن التدخلات ساهمت في تنمية مهارة تسمية الحروف واللغة الاستقبالية لدى الأطفال في المجموعة التجريبية، بينما لم تشير النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في المجالات الأخرى (المفردات، الوعي الصوتي).

أما الدراسة الثانية فقد هدفت إلى تطبيق منهج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة لدعم مهارات القراءة والكتابة المبكرة وتشمل (اللغة الاستقبالية، والتعبيرية، ومعرفة الحروف، والوعي الصوتي، والوعي بشكل الكلمة مطبوعاً) لمدة (١٥) دقيقة يومياً على مدى (٦٠) يوم. وقد أشارت نتائج الدراسة أن التدخلات التي تم تطبيقها ساهمت في تنمية مهارة الوعي الصوتي، والوعي بشكل الكلمة مطبوعاً، ومعرفة الحروف لدى الأطفال في المجموعات التجريبية. علاوة على ذلك، أشارت نتائج الدراسة أن آراء المعلمين في كلتا الدراستين نحو تطبيق نموذج التعرف والاستجابة كانت إيجابية من حيث سهولة تطبيق النموذج، وأوصى (٨٤٪) من المعلمين بتطبيق النموذج في فصول الطفولة المبكرة، وأضاف المعلمين أن التدخلات ساهمت في تحقيق الصلاحية الاجتماعية، والتي يقصد بها فائدة التدخلات التي تم إجراؤها للأطفال في تحقيق نتائج إيجابية، حيث ساهمت التدخلات في تنمية بعض مهارات اللغة والقراءة والكتابة المبكرة لدى الأطفال (Buysse et al., 2016).

تحديد الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

أشار التقرير الصادر من اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD, 2006) إلى عملية تحديد الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة عبر **أربعة إجراءات متسلسلة وتشمل على:** (١) الفرز، (٢) تحديد عوامل الخطر وعوامل الوقاية، (٣) الملاحظة المنهجية، (٤) وأخيراً التقييم الشامل.

تشمل **عملية الفرز (Screening)** فحص جميع الأطفال عبر تطبيق أدوات ومقاييس متنوعة، مثل المقابلات مع الأسرة، ومقدمي الرعاية للطفل، وقوائم الملاحظات، والمقاييس غير الرسمية والهدف من ذلك الإجراء؛ هو الكشف عن الأطفال الذين يظهرون قصور أو تأخر في النمو عن أقرانهم وبحاجة إلى تقييم أكثر شمولاً. يتم فحص جميع جوانب النمو وتشمل النمو المعرفي، واللغوي، والحركي، والاجتماعي، والمهارات التكيفية، بالإضافة إلى فحص السمع والبصر. كما تجدر الإشارة إلى أن عملية الفرز لا تعني التشخيص، بل تهدف إلى التحقّق من نمو الطفل، هل ينمو الطفل شكل سليم أم أنه بحاجة إلى تقييم أكثر شمولاً، وتُوصي الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال بفحص الأطفال خلال هذه الأعمار: تسعة أشهر، و(١٨) شهراً، و(٣٠) شهر؛ وذلك بهدف الكشف عن مشكلات النمو بشكل مبكر (NJCLD, 2020).

بعد عملية الكشف يتم **تحديد عوامل الخطر والعوامل الوقائية (Risk Indicators and Protective Factors)** والتي ترتبط بالعوامل البيئية والوراثية، حيث يتم فحص عوامل الخطر السابقة في حياة الطفل وتشمل حالات الولادة السلبية مثل: انخفاض وزن الطفل عند الولادة، والولادة المبكرة، والتهاب الأذن الوسطى المتكرر، كذلك يتم فحص العوامل الوراثية والبيئية، والتي تشمل على وجود إعاقة أو اضطراب في اللغة لدى الوالدين، أو إحدى أفراد الأسرة، وانخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة، علاوةً على ذلك، يتم وصف مظاهر النمو لدى الطفل وتحديد مؤشرات الخطر التي تظهر على شكل تأخر نمائي في جمع مجالات النمو (NJCLD, 2006).

وعند وجود عوامل خطر لدى الطفل، ووجود نتائج في عملية الكشف تُشير إلى وجود تأخر نمائي لدى الطفل تظهر أهمية تطبيق **عوامل الوقاية (Protective Factors)**، والتي تهدف إلى تقليل المخاطر، فالهدف الرّئيس من الكشف وتحديد عوامل الخطر هو التدخل بشكل مبكر، وتختلف العوامل الوقائية من طفل لآخر بحسب عوامل الخطر التي تعرض لها الطفل. تشمل العوامل الوقائية حصول الطفل على فرص تعلم عالية الجودة، وذلك من

خلال التعرض المبكر للخبرات اللغوية الثرية، والمشاركة في الأنشطة التي تساهم في تنمية المهارات الحركية الكبرى، والمهارات الحركية الدقيقة، والمهارات المعرفية، والدعم من خلال استخدام التقنيات المساعدة (Assistive Technology [AT])، وهي عبارة عن أجهزة أو أدوات تهدف إلى زيادة أو تحسين القدرات الوظيفية للأطفال ذوي الإعاقة، وتجدر الإشارة أنه ليس بالضرورة أن تؤدي عوامل الخطر إلى مشكلات لدى الأطفال، ولكن تُعدّ الملاحظة الدقيقة لنمو الأطفال إجراءً في غاية الأهمية؛ لتعرف على المشكلات التي تظهر لدى الأطفال بشكل مبكر، ومن ثم تقديم التدخلات الملائمة (NJCLD, 2006).

عندما يتم تحديد عوامل الخطر لبعض الأطفال، وتحديد الأطفال الذين يظهرون تأخر في النمو، يتم إجراء **الملاحظة المنهجية (Systematic Observation)** بشكل فردي لكل طفل، وكما ورد سابقاً يتم إجراء الملاحظة في البيئات الطبيعية للطفل، وعلى فترات وسياقات متعددة؛ بهدف جمع معلومات دقيقة عن الطفل ووصف مظاهر النمو (NJCLD, 2006). كما يجب أن يستند تقييم التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من خلال الملاحظة في سياق التعلم الطبيعي للأطفال، فتتيح الملاحظة لسلوكيات الطفل في البيئات الطبيعية على الحصول على البيانات لوصف وشرح وفهم الجوانب الأساسية للنمو، وطريقة تعلم وتفاعل الطفل، كما تساهم نتائج الملاحظات في مراقبة تقدم الطفل، وتعديل التدخلات وأساليب التدريس لتلبية الاحتياجات الفردية لكل طفل (Early Head Start National Resource Center, 2013).

وعندما تُشير نتائج الملاحظات إلى استمرار ظهور مؤشرات الخطر لدى الطفل وبالرغم من تقديم التدخلات الوقائية، وإذا كانت التدخلات الأولية لا تحقق تقدماً كافياً للطفل، يتم عندئذ إحالة الطفل إلى إجراء **التقييم الشامل (Comprehensive Evaluation)**، وقد يؤدي هذا التقييم إلى حصول الطفل على الأهليَّة لخدمات التربية الخاصة (NJCLD, 2006; 2020). ويهدف التقييم الشامل إلى جمع معلومات، وتحديد مدى التأخر النمائي، بالإضافة إلى تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطفل، وتستخدم تلك المعلومات لاتخاذ قرارات تتعلق باستحقاق حصول الطفل على خدمات التربية الخاصة، والتخطيط لبرامج التدخل الملائمة (ليرنر وجونز، ٢٠١٤/٢٠٠٨). وأشار البتال (٢٠١٧) أن التقييم الشامل يتضمن إجراء الاختبارات، والملاحظات التي يقوم بها المعلم للكشف عما إذا كان التلميذ لديه إعاقة ويحتاج إلى خدمات التربية الخاصة، ويتضمن التقييم الشامل على

تطبيق أدوات متعددة وفي بيئات مختلفة، على سبيل المثال، الاختبارات المعيارية المرجع، والاختبارات المحكية المرجع، وأساليب القياس الرسمية وغير الرسمية، ونتائج الملاحظات، والمقابلات، كما يجب أن يتم تقييم جميع جوانب النمو لدى الطفل، بما فيها الجوانب التي لا يُظهر الطفل قصور بها، ويتم إجراء التقييم الشامل للطفل بشكل فردي، وعبر فريق متعدد التخصصات، مع التأكيد على ضرورة مشاركة الأسرة في التقييم، ويقوم الفريق بتحديد طبيعة المشكلة، وشدتها، وتحديد التدخلات الملائمة. كما تجدر الإشارة هنا إلى أهمية مراعاة الاختلافات الثقافية واللغوية أثناء إجراء التقييم للطفل، بالإضافة إلى أهمية الحصول على موافقة الأسرة عند إجراء التقييم الشامل (NJCLD, 2006)، حيث أكّد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA, 2004) على ضرورة الحصول على إشعار وموافقة خطية من الأسرة بشأن إجراء التقييم الشامل للطفل.

شكل (٤)

خطوات عملية تحديد الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم (NJCLD, 2006).

الممارسات المبنية على الأدلة لدعم الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة

أكّد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004) على تعليم الأطفال والتلاميذ من خلال الممارسات والتدخلات التي أثبتت الأبحاث فاعليتها والمدعومة بالأدلة العلمية (Cook & Cook, 2013). حيث يجب على المعلمين استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، والابتعاد عن تطبيق الممارسات التي تعتمد الخبرات الشخصية، أو الممارسات المدعومة بأبحاث ضعيفة أو غير كافية (Agran et al., 2017). وجدير بالذكر فإن نموذج التعرف والاستجابة يركز على جودة الممارسات التعليمية من خلال تطبيق منهج قائم على الأبحاث، وتقديم ممارسات مبنية على الأدلة خلال تنفيذ مستويات النموذج لجميع الأطفال، بما فيهم الأطفال المعرضون لصعوبات التعلم (Coleman et al., 2006; 2009; Buysse & Peisner-Feinberg, 2010). وتظهر أهمية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة؛ لحاجة الأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم إلى تدخلات تؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية (Lange& Thompson, 2006). تشمل الممارسات المبنية على الأدلة على التدخلات، أو البرامج، أو الاستراتيجيات التي أثبتت عدداً من الأبحاث فاعليتها في تحقيق نتائج إيجابية على أداء التلاميذ، تُحقّق مناهج تلك الأبحاث معايير الجودة العالية (Cook & Cook, 2013).

يتم الحكم على الممارسة بأنها مبنية على الأدلة عندما تستوفي الأبحاث التي قامت بتطبيقها معايير محددة، حيث قامت العديد من المنظمات التربوية في إعداد معايير محددة ودقيقة لتقييم جودة مناهج الأبحاث، بهدف تحديد الممارسات المبنية على الأدلة (الحسيني، ٢٠٢٠؛ Cook & Cook, 2013)، حيث أورد مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) والذي يُعدّ إحدى أهم المنظمات على مستوى العالم في مجال التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية عدداً من المعايير تتعلق بالبحوث التجريبية في التربية الخاصة لتحديد الممارسات المبنية على الأدلة **وهي:**

(أ) الأبحاث التجريبية وتشمل تصاميم المجموعات وتصاميم الحالة الواحدة.

(ب) تطبيق الممارسة على دراستين على الأقل عالية الجودة، أو أربع دراسات لتصميم المجموعات.

(ج) تطبيق الممارسة على خمس دراسات عالية الجودة، ومنشورة في مجلات علمية محكمة، ويتم تطبيقها في ثلاث مناطق جغرافية مختلفة، ومن خلال ثلاثة باحثين، وعلى ٢٠ مشارك على الأقل وذلك لتصاميم الحالة الواحدة.

(د) أن يؤدي تطبيق الممارسة إلى تحقيق نتائج إيجابية على أداء المشاركين (أبا حسين وآخرون، ٢٠٢٠).

كما أشار مركز تبادل المعلومات حول الممارسات الفاعلة (What Works Clearinghouse [WWC]) التابع لمعهد العلوم التربوية في وزارة التعليم الأمريكية إلى معايير محددة لتقييم جودة مناهج الأبحاث للحكم على الممارسات، **تتعلق تلك المعايير بما يلي:**

(أ) اختيار تصميم البحث التجريبي وشبة التجريبي للمجموعات، وتصاميم أبحاث الإحالة الواحدة؛ حيث تتفرد تلك التصاميم بقدرتها على إثبات العلاقة السببية أو الوظيفية، ويمكن القول بإن تلك التصاميم تُؤكد بوضوح بإن الممارسة التي تم تطبيقها أثرت بشكل مباشر على نتائج التلاميذ.

(ب) جودة منهج البحث فيجب أن تحقق مناهج تلك الأبحاث معايير ومؤشرات ذات جودة عالية.

(ج) عدد الأبحاث الداعمة وعدد المشاركين في الدراسات، فيجب أن تدعم الممارسة عدداً من الأبحاث التجريبية تستوفي عدداً محدد من المشاركين.

(د) الأساليب الإحصائية التي تتعلق بحجم الأثر لنتائج تلك الدراسات، والتي يجب أن تُأثّر بشكل إيجابي وواضح على نتائج التلاميذ، وبالرغم من اختلاف المعايير بين المؤسسات والمنظمات البحثية، إلا أنها تتفق في المجمل على المعايير التي تم استعراضها (أبا حسين وآخرون، ٢٠٢٠؛ الحسين، ٢٠١٧؛ الحسيني، ٢٠٢٠؛ Cook & Cook, 2013).

كما تهتم تلك المؤسسات والمنظمات في تقييم الممارسات المبنية على الأدلة وتصنيفها، فعلى سبيل المثال، يهتم مركز تبادل المعلومات حول الممارسات الفاعلة (WWC) بعرض الممارسات المبنية على الأدلة وتقييمها، حيث يصنف المركز الممارسات إلى ست تصنيفات وهي: ممارسات ذات آثار إيجابية (++)، ذات آثار إيجابية محتملة (+)، آثار مختلطة (+ -)، آثار غير محددة (0)، آثار سلبية محتملة (-)، آثار سلبية (- -). (الحسين، ٢٠١٧).

ومن جانب آخر، تتنوع مصادر الحصول على الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة، فعلى الرغم من وجود العديد من المواقع الإلكترونية التي تستعرض الممارسات المبنية على الأدلة، إلا أن تلك المواقع قد لا تكون مواقع موثوقة للحصول على تلك الممارسات (Twyman& Sota, 2008)؛ لذلك قام تيست وآخرون (Test et al., 2015) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم المصادر الإلكترونية التي تعرض الممارسات المبنية على الأدلة في مجال التربية الخاصة والخدمات ذات الصلة، حيث تم مراجعة (٤٧) موقع يعرض الممارسات المبنية على الأدلة، وتم

تصنيف تلك المواقع إلى ثلاث تصنيفات وهي: مواقع موثوقة، ومواقع موثوقة مع الحذر، ومواقع غير موثوقة. أشارت نتائج الدراسة أن (١٦) موقع تُعدّ مواقع إلكترونية موثوقة، و(١١) موقع موثوق مع الحذر، بينما وجد (٢٠) موقع تُعدّ من المواقع غير موثوقة. يتم الحكم على الموقع بأنه مصدر موثوق للحصول على الممارسات المبنية على الأدلة، عندما يشير إلى مؤشرات جودة مناهج الأبحاث المستخدمة لتحديد الممارسات المبنية على الأدلة بدقة ووضوح، وبالمجمل أوضحت نتائج الدراسة أن (٥٧٪) من المواقع استوفت معايير الثقة الكاملة أو الثقة بحذر، بينما حصل (٤٣٪) من المواقع على تقييم غير موثوق بسبب؛ عدم تحديد تلك المواقع لمؤشرات جودة مناهج الأبحاث المستخدمة لتحديد الممارسات.

ومن هذا المنطلق سيتم استعراض عدداً من الممارسات المبنية على الأدلة التي تساعد الأطفال والمعلمين على تحقيق نتائج إيجابية، حيث سيتم استعراض الممارسات التي قيّمها مركز تبادل المعلومات حول الممارسات الفاعلة WWC بأنها ممارسات ذات تأثير إيجابي، بالإضافة إلى الممارسات ذات التأثير الإيجابي المحتمل؛ وذلك لوجود أدلة داعمة على فاعلية تلك الممارسات، وتأثيرها بشكل إيجابي على أداء الأطفال. ويُعدّ موقع مركز تبادل المعلومات حول الممارسات الفاعلة من المصادر الإلكترونية الموثوقة للحصول على الممارسات المبنية على الأدلة، وفقاً لما أشار إليه تيست وآخرون (Test et al., 2015)، إضافةً إلى استعراض بعض الممارسات المبنية على الأدلة والتي تم الحصول عليها من مصادر موثوقة.

التدريب على المهارات الاجتماعية (Social Skills Training)

تشمل ممارسة التدريب على المهارات الاجتماعية على مجموعة من الاستراتيجيات، والممارسات التي تساعد الأطفال على اكتساب المهارات الاجتماعية والمحافظة عليها، حيث يتم تدريب الأطفال على مدى واسع من المهارات الاجتماعية اللازمة لتنمية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (WWC, 2013). تشمل المهارات الاجتماعية على سبيل المثال: التعاون، ومشاركة الأدوات والألعاب مع الأقران، والثناء على الأقران عبر استخدام ألفاظ إيجابية (Bovey & Strain, n.d.)، بالإضافة إلى الاعتذار، والشكر، والتواصل البصري، وإجراء المحادثات القصيرة، وتكوين الصداقات (أبا حسين وآخرون، ٢٠٢٠). وأشار التقرير الصادر من مركز تبادل المعلومات (WWC, 2013) إلى تقييم ممارسة التدريب على المهارات الاجتماعية بأنها ممارسة ذات آثار إيجابية (++) على تطوير النمو الاجتماعي-الانفعالي، والسلوك للأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة، ومن الممكن تطبيق الممارسة بشكل فردي، أو عبر مجموعات صغيرة أو كبيرة من الأطفال.

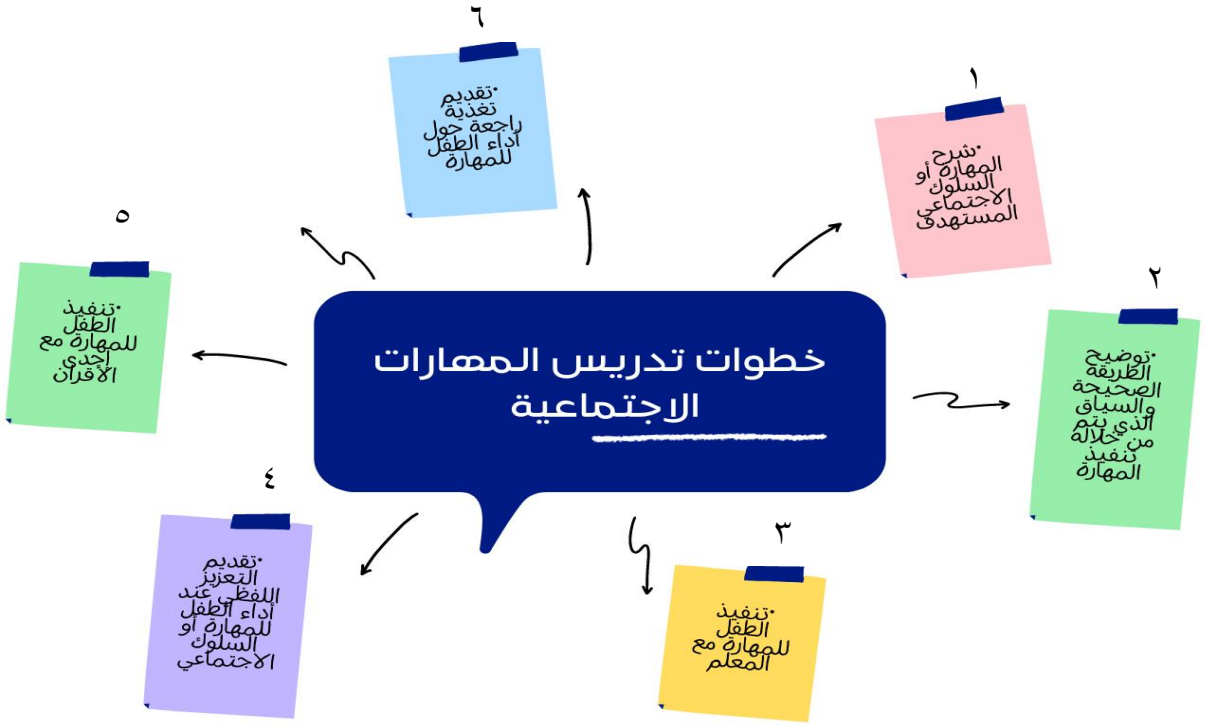
يتم تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية عبر تدريس تلك المهارات بشكل مباشر (Direct Instruction)، ويقصد بالتدريس المباشر الطريقة التي تستهدف تدريس الطفل لمهارة محددة، حيث يتم عرض المادة أو شرح المهارة بطريقة واضحة وصريحة وبترتيب متسلسل (البتال، ٢٠١٧)، كما يقوم المعلم بنمذجة (Modeling) المهارات الاجتماعية أمام الأطفال أو عن طريق لعب الأدوار، أو استخدام الدمى، ومن ثم توفير الفرص التي تسمح للأطفال بالتفاعل الاجتماعي على مدار اليوم الدراسي، بالإضافة إلى ذلك، يجب تشجيع التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال عبر التعزيز، والثناء اللفظي، حيث يتم تعزيز السلوكيات الإيجابية المرغوبة بعد حدوثها بشكل مباشر؛ وذلك لضمان استمرار الأطفال في تنفيذ تلك المهارات (WWC, 2013; Bovey & Strain, n.d.)، ومن المهم كذلك تعاون المعلمين مع الأسرة بشأن تعزيز التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال وتعميمها في البيئات الأخرى، وتعزيز الأطفال عند القيام بها (أبا حسين وآخرون، ٢٠٢٠).

ويقترح بوفي وسترين (Bovey & Strain, n.d.) عند بداية تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية تخصيص وقت من (١٠-١٥) دقيقة يومياً، ولمدة أسبوعين لتعليم الأطفال تلك المهارات عبر مجموعة صغيرة من الأطفال، فعادةً ما يوفر وقت الحلقة الصباحية، وأنشطة قراءة القصص فرصاً لشرح تلك المهارات، كما يجب على المعلمين

ملاحظة التفاعل الاجتماعي للأطفال أثناء اللعب وتقديم المساعدة عند الحاجة؛ وذلك لضمان دعم التفاعل الاجتماعي للأطفال. بالإضافة إلى تذكير الأطفال بشكل مستمر، وتقديم توجهات إيجابية للطفل للقيام بالمهارة المستهدفة على سبيل المثال، تقول المعلمة للطفل لا تنسى أن تشكر صديقك على تعاونه بعطاءك اللعبة؛ وذلك لضمان استمرار الأطفال في تطبيق المهارات الاجتماعية في سياق اليوم وبشكل طبيعي كما يوضح الشكل رقم (٥) خطوات تدريس المهارات الاجتماعية.

شكل (٥)

خطوات تدريس المهارات الاجتماعية (Bovey & Strain, n.d.).



قام مركز تبادل المعلومات (WWC, 2013) بمراجعة دراسة جوجليلمو وتريون (Guglielmo &Tryon, 2001) التي هدفت إلى تدريب الأطفال ذوي التأخر النمائي في مرحلة ما قبل المدرسة على المهارات الاجتماعية، واشتملت العينة على (٥٨) طفلاً تراوحت الأعمار ما بين (٤-٥) سنوات. تم تقسيم الأطفال إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. المجموعة الأولى تلقت تدريب على المهارات الاجتماعية وتعزيز عند أداء تلك المهارات، بينما تلقت المجموعة الثانية تعزيزاً عند أداء المهارات بدون التدريب على المهارات الاجتماعية، أما المجموعة الضابطة فلم تحصل على تدريب أو تعزيز على المهارات الاجتماعية. أثناء تنفيذ التدخل تم التدريب على المهارات الاجتماعية، وتم تعليم الأطفال في المجموعة التجريبية كيفية الانضمام إلى المجموعة من الأقران، ومشاركة

الألعاب أو أدوات مع الأطفال، وقام المعلمون بنمذجة المهارات للأطفال عبر تنفيذ أنشطة باستخدام الدمى والعرض المسرحي، بعد ذلك يمارس الأطفال مهارات المشاركة، والانضمام إلى مجموعة مع أقرأنهم، وتم إعطاء الأطفال توجيهات محددة حول السلوكيات التي تمكنهم من المشاركة والانضمام إلى المجموعة تشمل: التواصل البصري، والتربيت على أكتاف الأطفال كوسيلة لجذب الانتباه، ثم طلب المشاركة في اللعب مع الأطفال، بالإضافة إلى مشاركة الألعاب، ويتلقى الأطفال تعزيزًا عند القيام بالسلوكيات المستهدفة، والتي تضمنت التعزيز اللفظي المستمر والمكافآت الرمزية. استمر تنفيذ التدخل لمدة (٢٠- ٣٠) دقيقة تقريبًا كل يوم لمدة ثمانية أيام، وعند قياس أثر التدخل تمت ملاحظة الأطفال بشكل مباشر ثلاث مرات لمدة (٢٠) دقيقة، وأشارت نتائج الملاحظات إلى زيادة تكرار ممارسة الأطفال في المجموعة الأولى للسلوكيات المستهدفة، مما ساهم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال.

التدريب على الوعي الصوتي (Phonological Awareness Training)

يشير الوعي الصوتي إلى المعرفة بأن الكلمة المنطوقة تتكون من مجموعة من الوحدات الصوتية، مع القدرة على التحكم في أصوات الحروف التي تشكّل الكلمات والتلاعب بها. ويُعدّ الوعي الصوتي مهارة أساسية بالغة الأهمية تساهم في اكساب الأطفال مهارة القراءة، فكلما أصبح الأطفال على معرفة بالوعي الصوتي ازدادت معرفتهم بالحروف الهجائية، ويشمل الوعي الصوتي على عدداً من المهارات وهي: التركيب، والتجزئة، والعد، والتمييز، والإضافة، والحذف (ليرنر وجونز، ٢٠٠٨/٢٠١٤؛ Pullen, 2002). علاوةً على ذلك، تؤدي معرفة الأطفال المبكرة بالمعالجة الصوتية على اكتساب القراءة، وتتنبأ قدرة الأطفال على تجزئة ودمج الأصوات في الكلمات على النجاح في القراءة مستقبلاً (أبا حسين وآخرون، ٢٠٢٠؛ Pullen, 2002)، وتُعدّ مهارة تجزئة الأصوات، ومهارة دمج الأصوات، من أهم مهارات الوعي الصوتي عند تعليم الأطفال القراءة في اللغات التي تحتوي على حروف أبجدية (Pullen, 2002).

تُعدّ ممارسة التدريب على الوعي الصوتي ممارسة عامة تهدف إلى تعزيز مهارات الوعي الصوتي للأطفال، وتُعدّ ممارسة أثبتت الأبحاث فاعليتها مع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة المُعرَّضين لصعوبات التعلم، حيث أشار التقرير الصادر من مركز تبادل المعلومات (WWC, 2012) إلى تقييم الممارسة على أنها ممارسة ذات آثار إيجابية

محتملة (+) على تطوير مجال اللغة والتواصل للأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة. تتضمن ممارسة التدريب على الوعي الصوتي تدريب الأطفال على المعرفة، والتمييز بين أصوات الحروف، والتي تُعدّ مهارات سابقة وأساسية عند تعليم الأطفال القراءة، بالإضافة إلى معالجة المقاطع الصوتية، وتشمل الممارسة التدريب على أنشطة محددة تركز على تعليم الأطفال مهارات الوعي الصوتي، فيتم تدريب الأطفال على: (أ) عد وتمييز المقاطع الصوتية في الكلمة، (ب) تركيب ودمج المقاطع الصوتية لتكوين كلمة، (ج) حذف بعض المقاطع الصوتية من الكلمة، (د) إضافة مقطع صوتي إلى الكلمة، (هـ) تجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتية، (و) التمييز بين الكلمات التي لها نفس القافية (WWC, 2012). يستعرض جدول (٦) مهارات الوعي الصوتي بالإضافة إلى أنشطة مقترحة لتنمية مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال (ليرنر وجونز، ٢٠٠٨/٢٠١٤؛ Pullen, 2002) وتجدر الإشارة إلى أهمية التركيز أثناء تطبيق تلك الأنشطة على صوت الحرف وليس أسم الحرف.

جدول (٦)

مهارات الوعي الصوتي وأنشطة التدريب على المهارات (ليرنر وجونز، ٢٠٠٨/٢٠١٤؛ Pullen, 2002).

مهارات الوعي الصوتي	أنشطة التدريب على المهارة
التمييز ويشمل تحديد عدد المقاطع الصوتية في الكلمة	تسأل المعلمة كم عدد المقاطع في كلمة نام؟ مقطعين نا/مَ. تطلب المعلمة من الأطفال التصفيق أو القفز حسب عدد المقاطع في كلمة لَعِبَ؟ ٣ تصفيقات أو ٣ قفزات.
التجزئة (التقطيع) ويشمل تجزئة الكلمة إلى وحدات صوتية شفهياً	تسأل المعلمة ما المقاطع الصوتية التي تتكون منها كلمة أَكَلَ؟ أ/ كَ/ لَ
الحذف ويشمل نطق الكلمة بعد حذف مقطع صوتي	تسأل المعلمة كيف تصبح كلمة سماء بعد حذف صوت سَ؟ ماء
الإضافة وتشمل نطق الكلمة بعد إضافة مقطع صوتي جديد	تسأل المعلمة أضف صوت رَ إلى كلمة كَان كيف تصبح الكلمة؟ رَكَان
التمييز بين الكلمات التي لها نفس القافية	تسأل المعلمة ماهي الكلمات التي لها نفس القافية مع كلمة صغير (كبير، قصير، أرض، شمس)؟ كبير وقصير
التركيب وتشمل دمج مقطعين صوتيين أو أكثر لإنتاج كلمة شفهياً	تسأل المعلمة ماهي الكلمة المكونة من المقاطع رَ/ كِ/ بَ؟ رَكِبَ
التعرف ويشمل تحديد الصوت المشترك بين عدة كلمات منطوقة	تسأل المعلمة ما هو الصوت المشترك في الكلمات (نمر، نسر، نار، نملة)؟ حرف نَ
الابدال ويشمل ابدال مقطع صوتي بمقطع صوتي آخر	تطلب المعلمة نطق كلمة نسر ثم ابدال صوت الحرف (س) بصوت (م) وإعادة نطقها، ثم تسأل المعلمة كيف تصبح الكلمة؟ نمر

وهناك العديد من الأنشطة التي يمكن تطبيقها لتدريس مهارات الوعي الصوتي، حيث يتم إثراء الأطفال بالكلمات التي تتضمن على القافية والسجع من خلال الاستماع إلى أغاني والقصائد؛ وذلك لتنمية مهارة التمييز السمعي، بالإضافة إلى تطبيق أنشطة تساعد على إثراء مفردات الأطفال عبر الطلب من الأطفال إعطاء كلمات تبدأ بصوت محدد، مع مراعاة عرض صوت الحرف وليس اسم الحرف (أبا حسين وآخروتن، ٢٠٢٠؛ ليرنر وجونز، ٢٠٠٨/٢٠١٤). على سبيل المثال، تطلب المعلمة من الأطفال البحث عن كلمة تبدأ بصوت رُ (رُ= رُمان)، ولا يطلب منهم إعطاء كلمات تبدأ بحرف الراء فالتركيز على صوت الحرف وليس أسم الحرف، ويمكن كذلك استخدام أنشطة بطاقات المقاطع الصوتية (Sound Box) تتضمن تلك البطاقات على صور وكلمات تم تجزئتها إلى مقاطع صوتية، تكتب في مربعات منفصلة، ويقوم الطفل بوضع أزرار أو عملات معدنية بحسب عدد المقاطع الصوتية في الكلمة (ليرنر وجونز، ٢٠٠٨/٢٠١٤؛ Pullen, 2002).

قام مركز تبادل المعلومات (WWC, 2012) بمراجعة دراسة أوكانر وآخرون (O'connor et al. 1993) التي هدفت إلى تدريس مهارات الوعي الصوتي للأطفال المُعرَّضين لصعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، ولديهم تأخر في المجال اللغوي. تكونت العينة من (٤٧) طفل وتم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى أربع مجموعات، ثلاث مجموعات تجريبية في كل مجموعة يتم التدريب على إحدى مهارات الوعي الصوتي (التجزئة، والتركيب، والقافية) ومجموعة ضابطة. تم تدريب الأطفال في المجموعة التجريبية على بعض مهارات الوعي الصوتي وتشمل: الدمج بين مقطعين إلى ثلاث مقاطع صوتية، وتجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتية شفهياً، والتمييز، وإنتاج كلمات تتضمن على القافية، وذلك خلال مجموعات صغيرة من الأطفال على سبيل المثال، قام المعلمون بنطق المقطع الأول من الكلمة بشكل بطيء ثم يطلب من الأطفال إكمال الكلمة (يقول المعلم تُفا..... ماهي الكلمة؟ تُفاحة)، وتم تنفيذ التدخل خلال ثلاث جلسات لمدة (١٠) دقائق أربع مرات في الأسبوع على مدى (٧) أسابيع. أشارت نتائج الدراسة أن الأطفال في المجموعات التجريبية تفوقوا في الأداء عن الأطفال في المجموعة الضابطة، وأن التدخلات ساهمت في تنمية المجال اللغوي والتواصل لدى الأطفال.

التدريب على الوعي الصوتي مع التدريب على معرفة الحروف (Phonological Awareness Training plus Letter Knowledge Training)

تهدف الممارسة إلى الربط بين مهارة الوعي الصوتي مع معرفة الحروف المطبوعة، وصنّف التقرير الصادر من مركز تبادل المعلومات حول الممارسات الفاعلة (WWC, 2006) ممارسة التدريب على الوعي الصوتي مع التدريب على معرفة الحروف من الممارسات المبنية على الأدلة، وأشار التقرير من حيث فاعلية الممارسة على أنها ذات أثر إيجابي (++) على الوعي بشكل الكلمة المطبوع، وذات آثار إيجابية محتملة (+) على تطوير القراءة والكتابة المبكرة، والمعالجة الصوتية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، ويمكن تطبيق الممارسة بشكل فردي أو عبر مجموعات. عند تطبيق الممارسة يتم تنفيذ الأنشطة التي تم استعراضها سابقاً في الجدول (٦) مع إضافة أنشطة التدريب على معرفة الحروف الهجائية المطبوعة، وتشمل معرفة أسماء الحروف وأشكالها، والربط بين صوت الحرف وشكل الحرف. كما يتضمن التدريب على تدريس الصوتيات، والتي يقصد بها العلاقة والارتباط بين الحروف المطبوعة والأصوات في اللغة، حيث يحتاج الأطفال إلى تدريس الصوتيات بشكل منظم ومباشر، علاوةً على ذلك تُشير الدراسات إلى أن تدريس الصوتيات في اللغات التي تحتوي على حروف أبجدية عند بداية تعليم القراءة يؤدي إلى نتائج أفضل في مهارات فك التشفير، والفهم، والتهجئة (Pullen & Wills Lloyd, 2008).

قام مركز تبادل المعلومات (WWC, 2006) بمراجعة دراسة روبتس ونيل (Roberts & Neal, 2004) التي هدفت إلى معرفة أثر تعليم الحروف الأبجدية الإنجليزية على معرفة الكلمات للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. تم تطبيق تدخل يهدف إلى الربط بين صوت الحرف وشكل الحرف، وكتابة الحرف، بالإضافة إلى أنشطة التدريب على مهارات الوعي الصوتي (التمييز بين الكلمات التي لها نفس القافية، وتركيب وتجزئة المقاطع الصوتية)، وتم تنفيذ (٤٨) درس تراوحت مدة كل درس من (٢٠-٢٥) دقيقة، ثلاث مرات في الأسبوع لمدة (١٦) أسبوع، يتم في كل أسبوع التدريب على حرف واحد، وتم التدريس عبر مجموعات صغيرة من الأطفال، كما شارك الأطفال في أنشطة لمعرفة الكلمات الأساسية في النص، وتتبُع حروف الكلمة بالأصابع لتعزيز الوعي بشكل الكلمة المطبوع، وأشارت نتائج الدراسة أن التدخلات ساهمت في تسمية وكتابة الأطفال للحروف بشكل صحيح، بالإضافة إلى تعزيز المفردات والوعي بشكل الكلمة المطبوع.

القراءة الحوارية (Dialogic Reading)

القراءة الحوارية هي ممارسة تفاعلية لقراءة الكتب المصورة بشكل مشترك، تتضمن حوار المعلم مع الطفل حول النص المقروء، وتهدف إلى تعزيز مهارات اللغة والقراءة لدى الأطفال، وتركز القراءة الحوارية على نقاش الطفل، والتفاعل المستمر أثناء فترة القراءة (Folsom, 2017). صنف التقرير الصادر من مركز تبادل المعلومات حول الممارسات الفاعلة (WWC, 2010) ممارسة القراءة الحوارية بأنها ممارسة ذات أثر إيجابي محتمل (+) على تطوير مجال اللغة والتواصل لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. أثناء تنفيذ ممارسة القراءة الحوارية يتبادل الأطفال والمعلمين الأدوار كي يتعلم الطفل أن يصبح راوي قصة مع مساعدة المعلم، ويكون دور المعلم أثناء تنفيذ القراءة الحوارية مستمع نشط، كما يقوم بطرح الأسئلة حول أحداث القصة أو الكتاب، ويمكن تطبيق الممارسة بشكل فردي أو عبر مجموعات صغيرة.

يستخدم المعلم أثناء تطبيق القراءة الحوارية **خمسة أنواع من الحث أو التلقين (Prompts)** (WWC, 2010):

(١) الإكمال حيث يكمل الطفل الفراغ في نهاية الجملة شفهياً، حيث يقول المعلم جملة ناقصة تدور حول أحداث القصة أو الكتاب ويطلب من الطفل إكمال الفراغ.

(٢) التذكر حيث يطرح المعلم أسئلة مباشرة حول الكتاب الذي قرأهُ الطفل أو الصورة التي شاهدها.

(٣) التنبؤ حيث يشجع المعلم الأطفال على التنبؤ عما سيحدث لاحقاً في أحداث القصة.

(٤) الربط حيث يساعد المعلم الأطفال على الربط بين الصور والأحداث الموجودة في الكتاب مع تجارب الأطفال الواقعية.

(٥) أسئلة الاستفهام حيث يقوم المعلم بطرح أسئلة استفهام عن أحداث القصة أو عن الصور المتواجدة في الكتاب (من، أين، كيف، متى، ما، ماذا، كم). على سبيل المثال، (أين ذهب أحمد؟ من الذي أكل التفاحة؟ ماذا تشاهد في الصورة؟ ما لون الكرة التي تشاهدها؟)

وتجدر الإشارة إلى أهمية إعطاء الأطفال فرصة كافية للتفكير حول إجابات الأسئلة. بالإضافة إلى ذلك، يحرص المعلم أثناء الحوار مع الأطفال حول النص المقروء تعزيز اللغة الشفهية، وذلك من خلال إثراء مفردات الأطفال، حيث لا يكتفي المعلم بالحصول على إجابات مختصرة تتضمن كلمة واحدة، بل يشجع الأطفال على التوسع في

الإجابات، واستخدام العديد من المفردات للوصف والإجابة عن الأسئلة (Folsom, 2017). على سبيل المثال، يسأل المعلم الطفل ماذا ترى في الصورة؟ الطفل يجيب: كرة. المعلم: صحيح إنها كرة، ولكن ما لون الكرة؟ وماذا عن حجمها هل هي كبيرة أم صغيرة؟ الطفل يجيب: إنها كرة كبيرة وزرقاء.

التقنيات المساعدة (Assistive Technology)

أشار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA, 2004) إلى التقنيات المساعدة على أنها: "أي عنصر أو قطعة من المعدات أو نظام منتج، يستخدم لزيادة القدرات الوظيفية للأفراد ذوي الإعاقة أو تحسينها أو المحافظة عليها سواءً تم الحصول عليه تجارياً أو تم تعديله أو تخصيصه"(IDEA, Section 300.5) ، يمكن توظيف التقنيات المساعدة واستخدام الأدوات المعينة لمساعدة الأطفال على اكتساب مهارات السلوك التكيفي، وتحقيق الاستقلالية، وتلبية التوقعات الاجتماعية. يشمل السلوك التكيفي على أداء عدداً من المهارات والسلوكيات مثل التواصل، والمهارات الحركية، ومهارات الحياة اليومية، وأداء الأنشطة المنزلية والاعتناء بالذات، والتنشئة الاجتماعية (دنلاب، ٢٠٠٩/ ٢٠١٧)، وأضاف دنلاب بأن توظيف التقنيات المساعدة يساهم في تنمية المهارات الحركية والسلوك التكيفي عند الأطفال.

وتتنوع التقنيات المساعدة ما بين أدوات بسيطة منخفضة التكلفة (على سبيل المثال أدوات الطعام، ومقاعد الجلوس)، إلى أدوات معقدة وعالية التكلفة (على سبيل المثال الأجهزة، والمعدات)، أو مواد تعليمية ويمكن توظيف تلك التقنيات لأداء أنشطة الحياة اليومية، والأنشطة الأكاديمية (Simon Technology Center, 2015). تساعد التقنيات المساعدة الأطفال الذين يجدون صعوبة في أداء المهام الأكاديمية، أو يواجهون صعوبة في المشي، أو الرؤية، أو السمع، ويمكن استخدام التقنيات المساعدة لجميع فئات الإعاقة ولجميع الأعمار، وتُعدّ التقنيات المساعدة من الممارسات المبنية على الأدلة (أبا حسين وآخرون، ٢٠٢٠).

يمكن زيارة الموقع أدناه للحصول على التقنيات المساعدة للأطفال ذوي الإعاقة (Source for Adaptive Equipment & Special Needs Products).

https://www.especialneeds.com/

قام دونست وآخرون (Dunst et al., 2013) بإجراء مراجعة منهجية (Systematic Review) للدراسات التي تعزّز استخدام أجهزة التقنيات المساعدة للأطفال الصغار ذوي الإعاقة، والأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. تم تحليل (١٠٩) دراسة، استخدمت تلك الدراسات المنهج التجريبي ويشمل التصاميم التجريبية، وشبه التجريبية، وتصاميم الحالة الواحدة، وبلغ عدد العينة في مجمل الدراسات (١٣٤٢) طفل، وتنوعت إعاقات الأطفال في الدراسات التي تم تحليلها للمراجعة (إعاقات جسدية، وتأخر نمائي، وإعاقات متعددة، واضطرابات التواصل، ومتلازمة الداون). أشارت نتائج المراجعة أن استخدام أجهزة التقنيات المساعدة أدى إلى تحسين نتائج الأطفال، بغض النظر عن نوع أو شدة الإعاقة لدى الطفل، حيث أدى استخدام الأطفال للتقنيات المساعدة إلى تنمية المجالات التالية: النمو المعرفي، والحركي، واللغوي، والاجتماعي، والسلوك التكيفي، وتنمية القراءة والكتابة المبكرة، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى مشاركة الطفل في أنشطة التعلم.

التأخير الزمني (Time Delay)

يعد التأخير الزمني إجراء يحفّز الطفل على حدوث الاستجابة الصحيحة، ويرتبط مع مبادئ تحليل السلوك التطبيقي الذي يركز على المثير السابق والسلوك والنتيجة. يساهم التأخير الزمني في زيادة فرص التعلم للأطفال، والتعلم بشكل أسرع حيث يتعلم الأطفال بطريقة خالية من الأخطاء، مما يساعد في زيادة الدافعية نحو التعلم (Hughes, 2014)، ويمكن تطبيق الممارسة على مدى واسع من المهارات والمفاهيم، على سبيل المثال، عند تعليم الأطفال الألوان، والأشكال، والحروف، والأرقام، أو مهارات العناية الذاتية، وغيرها من المهارات (Grattan & Demchak, 2020).

عند تطبيق التأخير الزمني يتم في المرحلة الأولى تزويد الطفل فوراً بالاستجابة الصحيحة، وبعد عرض المثير مباشرةً حتى يتمكن الطفل من الاستجابة بشكل صحيح، تسمى تلك المرحلة (مهلة صفر) وتعني انعدام المهلة الزمنية بين تقديم المثير والاستجابة، ويطلب كذلك من الطفل إعادة تطبيق الاستجابة، ومن ثم تقديم التعزيز، ويتم الانتقال إلى المرحلة التالية عند تحقيق الطفل الاستجابة الصحيحة بنسبة (١٠٠٪) خلال ثلاث جلسات متتالية. في المرحلة التالية يتم وضع مهلة انتظار بين تقديم المثير والحصول على استجابة، على سبيل المثال مدة انتظار خمسة ثوانٍ، حيث يتم تقديم المثير ثم الانتظار لمدة خمسة ثوانٍ للحصول على استجابة من الطفل. عندما

يستجيب الطفل بشكل صحيح خلال مدة الانتظار يتم تعزيز الطفل فوراً، أما إذا انتهت مدة الانتظار ولم يستجيب الطفل، أو في حال استجاب الطفل بشكل خاطئ فيتم تصحيح الخطأ، وإعادة تقديم المثير مع الاستجابة مرة أخرى وانتظار استجابة الطفل (العتيبي، ٢٠٠٢؛ Grattan & Demchak, 2020). وهناك نوعين من أنواع التأخير الزمني: **(أ) التأخير الزمني التدريجي**: ويتضمن تأخير تقديم المثير أو التعليمات وزيادة وقت انتظار استجابة الطفل تدريجياً إلى أن يتم إيقاف تقديم التعليمات. ففي حال التأخير الزمني المتدرج يتم زيادة مقدار الزمن بين تقديم المثير والاستجابة بشكل تدريجي.

(ب) التأخير الزمني الثابت: بعكس التأخير الزمني المتدرج يتم استخدام وقت ثابت بين تقديم المثير والاستجابة (Fleury, 2013).

شكل (٦)

تسلسل التدريس في التأخير الزمني وفقاً لمبادئ تحليل السلوك التطبيقي

فيما يلي مثال على تعليم الطفل شكل المثلث باستخدام إجراء التأخير الزمني الثابت، حيث يضع المعلم صوراً لثلاثة أشكال (مربع، دائرة، مثلث)، في المرحلة الأولى وهي مرحلة انعدام المهلة (المهلة الصفر) يسأل المعلم الطفل أين صورة المثلث؟ (المثير) مع تقديم مساعدة للطفل، حيث يُشير المعلم إلى صورة المثلث بشكل واضح أمام الطفل ليساعد الطفل على الإشارة إلى صورة المثلث، ففي هذه المرحلة يتم عرض المثير مع تقديم الاستجابة بشكل متزامن. عندما يُشير الطفل إلى صورة مثلث (السلوك والاستجابة) يحصل الطفل على تعزيز لفظي: ممتاز إجابة صحيحة، أو تعزيز مادي (النتيجة)، ويستمر المعلم بإعادة تقديم المهارة حتى يقدم الطفل ثلاث استجابات صحيحة (١٠٠٪) خلال ثلاث جلسات متتالية. يلي ذلك ينتقل المعلم إلى المرحلة التالية عبر زيادة مدة الانتظار بين تقديم المثير والحصول على الاستجابة من الطفل لمدة (٥) ثوانٍ، حيث يضع المعلم صوراً لثلاثة أشكال (مربع، دائرة، مثلث)، ثم يسأل الطفل أين شكل المثلث؟ وينتظر المعلم لمدة خمسة ثوانٍ للحصول على استجابة من الطفل، ففي حال

استجاب الطفل خلال مدة الانتظار بشكل صحيح يتم تقديم التعزيز، أما إذا لم يستجب الطفل، أو أجاب بشكل خاطئ يقوم المعلم بتصحيح الخطأ، وإعادة تقديم المهارة مرة أخرى وانتظار الاستجابة.

أجرت براودر وآخرون (Browder et al., 2009) مراجعة منهجية للعديد من الدراسات التي نفّذت التأخير الزمني كتدخل لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة مهارة التعرف على الكلمات البصرية والصور. تم تحليل (٣٠) دراسة؛ بهدف تحديد التأخير الزمني كممارسة مبنية على الأدلة وفقاً للمعايير التي أشار إليها هورنر وآخرون (Horner et al. 2005)، حيث تستخدم تلك المعايير كمؤشرات لتقييم جودة مناهج الأبحاث التجريبية لتصاميم الحالة الواحدة، بهدف تحديد الممارسات المبنية على الأدلة. أظهرت نتائج المراجعة أن التأخير الزمني يعد ممارسة مبنية على الأدلة عند تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة. كما أجرت أدمير وجورسل (Aldemir & Gursel, 2014) دراسة تهدف إلى تعليم الأطفال ذوي التأخر النمائي في مرحلة ما قبل المدرسة مهارات الاستعداد الأكاديمي، باستخدام ممارسة التأخير الزمني الثابت من خلال مجموعات صغيرة من الأطفال، واستخدمت الدراسة تصميم الحالة الواحد، وتكونت العينة من أربعة أطفال تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات، وتم تحديد الفاصل الزمني بمقدار (٤) ثوانٍ، وتم تعزيز الاستجابات الصحيحة بالتعزيز اللفظي والمكافآت الرمزية. أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية إجراء التأخير الزمني الثابت في اكساب الأطفال مهارات الاستعداد الأكاديمي، حيث حقق الأطفال نتائج إيجابية، بالإضافة إلى احتفاظ الأطفال للمهارات التي تم اكتسابها عند قياسها في مرحلة المتابعة.

المراجع

أبا حسين، وداد، والحسن، أريج، والعتيبي، أريج، والغامدي، آمنة، والخلف، صالحة، والباز، نورة، والقحطاني، نورة، والحمادي، هدى، والرويلي، هناء، والبراهيم، هند. (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة*. http://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/dlyl_lmmrst_lnskh_lnhyy-_msgr.pdf

الباز، نورة، والبتال، زيد. (٢٠١٦) مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال في الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣ (١٥)، ٣٨-٧٥. http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/803534

البتال، زيد. (٢٠١٧). *معجم صعوبات التعلم*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. http://v2.kscdr.org.sa/media/17153/dictionary.pdf

الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC). (٢٠٠٩). *الممارسات الملائمة تطورياً في برامج الطفولة المبكرة للأطفال منذ الولادة حتى الميلاد*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/wysiwyg/user-25239/dap_position_statement_-_arabic.pdf

الحسيني، عبد الناصر. (٢٠٢٠). *مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المستندة إلى البراهين*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. http://v2.kscdr.org.sa/media/17180/qualilty-indicators-of-research-methodology-in-special-education.pdf

الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (٢٠١٤). *التدخل المبكر في الطفولة المبكرة*. دار الفكر.

دنلاب، ل. (٢٠١٧). *مقدمة في التربية الخاصة للطفولة المبكرة من الولادة إلى الخامسة*. (أحمد التميمي، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٩).

ريفير، شارون. (٢٠١١). *التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة من الولادة وحتى ثمانية سنوات*. (زينات، دعنا، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٩).

الزامل، سراب. (٢٠٢٠). مؤشرات صعوبات تعلم مهارات الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٣ (١٠)، ٢٢٩-٢٥٠. http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1056120

السبيعي، لولوه، والصياد، وليد. (٢٠٢٠). مستوى الإلمام بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال وواقع ممارساتهن التقييم المبكر في المنطقة الشرقية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، ١٠ (٣)، ١-٣٨. http://search.mandumah.com/Record/1083704

سلام، هدى. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم الشائعة برياض الأطفال*. دار أمجد

صموائيل، كيرك، وجيمس، كالفنت. (٢٠١٦). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية* (ط٢). (زيدان، السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، مترجم). دار الميسرة. (العمل الأصلي نشر في١٩٨٤).

الظفيري، نواف. (٢٠١٥). الاستعداد المدرسي بوصفه مؤشر تنبؤ لصعوبات التعلم النمائية عند أطفال الروضة. *مجلة جامعة طيبة التربوية*، ١٠ (٢)، ٢١١-٢٢٢. http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/775496

الظفيري، نواف. (٢٠١٨). الحاجات النفسية مدخل للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لمرحلة ما قبل المدرسة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٤ (٣)، ٣٣٦-٣٤٧. http://search.mandumah.com/Record/944494

العتيبي، بندر. (٢٠٠٢). استخدام إجراء التأخير الزمني الثابت في إكساب التعلم العرضي عند تدريس الكلمات والعبارات الوظيفية لتلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة. ١-٤٥. http://dr-banderalotaibi.com/images/boho/1.pdf

فرحات، هبه. (٢٠١٠). الإسهام النسبي لمهارات الإدراك البصري والإدراك الحركي في مهارات الاستعداد للكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة كلية التربية السويس*، ١ (٢)، ١٧٤-٢١٣. http://platform.almanhal.com.sdl.idm.oclc.org/EDS/Details/?id=2-7013

الفوزان، ريم. (٢٠١٩). دور رياض الأطفال في التدخل المبكر للأطفال ذوي مؤشرات الصعوبات التعليمية من وجهة نظر معلماتهن بالإحساء. *مجلة كلية التربية*، ٣٥ (١٠)، ٩٧-١٢١. https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/1014264

الكثيري، خلود والكثيري، نورة. (٢٠١٩). مستوى معرفة معلمات الروضة بصعوبات الإدراك لدى الأطفال المُعرَّضين لخطر صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، ٦٤، ١٤٥-١٦٦. http://search.mandumah.com/Record/993694

الكثيري، نورة. (٢٠١٥) مؤشرات صعوبات الكتابة في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها. *مجلة العلوم التربوية*، ١ (٤)، ٥١٧-٥٦٠. https://search.emarefa.net/detail/BIM-694702

ليرنر، جانيت وجونز، بيفيرلي. (٢٠١٤). *صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة*. (سهى الحسن، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٨).

مديني، منال، والصيادي، بشاير. (٢٠١٨). تقييم مدى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم النمائية لأطفال ما قبل المدرسة لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٦ (٤)، ١٥٤-١٧٨. http://search.mandumah.com/Record/1009708

النجار، عبير. (٢٠١٨). *صعوبات التعلم والتدخل المبكر في رياض الأطفال*. مكتبة دار المتنبي.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). *معايير معلمي رياض الأطفال*. هيئة تقويم التعليم والتدريب. https://cutt.us/Jl2ag

وزارة التعليم. (٢٠١٥). *وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية أطفال من عمر ٣-٦ سنوات*. https://cutt.us/DrxHL

وزارة التعليم. (٢٠١٦). *الدليل التنظيمي لتربية الخاصة*. https://cutt.us/m6KpZ

Agran, M., Spooner, F., & Singer, G. H. S. (2017). Evidence-Based Practices: The Complexities of Implementation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42*(1), 3–7. https://doi.org/10.1177/1540796916685050

Albert, L. Siu. (2015). Screening for Speech and Language Delay and Disorders in Children Aged 5 Years or Younger: US Preventive Services Task Force Recommendation Statement. Pediatrics Aug 2015, 136 (2) e474-e481. https://pediatrics.aappublications.org/content/136/2/e474

Aldemir, O. & Gursel, O. (2014). The Effectiveness of the Constant Time Delay Procedure in Teaching Pre-School Academic Skills to Children with Developmental Disabilities in a Small Group Teaching Arrangement. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(2). 733-740. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1038787.pdf

Balikci, O. S., & Melekoglu, M. A. (2020). Early Signs of Specific Learning Disabilities in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 84–95. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.20489/intjecse.722383

Bergert, Susan. (2000). The Warning Signs of Learning Disabilities. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Arlington VA. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449633.pdf

Bovey, T. & Strain, P. (n.d.). *Promoting Positive Peer Social Interactions.* What Works Brief by Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/docs/whatworks/WhatWorksBrief_8.pdf

Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Spooner, F., Mims, P. J., & Baker, J. N. (2009). Using Time Delay to Teach Literacy to Students with Severe Developmental Disabilities. *Exceptional Children, 75*(3), 343–364. https://doi.org/10.1177/001440290907500305

Buysse, V., & Peisner-Feinberg, E. (2010). Recognition & Response: Response to Intervention for Pre-k. *Young Exceptional Children, 13*(4), 2-13. https://doi.org/10.1177/1096250610373586

Buysse, V., Peisner-Feinberg, E., Soukakou, E., Fettig, A., Schaaf, J., & Burchinal, M. (2016). Using Recognition & Response (R&R) to improve children's language and literacy skills: Findings from two studies. *Early Childhood Research Quarterly, 36,* 11–20. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.11.005

Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR, 45(6),* 1142–1157. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093)

Coleman, M. R., Buysse, V., & Neitzel, J. (2006). *Recognition and response: An early intervening system for young children at risk for learning disabilities.* Chapel Hill, North Carolina: Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina at Chapel Hill, FPG Child Development Institute. http://s3.amazonaws.com/tst-prod/ckeditor_assets/attachments/6/original_2006fpgsynthesis_recognitionandresponse.pdf?1339698174

Coleman, M. R., Roth, F. & West, T. (2009). *Roadmap to Pre-K RTI: Applying Response to Intervention in Preschool Settings*. National Center for Learning Disabilities. https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/roadmaptoprekrti.pdf

Coleman, M. R., West, T., & Gillis, M. (2010). The early learning observation & rating scale: Teacher individual child form. New York: National Center for Learning Disabilities. http://www.getreadytoread.org/images/content/downloads/ELORS_forms/2606_teacher_childform2010.pdf

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling Evidence-Based Practices in Special Education. *The Journal of Special Education, 47*(2), 71–82. https://doi.org/10.1177/0022466911420877

Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education.* http://www.dec-sped.org/recommendedpractices

Dunst, C. J. Trivette, C. M. Hamby, D. W. Simkus, A. (March 2013). *Systematic Review of Studies Promoting the Use of Assistive Technology Devices by Young Children with Disabilities.* Practical Evaluation Reports, 5(1), 1-32. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565254.pdf

Early Head Start National Resource Center. (2013). Observation: The Heart of Individualizing Responsive Care. https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/child-screening-assessment/child-observation-heart-individualizing-responsive-care-infants-toddlers/child-observation-heart-individualizing

Felton, R. H. (1992). Early Identification of Children at Risk for Reading Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 12*(2), 212–229. https://doi.org/10.1177/027112149201200206

Fleury, V. P. (2013). *Time Delay (TD) fact sheet.* Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/Time_Delay_factsheet.pdf

Folsom, J. (2017). *Dialogue Reading: Talking about Books.* Iowa Reading Research Center. https://iowareadingresearch.org/sites/iowareadingresearch.org/files/dialogic_reading_post_arabic.pdf

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93–99. https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4

Gillis, M. C. (2011). Promoting Success: Early Indicators of Learning Disabilities in Preschool Children. *Perspectives on Language and Literacy, 37*(3), 29-31. https://www-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/scholarly-journals/promoting-success-early-indicators-learning/docview/1023134871/se-2?accountid=142908

Grattan, J. & Demchak, M.A. (2020). Constant Time Delay Prompting. Nevada Dual Sensory Impairment Project. 1-3. https://www.unr.edu/ndsip/english/resources/tips/constant-time-delay-prompting

Guglielmo, H. M., & Tryon, G. S. (2001). Social Skill Training in an Integrated Preschool Program. *School Psychology Quarterly, 16*(2), 158–175. https://doi.org/10.1521/scpq.16.2.158.18701

Hughes, T. A., & Fredrick, L. D. (2006). Teaching Vocabulary with Students with Learning Disabilities Using Class wide Peer Tutoring and Constant Time Delay. *Journal of Behavioral Education, 15*(1), 1–23. http://www.jstor.org/stable/41824363

IDEA, Section 300.5. https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.5

Latha, U. P., & Raja, B. W. D. (2020). Understanding Children with Learning Disabilities in The Classroom. *IRE Journals, 4*(6), 55-58. https://irejournals.com/formatedpaper/1702549.pdf

National Center for Learning Disabilities. (2020). *Early Detection of Learning Difficulties: From "Recognizing Risk" To "Responding Rapidly.* https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2020/10/Early-Detection-of-Learning-Difficulties-1.pdf

National Center for Learning Disabilities. (2020*). LD Checklist: Recognize and Respond.* https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2020/09/Learning-Disabilities-Checklist.pdf

National Center on Response to Intervention (June 2010). What is Response to Intervention (RTI). *Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Center on Response to Intervention*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526859.pdf

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2006). *Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention. A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilities,* (October 2006) (pp. 63-72). https://doi.org/10.2307/30035516

O'Connor, R. E., Jenkins, J. R., Leicester, N., & Slocum, T. A. (1993). Teaching phonological awareness to young children with learning disabilities. *Exceptional children, 59*(6), 532–546. https://doi.org/10.1177/001440299305900606

Pesova, B., Sivevska, D., & Runceva, J. (2014). Early Intervention and Prevention of Students with Specific Learning Disabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, (149),* 701-708. https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.08.259

Pickering, J. S. (2002). Signals of Learning Disabilities at Various Developmental Stages. *Montessori Life, 14*(3), 46–48. https://search-ebscohostcom.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=31585456&site=eds-live

Pullen, P. C. (2002, October). Hot Sheet 2: Effective Practices for Phonological Awareness. Teaching eachingLD.org, Division for Learning Disabilities (DLD) of the Council for Exceptional Children (CEC). https://k12engagement.unl.edu/DLD_Phonological_HS2.pdf

Pullen, P. Wills Lloyd, J. (2008). Phonics Instruction. Current Practice Alerts, 14, 1-4. https://www.teachingld.org/wp-content/uploads/2019/08/original_alert14.pdf

Schatschneider, C., Carlson, C. D., Francis, D. J., Foorman, B. R., & Fletcher, J. M. (2002). Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: implications for the double-deficit hypothesis. *Journal of learning disabilities, 35*(3), 245–256. https://doi.org/10.1177/002221940203500306

Shatla, M., Goweda, R. (2020). Prevalence and Factors Associated with Developmental Delays among Preschool Children in Saudi Arabia. *Journal of High Institute of Public Health, 50*(1), 10-17. https://dx.doi.org/10.21608/jhiph.2020.79318

Simon Technology Center (2015). Technology to improve kid's educational success (TIKES), Minneapolis, MN. PACER Center. https://www.ctdinstitute.org/sites/default/files/file_attachments/Examples%20of%20Assistive%20Technology%20for%20Young%20Children.pdf

Steele, M. M. (2004). Making the Case for Early Identification and Intervention for Young Children at Risk for Learning Disabilities. *Early Childhood Education Journal, 32*(2), 75–79. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10643-004-1072-x

Taylor, H. G., Anselmo, M., Foreman, A. L., Schatschneider, C., & Angelopoulos, J. (2000). Utility of Kindergarten Teacher Judgments in Identifying Early Learning Problems. *Journal of Learning Disabilities, 33*(2), 200–210. https://doi.org/10.1177/002221940003300208

Test, D. W., Kemp-Inman, A., Diegelmann, K., Hitt, S. B., & Bethune, L. (2015). Are Online Sources for Identifying Evidence-Based Practices Trustworthy? An Evaluation. *Exceptional Children, 82*(1), 58–80. https://doi.org/10.1177/0014402915585477

Texas Education Agency. (2002). *Guidelines for Examining Phonics and Word Recognition Programs*, Texas Reading Initiative. https://www.readingrockets.org/article/print-awareness-introduction

Twyman, J. S., & Sota, M. (2008). Identifying research-based practices for response to intervention: Scientifically based instruction. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools*, 9, 86–101.

U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (2013, February). *Early Childhood Education Interventions for Children with Disabilities intervention report: Social skills training.* http://whatworks.ed.gov.

U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (2010, April). *Early Childhood Education Interventions for Children with Disabilities intervention report:* Dialogic reading. http://ies.ed.gov/ncee/wwc/InterventionReport/136

U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (2006, December). *Early Childhood Education Interventions for Children with Disabilities intervention report: Phonological Awareness Training plus Letter Knowledge Training.* *https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_pat_lk_100716.pdf*

U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (2012, June). *Early Childhood Education Interventions for Children with Disabilities intervention report: Phonological Awareness Training*.https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/WWC_Phonological_Awareness_121406.pdf

Wardle, F. (2018). Identifying Young Children with Disabilities. Exchange (19460406), 244, 40–44. https://search-ebscohost-com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=132934971&site=eds-live

Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., Danielson, M. L., Bitsko, R. H., ... & Boyle, C. A. (2019). Prevalence and Trends of Developmental Disabilities Among Children in The United States: 2009–2017. Pediatrics, 144(4). https://doi.org/10.1542/peds.2019-0811

الملحق

قائمة ملاحظة مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

امسح الرمز أدناه لتحميل القائمة