مجلة بحوث ودراسات الطفولة

نصف سنوية محكمة علمية

تصدرها

كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة بنى سويف

المجلد الثاني- العدد الرابع (ج١)

ديسمبر ٢٠٢٠

ISSN. Print: 2636 – 3658

ISSN. OnLine: 2682-2040

URL: https://rsch.journals.ekb.eg

cras@ecef.bsu.edu.eg

هيئة التحرير

أ.د. إبراهيم عبد الرازق أحمد	عميد الكلية	رئيس مجلس الإدارة
أ.م.د . طه محمد مبروك	وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث	نائب رئيس مجلس الإدارة رئيس التحرير
د. زينب أحمد محمد	مدرس بقسم العلوم الأساسية	نائب رئيس التحرير
د. هناء فؤاد علي	أستاذ مساعد بقسم العلوم الأساسية	مدير التحرير
أ/ راندا يس محمد	مدرس مساعد بقسم العلوم النفسية	سكرتير التحرير
أ / خديجة جميل أحمد	معيدة بقسم العلوم النفسية	سكرتير التحرير
أ. خالد خضر زهدي	المسئول الإدارى	
أ. انتصار سيد محمد	المسئول المالى	

أعضاء هيئة التحرير (من خارج جهة الإصدار) :

أ. د / جابر محمود طلبة الكارف	أستاذ بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة المنصورة	عضوًا
أ. د / خالد عبد الرازق السيد النجار	أستاذ بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة	عضوًا
أ. د / مصطفى أحمد حمزة محمد	أستاذ بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة دمنهور	عضوًا

مستشارو التحرير (وفقًا للترتيب الأبجدي)

م	الاسم	الدرجة – التخصص– الكلية
١	ابتهاج محمود طلبة بدوي	أستاذ المناهج وطرق التدريس– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة
٢	أحمد بديع محمد ابراهيم	أستاذ الموسيقى العربية – كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق
٣	أسماء عبدالعال محمد الجبري	أستاذ دراسات الطفولة– كلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس
٤	أشرف محمد عبد الغني شريت	أستاذ الصحة النفسية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الإسكندرية
٥	أمل محمد القداح	أستاذ مناهج وطرق تدريس الطفولة– كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعةالمنصورة
٦	أمل محمد حسونة	أستاذ علم نفس الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة بورسعيد
٧	بطرس حافظ بطرس	أستاذ علم النفس – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
٨	جمال شفيق أحمد	أستاذ علم النفس الاكلينيكي– كلية الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس
٩	جيهان عبد الفتاح عزام	أستاذ ورئيس قسم العلوم الأساسية– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
١٠	حنان محمد صفوت	أستاذ تربية الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا
١١	رحاب محمود محمد صديق	أستاذ الصحة النفسية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الاسكندرية
١٢	زينب دردير علام تمساح	أستاذ المناهج والتربية الحركية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة دمنهور
١٣	السيد عبد القادر الشريف	أستاذ أصول التربية– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
١٤	شحاتة سليمان محمد	أستاذ الصحة النفسية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة
١٥	شهيناز محمد محمد عبد الله	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة أسيوط
١٦	عيد عبد الواحد علي درويش	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا
١٧	محمد ابراهيم عبد الحميد	أستاذ المناهج وطرق تعليم الطفل– عميد كلية التربية النوعية جامعة بنها
١٨	محمود حسن إسماعيل	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال – كلية الدراسات العليا للطفولة–جامعة عين شمس
١٩	منى محمد على جاد	أستاذ تربية الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
٢٠	ناصر فؤاد على غبيش	أستاذ تربية الطفل (مناهج الطفل)– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة المنيا
٢١	نبيل السيد حسن سيد	أستاذ علم نفس الطفل– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا
٢٢	نهى محمود الزيات	أستاذ علم نفس الطفل– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة

تقرأ في هذا العدد(الجزء الأول)

م	الموضوع	الباحث	الصفحات
	مقدمة العدد	رئيس التحرير	ز – ح
	موضوع العدد (عوامل تكوين الموهبة وتنميتها)	أ. د / حمدان علي نصر	ط- ر
	بحوث العلوم الأساسية		
١	تأثير رياضة الدماغ على التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم	علا محمد زكي الطيباني نشوة عبد الحميد يونس	١- ٨٦
٢	استخدام إستراتيجية الأغاني وأثره فى تعلم مهارة الاستعداد للقراءة باللغة الانجليزية لدى طفل الروضة	هبة مصطفى محمد هنـــاء فـؤاد علي وفاء محمود سعد السيد	٨٧-١١٦
٣	فاعلية تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة	آيات عبد الفتاح عبد الوهاب	١١٧-١٨٩
	بحوث العلوم التربوية		
٤	دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة (البيئية والاقتصادية والاجتماعية) من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال الملتحقين بالروضة	رانيا علي محمود عبداللطيف	١٩٠-٢٧٩
٥	دلالات ظهور الطفل كصورة دعائية في صناعة الإعلانات الخيرية "بين حرية الإعلام وضوابط الأخلاق"	رشا محمود سامي أحمد	٢٨٠-٣٦٠
٦	برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة	ناهد محمد شعبان على	٣٦١-٤٢٣

٧	فعالية برنامج تدريبي لإثراء الكفاءات المهنية لمعلمة الروضة في ضوء منحى STEM في تنمية تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة	ريم محمد بهيج فريد بهجات	٤٢٤-٤٩٨
٨	آليات تطوير بيئة الروضة كمدخل لتحقيق الدمج التربوى لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم (UDL)	سماح رمضان مصطفى	٤٩٩-٥٩٣
٩	التفكير التكاملي كمدخل لتنمية بعض مهارات التصميم الشامل للتعلم لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠)	راندا عبد العليم أحمد المنير	٥٩٤-٦٧٦
١٠	فاعلية برنامج قائم علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي للطالبة المُعلمة (شعبة رياض الأطفال)	سعيد عبد المعز علي موسى	٦٧٧-٧٣٥
	بحوث العلوم النفسية		
١١	فعالية برنامج قائم على اللعب في تحسين مهارات الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة	إسراء حسن محمد حسانين	٧٣٦-٧٨٢
١٢	فاعلية برنامج تدريبي متكامل لخفض القلق والسلوك الانسحابي لدى الأطفال من ذوي اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم	أندريا أنور أيوب سعيد	٧٨٣-٩٣٤

مقدمة رئيس التحرير

مجلة كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بني سويف هي مجلة علمية محكمة نصف سنوية، تعني بنشر الأبحاث والدراسات في مجالات المعرفة والعلوم النفسية والتربوية والأساسية والاجتماعية، والغرض الأساسي منها هو الارتقاء بالبحث العلمي في مجالات التربية والآداب والعلوم. وتهدف المجلة إلى تنمية التواصل والنشر العلمي لدى الباحثين والمهتمين بالدراسات التربوية والعلمية. والمجلة تنشد الرصانة العلمية والدقة المنهجية طبقًا لمناهج البحث العلمي وخطواته الأساسية، وتشجيع النقد الموضوعي الجاد إلى جانب الإبداع العلمي والأدبي المتميزين، إن الإطار الأساسي لكل ذلك هو أخلاقيات البحث العلمي.

وتسعى المجلة أن تكون منبرًا علميًا، ووعاءً فكريًا يسعى للتجديد ومواكبة مستجدات العلم المتسارعة، فتنطلق نحو استقطاب الأقلام المتميزة علميًا وفكريًا، وإحداث التنوع الثقافي المنشود من أجل نهضة علمية حقيقية، تبدأ من المجتمع المحلي الذي نسعى في تطويره وإشراكه في عملية التجديد والتطوير العلمي. لكون البحث العلمي العامل الأساس في الارتقاء بمستوى الإنسان، فكريًا، وثقافيًا، ومدنيًا بحيث تتحقق فيه أهلية الاستخلاف في الأرض، وهذا ما تهدف إليه جامعتنا الغرّاء في مجتمعنا؛ لترتقي المكانة العلمية اللائقة، وتسهم في إثراء الحركة الثقافية والأكاديمية في مصر والوطن العربي.

وتهتم المجلة العلمية بنشر الدراسات والبحوث المتخصصة في المجالات التربوية المختلفة ورياض الأطفال بكل فروعها (التربوية، والنفسية، والاجتماعية، والطبية، والفنية، والمسرحية، والموسيقية، والثقافية، والإعلامية، والرياضية، والحركية، والصحية، .. الخ) باللغتين العربية والأجنبية. كما ترحب المجلة العلمية بنشر التقارير، عن المؤتمرات والندوات والبحوث المستخلصة من رسائل علمية وأخبار اللقاءات وورش العمل المختلفة وترجمة الكتب في مجال تربية الطفل ورياض الأطفال .

رؤية المجلة :

أن تحقق المجلة الريادة المحلية و العربية في المجال البحثي و الأكاديمي، ومصنفة ضمن أشهر القواعد العالمية في نشر البحوث المحكمة في مختلف مجالات المعرفة والعلوم النفسية والتربوية والأساسية والاجتماعية.

رسالة المجلة :

نشر المعرفة العلمية المتميزة من خلال البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في مختلف مجالات المعرفة والعلوم النفسية والتربوية والأساسية والاجتماعية. وذلك في إطار القيم الوطنية والعربية.

أهداف المجلة :

- أن تصبح المجلة مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم التربوية والنفسية والأساسية والاجتماعية.
- إتاحة الفرصة للباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية للنشر في مختلف مجالات المعرفة من أجل بناء بيئة تنافسية.
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الرصينة التي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمه.
- التطوير المهني للعاملين في مجال رعاية الأطفال

لمزيد من التفاصيل حول شروط وإجراءات النشر يرجى زيارة الموقع الإلكتروني للمجلة

http://www.bsu.edu.eg/bsujournals/ChildhoodJournal.aspx

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل ،،،

رئيس التحرير
وكيل الكلية للدراسات العليا
د/ طه محمد مبروك

موضوع العدد

عوامل تكوين الموهبة وتنميتها

ا. د / حمدان علي نصر

أستاذ المناهج والتدريس– كلية التربية– جامعة اليرموك

عضو المجلس العربي للموهوبين–المملكة الأردنية الهاشمية

يجمع علماءُ النفس، والمناهج والتدريس، على أن الموهبة قدرةٌ لدى الفرد في مجال معيّنٍ من مجالات المعرفة، يهبها الله، وترتبط بصورة أو بأخرى بمراكز التفكير لدى الموهوب، ويمكن تنميتها وتطويرها بفعل عمليات التعلمِ والتدريبِ الخاصة بذلك، وهذه التنمية هي شكل من أشكال التعلمِ الذي يسهم الفرد الموهوب في تكوينها، وتطورها بفعل توظيفه لعوامل ومتغيرات ذاتية، وخارجية ذات صلة بطبيعة الموهبة.

وهناك ما يشير إلى أن تنمية الموهبة، وما يتعلق بها من أنشطة ذهنيةٍ، وأدائيةٍ تجري وفق أساليب ومعالجات خاصةٍ؛ قد تختلف كثيرًا عما يجري في مواقف تعلم وتعليم المفاهيم، والمعلومات والمعارف المختلفة، إذ أن تنمية أي من المواهب لدى الأفراد يجب أن تحكمها ضوابط، واجراءات تتمثل في الاتية:

– ينصبُّ اهتمام المدرب ، أو المتخصص على البنية الذهنية للموهوب ، مما يجعل التدريب مرتبطا بتقديم المثيرات المتعلقة بمراكز التفكير ، وعادات العقل ، وبالقدرات العقلية العليا، التي توجه أبعاد الموهبة المعرفية منها ،والتفكيرية والأدائية ، وفي الغالب يخضع الموهوب للتدريب المجرد ، لمساعدته على تنمية قدراته على التصوُّر ، والخلق والتفكير الضد، أو العكسي ، المغاير لما هو مألوف في مواقف المعالجة ، واقتراح الحلول، وتوظيف انواع العلاقات القائمة

بين العناصر والمجموعات، وتطوير نماذج من التصنيفات والتحليلات غير المسبوقة التي تمثل نتاجات نوعية ، وتعمل كمؤشرات سلوكية لدي الموهوب في مواقف التأمل، والانتاج ، وتوظيف جوانب الموهبة المتوفرة في الحياة.

- يهتم الشخص المشرّف على رعاية الموهوب بتحفيز الفرد أو مجموعة الأفراد الموهوبين على ممارسة أنماط مختلفة من التعلم الذاتي، وتوظيف ما لديهم من قدرات ومهارات فرعية في بناء التعلم المستهدف، والاحساس الداخلي بأهمية ذلك التعلم المتحقق، وضرورة تطبيق أساليب عديدة وعمل محاولات تفكيرية، وأدائه ذاتية، لاكتشاف ألوان من التعلم تعمل على تطوير جوانب تلك الموهبة التي منحها الله له في صورتها الأولية (الطبيعية)، في إطار سياقات معرفية وعملية أدائية مرتبطة وملائمة لمستوى الموهوب. ولابد للمدرب أن يكون على دراية ولديه مهارات التوجيه والتدريب الفعالة، وتتبع مدى استجابة الموهوب، ومدى تطور تلك الاستجابة، وعدد النتاجات غير المألوفة، والتي تصنف بحسب آراء الخبراء والمختصين ضمن تلك الموهبة مدار التدرب الذاتي، وبإشرافه، وكذلك لابد أن يكون دقيق الملاحظة ولديه مهارة أخذ الملحوظات Take notes وتدوينها، ورصدها وتحليلها والإفادة منها في تقويم سيرورة الرعاية، والتكوين المخطط لها. ولابد أن يكون معلم الموهبة أو المدرب على وعي تام بعوامل الحفز، وتوليد الطاقات العاملة لدى الموهوب، والأخذ بمبادئ النظرية البنائية ذات الصلة بعمليات التعلم والتعليم ذات العلاقة. ولا يجوز للمشرف إهمال آليات التقويم التكويني لسلوك الموهبة؛ الرياضية أو الادبية أو الفنية، أو البحثية أو ما شابه ذلك من المواهب المختلفة، إذ أن التقويم التكويني يعدِّ من أبرز متطلبات بناء المواهب المختلفة وتكوينها، ورعايتها إلى أقصى درجات النمو الممكنة.

- على الرغم من اختلاف وجهات النظر في آليات تعليم الموهوب، بقصد تنمية موهبته/ مواهبه، إذ هناك من يرى أن أفضل الأساليب الفاعلة هو اتباع الأسلوب الفردي ،

ومنهم من يرى أسلوب التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة ، ومنهم من يرى أن أفضل تلك الأساليب هو الأسلوب الثنائي/ الزوجي ، غير إني أُفضل أن تتم الرعاية والمتابعة والتقويم بالصورة الفردية ما أمكن ؛ إذ يكون المدرب أكثر تركيزًا ، وتتحقق مبادئ التدرب الذاتي في اقصى درجاتها بصورة عملية ومتعمقة في هذا النوع من التدريب وفق ما أشارت اليه عديد الدراسات في هذا الشأن. فضلا عن ان كل موهبة من المواهب المختلفة، التي وهبها الله لعباده ، مكافأة لهم ونعمة من نعمه التي لاتعد ولا تحصى، لها خصائصها ومؤشراتها السلوكية التي تميزها عن غيرها من المواهبً الأخرى، والتي أسهم تحديدها من الخبراء والمختصين في مجال الموهبة والإبداع في مساعدة خبراء المناهج والتدريس على ابتكار و/ أو تطوير Development أساليب أكثر حداثة وتأثيراً في مساعدة الموهوب على تنمية ما لديه من مواهب قابلة للتطوير والتحسين في جوانبها الفنية والعملية ، والتي بلا شك لها متطلباتها الخاصة لتحقيق التنمية والتقويم. ويمكن في ضوء ذلك أن يجري التدريب والتنمية بصورة فردية تارة، وبصورة رمزية تارة ثانية في أثناء مواقف الحوار، والتطبيق، والعصف الذهني لتوليد الفكر، والآراء، والمقترحات والحلول غير المألوفة لدى العامة، وبذلك نكون قد أسهمنا في الارتقاء بكفاءة الموهوب التفكيرية والعملية.

- إن عملية الرعاية عملية مستمرة تجري بالتعاون بين البيت والمدرسة، أو المؤسسة التي يتواجد فيها الموهوب، ولابد من أن يتعاون المشرّف مع أولياء امور الموهوبين ؛ وينسق معهم بصورة جيدة من حيث أنشطة التدرب والتدريب ، وأنشطة التطبيق والتوظيف لما يسفر عنه محاولات الموهوب من عمل الاختراعات ، والنماذج والتصاميم ، والألعاب ، ولابد من تعميق اسلوب الملاحظة الواعية للموهوب عن قرب، وبصورة مباشرة وغير مباشرة، واتباع ما هو ممكن من وسائل التفاعل والمحاورة ، لرصد أنماط السلوك الذي يظهره الموهوب

للعيان، والذي يعكس بصورة فعلية، مدى ما يمتلك صاحب الموهبة، من مؤشرات سلوكية مرتبطة بماهية الموهبة ومدى تمكن الموهوب من جوانبها المعرفية والذهنية والأدائية، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأداة من ادًوات القياس المناسبة ، ودراسة مدى التغير الايجابي فيها نتيجة ما يتعرض له الموهوب من عوامل التعلم والتعليم ووفق مستويات التكوين البنائية .وبما يتلاءم وقدرات الأفراد الموهوبين ، وأدوارهم المحتملة في البناء الذاتي ، التطبيق الذي يمثل انتقال أثر التعلم والتدرب إلى ممارسة أنواع من التطبيقات ، العملية لإنتاج بعض الآلات والاجهزة ، والتقانة ذات الفائدة على طريق ولادة العلماء، والمخترعين ، والباحثين المبتدئين ، لئلا تظل الموهبة سلوكيات كامنة لدي الأفراد الموهوبين دون توظيفها والاستفادة منها في خدمة أنفسهم وأسرهم ومجتمعاتهم ، وتطوير خطط مستقبلية لتوفير التقانة وتوطينها ، عبر مشاريع رائدة بقيادة فئة الموهوبين في المجتمع الذين يمثلون الرصيد الحقيقي لمجتمعاتهم وللامة ، وهكذا يصبح للتعليم فائدة ملموسة بفعل رعايتنا للفئات القليلة من الموهوبين والمتفوقين ، وهم بحسب منحنى التوزيع الاعتدالي لا يشكلون أكثر من ٢٥%من مجموع الطلبة عبر مراحل التعليم المختلفة ، وهم الثروة الحقيقية إذا أحسنت الدول رعايتهم والأخذ بأيديهم نحو الاختراعات وانتاج التقانة ، وهي الأهداف الأساسية للتربية المستقبلية Future Educational .

متطلبات مواقف تنمية الموهبة.

تعد بيئة التنمية الخاصة بالمواهب المتوفرة لدى عدد من الموهوبين في أي مجتمع هي أحد أبرز المتغيرات التي تحدد مدى تطور سلوك الموهبة، كمًا ونوعًا لدى الموهوبين، ويقصد ببيئة التدريب جميع الظروف والمتغيرات المادية والمعنوية، والإجراءات وآليات التدرب والتدريب التي تتوفر في مواقف التعلم لتمكين الموهوب من تطوير مؤشرات سلوكية ذات صلة بطبيعة الموهبة المتوفرة والمستهدفة بالتنمية والتطوير، وقياس مدى التغير الايجابي الكمي والكيفي

للمؤشر أو المؤشرات المستهدفة. وتوفير فرص التفاعل والمشاركة الذاتية في تشكيل جوانب سلوك الموهبة، بالقدر الذي يمكن ملاحظته وقياسه بإحدى أدوات القياس المناسبة. وأرى من واقع الخبرة في مجال المناهج والتدريس والتدريب ذات الصلة للعديد من الافراد الموهوبين والمتفوقين إن أبرز العوامل تكمن في الاتية:

١- توفير أقصى درجات الحرية ولأمن ، للموهوب ، بحيث يتاح له أن يعطي ويقترح ويستجيب للعوامل الداخلية والخارجية ذات العلاقة دون خوف أو معاقبة أو إشعاره بالخطأ أو عدم التعرض إلى شيء من الأحكام أو الرفض ، أو التجريح أو الاستخفاف بما يقِّدِم من مشاركات مهما كانت درجة ارتباطها أو مدى فاعليتها، أو أهميتها من ماهية الموهبة الخاصة موضوع التنمية والتطوير ، ولابد من اشعاره بانه حرٌّ فيما يقول ، ويقترح .وإن كل ما يقدمه مقدّر ومقبول ، وإنه لن يخضع للنقد أو العقوبة أو المعارضة ، وفي ذلك ما يجعله اقدر عقليا ونفسًا على إفراغ ما في دماغه من آراء وصور ومقترحات منتجة، ويسهم ذلك في تطوير مهارات الطلاقة التي هي أحد أبرز مكونات التفكير الابداعي الذي يشكل المكون الرئيس للموهبة والقاسم المشترك بين جميع المواهب؛ فشعور الموهوب بأنه حر وبمعزل عن العقوبة يطور لديه القدرة على توليد الافكار الابداعية في جو من الحرية والأمن ، وبمعزل عن الخوف والإرباك والقلق الذي يحول دون التفاعل الايجابي مع المثيرات التي ينبغي أن تقود إلى مزيد من النتاج الفكري ، والصور الذهنية ذات العلاقة. ولابد لمعلمي الموهبة أن يدركوا جيدًا أهمية الحرية الفكرية، واحترام الرأي للموهوب، وعدم الاعتراض على ما يقدّم من أفكار في الوهلة الأولى لتفاعله مع الحدث، أو الموقف، أو المثير التعليمي. ويتفق ذلك مع عديد الدراسات التي أشارت نتائجها إلى أن حرية التفكير والتعبير كانت تسفر في الغالب عن ولادة أفكار نوعية،

وغير مألوفة، فضلا عن تطور القدرات والمهارات الفرعية المسؤولة عن عمل الموهبة، وتعلم متطلبات نموها وتطورها.

٢- توفير البدائل من انشطة ومحتويات ، وفرص تدرب ، وفرص تطبيق متنوعة ليتمكن من الاختبار والتجريب بعيدًا عن الإكراه والاقتصار على فرصة واحدة للتنمية، وهذا التنوع وتعدد الفرص تعطيه فرصة أوسع للاختيار بما يتلاءم وقدراته ، وما لديه من امكانات وميول ورغبات وبذلك يقبل على التفاعل مع المدخلاتIn-puts التي اختارها بمعرفته ورغبته ، وفي ذلك أخذ بمبادئ نظرية الفروق الفردية Individualism Theory ، وتعميقها بما يسهم في تكوين فعال ، ومشاركة حقيقية ملموسة وملحوظة لدى الموهوب ، وكلما اتسعت مساحة الاختيار وتعددت فرص التدريب ، وتنوعت من حيث المحتوى ودرجة التعقيد ، وطبيعة الأداء الملاحظ من الموهوب ، كلما كانت نتائج التدرب والتدريب والاعتماد على الذات أفضل ، وأسرع في التحقق وأكثر إتقانًا وتمكنًا .

٣- ومن العوامل المهمة الاخرى في مجال الرعاية والتنمية هو التحقق من مدى ملاءمة المحتوى التعلمي learning content بحيث أن لا يكون في مستوى العاديين ، بل لابد أن يكون أكثر تعقيدًا ، وتحديًا لقدرات الموهوب ، بما يسهم في دفع الموهوب استخدام أقصى ما لديه من طاقات التفاعل ، والفهم وممارسة كل ما من شأنه أن يرقى بما لديه من مؤشرات الموهبة ، Gift indicters التي نحن بصدد تنميتها ، فعلى سبيل المثال إن كانت الموهبة رياضية ، فيستحسن أن يتعرض الموهوب إلى مسائل ومشكلات يمكن حلها بأكثر من طريقة واحدة ، ويمكن معالجتها بأساليب عديدة، ولعل في التنويع ما يسهم في دقة التشكل والتنمية إذ أن أية مهارة ، أو قدرة عقلية أو أدائية لا تنمو، ولا تتشكل وتتطور عبر أسلوب أو محتوى واحد، إذ ان السلوك الذهني أو السلوك المهارى المركب يتطلب تنميته وتطويره تنويع فرص التدريب ؛ من تمارين وتدريبات وأنشطة وتطبيقات ، إذ أن التعدد والتنويع يقود في العادة إلى تشكيل متقنٍ لجوانب السلوك الواحد ، فضلا عن أن التنويع كإجراءٍ يذلل فرص الاكتساب،

ويسرِّع في بلوغ الموهوب ما هو بصدد تحقيقه من عمليات التدريب ومتطلباتها النظرية والعملية، وبذلك يختصر على الموهوب الوقت والجهد اللازمين. وهنا لابد من لفت انتباه معلمي المواد الدراسية المختلفة إلى وجوب التنسيق فيما بينهم؛ للاتفاق على آليات استثمار مواقف التعليم Teaching situations في تطوير فرص تدريبية خاصة عبر المناهج الدراسية تركز على تنمية ما لدى الطلبة الموهوبين من مواهب تحت التكوين والتنمية، وهو أحد أساليب تنمية مواهب طلبة المدارس عبر محتويات المناهج الدراسية المختلفة. ويمكن لمعلمي المواد توظيف بعض جوانب المحتويات التعليمة في تصميم تدريبات وأنشطة تتناول مؤشرًا أو أكثر من مؤشرات الموهبة لدى الطالب، وهذا أسلوب معتمد في حالة عدم توفر منهاج خاص بالموهوبين في المدرسة، لابل يعتمد لدى كثير من المدارس بجانب المنهاج الخاص بذوي الحاجات الخاصة من الموهوبين والمتفوقين. ويظهر ذلك جليًا في عديد التكليفات والأبحاث والتحليلات التي تسند لفئات الموهوبين في الصف الواحد، أو في الصفوف التي يدرسها معلم المادة الدراسية الواحدة، وهذا يتطلب تدريب معلمي المواد على عمليات لازمة ومهمة لتنفيذ مثل هذه المهمات الخاصة برعاية الموهوبين، عبر تنفيذ المناهج الدراسية لعل أبرزها كيفية قيامهم بتحليل محتويات المناهج المدرسية الخاصة بكل منهم، Content Analyzes وكيفية توظيف بعض النصوص والموضوعات في تصميم نشاطات عالية الرتبة؛ خاصة برعاية الموهوبين في الصفوف التي يدرسونه.

٤- ولعل من عوامل تنمية المواهب لدى الموهوبين ضمن البيئة التعليمية، إتباع أساليب تعلمية تعليمية تقوم على المبادأة، والمشاركة والحوار، والتفاعل اللفظي، إذ أن مثل هذه الأساليب تبني لدى الموهوب مهارات التفكير الابداعي Creativity thinkingبأبعاده المختلفةً من أصالة وطلاقة ومرونة وحل المشكلات، كما حددها تورنس، فضلا عن أنها تنمي

بصورة مضطردة وسريعة جوانب الموهبة، وتتيح لمراكز الدماغ ذات الصلة بالعمل في اتجاه الارتقاء بالسلوك الخاص بالموهبة موضع التدريب. فضلا عن توفير فرص المطالعة والكتابة الحرة لدى الموهوب؛ إذ أن عمليتي القراءة والكتابة وما بينهما من ترابط وتضاد، وهما عمليتان لغويتان عكسيتان مصحوبة كل منهما بعديد العمليات الذهنية المتميزة والتي تمس بشكل أو بآخر طبيعة الموهبة لدي الطالب في مواقف القراءة والكتابة ، وفي مواقف التحدث والاستماع إذ أن الطالب في موقف القراءة يمارس عمليات فهم واستيعاب،وفي الكتابة يمارس عمليات بناء وترجمة وتحويل الفهم المجرد إلى أعمال كتابية في شكل نصوص متنوعة، ناهيك عن بروز ذاتية الفرد الموهوب بما يكون من رأي وموقف حيال ما يقرأُ وما يكتبُ. وكذلك الحال فيما يستمع اليه، ويحيل آثاره أحاديث تحليلية، ونقدية، وتقسيمية وحوارية وقصصية وما شابه ذلك من نتاجات كلامية نوعية. وهو في ذلك يشكل نتيجة ممارسة مثل هذه العمليات مواقف تعكس مدى تفاعله ووعيه، بآراء وأفكار الاخرين، ويعدّ تكوين موقف ايجابي تجاه المقروء والمسموع والمكتوب أحد المؤشرات الدالة على الموهبة الادبية لدي الفرد. فضلا عن ممارسة عمليات الحل والتركيب ونقد وتقويم المقروء، والمسموع الذي يقع تحت بصره ومسمعه.

٥- ومن العوامل الأبرز أيضًا كما آراه في مجال تنمية المواهب المختلفة ورعايتها لدى مجموعة الأفراد الموهوبين في مؤسسة معينة، هو إتاحة الفرصة لديهم بعمل تطبيقات وتجارب، وعمل اختراعات أولية ضمن اليات التدريب؛ إذ أن التطبيق هو الفرصة التي تتيح للموهوب ترجمة ما يحمل ويمتلك من تصورات، وأفكار وآراء ومواقف مجردة ونظرية إلى عينات من الاختراعات التي تمثل مشاريع براءات اختراع مستقبلية. يجري عبرها تعزيز معرفة الموهوب بالبياناتً والمعلومات النظرية الكمية منها والنوعية ذات الصلة بالمشروع الخاص حيث يعمل التطبيق على تعميق الوعي بتلك المعلومات، فضلا عن مساعدة الذاكرات القريبة والبعيدة على الاحتفاظ بها إلى حين حاجته استدعائها وتوظيفها في مواقف الدرس أو الحياة. ولذا فإن

إطلاق يد الموهوبين في إنتاج ما يمكن إنتاجه من أجهزة وأدوات، ونماذج ومخططات مفاهيمية ، وأعمال ملموسة هو أمرٌ في غاية الاهمية ، ويعد في الوقت ذاته أحد متطلبات البيئة الغنية الملائمة والمطلوب توفرها لتربية المواهب وتنميتها وفق المعايير المتوخاة . وهنا لابد من تدريب ذوي العلاقة من المعلمين والمشرفين على أساليب الحث ، والمتابعة ، وأساليب التصميم والربط بين حاجات الموهوبين من ناحية ، ومدى مساعدة أنفسهم في تحسين حياتهم وأسرهم عبر ما يقدمون من تجارب نافعة ، وتصاميم لمشاريع ذات صلة بجوانب حياتهم العامة، كما لابد من تدريب المعلمين والمشرفين على رعاية الموهوبين على كيفية تقويم أداءاتهم النوعية؛ النظرية منها والعملية، وتوظيف المقاييس والاختبارات التي ترتبط بسلوك الموهبة المستهدفة بالتدريب والتنمية والتقويم ، وذلك لضمان سيرورة التدرب ، واكتساب المهارات والقدرات المرتبطة بجوانب الموهبة مدار التقويم والرعاية.

٦- أما العامل المعزز لعملية رعاية الموهوبين فيتمثل في تعزيز الموهوبين بما يواءم وإنجازاتهم في مجالات التحصيل والتفكير، والابتكار، وهناك ما يشير إلى وجود علاقة تأثيرية خطية ايجابية بين التعزيز المقدّم لذوي الحاجات الخاصة سواء الموهوبين منهم والمتأخرين دراسيًا ، أو الذين يعانون ضعفًا في جانب من قدراتهم العقلية أو الأدائية ؛ ومدى التحسن في هذه الأداءات الملحوظة. وهنا لابد من الإشارة إلى أن توظيف التعزيز المناسب لأداء الموهوب، لا يجب أن يكون مصحوبًا بالنواتج المتحققة فقط ، بل لابد من رعاية عمليات التفكير وعمليات التعبير والإنجاز التي يظهرها الموهوب عبر مواقف التدرب والاستجابة ، ولابد من التركيز في ذلك على العمليةProcess قبل الناتج Productلأنها الأهم ،إذ أن كيفية حل المسالة الرياضية ، أو كيفية اجراء التجربة ، أو كيفية البحث عن المعلومة هو المقدّم على الناتج عند الموهوب ، ولذا يفضل أن يُطلب من الموهوب تقديم تبريرات منطقية،

وتفسيرات علمية ، وتنبؤات محتملة لمشاهداته، والعوامل المدخلة لأغراض إنتاجية مواد جديدة مختلفة في خصائصها عن المدخلات كل على حدة ، وكذلك الحال لابد من دعوة الموهوب وحماه على تقديم تفصيلات مدعّمة بالأسانيد الموثوقة ، ومنح الموهوب التعزيز المادي أو المعنوي أو كليهما للعملية الاكثر مناسبة، والمبررة في آن معًا ، في حين يختلف الحال في تعزيز الناتج ربما فقط لدى الطالب العادي. وهو ما يميز إجابة الموهوب المبررة والموضحة عن إجابة الطالب العادي التي قد تقف عند حد توقع أو معرفة الناتج (الجواب) فقط، دون التطرق إلى العملية التي اتبعت في حل المسالة، أو المشكلة، وهكذا في حالة تعرض الموهوب إلى اكتشاف اخطاء لغوية نحوية أو إملائية أو تعبيرية، فإن استجابة الموهوب لا يجوز أن تقف عند حد اكتشاف الخطأ. بل لابد من توجيهه لإعطاء الصورة البديلة الصحيحة، وكذلك قد تسمح الموهبة لديه التدرب لتوسيع الاستجابة، أو لتوسيع العبارة بأن يقدّم تعليلا للخطأ، وإشارة للقاعدة التي تحكم الصورة الصحيحة لموضع الخطأ، أو في حالات قراءة القصص إعطاء نهايات بديلة مناسبة، أو التنبؤ بمجريات احداث معينة، أو الربط بين الأسباب والنتائج، والتنبؤات المبررة المرتبطة لأسباب ذات علاقة. وهكذا تكون استجابة الموهوب أكثر تعقيدا بما يتلاءم وسلوك الموهبة المتوفرة لديه.

ولذا فإن توظيف متغير التعزيز في مواقف تعلم الموهوب يرتبط بمستوى إجابته واكتمالها ودرجة تعقيدها فيتوقع منه أن يكتشف الخطأ ويوضحه وقد يدعم توضيحه بإيراد القاعدة التي تحكم الصورة الصحيحة، فعلى المعلم أو المدرب أن يكون لديه هذا الأفق الراقي المعقد من الاستجابة التي تشمل العملية والناتج، في حين قد تقتصر استجابة الطالب غير الموهوب عند تحديد الخطأ، و/ أو التصويب، ولكن دون البيان والتبرير، والتعزيز هنا يكًون حصرًا على اكتشاف الخطأ.

أرى أن هذه العوامل مجتمعة هي التي تحكم عمليات التنمية المقصودة لسلوك الموهوبين، مع مراعاة الاختلاف فيما بينهم، بحسب طبيعة الموهبة القائمةً، وماهيتها، والمؤشرات السلوكية

الدالة عليها. كما أنه لابد للمتابع من تقدير نوع التعزيز الممنوح الذي يتلاءم ونوع الاستجابة، ومدى اكتمالها، ومستوى النمو العقلي والجسمي لدى الموهوب. فتعزيز موهوب في رسم لوحةُ فنية في مستوى المرحلة الابتدائية الاولى ، يختلف إلى حد كبير من حيث الكم والكيف والهيئة عن التعزيز المناسب لقرين له في المرحلة الثانوية ، وقد أنجز اللوحة للموضوع ذاته في مرحلة من النمو العقلي والجسمي ، والقدرة على الربط والتكامل بين عناصر العمل الفني بصورة أكثر تعقيدًا ، وأكثر نضجًا وتحكمًا في استخدام المواد الأولية لإنتاج اللوحة ، مقارنةُ بقرينه الصغير الذي حاول إنتاج اللوحة ذاتها لكن في مستوى أقل من الإتقان والتحكم، حيث يتوقع أن يعطي رسمًا أكثر تطورًا ، ويختار من الألوان ما هو مناسب لطبيعة الرسم وموضوعه بما يختلف إلى حد كبير عما أنتج القرين من الرسم ذاته في المراحل الأولية، فضلا عن أن ضبط هذه العَامل وتكاملها في مواقف التدرب ، والتنمية وادراك المدرب للموهوب بدرجة تأثير كل من هذه العوامل على حدة تارة ، ومجتمعة على تنمية وتطور سلوك الموهوب تارة أخرى ، وهي عملية مهمة لنجاح المدرب في مساعدة الموهوب والارتقاء بموهبته من الناحيتين النظرية المعرفية والعملية التطبيقية ، كما أنه لابد للمدرب من مراعاة ضرورة إشاعة أجواء من الثقة بينه وبين الطلبة الموهوبين ، في مواقف التدريب والتقويم ، إذ أن درجة موثوقية الطالب الموهوب بمدربه وبما يصدر عنه من توجيه ، وإرشاد وتقويم موضوعي لأدائه قد يسهم بصورة أو بأخرى في تعزيز وتدعيم ثقة الطالب بادئة والسعي إلى تطويره ، والبحث عن الأداء الأفضل لكسب ودّ مدربه، ونيل رضاه . ومثل هذه الأجواء من التفاعل والتواصل بينهما، يبني جسورًا من الاحترام والتقدير الذي يؤدي الى تحسين التعلم ، وقبول الاختلاف في وجهات النظر ، ومن ثم نضج الموهبة ، وزيادة التقدير الذاتي من طرف الطالب. وهذا تعزيز ذاتي يضاف إلى التعزيز الخارجي الذي يتلقاه من المدرب أو المقوِم ، أو المشرّف على تجربته أو اختراعاته .

وانطلاقًا من أن النجاح يولد النجاح فلابد أن يشعر الطالب الموهوب في مواقف التدرب أنه يحقق تقدمًا ملموسًا في كل نشاط سواء أكان ذلك عبر تنفيذ النشاطات الصفية ، أم عبر التطبيقات الميدانية في البيت أو في المؤسسات الاخرى التي قد ترعى أصحاب المواهب ؛ كالأندية أو المراكز المتخصصة.

ويضاف إلى هذه العوامل ، فلابد من الاهتمام بالعناصر الفيزيائية التي تسهم في توفير أجواء مريحة عبر مواقف التدرب والتدريب) وذلك لضمان تطور جوانب الموهبة لدى الموهوب أو الموهوبين مدار التنمية والتطوير. ؛ فتوفير الإضاءة الجيدة، ودرجات الحرارة المناسبة، وأماكن الجلوس المريحةُ ،وتوفر التقانة الضرورية لإنجاز المهام التدريبية ، كلها مجتمعة تحدد مدى نمو الموهبة ، ودرجة تمكن الموهوب من مؤشراتها السلوكية، التي تعد معايير لتحسين الموهبة أو المواهب موضع التدريب والعناية .

وأخيراً لابد للمدرب من تقدير مدى أهمية الفروق في جوانب النمو المختلفة لدى الطالب الموهوب وانعكاس ذلك على تقدمه في الموهبة التي تحدد نمط أو أنماط تفكيره ، وتميزه عن بقية جوانب النمو الأخرى ، وكيف يمكن مراعاة ذلك في مواقف التدريب الخاصة بالموهبة المستهدفة.

وأرجو أن أكون بهذا العرض قد جرى بلورة العوامل ذات التأثير المباشر في تشكيل سلوكيات الموهبة وتنميتها لدى الموهوب بصورة كلية ، وتقدير دور كل منها في تذليل صعوبات التدرب ، والكسب المستهدف ، وتحديد مدى التحسن في جوانب الموهبة، الأولية المتوفرة لديه والتي جرى الكشف عنها بتطبيق اليات ومقاييس اكتشاف الموهبة ، مدار التدريب والتنمية. والله الموفق.

دراسات وبحوث

تأثير رياضة الدماغ على التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم

إعداد

علا مُحَمَّد زكي الطيباني

أستاذ مساعد بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الإسكندرية

نشوة عبد الحميد يونس

مدرس بقسم العلوم الأساسية – كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الإسكندرية

الإستشهاد المرجعى:

الطيباني، علا مُحَمَّد زكي و يونس، نشوة عبد الحميد. (٢٠٢٠). تأثير رياضة الدماغ على التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)، ج١– ديسمبر، ١– ٨٦

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي للتحقق من فعالية رياضة الدماغ في تحسين التنظيم الذاتي لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، تألفت العينة من (١٠ أطفال) تراوحت أعمارهم ما بين (٥- ٧) سنوات بمتوسط عمري (٦.٩٠) وبانحراف معياري (٠.٨٨) ونسبة ذكائهم بين (٩٤- ١٠٣) على مقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة بمتوسط (٩٨.٩٠) وبانحراف معياري قدره (٣.٣٥)، تم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية تكونت كلا منها من ٥ أطفال، وقد تم تطبيق مقياس التنظيم الذاتي الذي يتضمن (٤٠ مفردة) مقسمة إلى أربعة محاور هي مراقبة الذات، التخطيط ووضع الأهداف، التنظيم السلوكي، تقويم الذات (إعداد الباحثتان) بالإضافة إلى برنامج رياضة الدماغ المستخدم في البحث من إعداد الباحثتان، كما تم تقييم أعراض صعوبات التعلم باستخدام مقياس مايكل بست للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وقد أسفرت البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده على أبعاد التنظيم الذاتي والدرجة الكلية للمقياس في اتجاه القياس البعدي، مما يعنى تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد مشاركتهم في جلسات البرنامج وقد خلصت الباحثتان إلى جدوى تدريبات رياضة الدماغ في تحسين التنظيم الذاتي، والى التأثير الايجابي لهذا التحسن علي الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وأوصى البحث بالتركيز على إستراتيجية رياضة الدماغ كأحد أهم المداخل التي يمكن الاعتماد عليها في التدخل مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، التنظيم الذاتي، رياضة الدماغ

Abstract:

The current research aimed to determine the effectiveness of a program based on brain gym in improving self-regulation of learning disabled children. The sample consisted of (10) children. Their ages varied from (5-7) years old, with mean average of 0.88. Their IQ was (94 – 103) degree on Stanford Binet IQ test "fifth image", with mean average of 88.90 and standard deviation of 3.35. They were distributed into two groups: control and experimental. Each group consisted of (5) children. The sample was tested by the Self-regulation scale which consisted from 40 sentences, divided into (5) dimensions: self-monitoring, planning, setting goals, organizing and self-evaluating (prepared by the researchers) and also the gym brain program used in the study (prepared by the researchers). Learning disabilities symptoms were evaluated by Michael Best scale for Learning disabilities. The results indicated that there are statistically recognized differences between the average ranks of experimental group pre - post program implementation on self-organization scale dimensions and the total scores in favor of post application. This indicates the improvement of children scores in the experimental group after participation in program sessions. The research suggested that the benefits of Brain gym exercises in improving self-regulation. They also have positive effect on improving the performance of children with learning disabilities. The research stressed the importance of focusing on brain gym strategy as one of the reliable methods in intervention programs for learning disabled children.

Keywords: **Learning disabilities – self-organization – Brain gym**

المقدمة والإطار النظري

يُعد الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة هم الأشخاص الذين يختلفون اختلافاً ملحوظاً عن الأفراد الذين يعتبرهم المجتمع أشخاصاً طبيعيين وعاديين فهم يختلفون جوهرياً عن الأشخاص الأخريين في واحدة أو أكثر من مجالات النمو والأداء المعرفي والحسي والسلوكي واللغوي والتعليمي، مما يستلزم تقديم خدمات خاصة داعمة لهم يتسنى لهم تحقيق أقصى ما يمكنهم منه قدراتهم وشعورهم.

أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم الذين يعانون من قصورٍ في واحدةٍ أو أكثر من العمليّات النفسيّة الأساسيّة التي تتطلب فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع والتفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليّات الحسابيّة، ويرجع هذا القصور إلى إعاقةٍ في الإدراك، أو إلى إصابةٍ في المخ، أو إلى الخلل الوظيفيّ الدماغيّ البسيط، أو إلى عسر القراءة، ولا يجوز أن تكون صعوبات التعلّم هذه ناتجةً عن إعاقةٍ بصريّةٍ أو سمعيّةٍ أو حركيّةٍ أو عن تخلّفٍ عقليٍّ أو عن اضطراباتٍ انفعاليّةٍ أو عن حرمانٍ بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (سالم، ٢٠١٠، ٢٦) (عواد، ٢٠١١، ١٠).

وذوو صعوبات التعلم Learning Disability هم أولئك الذين يمتلكون ذكاءً طبيعياً. ولكن لديهم صعوبة في القدرة على معالجة المعلومات وتختلف هذه الصعوبة من فرد إلى أخر فذوو صعوبات التعلم هم مجموعة غير متجانسة يعانون من اضطرابات جوهرية مثل القدرة على اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب وهى ليست ناتجة عن عدم توافر فرص للتعليم أو أعاقة عقلية أو مشكلة حسية، ولا تظهر هذه المشكلات في جميع المجالات الأكاديمية ولكن في مجال محدد مثل القراءة

والحساب (Reynolds, 2014, 1899). وتُعد مشكلة صعوبات التعلم من المشكلات الأساسية لدى الأطفال وخاصة في المرحلة الابتدائية، حيث يقدر نصف متلقي خدمات التربية الخاصة من صعوبات التعلم (أبو نيان، ٦، ٢٠١٢) (عبيد، ٦، ٢٠١٢).

حيث يتسم الأطفال ذوى صعوبات التعلم بالذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، ولديهم العديد من المشكلات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية وفقدان الدافعية، وضعف التنظيم الذاتي، حيث تستنفذ جزءا كبيراً من طاقتهم العقلية والانفعالية والمعرفية، ويؤثر هذا الضعف على عملية التعلم، وقدرتهم على بناء المعلومات وما وراء المعرفة وتعرضهم للرفض من الآخرين، كما يتعامل هؤلاء الأطفال مع المشكلات إما عن طريق الانسحاب وعدم التفاعل مع الآخرين أو الانخراط في السلوكيات المشكلة والتي تفرغ ما يشعرون به من ضيق وتوتر (Butler, 2015, 124).

خصائص ذوي صعوبات التعلم: رغم اختلاف العلماء في تحديد خصائص ذوي صعوبات التعلم إلا أنهم اتفقوا حول مجموعة منها يمكن حصرها في: مظاهر سلوكية: وتتمثل فيما يلي:

- تدنى الانتباه وضعف التركيز مع شرود الذهن وسهولة التشتت.
- صعوبة في الإدراك السمعي والبصري والحركي.
- نشاط وحركة زائدة، لا يستقرون على وضع معين.
- عدم التوازن في الحركة والمشي.
- الفشل في إتمام المهام، فهو سريع التشتت.

يعد التعلم محور التقدم والتطور والحضارة وعدم التعلم يعني عدم حدوث تغيرات في السلوك إذ تشكل صعوبات التعلم مشكلة كبيرة ليست في مجال التعليم والمدرسة فقط بل هي في كل مجالات الحياة.

وظهور صعوبة في العمليات العقلية كالفهم والتفكير، والإدراك والذكاء التي تؤثر على القراءة والكتابة والاستيعاب ينعكس على الحياة الاجتماعية وطريقة التفاعل مع الناس، خاصة إذا اتصف بالسلوك الانسحابي عن المواقف الاجتماعية وضعف التفاعل والمشاركة وزيادة الشعور بالخجل.

ومن خلال ما تقدم نلخص إلى أن صعوبات التعلم أصبحت حالة اجتماعية تفرض على المجتمع وضع حلول وطرق ووسائل محاولة منه تقليل أو الحد من الظاهرة (عواد، ٢٠١١، ٢٦). وبعد تحديد ذوي صعوبات التعلم من خلال الملاحظة وتطبيق اختبارات ومقاييس صعوبات التعلم على الطفل يمكن من خلالها تحديد نقاط الضعف، وأسبابها بهدف تحديد سبب المشكلة قبل محاولة حلها بوضع برنامج مبدئي، وتحديد مدى استجابة الطفل للبرنامج بعدها يتم وضع البرنامج النهائي، والذي سيتم تطبيقه على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كل طفل حسب إمكاناته العقلية.

تصنيف صعوبات التعلم: تعددت التصنيفات الخاصة بصعوبات التعلم، فمن المتخصصين من أكد أن مشكلات القراءة والكتابة واللغة تعتبر أساس لصعوبات التعلم، في حين ذكر آخرون أن صعوبات الانتباه، وتشتت الحركة هي الأساس.

ولقد أكد مصطفى (٢٠٠١) أن أشهر تصنيفات صعوبات التعلم هي صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية.

وصعوبات التعلم الأكاديمية: تعرف بأنها اضطرابات القراءة والكتابة والمهارات الحسابية. أما صعوبات التعلم النمائية هي الصعوبات التي تظهر في مرحلة الروضة، لكون الصعوبات الأكاديمية تظهر بعد ذلك في المدرسة الابتدائية.

وتعرف صعوبات التعلم النمائية أنها اضطراب في الوظائف والمهارات الأولية التي يحتاجها الطفل، بهدف التحصيل في المجالات الأكاديمية، وتظهر الصعوبات في مرحلة ما قبل المدرسة، وهي صعوبات تتعلق بالوظائف الدماغية، والعمليات العقلية، والمعرفية، ومنها:

- اضطراب الانتباه.
- اضطراب الذاكرة.
- اضطراب الإدراك.
- اضطراب التفكير.
- اضطراب اللغة الشفهية (مصطفى، ٢٠٠١، ١٩٦- ١٩٨) (القاسم، ٢٠٠٠، ٣٢).

كما يواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات عند بداية دخولهم المدرسة، ودائما ما يتم اكتشاف هذه الصعوبات من خلال الاختبارات الإكلينيكية، ودراسة الحالة، وغالبا ما يتمّ إهمال دراسة الحالة النفسية لهؤلاء الأطفال؛ حيث نجد أن السمة الغالبة عليهم هي تدني اعتبار الذات، وكذلك العديد من المشكلات النفسية مثل الانعزال، والاكتئاب (John W., Robert R., 2006, 3-10).

١- **التنظيم الذاتي:** هناك العديد من العوامل المؤثرة في صعوبات التعلم مثل الذاكرة والذكاء العام، والإدراك البصري، والإدراك السمعي، والفهم اللغوي، غير أن لقصور التنظيم الذاتي دوراً حيوياً في صعوبات التعلم الأكاديمية، فهو عملية توجيه ذاتي من داخل الطفل نفسه يقوم من خلالها بالمراقبة الذاتية والمثابرة والانتباه والإدراك الواعي والقدرة على التحكم في التفكير والسلوك والانفعالات لتحقيق الأهداف المنشودة ومن ثم فالمنظم ذاتياً يتحكم في جهوده ودوافعه ويحدد الأهداف التي يسعى إليها، والاستراتيجيات التي يستخدمها ثم يراقب سلوكه ويتأمل ذاته، فالأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين يعانون من قصور في التنظيم الذاتي

يفشلون في معالجة المعلومات فهم أقل في الكفاءة المعرفية، مما يؤثر سلباً على النواحي الشخصية(ذكى، ٢٠٠٨، ٢٣٢)،(الشخص، ٢٠١١، ٢)،(Thornton Cooke,2017, 2).

التنظيم الذاتي هو عملية توجيه ذاتي من داخل الفرد نفسه، يقوم من خلالها بالمراقبة الذاتية، والمثابرة، والانتباه والإدراك الواعي والقدرة على التحكم في التفكير والسلوك والانفعالات للسعي لتحقيق الأهداف المنشودة ومن ثم فالشخص المنظم ذاتياً يتحكم في جهوده ودوافعه، ويحدد الأهداف التي يسعى إليها والاستراتيجيات التي يستخدمها ثم يراقب سلوكه ويتأمل ذاته (Monteriro, 2015, 5) (Wong & Butler, 2012, 148).

ويعرف التنظيم الذاتي هو الدرجة التي يمكن أن يكون بها الأطفال الانعكاس الذاتي ويمكنهم التخطيط والتفكير في المستقبل، ويتحكم الأطفال بهذه القوه في أفكارهم ويراقبون سلوكياتهم، ويقيمون قدرتهم على أداء الأشياء، ويضبطون سلوكهم، مثال ذلك إذا كان الطفل الذي يخضع للتنظيم الذاتي يعلم أن هناك اختباراً قادماً فسيختار هو أن يكون مستعداً للاختبار بدلاً من الخروج مع أصدقاؤه.

أن التنظيم الذاتي له قدرة على منع الاستجابات السلبية وتأخير الإشباع، فالفرد الذي لديه القدرة على التحكم في ردود أفعاله العاطفية تجاه المواقف الإيجابية والسلبية، كما في حالة الطفل الذي يمكنه مقاومة ميلة الفوري إلى الغضب عندما يتخطى نظيراً أمامه في طابور طلب الأكل، والتحسن في التنظيم الذاتي يؤثر علي النواحي الانفعالية والمعرفية والسلوكية والأكاديمية وحل المشكلات (Lens, 2008, 142)، (Greene, 2018, 3).

التنظيم الذاتي لا يعتبر قدرة من القدرات العقلية ولا مهارة من مهارات الأداء الأكاديمي فقط إنما عملية توجيه يتم من خلالها توجيه الطفل لقدراته العقلية والأفكار والمشاعر

والسلوكيات التي تتولد ذاتياً وتتجه نحو تحقيق الأهداف المحددة والتفاعل والتكيف الاجتماعي.

وقد أضافت دراسة Felver (2013) إلى أن التنظيم الذاتي لدى الأطفال يعد بمثابة منبأ لكل من التطور الاجتماعي والانفعالي والتكيف النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة والمراهقة، كما يعتبر تنظيم الانتباه أمرا أساسيا في القدرة على التنظيم الذاتي للسلوك.

ولقد أكد كل من Bandy (2010), Jarvela (2011) على أهمية التنظيم الذاتي حيث انه ذو تأثير على قدرة الفرد لتحمل الرغبات المطلوبة والتعامل مع الفشل وخيبة الأمل والعمل نحو النجاح ويمكن وصف التنظيم الذاتي باعتباره عملية يتم بواسطتها إعداد وضع الأهداف المستقبلية ومحاولة المراقبة الذاتية والتنظيم والتحكم في المعرفة والدافعية والسلوك المتعلق بهذه الأهداف.

كما يمكن أن ينتج عن القصور في التنظيم الذاتي مستويات مرتفعة من الإحباط في المواقف التعليمية لأسباب مختلفة من أهمها مشكلات التذكر وضعف الانتباه وصعوبات أتباع التعليمات وصعوبات الإدراك البصري والسمعي، وتوقع الإخفاق بسبب خبرات الفشل المتكررة في الماضي وفى ضوء ذلك ثمة حاجة ماسة إلى تعليم هؤلاء الأطفال مهارات فعالة ومنظمة، تساعدهم على أن يصبحوا متعلمين ايجابيين – كما تساعدهم على اكتساب المعلومات وتعزيزها واستدعائها وتطبيقها في المواقف المختلفة (الخطيب، الحديدي، ٢٠١٢، ٩٠- ٩١)، (Bjork, Dunlosky & Kornell, 2013, 22).

وكما أشار leyva (2015, 776) إلى هناك تنوع في مهارات التنظيم الذاتي تشتمل على عمليات معرفية وسلوكية واجتماعية، وتركز العمليات المعرفية على تحديد الهدف، والقدرة على الاندماج، والمرونة المعرفية، وتحويل الانتباه، كما تركز العمليات السلوكية على

مدى القدرة في التحكم في السلوكيات النشطة أو القدرة على التحكم في الانفعالات أو خفض أو إنهاء السلوك وتهدف العمليات الاجتماعية إلى مراقبة وتنظيم التفاعلات الاجتماعية

وقد أوضحت دراسة كل من Ursache et al (2012, 181) Thirry (2016, 34) أن هناك علاقة ارتباطيه بين التنظيم الذاتي والجوانب الإنمائية في مرحلة الطفولة المبكرة، خاصة على النمو الانفعالي والاجتماعي والمعرفي حيث أن التفكير يؤثر على الانفعالات والانفعالات تؤثر على النمو المعرفي والأكاديمي فالأطفال الذين لا يستطيعون تنظيم القلق بفاعلية يميلون إلى الابتعاد على أنشطة التعلم، أن تنظيم الانفعالات يمكنهم من الاسترخاء والتركيز على مهارات التعلم المعرفية والذي بدوره يؤثر على الدافعية للتعلم وخاصة أن مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل التي يمكن فيها التنبؤ بالاضطرابات والمشكلات التي يمكن أن يتعرض لها الطفل فيما بعد فترتبط المستويات العالية من التنظيم الذاتي بالقدرة على أقامة علاقات جيدة مع الآخرين وبالتالي التكيف مع البيئة المحيطة كما أن التنظيم الذاتي يتنبأ بالنجاح الأكاديمي للأطفال. واكتساب التنظيم الذاتي يعتمد على عدة عوامل هي تقييم الذات ومراقبة الذات والقدرة على التخطيط والتنظيم وجميعها مناطق نقص أو قصور لدى الأطفال ذوو صعوبات التعلم، وتعتبر فترة الطفولة المبكرة والمتوسطة من الفترات الهامة في حياة الطفل لما لها من أهمية في تعزيز مهارات التنظيم الذاتي، حيث تسهل مهارات التنظيم الذاتي القدرة على التركيز على الأهداف المحددة – والاستجابة الصحيحة والايجابية للمثيرات الانفعالية والمعرفية، كما انه من خلال التنظيم الذاتي يستطيع الطفل التحكم والتنظيم الفعال في انفعالاته وإدراكه وسلوكياته، ويتضمن التنظيم الذاتي عمليتان رئيسيتان أولهما التحكم في الانتباه كالقدرة على حل النازعات، وعدم التشتت في مثيرات أخرى، والثاني تنظيم الانفعالات كالقدرة على التعبير عن الانفعالات والسيطرة عليها (Zimmerman, 2009, 249), (Gross, 2007, 4), (Tuncay, 2019, 27).

ويمكن تقسيم أبعاد التنظيم الذاتي إلى أربعة أبعاد سوف تعتمد عليها الباحثتان في بناء البرنامج لذوى صعوبات التعلم، وذلك بعد الإطلاع على الأدب النظري للتنظيم الذاتي، وهى:

٢- **مراقبة الذات** Self Monitoring: في هذا البعد يتعلم الطفل كيف يلاحظ ذاته ويراقب أفعاله ويعطيها الأهمية الكافية للتعامل معها وتحليلها، وتشمل تركيز الانتباه والمراجعة من خلال فهمه لما يدور حوله، وهى من أكثر التقنيات دقة وأهمية في التنظيم الذاتي، يتعلم الأطفال مراقبة أخطاؤهم، ويتعلمون تفقد استجاباتهم ويصبحون واعين لأخطائهم واستجاباتهم (Dembo&Seli, 2013, 3) (Panadero, Klug& Järvelä, 2016, 723).

ويعرف إجرائياً "بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل علي فقرات مراقبة الذات في مقياس التنظيم الذاتي".

٣- **التخطيط وتحديد الأهداف** Planning: وأشار (Dawson & Guare، 2009، 231) إلى أن التخطيط هو القدرة على عمل خارطة طريق للوصول إلى هدف أو إكمال مهمة فضلا عن القدرة على اتخاذ القرار حول ما هو هام والتركيز عليه أولا. والتخطيط وتحديد الهدف يساعد الأطفال على تحفيز الأداء وتزيد الدافعية، وتبنى جهود الأطفال ومهمة في التنظيم الذاتي، وتعمل على توفير المعلومات، وأكثر الأهداف مناسبة للأطفال ذوى صعوبات التعلم هي الأهداف المعيارية محددة المعيار، قريبة المدى، وتتحدى القدرات بمستوى الصعوبة، شريطة الواقعية، لان مثل هذه الأنواع من الأهداف قد تعزز الكفاءة الذاتية والتحفيز (Wong& Butler, 2012, 149).

ويوصى Zimmerman& Schunk, (2011, 35) بأهمية تدريب الأطفال في سن مبكر على التخطيط، وتجزئة المهام الكبيرة إلى سلسلة من الخطوات الصغيرة وتحفيز الطفل على تنفيذ كل خطوة وتبدأ بمهام صغيرة مثل المساعدة في التجهيز لرحلة أو كيفية قضاء

العطلة، كما يجب على الآباء التخطيط أمام الأطفال لكي يكونوا نموذج يحتذي به، وعمل قوائم كمتابعة الأطفال، وتقديم نماذج مختلفة للخطط وكيفية تنفيذ خطواتها.

ويعرف إجرائيا "بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل علي فقرات التخطيط ووضع الأهداف في مقياس التنظيم الذاتي".

٤- **التنظيم السلوكي** Behavioral regulation:

أن التنظيم هو القدرة على وضع ترتيب مسلسل للأنشطة المطلوبة لإنجاز المهام، في خطوات متسلسلة متفاعلة، ويؤدى الاضطراب في التنظيم إلى تداخل مربك لحل المشكلات لدى الأطفال وعدم تنظيم لخطوات الحل، ومن السهل أن يشعروا بالتوتر عند تعاملهم مع المشكلات المركبة بهدف حلها.

وتعليم الطفل التنظيم أمر ضروري لنجاحه في المدرسة وفى الحياة اليومية وذلك بما يضمن له تجميع وتخزين المعلومات بطريقة فعالة يستطيع استرجاعها عندما يحتاجها ويستطيع التعبير عنها بسهولة، كما يجب التواصل مع المعلم وتعريفه بهذا النظام وتدريب الطفل عليه وعمل ملف خاص بالواجبات المدرسية والأنشطة المطلوبة من الطفل وعمل تقييم دوري للتعرف على مدى استخدام الطفل لهذا النظام ويمكن استبدال هذا النظام أو التعديل فيه، يجب استخدام المصنفات أو الصور لتركيز البصري للطفل والتعرف على أي مكان تنتمي له هذه العناصر وعمل صور ذهنية للأشياء، كما يوصى بأهمية التدريب على التنظيم مبكراً حيث أنه كلما تقدم العمر يكون من الصعب تدريب السن الأكبر على التنظيم بنفس الصورة للسن الأصغر لكي يصبح سلوك وعادة منذ الصغر (Zimmerman& Schunk, 2011, 33).

ويعرف إجرائيا "بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل علي فقرات التنظيم السلوكي في مقياس التنظيم الذاتي".

٥- تقويم الذات Self – Evaluation:

تعد بمثابة المراجعة المنتظمة لما تم إنجازه وتثبيته من سلوكيات صحيحة، ويقارن بين المعلومات التي تتم مراقبتها ذاتياً مع الهدف أو معيار (Wong&Butler, 2012, 148) التقويم الذاتي عملية أساسية في تقييم الأهداف ويمكن للأطفال الاختبار بين عدة معايير لتقييم مدى كفاية تعلمهم وأدائهم ويرتبط بالمراقبة الذاتية، ويتطلب من الأطفال تقييم فترات سلوكية كان يقوم الأطفال (Zimmerman, 2008, 186).

ويُعرف إجرائياً "بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل علي فقرات تقويم الذات في مقياس التنظيم الذاتي".

وتظهر مشكلات التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوو صعوبات التعلم في صورة صعوبة في الاستمرار في الأنشطة إلى الانتهاء منها والسيطرة على السلوكيات وانتظار الدور وتتبع المهام التي يقوم بها، وتخطيط وتوجيه الأهداف نحو ما يريد فعله (Harris, 2012, 142- 143) (Santangelo, 2007, 1, 16).

ويحتاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم لتدعيم التنظيم الذاتي حيث أنهم يملكون العديد من التحديات التي تحتاج إلى التنظيم الذاتي، على سبيل المثال فهم يواجهون مشكلات في القراءة والفهم القرائي والكتابة والحساب، كما يعانون من مشكلات في التخطيط ومراجعة ما تم إنجازه وتحديد أهدافهم، مما يؤثر على مهارات التحصيل الأكاديمي (Wong&Butler, 2012, 143).

استراتيجيات التنظيم الذاتي:

لقد توصل كل من (Tuncay, 2019, 9) (Milligan, 2015, 562) إلى أن استراتيجيات التنظيم الذاتي مثل التقييم الذاتي وتعزيز الذات، المراقبة الذاتية، تساعد ذوى صعوبات التعلم على الوصول إلى العمليات المعرفية التي تسهل عملية التعلم والنجاح المدرسي، حيث أن التنظيم الذاتي يسهم في تنمية شخصية الطفل وقدرته على ضبط سلوكياته وانفعالاته في المواقف الايجابية والسلبية كما يترتب على القصور في التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوو صعوبات التعلم العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية والمعرفية التي تعيق بدورها تفاعل الطفل مع البيئة المحيطة به ومن ثم النجاح في التكيف الاجتماعي.

ووجد أن هناك تداخل في العلاقة الارتباطية بين التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي وزيادة الدافعية، حيث يظهر دور التنظيم الذاتي في تحديد الأهداف والاستراتيجيات التي يستخدمها الطفل والتحكم في ذاته ومراقبه سلوكه، والمرونة مع المتطلبات الاجتماعية التي يواجهها يومياً كما انه يمتلك علاقات اجتماعيه ناجحة وقدرة على النجاح الأكاديمي وزيادة الدافعية للإنجاز (Tuncay, 2019, 9) (Ursache, 2012, 34).

مما سبق تظهر أهمية تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم التنظيم الذاتي في سن مبكر حيث يؤثر ذلك على الوظائف في شخصية الطفل ويدعمها بشكل إيجابى مثل الانتباه والتخطيط وحل المشكلات، الذاكرة، كما يساعد أيضا في إدارة الوقت، يساعد تعليم التنظيم على تخفيف الضغط والتوتر من كل من الأم والمعلمة، والتدريب على المهارات التنظيمية يعزز ويدعم قدرة الطفل أيضاً على الوصول بنجاح إلى الأدوات والمواد التي يحتاجها لاستكمال عمله، تذكر المعلومات التي يستقبلها، التعبير عن الأفكار والمفاهيم التي يتعلمونها، تحديد الاستراتيجيات التنظيمية للموقف أو المهمة مما يساعد الطفل على تحسين الناحية الأكاديمية للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

رياضة الدماغ Brain Gym:

أن مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة هامة للتعلم حيث أن جزء كبير من دماغ الطفل يتكون في هذه المرحلة، فيحتوى الدماغ على مليارات الخلايا العصبية، فيقوم الدماغ في مرحلة الطفولة بالربط بين الخلايا العصبية بمعدل اكبر، وتساعد رياضة الدماغBrain GYM على زيادة الروابط العصبية مما يعمل على تحسين وظائف المخ (Howard, 2007, 8) .(Lengel, 2010, 6)

ولقد أوصي كل من Coch (2009), Fischer (2009), Ellis &Newton (2010) على أهمية وعي المعلمون بمعرفة الدماغ وكيف يؤثر علي التعلم في عمر مبكر، ومعرفة أهم الاستراتيجيات التي تعمل علي تحفيز الوصلات العصبية وزيادة تشابكها حيث أن الأطفال مبكراً تكون استجاباتهم سريعة، ومعالجتهم للمعلومات تكون أفضل.

والأطفال الذين يشاركون في أنشطه وتجارب تعتمد على الحركة في عمر مبكر، يعمل ذلك على زيادة وتفعيل الوصلات العصبية لديهم، مما يؤدى إلى شخصيه متعلمة ايجابية وفعالة فمن خلال الحركة يمكن الوصول إلى أجزاء من الدماغ وتفعيل وظائف لا يمكن الوصول لها بأي استراتيجيه أخرى (Kubesch et al., 2009, 238).

وتستند تدريبات رياضه الدماغ Brain GYMإلى نظريات علم الحركة التربوي وعلم الأعصاب، فهو عبارة عن سلسلة من الحركات البسيطة والمتكاملة والمتقاطعة التي لها أساس في علم الأعصاب وتعمل على تنشيط كلا نصفى الدماغ التي يمكن للمعلمين استخدامها لتعزيز خبراتهم في تعلم الدماغ بالكامل، حيث أن معظم مشاكل التعلم تحدث عندما لا يكون هناك تناسق بين أجزاء الدماغ المختلفة والجسم ولا تعمل معا بشكل متناسق، فتعمل على تنشيط القشرة الحسية، وتحفيز النظام الدهليزي لتحقيق التوازن، كما أن هذه التدريبات تساعد الأطفال في كيفيه التحكم في تصرفاتهم، وتحسن أدائهم تجاه التعلم من خلال الحركة التي

تستخدم الدماغ بأكمله للتكامل بين كل من الجسم والدماغ، مما يؤدى إلى تعلم أكثر سهولة وفعالية، حيث تقوم بتنسيق الجسم كله بما في ذلك العينين واليدين، وتتكون من ٢٦حركة، تساعد فبزيادة التركيز وتعزيز الذاكرة والجوانب الأكاديمية، والمهارات التنظيمية، والاتجاهات والتناسق، وهذه الحركات تساعد الأطفال على زيادة التركيز والانتباه (Tremarche & Graham, 2007, 99), (Flatin, 2012, 13).

كما يحقق التواصل بين أجزاء الدماغ المختلفة والتوازن والتنظيم بين الناحية العقلية والناحية الانفعالية فيعمل على تقليل الاندفاعية، كما يعزز الناحية المعرفية والأكاديمية، كما تعمل أنشطة رياضة الدماغ أيضاً على التطور العصبي والاستعداد للتعلم في جميع الأعمار (Brain gym Website, 2005, 4), (Dennison&Dennison, 2010, 7).

أهداف رياضة الدماغ:

أن أنشطة رياضة الدماغ تهدف لتحسين الناحية الجسمية والعقلية كما أنها تستخدم أيضاً لتحفيز وتهدئة الأطفال في المواقف التعليمية المختلفة، ولان النشاط البدني والحركي يعززان وظائف المخ وينتج عنهما فوائد كثيرة للنمو المعرفي، كما أن النشاط البدني ليس مفيد فقط للصحة البدنية ولكن أيضاً مفيد للوظائف الإدراكية خاصة، ويمكن أيضاً تحسين الوظائف التنفيذية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيق التعلم من خلال النشاط المركز والمتكرر والمستمر (Spaulding, 2010, 66) (Kubesch, Walk, 2009, 237); (Brown, 2012, 160);.

وتعمل رياضة الدماغ علي زيادة المهارات السلوكية ومستوي الفهم الإدراكي، فقد توصلت نتائج الدراسات أن هناك زيادة في الفهم الإدراكي، وتحسن في مستوي الأداء والإنجاز حيث أن تمارين رياضة الدماغ تساعد على حركة الجسم لتحفيز عمل الروابط

العصبية بشكل متوازن حيث أن وسط الدماغ يقع في منطقة مقابلة لجميع الجوانب التي تعمل بانسجام وفى بعض الأحيان لا تعمل هذه الجوانب، بشكل متوازن ومنسجم وذلك بسبب التأثر بأحد العوامل كالتوتر والضغط في هذه الحالة يصبح للرياضة الدماغ دور مهم في قيام الأشخاص بالحركات الجسمانية المختلة بسهولة، بالإضافة إلى تدفق المعلومات من مراكز الدماغ مما يؤدى إلى تحسن الأداء (Wolfsont, 2002, 5) ;(Peterson, 2002).

كما أضافت Hannaford (2005, 121) أن تمارين رياضة الدماغ تساعد الأطفال على خفض السلوكيات السلبية، وتعزيز الوعي بالذات كما تعمل كمحفز للأطفال وتخفيف التوتر والإحباط الناتج عن الضغوط الصفية، فيعتبر وسيلة لتعزيز وقت الطفل في المهمة، والتحكم الذاتي، حيث أن الدماغ البشري يحتاج إلى أكسجين وماء لدعم عملية التفكير في التعلم وهذا تقوم علية تدريبات الدماغ.

وإذا كانت الحركة والأنشطة البدنية توقظ الدماغ فان تدريبات رياضة الدماغ Brain gym تذهب إلى أبعد من هذا، فهي تقوم باستثارة كلا من جانبي الجسم والتآزر والتناسق بين كلا من العينين واليدين، كما تنمى العمليات العقلية كالتركيز والانتباه والتفكير والإبداع، فتدريبات رياضة الدماغ تنشط النظام النفسي فسيولوجي وتهيئ الطفل للتعلم عن طريق حركات بسيطة وسهلة التطبيق وهذه الحركات هامة في عملية التعلم حيث يقوم بإيقاظ وتنشيط عدد من إمكانياته العقلية (Hannaford, 2011, 16, 120). كما ينظر إلى الأنشطة الفعالة والمتوازنة التي تحث عليها رياضة الدماغ على أنها لا يتجزأ من برنامج شامل للتطوير الذاتي والذي يعمل على تحقيق التوازن بين الحركة والتعلم بشكل منسجم كما على تحدى واجتياز أي صعوبات في التعلم وبالتالي التقدم بشكل أفضل نحو الهدف المنشود (Hyatt, 2007, 118).

أنواع رياضة الدماغ:

ورياضة الدماغ أربعة أنواع مختلفة حيث يشمل هذا التنوع تنشيط أكثر من جانب من الجسم، ويشمل بعضها التكامل بين كل جزء والجزء الأخر مثل:

- تمرينات حركة خط الوسط Midline Movement: ويركز هذا النوع من التدريبات على تنشيط كل من الجانبين الأيسر والأيمن مما يساعد على تنشيط جانبي الدماغ أيضاً وهى حركات هامة في التناسق بين أجزاء الجسم كاملة، ومن أمثلة التمرينات التي تعزز هذا الجانب الزحف المتقاطع والتنفس البطني.
- تمرينات الإطالة Lengthening Activities: وتساعد المخ على عمل روابط بين ما يعرفونه في الجزء الخلفي من الدماغ والقدرة على معالجة المعلومات في مقدمة الدماغ ومن أمثلة هذه التمرينات the owl, arm activation, the foot flex.
- تمرينات الطاقة The Energy Exercises:
- تمرينات المواقف المتعمقة Attitudes Deeping التي تعمل على زيادة وتنشيط الروابط العصبية بين أجزاء مختلفة من الدماغ والجسم، كما تعمل على تنشيط معالجة المعلومات (Official Brain Gym Website, 2009 ;Dennison, 2010).

ولقد أضاف Berninger & Richards (2009, 15) أن هناك اتصالات وتبادلات بين الجسم والدماغ، وان للحركة أهميه بالغة في تعلم الطفل، حيث أنها تزيد من معدل ضربات القلب والدورة الدموية مما يزيد من نشاط الطفل وأداؤه، فهناك أنواع من الحركة تدفع الجسم لإطلاق المحفزات الأدرينالين والدوبامين، وهذا التحفيز يعمل على تنشيط واستيقاظ المتعلمين وزيادة مستوي الطاقة، وتحسين تخزين المعلومات الخاصة بهم واسترجاعها أيضاً، فالجلوس الكثير يؤدي إلى عوامل خطرة منها التوتر والتعب في الجسم، وضعف التنفس.

وبمعرفة أهداف وأهميه الحركة بالنسبة للطفل، والتي تتمثل في استعادة انتباههم وتركيزهم وتعزيز قدرتهم على التعلم، كما أنه يمكن استيعاب الكثير من المعلومات وتنشيط الذاكرة، كما أن للحركة مجموعه من الأهداف منها تحضير وتجهيز الدماغ، حيث أن الطريقة التي يفكر بها الأطفال ويتعلمون بها تتأثر بشكل مباشر بالنشاط الجسدي، كما أن الحركة تعمل على توفير استراحات للمخ مما يساعد على تنشيط الأطفال (Epema,2010,7; Flatin, 2012, 18).

أبعاد رياضة الدماغ:

تتضمن رياضة الدماغ ثلاثة أبعاد رئيسية تهدف إلى تحقيق التكامل في عمل أجزاء الدماغ المختلفة وهذه الأبعاد هي:

- أولاً: التنسيق بين جانبي الدماغ Laterality: يتم التنسيق بين الجانب الأيمن والأيسر للدماغ والذي يعتبر ضرورة ملحة للقيام بمهارات مثل القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة والمقدرة على الحركة والتركيز فئ نفس الوقت.
- ثانياً: التركيز Focusing: حيث يتضمن التنسيق بين الجانبين الأمامي والخلفي للدماغ ويرتبط هذا البعد بالمقدرة على الفهم وصعوبة القدرة على الانتباه والتركيز.
- ثالثاً: التوسيط Centering: ويعمل هذا البعد على ربط الأجزاء العليا والسفلى للدماغ كما يرتبط بالتوازن العاطفي (Brain GYM, 2016, 71).

كما أوضحت (Hannaford,2005,79) أن هناك علاقة تكاملية بين كل من الجسم والدماغ، التي أجريت على الأطفال ذوى صعوبات التعلم، على افتراض مفاداة أن التعلم والتفكير والذكاء هي عمليات للجسم كله وليس فقط للدماغ وحدة، فيلعب جسمنا دورا مهما في جميع عملياتنا الفكرية منذ الولادة وحتى الموت، فيتكون فهمنا للعالم مما يستشعره جسمنا

ويتغذى علية عليه الدماغ وحركتنا تزداد تعقيدا لأنها تعبر عن المعرفة وتساعد على اكتساب الوظائف المعرفية والإدراكية.

وتقوم رياضة الدماغ على ثلاث أسس نظرية:

- أولها: إعادة القولبة العصبية Neurological Re- patterning: يعتمد هذا الجزء على العديد من النشاطات المرتكزة على ما يسمى بالحساسية للمجالDomain Delacato والتي ترى بان على الطفل أن يتقن مهارات الحركة خلال المراحل المختلفة لنموه. ولكن إذا لم يمر الطفل بأي مرحلة فان التطور العصبي يبدأ عنده بالتراجع.
- ثانياً: السيطرة الدماغية Crerbral Dominance: يقوم هذا الافتراض على أن تفاوت واضطراب السيطرة المخية هو السبب الرئيسي والمسئول عن نقص الانتباه وصعوبة القراءة.
- ثالثا: التدريب الإدراكي الحركي Perceptual- Motor Training: يقوم هذا الافتراض على أن مشاكل التعلم تنتج عن عدم الانسجام والتآزر في عمل مهارات النظر والاستماع والحركة (التآزر البصري السمعي الحركي) وبالتالي فان هناك بعض الاستراتيجيات التي تم وضعها لتعليم مهارات حركية مثل الزحف ورمى الكرة والمشي على الخط أو دعامة متوازنة وغيرها من الحركات (Dennison & Dennison, 2010, 3); (Brown, 2012, 7).

وقد خلصت الدراسات إلى أثر التدخل القائم على رياضة الدماغ في تسهيل عملية التعلم وتعزيز التحكم الذاتي، وزيادة المرونة العصبية بما تعمل على تشكيل الجسور التي تربط بين الجسم والدماغ، وتتكامل عمل وظائف الدماغ مع حركات الجسد، مما يساعد على تذكر الطفل للمفاهيم لفترة أطول، فالحركة تجعل عملية التعلم أكثر كفاءة وتشرك الدماغ بأكمله لفهم المفاهيم، حيث أن رياضة الدماغ طريقة فريدة ومتميزة لأننا من خلالها تمنح

المتعلمين حافزاً قوياً للتقدم والعمل بنشاط وفاعلية عن طريق مجموعه من الحركات البسيطة ولذلك يوصى بالقيام بتمارين رياضه الدماغ قبل البدء بعملية التعلم لأنها تؤدى لاكتساب المهارات التي تزيد من سهولة التعلم (Lengel,Kuczala,2010,16);(Flatin,2012,19)

وأشارت دراسة (2012) Flatin إلى دور رياضة الدماغ في مرحلة الطفولة المبكرة هدفت هذه البحث إلى اثر استخدام أنشطة رياضة الدماغ Brain GYM لتقليل السلوكيات خارج نطاق المهام للطلاب داخل غرفة الصف في مرحلة الطفولة المبكرة خلال وقت الدائرة (وهى التحدث بدلاً من الاندماج في وقت الدائرة واللعب مع الزميل) وكانت أعمار الأطفال ٤ سنوات ثم تطبيق أنشطة رياضة الدماغ Brain Gym لمدة ٣ أسابيع بواقع مرتين باليوم ثم قام بمراقبة الأطفال لمدة ٣ أسابيع دون القيام بأنشطة رياضة الدماغ، ثم طبق الأنشطة لمدة ٣ أسابيع أخرى، كما أشارت نتائج هذه البحث إلى تأثير تمرينات رياضة الدماغ على تنظيم سلوك الأطفال خارج نطاق المهمة.

وفى هذا الصدد جاءت نتائج دراسة (Wimpy,2011) حيث أظهرت التأثير الايجابي لتدريبات رياضة الدماغ Brain Gymعلى إدارة سلوك الأطفال وتعزيز التركيز لديهم، حيث كان الهدف منها فحص سلوك الطفل أثناء أداء المهام وقدرته على التحكم الذاتي، والتعرف على تأثير رياضة الدماغ على سلوك الأطفال وكيف أن الارتباط والتكامل بين الجسم والدماغ يؤدى إلى تعلم أفضل.

رياضة الدماغ وأثرها على التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم:

أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور في التنظيم الذاتي، وحل المشكلات فهم يفشلون في معالجة المعلومات فهم اقل في الكفاءة المعرفية، هذا القصور يؤثر سلبياً على النواحي الشخصية والانفعالية والسلوكية.

وكما ذكر كل من (Hurk,2006,155) الشخص وجارحي (٢٠١١، ٢)، الرمامنة (٢٠١٩، ٦) أن صعوبات التعلم تؤثر في العمليات النفسية اللازمة لحياته في المجتمع وتشمل الانتباه والذاكرة والإدراك والتي بدورها تؤثر في استعداد الطفل للمهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب.

والقصور في التنظيم الذاتي لدى صعوبات التعلم يؤثر على رصد وتنفيذ المهام الموكلة إليهم، كما أنهم يعانون من صعوبة في التخلي عن الاستراتيجيات غير الفعالة في عملية التعلم أو استبدالها بإستراتيجية جديدة، مما يجعلهم يحتاجون إلى مهارات التنظيم الذاتي، والتي تساعد في تعلم واكتساب استراتيجيات جديدة تسهل لهم عملية التعلم، وبالتالي فان تنمية المهارات التنظيم الذاتي تساعد في إصلاح ذلك القصور مما يؤثر على النواحي الأكاديمية والاجتماعية.

وقد أوضحت الدراسات أن هناك صلة قوية بين تحسين التنظيم الذاتي وتحسين المهارات الأكاديمية بصورة إيجابية مثل دراسة Lane (2008,234) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية التنظيم الذاتي في تحسين المهارات الكتابة لدى الأطفال وتحسين قدرتهم على إكمال القصص، وزيادة مفرداتها وجودتها، وزيادة الزمن المستغرق في النشاط الكتابي، وتكونت عينة البحث من أطفال الصف الثاني الابتدائي، ممن يعانون من صعوبات تعلم الكتابة، وتكونت عينة البحث من٦ أطفال، وتراوحت أعمارهم ما بين (٥- ٨) سنوات، وتراوحت معاملات ذكائهم بين (٩٤- ١٠٣) وقد استخدم الباحثون مقياس وكسلر للذكاء، واختبار اللغة المكتوبة، ومقياس التقييم السريع للمعرضين لصعوبات تعلم القراءة.

وقد أشار (Klassen,2010,27-29);(Butler,2015,123);(Rice&Carter, 2016,132). إلى حاجه الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى أساليب مناسبة تساعدهم على التحكم بسلوكياتهم ومن هذه الأساليب التنظيم الذاتي حيث أن هؤلاء الأطفال يواجهون

تحديات كبيرة في التنظيم الذاتي لذا هم بحاجه إلى السيطرة المعتمدة لبناء أشكال المعرفة، كما أكد Hurk (2006) إلى أهمية التنظيم الذاتي وأثرة على الجوانب الأكاديمية للأطفال وتتضح أثاره بشكل عام على سلوكيات الأطفال وبشكل خاص على الجوانب الاجتماعية والانفعالية فالأطفال ذوى صعوبات التعلم يفتقرون إلى مهارات التنظيم الذاتي التي تجعلهم يشعرون بالخوف الدائم من الفشل وقلة الدافعية والتي بدورها تؤثر على التحصيل الأكاديمي.

والتنظيم الذاتي يعطى الطفل القدرة على التحكم في الأفكار والأهداف الشخصية والاستجابة لمطالب البيئة فالتنظيم الذاتي عنصراً أساسياً للنجاح كما أكد (Dembo & Seli, 2013, 172), (Kirk, 2017, 3).

لذا فقد عمد البحث الحالي إلى استخدام رياضة الدماغ لتدريب التنظيم الذاتي لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم للتعرف على تأثيره في تحسين التنظيم الذاتي لديهم.

مشكلة البحث

يعانى الأطفال ذوى صعوبات التعلم من القصور في التنظيم الذاتي الذي يؤثر على رصد وتنفيذ المهام الموكلة إليهم، كما أنهم يعانون من صعوبة في التخلي عن الاستراتيجيات غير الفعالة في عملية التعلم أو استبدالها بإستراتيجية جديدة، مما يجعلهم يحتاجون إلى مهارات التنظيم الذاتي بصورة كبيرة.

وتظهر بعض هذه المشكلات نتيجة قصور التنظيم الذاتي لدى الأطفال مما يؤثر على نظام الفصل بشكل كبير ويحتاج المعلمون إلى توفير بيئة تعليمية مواتية للتعلم والنمو والنجاح، كما يعانون من ضغوط وإجهاد بسبب المشكلات السلوكية لذوى صعوبات التعلم التي تؤدى إلى تشتت الانتباه في الفصل الدراسي، كما يحتاج المعلمون إلى قضاء أوقات

إضافية لتحسين التنظيم الذاتي لدى هؤلاء الأطفال لكي يؤدوا بشكل أفضل سواءً سلوكياً أو أكاديمياً (Hannaford, 2011, 148).

والأطفال في وقتنا هذا يميلون للجلوس على الأجهزة الالكترونية وألعاب الفيديو مما يؤدى إلى زيادة وزن الأطفال وظهور العديد من المشكلات كما يواجه الأطفال المزيد من الصعوبات في الفصل الدراسي مع مشكلات الانتباه، وصعوبات التعلم، والتوتر، أن تطوير المهارات الحركية تحفز الاستعداد للتعلم وتزيد من تحصيل الأطفال بشكل سريع وتحسن عملية الإدراك، كما أنها تعمل على تطوير المهارات الاجتماعية والانفعالية، فالأطفال الأكثر نشاطا خلال اليوم الدراسي يحققون أداء أكاديمي أفضل وهو ما ذكرته دراسة كل من (Howard, 2007, 17); (Lengel, 2010, 65).

ولقد ركزت معظم الدراسات العربية على البرامج الأكاديمية والعلاج السلوكي للأطفال ذوى صعوبات التعلم، بينما اهتم القليل منها بالتركيز على التنظيم الذاتي، ودوره في خفض أعراض صعوبات التعلم، وذلك على الرغم من أن العديد من الدراسات الأجنبية قد أشارت إلى أهمية تدريب الأطفال ذوى صعوبات التعلم على التنظيم الذاتي، لما له من دور في تحسين عملية التعلم كدراسة (Viglas, 2018) (Graham, 2012) (Hausand, 2008) حيث أن التدريب على التنظيم الذاتي يساعد على التعلم النشط، كما يسهم في بناء المعلومات والمعتقدات ومهارات ما وراء المعرفة، ويضاف إلى ذلك تركيز الانتباه، وإدراك أكثر ايجابية لفاعلية الذات، كما أن للتنظيم الذاتي له أثر في تعلم اللغة وتحسين مهاراتها مثل مهارة الكتابة والقراءة والتعبير عن الأفكار، كما أن الأطفال المنظمون ذاتيا يمتلكون دافعية للتعلم تعكس تقييمهم للتعلم وامتلاكهم للإرادة التي تساعدهم على توجيه الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية من خلال التعلم.

كما أكدت مجموعة من الدراسات أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور في التنظيم الذاتي، وحل المشكلات فهم يفشلون في معالجة المعلومات فهم اقل في الكفاءة المعرفية، هذا القصور يؤثر سلبيا على النواحي الأكاديمية والشخصية والانفعالية (Hurk, 2006); (Mantague, 2008); (Lane, et al, 2008); (Reid, 2012); (Wong, 2012).

وقد أوصت دراسة كل من Tremarche et al. (2007,6)، Kubesch et al. (2009, 8) بضرورة دمج الحركة داخل اليوم الدراسي لما لها من أهمية في تحفيز الدماغ وتجهيزه للتعلم وتحفيز وظائف الانتباه حيث يؤثر على التحصيل الدراسي، كما يساعد الأطفال على النجاح في حياتهم في وقت لاحق حيث أن الحركة تسمح للأطفال باستعادة تركيزهم وتقوية قدرتهم على الانتباه، كما أنها تعمل على تعزيز التعلم بشكل كامل، وتعمل على تحسين أكثر من جانب من جوانب النمو مثل النمو الجسمي والمعرفي والانفعالي.

وأظهرت بعض نتائج الدراسات السابقة أن استخدام رياضة الدماغ Brain GYM خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة يحسن الأداء الأكاديمي، كما يعمل على خفض السلوكيات السلبية، لا يتوقف على ذلك فقط بل يساعد على إدارة سلوكيات الأطفال وتعزيز التركيز لديهم وتعزيز الوعي بالذات وزيادة الثقة بالنفس (Miller, 2010, 4) (Flatin, 2012, 2).

ولان تدريب الأطفال على التنظيم الذاتي في مرحلة الطفولة المبكرة يزيد من القدرة على التحكم في الأفكار والأهداف الشخصية والوعي بالذات، فمن الأهمية العمل على تدريبه وتحسينه مبكرا بقدر الإمكان حتى تتحقق النتائج المرجوة، خاصة بالنسبة للأطفال ذوى صعوبات التعلم حيث أنهم بحاجه إلى تعلم أساليب مناسبة تساعدهم على التحكم في سلوكياتهم والتفاعل مع البيئة (Yamada, 2017, 3) (Butler, 2015, 11).

والأطفال المنظمون ذاتيا يكونون منظمين انفعاليا وسلوكيا، فمثلا يتعلم الأطفال مبكرا مجموعة من سلوكيات التنظيم الذاتي مثل انتظار الدور ورفع أيديهم بهدوء، كما أن التدريب على التنظيم الذاتي في الطفولة المبكرة يجعلهم يصبحون أكثر قدرة على التفكير فيما يفعلونه ويتفاعلون وفقاً لذلك مثل السيطرة على الغضب ويزيد من كفاءتهم الاجتماعية ونجاحهم في المدرسة (Zimmerman, 2008, 54); (Trentacosta, 2009, 89); (Bandy, 2010, 5); (Lakes, 2004, 283).

أن التنظيم الذاتي يعطى الطفل القدرة على التحكم في الأفكار والأهداف الشخصية والاستجابة لمطالب البيئة فالتنظيم الذاتي عنصراً أساسياً للنجاح وأمراً هاماً ومكملاً لمتغيرات النمو المختلفة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. أن القصور في التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم يؤثر على رصد وتنفيذ المهام الموكلة إليهم، كما أنهم يعانون من صعوبة في التخلي عن الاستراتيجيات غير الفعالة في عملية التعلم أو استبدالها بإستراتيجية جديدة، مما يجعلهم يحتاجون إلى مهارات التنظيم الذاتي، ولكن واقع التدريب على التنظيم الذاتي لهذه الفئة غير مرض حيث ظهر ذلك بوضوح من خلال عمل الباحثتان في برنامج التدخل المبكر والإشراف على التربية العملية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وخاصة صعوبات التعلم مما يمكن وصف هذا الواقع في النقاط التالية:

- أن البرامج التعليمية المقدمة لهؤلاء الأطفال تخلو من عناصر تطوير المهارات وخاصة التي تهتم بالتنظيم الذاتي.
- أن منهاج الصفوف الأساسية الدنيا لا يراعي في محتواه وأهدافه الاهتمام بالتنظيم الذاتي لذوي صعوبات التعلم.وعلى ضوء ذلك فقد هدف البحث الحالي تصميم برنامج قائم على رياضة الدماغ في تحسين التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. وعلى الرغم مما أثبتته تدريبات رياضة الدماغ من فاعلية وانه

معروف من أكثر من ٤٩عامل، إلا انه لا يوجد سوى القليل من الأدلة التجريبية التي تؤكد أن لبرامج رياضة الدماغ فوائد وتدعم تطبيقها وهذا ما ذكره كل من (Hyatt, 2007, 43) (Stephenson, 2009, 6).

كما أشارت دراسة Wimpy (2011) إلى التأثير الأمثل لتدريبات رياضة الدماغ على السلوك والتواصل الجيد بين الجسم والدماغ والى انه يعد إستراتيجية من استراتيجيات التدخل المبكر لذا يحاول البحث الحالي تقييم فاعلية رياضة الدماغ على تحسين التنظيم الذاتي لدى مجموعة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم من خلال برنامج تدريبي قائم على رياضة الدماغ.

ومن ثم يمكن بلورة مشكلة البحث الحالية في الأسئلة التالية:

-ما فاعلية برنامج قائم على رياضة الدماغ في تحسين التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم؟

-ما درجه استمرارية فعالية برنامج رياضة الدماغ في تحسين التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بعد تنفيذه؟

فروض البحث

وفى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وما أسفرت عنة من نتائج، وتمت صياغة فروض البحث على النحو الأتي:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى.

أهداف البحث

- هدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية برنامج رياضة الدماغ Brain GYM في تحسين التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

ويتفرع من هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:

- التحقق من وجود علاقة بين صعوبات التعلم وضعف التنظيم الذاتي.
- الكشف عن درجة استمرارية فعالية برنامج رياضة الدماغ في تحسين التنظيم الذاتي لدي الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

أهمية البحث

- يوفر البحث برنامج رياضة الدماغ Brain GYM "بوصفه يعتمد على الحركة" لإكساب التنظيم الذاتي للأطفال ذوى صعوبات التعلم.
- يوفر البحث أداة لقياس التنظيم الذاتي للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- لفت أنظار القائمين على رعاية الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى تأثيرات الحركة الايجابية على سلوك الطفل بصفة عامة، وتأثير رياضة الدماغ بصفة خاصة.

- تزويد القائمين على العملية التعليمية من الأخصائيين ومديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور بنتائج علمية حول فعالية رياضة الدماغ وتنمية مهارات الأطفال الأكاديمية.

حدود البحث

- **المحددات المكانية:** تم انتقاء العينة من المدرسة الأوربية بمحافظة الإسكندرية جمهورية مصر العربية، وتم تطبيق البرنامج لتوفير مكان يتم فيه تدريب الأطفال فيه وسهولة التواصل مع الإدارة وتوافر العينة، مما يعين على تطبيق تجربة البحث.
- **المحددات الزمنية:** أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ على مدار ثلاثة أشهر من بداية شهر اكتوبر ٢٠١٩ إلى بداية شهر يناير ٢٠٢٠ بواقع خمس جلسات أسبوعياً، وبذلك يتكون البرنامج التدريبي من (٦٠) جلسة يتراوح زمن الجلسة ما بين (١٥- ٢٠) دقيقة.

المحددات البشرية:

- **العينة الاستطلاعية:** تكونت عينة التقنين من (٢٠) طفل وطفلة بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث من أطفال ذوى صعوبات التعلم بمدرستي جلال قريطم وهدى شعراوي الرسمية إدارة شرق التعليمية محافظة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- **العينة الأساسية:** تكونت العينة الدراسة من (١٠) أطفال من الأطفال ذوى صعوبات التعلم بالمركز التربوي للطفولة كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الإسكندرية جمهورية مصر العربية، بمدي عمر زمني (٥- ٧) سنوات بمتوسط عمري (٦.٩٠) وبانحراف معياري (٠.٨٨) وتراوحت نسبة ذكائهم بين (٩٤-١٠٣) على مقياس ستانفورد بينية الصورة الخامسة بمتوسط (٩٨.٩٠) وبانحراف معياري قدره (٣.٣٥)، وقد تم الحصول على درجة

ذكاء الأطفال من ملفاتهم الموجودة بالمدرسة، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

منهج البحث

استخدم المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة(القياس القبلي والبعدي) وذلك لتحديد فاعلية برنامج رياضة الدماغ في تحسين التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم

مصطلحات البحث

[١] رياضة الدماغ Brain GYM:

هي سلسلة منتظمة من الحركات البسيطة والسريعة والممتعة والمشابهة إلى حد بعيد للحركات التي يقوم بها الأطفال في أول ثلاث سنوات من حياتهم والتي تساعد على تهيئة المتعلم للوصول إلى إتقان مهارات التفكير والتنسيق المنظم، والتي تؤدى إلى تنشيط الدماغ وتحسين عملية إعادة الترتيب العصبي (Dennison & Dennison, 2010).

التعريف الإجرائي: هي مجموعة من التدريبات التي تعتمد على الحركة التي تساعد على التكامل بين جانبي الجسم والدماغ مما يعمل على تحفيز الهدوء للأطفال ومساعدتهم على التركيز في المواقف الحياتية المختلفة.

[٢] التنظيم الذاتي Self Regulation:

عرفه Zimmerman (2008) انه عمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تساعد على تحويل قدرات الطفل العقلية كالاستعداد اللغوي إلى مهارات أكاديمية، كالكتابة،

وهو شكل من إشكال النشاط المتكرر الذي يقوم به الأطفال لاكتساب مهارة أكاديمية مثل وضع الأهداف واستعراض واختيار الاستراتيجيات والمراقبة الذاتية الفعالة على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية.

ويُعرف التنظيم الذاتي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوى صعوبات التعلم على مقياس التنظيم الذاتي إعداد الباحثتان.

[٣] صعوبات التعلم Learning Disabilities:

يعرفها Hallahan (2018) بأنهم هم الأطفال الذين يعانون من خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية كالانتباه والإدراك والذاكرة وتكوين المفاهيم وحل المشكلات وغيرها من الجوانب المعرفية، وترتبط بصعوبات التعلم الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والحساب، ويجب أن لا تكون هذه المشكلات الأكاديمية ناتجة عن إعاقة عقلية أو سمعية أو حركية أو بصرية أو حرمان أو ثقافي أو بيئي أو اقتصادي.

أدوات البحث

[١] مقياس صعوبات التعلم (تعريب وتقنين/ عبد الوهاب كامل ١٩٩١):

أ- الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس قياس صعوبات التعلم لدى الأطفال وفقًا لقائمة من الخصائص السلوكية المنتشرة عادة بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

ب- وصف المقياس:

أعدة مايكل بست Myklebest وعربه وقننه على البيئة المصرية عبد الوهاب كامل (١٩٩١) يتكون المقياس من (٢٤) فقرة موزعه على خمسة مقاييس فرعية، ويقوم الملاحظ

(المعلم أو ولي الأمر أو غيرهما) بتحديد درجة كل بند على أحد درجات خمس، والدرجة (٣) تعبر عن درجة متوسطة، والدرجة (٢، ١) أقل من المتوسط، والدرجة (٥، ٤) أعلي من المتوسط، والدرجة العالية تعبر عن عدم وجود صعوبة في التعلم، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى وجود حالة من حالات صعوبات التعلم. ويوضح الجدول الآتي عدد المفردات المُخصصة لكل مهارة من مهارات صعوبات التعلم في المقياس.

جدول (١)

عدد المفردات المُخصصة لكل بعد من أبعاد صعوبات التعلم في المقياس

الأبعاد		عدد المفردات
الجزء اللفظي	الاستيعاب.	٤
	اللغة.	٥
	المعرفة العامة.	٤
الجزء غير اللفظي	التناسق الحركي.	٣
	السلوك الشخصي والاجتماعي.	٨
المجموع الكلي		٢٤

ج- صدق المقياس:

- الصدق العاملي:

يعتمد الصدق العاملي علي أسلوب التحليل العاملي، وهو أسلوب يكشف مدي تشبع المقياس بالعوامل التي يتكون منها.

ولحساب الصدق العاملي لمقياس صعوبات التعلم استخدمت الباحثتان التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimx Method.

كما استخدمت الباحثتان اختبار بارتلت Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة (Field, A, 2009, 648), وكانت نتيجة اختبار بارتلت Bartlett's Test دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يُشير إلى خلو مصفوفة الارتباط من معاملات ارتباط تامة أي أن مصفوفة الارتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة وأنه يوجد ارتباط بين بعض المتغيرات في المصفوفة مما يوفر أساسًا سليمًا إحصائيًا لاستخدام أسلوب التحليل العاملي. ويوضح الجدول الآتي نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس صعوبات التعلم.

جدول (٢)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس صعوبات التعلم (ن=٢٠)

م	المفردات	التشبعات				
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١	فهم معاني الكلمات.	٠.٥٢٤				
٢	إتباع التعليمات.	٠.٥١٣				
٣	المحادثة (فهم المناقشات الصفية).	٠.٥٣١				
٤	التذكر.	٠.٤١٣				
٥	المفردات.		٠.٤٨٥			
٦	القواعد.		٠.٤٨٨			

٧	تذكر المفردات.		٠.٤٩٤			
٨	سرد القصص.		٠.٤٦٩			
٩	بناء الأفكار.		٠.٤٣٧			
١٠	إدراك الوقت.			٠.٣٩٠		
١١	إدراك المكان.			٠.٣٧٥		
١٢	إدراك العلاقات (مثل صغير – كبير، قريب– بعيد).			٠.٣٨٩		
١٣	معرفة الاتجاهات.			٠.٣٦٨		
١٤	التناسق الحركي العام/ مثل (المشي، الركض، القفز، التسلق).				٠.٥٤٥	
١٥	التوازن.				٠.٥٢٤	
١٦	الدقة في استخدام اليدين في التقاط الأشياء الدقيقة أو الصغيرة الحجم.				٠.٥٣٠	
١٧	التعاون.					٠.٥٠٩
١٨	الانتباه والتركيز.					٠.٥٣٣
١٩	التنظيم.					٠.٤٨٥
٢٠	التصرفات في المواقف الجديدة (رحلة، حفلة، تغييرات في نظام الحياة اليومية).					٠.٤٦٩
٢١	التقبل الاجتماعي.					٠.٤٨١
٢٢	المسئولية.					٠.٤٩٣

٢٣	إنجاز الواجب.					٠.٤٧٨
٢٤	الإحساس مع الآخرين (احترام مشاعر الآخرين).					٠.٤٧٩
الجذر الكامن		٩.٦٣	٧.٤٩	٥.٨٦	٤.٣٠	٢.٩١
نسبة التباين		٢٤.٨٥	١٩.٣٢	١٥.١٢	١١.٠٩	٧.٥١
نسبة التباين التجميعي		٢٤.٨٥	٤٤.١٧	٥٩.٢٩	٧٠.٣٨	٧٧.٨٩

يتضح من الجدول السابق أن:

- العامل الأول: تشبع عليه عدد (٤) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٩.٦٣) وفسر نسبة (٢٤.٨٥%) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وتشتمل عباراته على فهم معاني الكلمات، إتباع التعليمات، المحادثة (فهم المناقشات الصفية)، التذكر، وعليه يُمكن تسميه هذا العامل "بالاستيعاب".
- العامل الثاني: تشبع عليه عدد (٥) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٧.٤٩) وفسر نسبة (١٩.٣٢%) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وتشتمل عباراته على المفردات، القواعد، تذكر المفردات، سرد القصص، بناء الأفكار، وعليه يُمكن تسميه هذا العامل "باللغة".
- العامل الثالث: تشبع عليه عدد (٤) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٥.٨٦) وفسر نسبة (١٥.١٢%) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وتشتمل عباراته على إدراك الوقت، إدراك المكان، إدراك العلاقات (مثل صغير – كبير، قريب– بعيد)، معرفة الاتجاهات، وعليه يُمكن تسميه هذا العامل "بالمعرفة العامة".
- العامل الرابع: تشبع عليه عدد (٣) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٤.٣٠) وفسر نسبة (١١.٠٩%) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس،

وتشتمل عباراته على التناسق الحركي العام/ مثل (المشي، الركض، القفز، التسلق)، التوازن، الدقة في استخدام اليدين في التقاط الأشياء الدقيقة أو الصغيرة الحجم وعليه يُمكن تسميه هذا العامل "بالتناسق الحركي".

- العامل الخامس: تشبع عليه عدد (٨) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٢.٩١) وفسر نسبة (٧.٥١%) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وتدل عباراته على التعاون، الانتباه والتركيز، التنظيم، التصرفات في المواقف الجديدة (رحلة، حفلة، تغييرات في نظام الحياة اليومية)، التقبل الاجتماعي، المسئولية، إنجاز الواجب، الإحساس مع الآخرين (احترام مشاعر الآخرين)، وعليه يُمكن تسميه هذا العامل ب- "السلوك الشخصي والاجتماعي".

والتشبع المقبول والدال إحصائياً يجب ألا تقل قيمته عن (٠.٣٠)؛ وعليه يتضح من الجدول السابق أن أبعاد مقياس صعوبات التعلم أظهرت تشبعات زادت قيمتها عن(٠.٣٠) على العامل الوحيد ولذلك فهي تشبعات دالة إحصائياً.

ومن خلال حساب صدق مقياس صعوبات التعلم بطرق صدق المحكمين وصدق لاوشي والصدق العاملي يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها الدراسة.

- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ Cronbach's alpha وإعادة التطبيقTest- Retest وذلك بعد تطبيقه على عينة التقنين المكونة من (٢٠) طفل وطفلة، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٣)

معاملات ثبات مقياس صعوبات التعلم بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق (ن=٢٠)

الأبعاد		معامل ثبات	
		ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
صعوبات التعلم	الاستيعاب.	٠.٨٠٩	٠.٨٤١**
	اللغة.	٠.٨٠٤	٠.٨٣٠**
	المعرفة العامة.	٠.٨٠٨	٠.٨٣٩**
	التناسق الحركي.	٠.٨١٢	٠.٨٦٣**
	السلوك الشخصي والاجتماعي.	٠.٨٠١	٠.٨٣٤**
	المقياس ككل	٠.٨٢٣	٠.٨٨٠**

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس صعوبات التعلم بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها الدراسة.

- تصحيح المقياس:

يتم تعبئة نموذج التقييم للمقياس، وذلك بوضع إشارة علي الخاصية التي تصف الطفل في الجانب المطلوب أكثر من غيرها، إذ إن كل فقرة في المقياس تشمل خمس صفات أو خمس بدائل، والمطلوب اختيار بديل واحد من هذه البدائل المتدرجة من اعلي الصفة أو الخاصية إلى أدناها، بتحديد درجة كل بند على احد درجات خمس، والدرجة (٣) تعبر عن درجة متوسطة، والدرجة (٢، ١) أقل من المتوسط، والدرجة (٥، ٤) أعلي من المتوسط، والدرجة العالية تعبر عن عدم وجود صعوبة في التعلم، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى

وجود حالة من حالات صعوبات التعلم، وتعني الدرجة الكلية التي تقل عن ١.٩٨ متوسط وجود حالة من صعوبات التعلم.

يتم حساب الدرجة الكلية للمقياس عن طريق جمع الدرجات التي حصل عليها الطفل في المقياس بصورة كلية ثم قسمها علي عدد الفقرات.

مجموع الدرجات من الفقرة رقم (١)– الفقرة رقم (٢٤)

الدرجة الكلية = ----------

٢٤

[٢] مقياس التنظيم الذاتي (إعداد/ الباحثتان):

– الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس قياس التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

– وصف المقياس: يتضمن المقياس (٤٠) عبارة تم توزيعها على أربعة أبعاد وهى: مراقبة الذات، التخطيط ووضع الأهداف، التنظيم السلوكي، تقويم الذات. ولبناء هذا المقياس اطلعت الباحثتان على العديد من الدراسات والبحوث والمقاييس العربية والأجنبية التي تناولت موضوع التنظيم الذاتي مثل دراسة (Zimmerman, 2000; Bandy & Moore, 2010; Klassen, 2010; Graham, &Berman, 2012; Felver, 2013; Butler & Schnellert, 2015; Roll, & Winne, 2015). ويوضح الجدول الآتي عدد المفردات المُخصصة لأبعاد التنظيم الذاتي في الصورة الأولية للمقياس.

جدول (٤)

عدد المفردات المُخصصة لأبعاد التنظيم الذاتي في الصورة الأولية للمقياس

الأبعاد	عدد المفردات
مراقبة الذات.	١٠
التخطيط ووضع الأهداف.	١٠
التنظيم السلوكي.	١٠
تقويم الذات.	١٠
المجموع	٤٠

- صدق المقياس:

صدق المحكمين وصدق المحتوي للاوشي:

قامت الباحثتان بحساب صدق مقياس التنظيم الذاتي باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوي للاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (١٠) أساتذة من أساتذة الطفولة المبكرة والتربية الخاصة بالجامعات المصرية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس التنظيم الذاتي، وإبداء ملاحظاتهم حول (مدي وضوح وملائمة صياغة مفردات المقياس- مدي وضوح تعليمات المقياس- مدي كفاية مفردات المقياس- مدي وضوح ومناسبة خيارات الإجابة- تعديل أو حذف أو إضافة ما ترونه سيادتكم يحتاج إلى ذلك). كما قامت الباحثتان بحساب صدق المحتوي باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوي Content Validity Ratio (CVR) لكل مفردة من مفردات مقياس التنظيم الذاتي (Johnston; Wilkinson, 2009, 5).

واتضح أن نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات علي كل مفردة من مفردات مقياس التنظيم الذاتي تتراوح ما بين (٨٠- ١٠٠%). كما اتضح اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس التنظيم الذاتي بنسبة اتفاق كلية بلغت (٩٣.٤٠٨%). وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشى اتضح أن جميع مفردات مقياس التنظيم الذاتي تتمتع بقيم صدق محتوي مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوي للاختبار ككل (٠.٨٦٣) وهي نسبة صدق مقبولة. وقد استفادت الباحثتان من أراء وتوجيهات السادة المحكمين في وتعديل صياغة بعض مفردات المقياس لتصبح أكثر وضوحاً، وإعادة ترتيب لبعض المفردات بتقديم بعضها على بعض والعكس صحيح.

الصدق العاملي:

المهمة الأساسية للتحليل العاملي هي تحليل بيانات المتغيرات للتوصل إلى مكونات تتضمنها تلك المتغيرات. حيث يقدم التحليل العاملي نموذج عن التكوين النظري، ويتحدد هذا النموذج من العلاقات الخطية بين المتغيرات (صلاح مراد، ٢٠١١، ٤٨٣).

ولحساب الصدق العاملي لمقياس التنظيم الذاتي استخدمت الباحثتان التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكسVarimx Method. كما استخدمت الباحثتان اختبار بارتلت Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة. (Field, A, 2009, 648), وكانت نتيجة اختبار بارتلت Bartlett's Test دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يُشير إلى خلو مصفوفة الارتباط من معاملات ارتباط تامة أي أن مصفوفة الارتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة وأنه يوجد ارتباط بين بعض المتغيرات في المصفوفة مما يوفر أساسًا سليمًا إحصائيًا

لاستخدام أسلوب التحليل العاملي. ويوضح الجدول الآتي نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التنظيم الذاتي.

جدول (٥)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التنظيم الذاتي (ن=٢٠)

م	المفردات	التشبعات			
		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	انتبه إلى الآثار أفعالي على الفور وليس بعد فوات الأوان	٠.٤٤٠			
٢	لا ينصرف انتباهي بسهولة عندما أقوم بعمل يجب على فعله	٠.٤٥٣			
٣	اتبع التعليمات في المنزل والفصل بشكل منتظم	٠.٥٥٣			
٤	انتظر دوري في اللعب والنشاط	٠.٤٨١			
٥	اربط بين أدائي لواجبتي ومهامي وما سوف احصل عليه من تعزيز	٠.٥٥٢			
٦	أفكر في عواقب الشيء قبل أن أقوم بفعله	٠.٥٥٢			
٧	اطلب المساعدة من المحيطين عندما لا أستطيع فعل شيء ما	٠.٥٦٢			
٨	عندما أحاول تغيير شيء ما فأنني انتبه كثيرا كيف افعله	٠.٥٤١			
٩	انتهى من المهام والواجبات المطلوبة منى حتى إذا تطلبت جهدا كبيرا	٠.٤٥٦			
١٠	لا استغرق وقت كبير للانتقال من نشاط لأخر	٠.٤٦٥			
١١	أقوم بتحديد ما يجب على فعله خلال يومي		٠.٥٩٣		
١٢	احدد أهداف اللعبة أو النشاط الذي يجب على إن أقوم به(أجيب على سؤال لماذا أقوم بفعل هذا.....)		٠.٥٥٤		
١٣	أستطيع تقدير الوقت الذي احتاج إليه للانتهاء من مهامي		٠.٥٥٢		

١٤	احدد المهام التي يجب على البدء بها خلال يومي وأؤجل الترفيه إلى ما بعد انتهاء مهامي العاجلة		٠.٥٨٩		
١٥	أفكر في أكثر من طريقة لتأدية النشاط		٠.٥٧١		
١٦	أضع حلول أخرى للمواقف إذا طرأ تعديل على خطة يومية (إذا قام أحد الوالدين بإلغاء الخروج للألعاب أقترح نشاط آخر)		٠.٥٦٥		
١٧	أضع خطوات متسلسلة ومتتابعة يجب على القيام بها لأداء عمل ما (مثلا يخطط لقضاء يوم عطلة)		٠.٥٧٨		
١٨	أطرح أسئلة عندما يطلب منى حل مشكلة		٠.٦٧٧		
١٩	اقسم المهام والواجبات الكبيرة إلى أجزاء صغيرة يسهل التعامل معها		٠.٦٥٦		
٢٠	احدد أو اختار أي الطرق أفضل للوصول إلى هدفي أو أداء مهمتي بطريقة صحيحة		٠.٣٩٣		
٢١	احدد الأدوات والعناصر التي احتاج أليها لتأدية الأنشطة والواجبات أو الأدوات التي احتاج إليها لقضاء عطله			٠.٥٥١	
٢٢	أرتب أدواتي وحقيبتي بعد الانتهاء من الأنشطة والواجبات			٠.٥٦٣	
٢٣	أرتب ألعابي في مكانها الصحيح بعد الانتهاء من اللعب			٠.٥٧٥	
٢٤	أتذكر أماكن كتبي وألعابي وأدواتي			٠.٥٦٧	
٢٥	أنظم جدول واجباتي اليومية في حقيبتي			٠.٥٧٠	
٢٦	لا أجد صعوبة في ترتيب أدوات متنوعة في المنزل أو الروضة في أماكنها الصحيحة "عندما يطلب منى ذلك"			٠.٥٧٦	
٢٧	أستطيع وصف الأحداث بترتيب منطقي ومنظم مثال" لا أجد صعوبة في ترتيب ما حدث لي أثناء اليوم أو أعادة سرد أحداث القصة "			٠.٥٥١	

٢٨	أعرض أفكاري وطلباتي بطريقة منظمة			٠.٥٦٩	
٢٩	عندما أواجه خلافا مع شخص يمكنني التحدث معه وعرض أفكاري بهدوء دون أن أفقد التحكم			٠.٥٧١	
٣٠	أعمل بنظام عندما أعرف أن شيئاً ما سيكون صعب			٠.٥٥٨	
٣١	أعيد المحاولة إذا أخفقت في تأدية نشاط أو عمل ما " لا استسلم بسهولة "				٠.٥١٥
٣٢	أراجع خطواتي وما قمت به بشكل مستمر				٠.٥٠٦
٣٣	أستطيع التمييز بين المهام السهلة والمهام الصعبة				٠.٤٦٦
٣٤	أقوم بمكافأة نفسي عندما أنجز المهام المطلوبة منى				٠.٤٥٩
٣٥	أعتذر إذا ما قمت بخطأ في حق من حولي				٠.٤٤٠
٣٦	لا أقوم بعمل نفس الخطأ أكثر من مرة " أتعلم من أخطائي "				٠.٤٦٤
٣٧	أحدد ما أقوم به صواب أو خطأ من خلال نتائج أفعالي				٠.٤٥٦
٣٨	أقوم بتصحيح أخطائي عندما أعرف بذلك				٠.٥٢١
٣٩	أقارن بين أدائي الحالي والأداء الذي كان يجب على فعله "يرصد أداؤه الحالي وأداؤه المتوقع				٠.٥٦١
٤٠	أستطيع مقاومه فعل شيء عندما أعلم أنه لا ينبغي على فعل ذلك				٠.٥١١
	الجذر الكامن	١٠.٩٤	٦.٧٣	٣.٩٨	١.٤٣
	نسبة التباين	٢٥.٩	١٦	٩.٤٣	٣.٣٩
	نسبة التباين التجميعي	٢٥.٩	٤١.٩	٥١.٣	٥٤.٧

يتضح من الجدول السابق أن:

- العامل الأول: تشبع عليه عدد (١٠) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (١٠.٩٤) وفسر نسبة (٢٥.٩%) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وعليه يُمكن تسميه هذا العامل "بمراقبة الذات".
- العامل الثاني: تشبع عليه عدد (١٠) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٦.٧٣) وفسر نسبة (١٦%) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وعليه يُمكن تسميه هذا العامل "بالتخطيط ووضع الأهداف".
- العامل الثالث: تشبع عليه عدد (١٠) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (٣.٩٨) وفسر نسبة (٩.٤٣%) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وعليه يُمكن تسميه هذا العامل "بالتنظيم السلوكي".
- العامل الرابع: تشبع عليه عدد (١٠) مفردات وبلغت قيمة جذره الكامن (١.٤٣) وفسر نسبة (٣.٣٩%) من التباين في أداء العينة الاستطلاعية على المقياس، وعليه يُمكن تسميه هذا العامل "بتقويم الذات".

والتشبع المقبول والدال إحصائياً يجب ألا تقل قيمته عن (٠.٣٠)؛ وعليه يتضح من الجدول السابق أن مفردات مقياس التنظيم الذاتي أظهرت تشبعات زادت قيمتها عن (٠.٣٠) على العوامل الخمسة من التحليل العاملي ولذلك فهي تشبعات دالة إحصائياً. ومن خلال حساب صدق مقياس التنظيم الذاتي بطرق صدق المحكمين وصدق لاوشي والصدق العاملي يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ Cronbach's alpha وإعادة التطبيق Test–Retest وذلك بعد تطبيقه على عينة التقنين المكونة من (٢٠) طفل وطفلة، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٦)

معاملات ثبات مقياس التنظيم الذاتي بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق (ن=٢٠)

الأبعاد		معامل ثبات	
		ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
التنظيم الذاتي	مراقبة الذات.	٠.٧٨٤	٠.٨٠٣**
	التخطيط ووضع الأهداف.	٠.٧٧٣	٠.٨٢٧**
	التنظيم السلوكي.	٠.٧٧٩	٠.٨٢٩**
	تقويم الذات.	٠.٧٨٨	٠.٨١١**
	المقياس ككل	٠.٨٠٦	٠.٨٤٧**

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس التنظيم الذاتي بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

- تصحيح المقياس:

تم تصحيح مقياس التنظيم الذاتي وفقاً لتدريج ليكرت الثلاثي، ويوضح الجدول الآتي الدرجات المستحقة عند تصحيح مقياس التنظيم الذاتي.

جدول (٧)

الدرجات المستحقة عند تصحيح مقياس التنظيم الذاتي

المتغيرات	الإجابة		
	ينطبق عليا تماماً	ينطبق عليا أحياناً	لا ينطبق عليا إطلاقا
المفردة الموجبة	٣	٢	١
المفردة السالبة	١	٢	٣
النهائية العظمى للمقياس	١٢٠		
النهائية الصغرى للمقياس	٤٠		

[٣] برنامج رياضة الدماغ (إعداد/ الباحثتان):

هو مجموعة من التدريبات لها طبيعة حركيه وتنفسيه كما تعتمد أيضاً علي تدليك مراكز أو نقاط الطاقة بالجسم مع التأكيد علي شرب الماء، تعمل هذه التدريبات علي تعزيز الجسم مما يعمل علي تدفق الدم للدماغ، وزيادة سرعة السيالات العصبية بين شقي الدماغ لكي يعملا معا بفعالية، مما يؤدي إلى تحسين الأداء.

يتكون البرنامج من مجموعة من الجلسات والفنيات المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج مثل التعزيز، والنمذجة، والمحاكاة والتغذية الراجعة بكافه أشكالها.

ويعتمد برنامج رياضة الدماغ علي مجموعه من النقاط أهمها:

١- شرب الماء بكميات كافية تتناسب واحتياجات الجسم: ويتم تحديد كمية الماء التي يحتاجها الفرد وفقا المعادلة التالية: وزن الجسم بالباوند ٣١=الناتج ٨١=كمية الماء بالأكواب التي يحتاجه الفرد يوميا (الكوب = ٢٠٠ملل).

٢- التمرينات التنفسية (المشبعة بالأوكسجين): هي عبارة عن تمرينات يتم فيها اخذ شهيق عميق وزفير كامل أثناء أداء التمرينات وهذه التمرينات تسهل عمل التنفس بعمق، وزيادة كمية الهواء الداخلة الرئتين.

٣- نقاط أو مفاتيح الجسم: هي مجموعه من النقاط موزعه في الجسم يتم تدليكها بواسطة الأصابع. كما تعمل هذه النقاط علي تدفق الدم الشبع بالأوكسجين إلي الدماغ.

٤- التمرينات العكسية: استخدام تمرينات حركيه للأطراف بشكل متقاطع (تعاكس) أي ذراع يمين وقدم يسار بالعكس.

٥- تمرينات Lazy 8: تحريك الذراعين علي شكل 8المائلة تبدأ من الأعلى إلي الأسفل في الدائرة الأولي ومن الأسفل إلي الأعلى في الدائرة الثانية في التقاطع.

٦- تمرينات Hook- ups: مع وضع الوقوف تشبيك الأصابع وضم الذراعين إلي الصدر.

وقام الباحثتان بتطبيق البرنامج التدريبي وإجراء ما يلزم من تعديلات، تضمنت تقديما أو تأخيرا في ترتيب الجلسات، وكذلك من حيث الأنشطة ودرجه تعقيدها أو ترتيبها وفقا لحاجات الأطفال، وبالتالي تمت صياغة تفاصيل الجلسات في صورتها النهائية، وتنقيحها ووضعها في صوره مناسبة للاستخدام مع أطفال المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات التعلم، وعددهم (١٠) أطفال، وقد استمر تطبيق البرنامج علي مدار (١٢) أسبوع، حيث طبقت الجلسات بشكل يومي.

وقد تم مراعاة ما يأتي عند تطبيق البرنامج:

١- التدرج من السهل إلي الصعب دائما ومن ثم التقدم مما يحضر العقل والجسد للرغبة في التعلم وهذا يسمح لجميع الأنشطة الجسدية بالمشاركة في عملية التعلم.

٢- تحديد الأهداف مما يعزز من تحديد المشاكل ومن ثم تحليل المواقف فالمراقبة الذاتية وحلول المشكلات.

٣- حركات التمرينات الموجهة للدماغ التي تنشط جميع النواحي الوظيفية أو البدنية للمتعلم والربط بين الجسم والدماغ، بحيث يشمل محاور الإحساس والقدرات للتجاوب من جميع أجزاء الدماغ.

مراحل تنفيذ البرنامج:

المرحلة التمهيدية: تم خلال هذه المرحلة:

- تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة وهي مقياس التنظيم الذاتي، مقياس مايكل بست للأطفال ذوى صعوبات التعلم، علي مجموعه من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- بدأ علاقة تعارف مع الأطفال، وأولياء أمورهم، والأخصائيين القائمين علي رعايتهم وإعطائهم فكرة عن الهدف البرنامج، وكيفية تنفيذه، ومساعدة الطفل علي تعميم المهام والمهارات.
- خلال هذه المرحلة يتم تحديد الأوقات في جدول الأطفال المناسبة لتنفيذ التدريبات.

المرحلة التنفيذية:

قام الباحثتان بتنفيذ البرنامج علي مدار ثلاثة أشهر بواقع خمس جلسات أسبوعيا، وبذلك يتكون البرنامج التدريبي من (٦٠) جلسة يتراوح زمن الجلسة ما بين (١٥- ٢٠) دقيقة، أول خمس دقائق يتم فيها التأكيد علي شرب الماء وتنفيذ التدريب أمام الأطفال كي يستطيعوا التعرف علي الخطوات، وتضمنت كل جلسة تحقيق مجموعة من الأهداف الإجرائية للبرنامج.

مرحلة التقييم:

في هذه المرحلة أجرت الباحثتان تقييما لفاعلية برنامج رياضة الدماغ في تحسين التنظيم الذاتي، من خلال عدة مراحل كما يلي: ١- تقويم مرحلي: يتم أثناء جلسات البرنامج، وقد تم وضع تقييم لكل جلسة بحيث لا يتم الانتقال من تدريب إلي آخر إلا بعد التأكد من إتقان الطفل للتدريب الحالي.٢- تقويم نهائي: يتم تقييم كل طفل بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة (تطبيق بعدي).

جدول (٨) المخطط العام لجلسات برنامج رياضة الدماغ

الأسبوع	رقم الجلسة	الوقت	التمرينات	الملاحظات
الأول	١ :٥	٢٠: ١٥ للجلسة الواحدة	تعريف الأطفال بالبرنامج وأهميته شرب الماء cross cresol (التقاطع الجسدي) brain button (ازرار الدماغ) hook– up (عناق الجسم) the owl (البومة)	توزع الأنشطة على ٥ جلسات في الأسبوع بمعدل ٤ تدريبات لليوم الواحد نستهلها بشرب الماء
الثاني	٦ :١٠	٢٠: ١٥ للجلسة الواحدة	شرب الماء Sit up cross (تدريب عكسي) Earth buttons. (ازرار الأرض) Positive points (النقاط الإيجابية) The arm activation (الذراع النشط)	
الثالث	١١ :١٥	٢٠: ١٥ للجلسة	شرب الماء	

		الواحدة	Think of an x (فكر علي شكل حرف " x") Balance button (ازرار التوازن) Hook– up (عناق الجسم) Flex Foot (تدريب عكسي)	
الرابع	٢٠: ١٦	٢٠: ١٥ للجلسة الواحدة	شرب الماء lazy 8's (الثمانية المائلة) Space buttons(ازرار الفضاء) Positive points(النقاط الإيجابية) Calf pump (ادفع الكتف)	
الخامس	٢٥: ٢١	٢٠: ١٥ للجلسة الواحدة	شرب الماء The elephabet (الأبجدية) Thinking cap (قبعة التفكير) –Hook– up (عناق الجسم) –Gravity glider (التوازن مع الجاذبية)	
السادس	٣٠: ٢٦	٢٠: ١٥ للجلسة الواحدة	شرب الماء The elephant (الفيل) Positive points energy (نقاط الطاقة الإيجابية) The grounder (ترك جانباً)	
السابع	٣٥: ٣١	٢٠: ١٥ للجلسة الواحدة	شرب الماء Double doodle (الخربشة المزدوجة) Brain buttons (ازرار الدماغ)	

	(النقاط الإيجابية)Positive points (الذراع النشط) The arm activation			
الثامن	شرب الماء (لف الرقبة) Neck rolls (ازرار الأرض) Earth buttons- (عناق الجسم) ook upا (البومة)The owl	١٥ :٢٠ للجلسة الواحدة	٣٦ :٤٠	
التاسع	شرب الماء (اثني جسمك)The rocker (ازرار التوازن) Balance button (النقاط الإيجابية)Positive points (ترك جانباً) The grounder	١٥ :٢٠ للجلسة الواحدة	٤١ :٤٥	
العاشر	شرب الماء (تنفس بعمق)Belly breathing (ازرار الفضاء)Space buttons (عناق الجسم) Hook up (توازن مع الجاذبية) The gravity glider	١٥ :٢٠ للجلسة الواحدة	٤٦ :٥٠	
الحادي عشر	شرب الماء (اشحن طاقتك)The energizer (قبعات التفكير) The thinking cap (النقاط الإيجابية)Positive points (ادفع الكتلة) Calf pump	١٥ :٢٠ للجلسة الواحدة	٥١ :٥٥	
الثاني عشر	شرب الماء (التقاطع الجسدي) Cross cresol (التثاؤب النشط) The energy yawn	١٥ :٢٠ للجلسة الواحدة	٥٦ :٦٠	

			The nock– up (عناصر الجسم) Positive points(النقاط الإيجابية) The arm activation (الذراع النشط)	

صدق البرنامج القائم على رياضة الدماغ

تم عرض البرنامج القائم على رياضة الدماغ في صورته الأولية على عدد (١٠) من أساتذة الطفولة المبكرة والتربية الخاصة بالجامعات المصرية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدق بنائه وقدرته على تنمية التنظيم الذاتي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، ويوضح الجدول الآتي نسب اتفاق السادة المحكمين على البرنامج القائم على رياضة الدماغ.

جدول (٩)

نسب اتفاق السادة المحكمين على البرنامج القائم على رياضة الدماغ (ن=١٠)

م	البند	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %
١	وضوح أهداف البرنامج.	١٠	– – –	١٠٠
٢	الترابط بين أهداف البرنامج ومحتواه.	٩	١	٩٠.٠٠
٣	التسلسل المنطقي لمحتوي البرنامج.	١٠	– – –	١٠٠
٤	الترابط بين جلسات البرنامج.	٩	١	٩٠.٠٠
٥	كفاية المدة الزمنية المُخططة للبرنامج.	١٠	– – –	١٠٠
٦	فعالية الاستراتيجيات التدريسية ومدي ارتباطها بأهداف البرنامج.	٩	١	٩٠.٠٠

٧	فعالية الوسائل التعليمية المستخدمة ومدي ارتباطها بأهداف البرنامج.	١٠	- - -	١٠٠
٨	فعالية الأنشطة المختلفة ومدي ارتباطها بأهداف البرنامج.	٨	٢	٨٠.٠٠
٩	التكامل بين الأنشطة المختلفة داخل البرنامج.	٩	١	٩٠.٠٠
١٠	كفاية وملائمة أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.	١٠	- - -	١٠٠
النسبة الكلية للاتفاق على البرنامج القائم على رياضة الدماغ		%٩٤		

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق الكلية من قبل السادة المحكمين علي صلاحية البرنامج القائم على رياضة الدماغ بلغت (٩٤%) وهي نسبة اتفاق مرتفعة؛ مما يُشير إلى صلاحية البرنامج للتطبيق والوثوق بالنتائج التي ستُسفر عنها الدراسة.

خطوات البحث

قامت الباحثتان بإتباع الخطوات الآتية:

١- دراسة الأبحاث والدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة بهدف التعرف علي ما توصلت إليه من نتائج والاستعانة بها في صياغة فروض الدراسة الحالية واختيار وتصميم الأدوات وتحديد الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة الحالية.

٢- تطبيق مقياس مايكل بست للتعرف على صعوبات التعلم علي الأطفال لانتقاء عينة البحث.

٤- تطبيق مقياس التنظيم الذاتي علي مجموعه من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتقدير درجاتهم عليه.

٥- تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطه وتجريبية حسب التكافؤ بينهما في العمر الزمني، والذكاء، ومستوى التنظيم الذاتي، وأعراض صعوبات التعلم.

٦- تطبيق برنامج رياضة الدماغ علي أطفال المجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم لتحسين التنظيم الذاتي لديهم.

٧- تطبيق الاختبار البعدي للتنظيم الذاتي للأطفال ذوي صعوبات التعلم على أطفال المجموعة التجريبية والضابطة عقب الانتهاء من تطبيق البرنامج للمقارنة بين درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٨- تطبيق الاختبار التتبعي لأطفال المجموعة التجريبية بعد مرور ٣ شهور من

٩- تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات، ومعالجة البيانات إحصائيا بالأساليب الملائمة.

١٠- استخلاص النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع الدراسة، وفي ضوء تجربة الدراسة الحالية.

١١- تقديم بعض التوصيات ذات الصلة بموضوع البحث في ضوء ما أسفرت عنه البحث الحالي

تكافؤ العينة (المجموعتين التجريبية والضابطة)

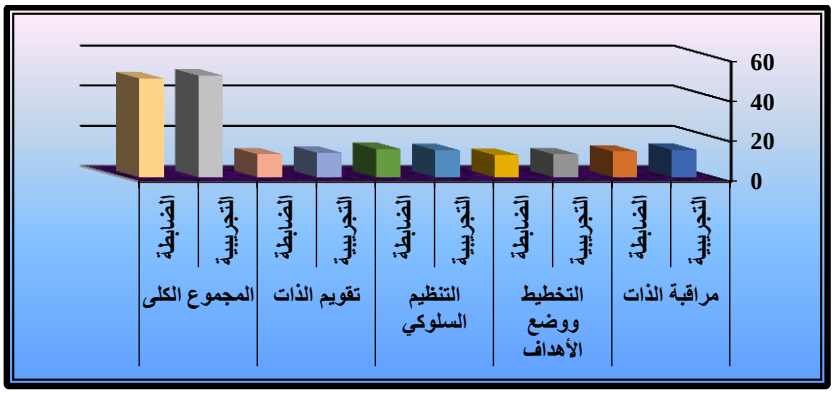
التكافؤ في التنظيم الذاتي: للتأكد من مدي تحقق التكافؤ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى استخدمت الباحثتان اختبار مان ويتني Mann- Whitney- U Test، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى (ن =١٠)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " Z"	قيمة "U"	مستوي الدلالة
مراقبة الذات.	التجريبية	٥	١٣.٦٠	٠.٨٩	٦.٥	٣٢.٥	١.١١٨	٧.٥	غير دالة
	الضابطة	٥	١٢.٨٠	١.٤٨	٤.٥	٢٢.٥			
التخطيط ووضع الأهداف.	التجريبية	٥	١١.٤٠	١.١٤	٦	٣٠	٠.٥٦١	١٠	غير دالة
	الضابطة	٥	١١	٠.٧١	٥	٢٥			
التنظيم السلوكي.	التجريبية	٥	١٣.٤٠	٠.٥٥	٤.٦	٢٣	١.٠١٧	٨	غير دالة
	الضابطة	٥	١٤	١.٤١	٦.٤	٣٢			
تقويم الذات.	التجريبية	٥	١٢.٢٠	١.٣٠	٦.٣	٣١.٥	٠.٨٧٣	٨.٥	غير دالة
	الضابطة	٥	١١.٤٠	٠.٨٩	٤.٧	٢٣.٥			
المجموع الكلى لأبعاد التنظيم الذاتي	التجريبية	٥	٥٠.٦٠	٢.٠٧	٦.٤	٣٢	٠.٩٤٩	٨	غير دالة
	الضابطة	٥	٤٩.٢٠	٢.٤٩	٤.٦	٢٣			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد التنظيم الذاتي (مراقبة الذات– التخطيط ووضع الأهداف– التنظيم السلوكي– تقويم الذات) ومجموعها الكلي.



شكل (١)

الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلي

التكافؤ في العمر الزمني: للتأكد من مدي تحقق التكافؤ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني استخدمت الباحثتان اختبار مان ويتني Mann- Whitney- U Test، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١١)

نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني (ن =١٠)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " Z"	قيمة "U"	مستوي الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٥	٦.٨٠	٠.٨٤	٥.٢٠	٢٦	٠.٣٣٢	١١	غير دالة
	الضابطة	٥	٧.٠٠	١.٠٠	٥.٨٠	٢٩			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

التكافؤ في الذكاء العام: للتأكد من مدي تحقق التكافؤ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء العام استخدمت الباحثتان اختبار مان ويتني Mann– Whitney– U Test، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء العام (ن =١٠)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " Z"	قيمة "U"	مستوي الدلالة
الذكاء العام	التجريبية	٥	٩٨.٦٠	٣.٨٥	٥.٣٠	٢٦.٥٠	٠.٢١٠	١١.٥	غير دالة
	الضابطة	٥	٩٩.٢٠	٣.١٩	٥.٧٠	٢٨.٥٠			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء العام.

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح التكافؤ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي ل– (العمر الزمني– الذكاء العام– أبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلي)؛ وعليه يُمكن إرجاع الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلي بين المجموعتين إن وجدت؛ لأثر البرنامج القائم على رياضة الدماغ.

نتائج البحث

يتناول هذا الجزء اختبار صحة فروض البحث وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتختتم الباحثتان هذا الجزء بتوصيات الدراسة، والبحوث

المقترحة.بدايةً اعتمدت الباحثتان في التحليل الإحصائي للبيانات للتأكد من صحة فروض البحث من عدمها على الأساليب الإحصائية الآتية:

- اختبار مان ويتني Mann– Whitney– U Test حيث يُعد اختبار مان– ويتنى هو الاختبار اللامعلمى البديل لاختبار"ت" لعينتين مستقلتين، في حالة عدم توافر شروط الاختبار المعلمى. (أسامة ربيع، ٢٠٠٧، ١٥٧)
- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon حيث يُعد اختبار "ويلكوكسن" لعينتين غير مستقلتين بديلا لنظيره من الاختبارات المعلمية مثل اختبار "ت" لعينتين غير مستقلتين، في حال عدم تحقق الافتراضات اللازمة لإجراء اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين(صلاح الدين علام، ٢٠١٠، ٢٥٨)
- حجم التأثير مربع إيتا(η2) للتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على رياضة الدماغ في تنمية التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وتتراوح قيمة حجم التأثير من (صفر– ١)، حيث يري كوهين (1988 Cohen) أن:

– تعني القيمة (٠.١) حجم تأثير منخفض.

– تعني القيمة (٠.٣) حجم تأثير متوسط.

– تعني القيمة (٠.٥) حجم تأثير مرتفع (Foreman, D., 2009, 59).

وقد استخدمت الباحثتان في التحليل الإحصائي للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS20) وذلك لإجراء المعالجات الإحصائية، كما يلي:

اختبار صحة الفرض الأول:

ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى

لصالح أطفال المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار مان ويتني Mann– Whitney– U Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى، كما قامت الباحثتان بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η2) للتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على رياضة الدماغ في تنمية التنظيم الذاتي لدى أطفال المجموعة التجريبية بالمقارنة بأطفال المجموعة الضابطة، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٣)

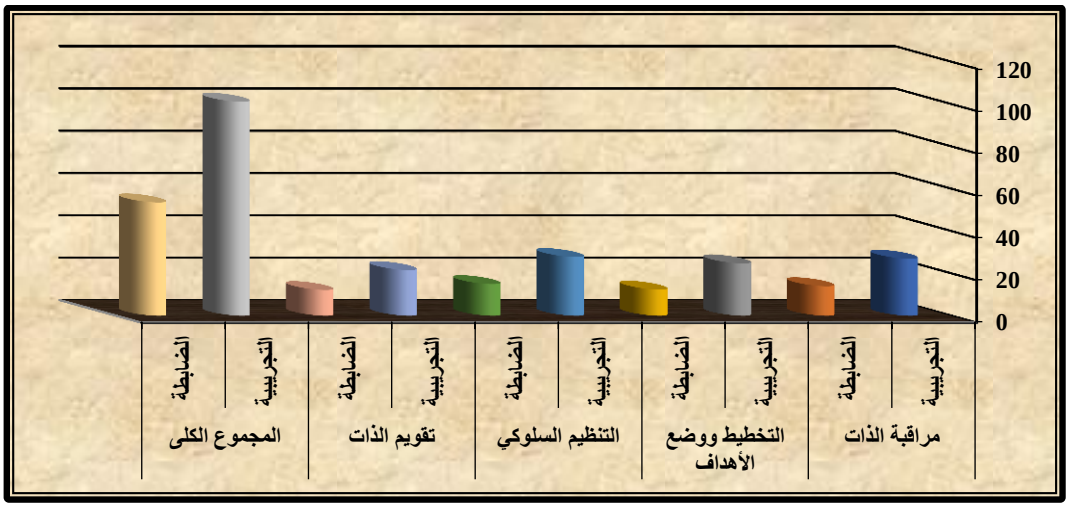
نتائج اختبار "مان ويتني" وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى (ن =١٠)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " Z"	قيمة "U"	مستوي الدلالة	حجم التأثير (η2)	
										القيمة	الدلالة
مراقبة الذات.	التجريبية	٥	٢٧	٠.٧١	٨	٤٠	٢.٦٧٧	صفر	٠.٠١	٠.٨٤٧	مرتفع
	الضابطة	٥	١٤	١.٤١	٣	١٥					
التخطيط ووضع الأهداف.	التجريبية	٥	٢٤.٨٠	١.٤٨	٨	٤٠	٢.٦٢٧	صفر	٠.٠١	٠.٨٣١	مرتفع
	الضابطة	٥	١٢.٤٠	١.١٤	٣	١٥					
التنظيم السلوكي.	التجريبية	٥	٢٧.٨٠	٠.٨٤	٨	٤٠	٢.٦٣٥	صفر	٠.٠١	٠.٨٣٣	مرتفع
	الضابطة	٥	١٥	٢.٥٥	٣	١٥					
تقويم الذات.	التجريبية	٥	٢١.٦٠	١.٨٢	٨	٤٠	٢.٦٢٧	صفر	٠.٠١	٠.٨٣١	مرتفع
	الضابطة	٥	١٢.٢٠	١.٤٨	٣	١٥					
المجموع الكلى لأبعاد التنظيم الذاتي	التجريبية	٥	١٠١.٢٠	١.٣٠	٨	٤٠	٢.٦٥٢	صفر	٠.٠١	٠.٨٣٩	مرتفع
	الضابطة	٥	٥٣.٦٠	٣.٩٧	٣	١٥					

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنظيم الذاتي(مراقبة الذات- التخطيط ووضع الأهداف- التنظيم السلوكي- تقويم الذات) ومجموعها الكلي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

كما يتضح من الجدول السابق أن قيم حجم تأثير (η2) البرنامج القائم على رياضة الدماغ في تنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلي لدى أطفال المجموعة التجريبية بالمقارنة بأطفال المجموعة الضابطة تراوحت بين (٠.٨٣١- ٠.٨٤٧) وهي قيم حجم تأثير مرتفعة.

ويوضح الشكل الآتي الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلي.



شكل (٢)

الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلي

اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى لصالح القياس البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار "ويلكوكسون" (Wilcoxon Signed Ranks Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى، كما قامت الباحثتان بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η2) للتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على رياضة الدماغ في تنمية التنظيم الذاتي لدى أطفال المجموعة التجريبية، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) وقيمة حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى (ن=٥)

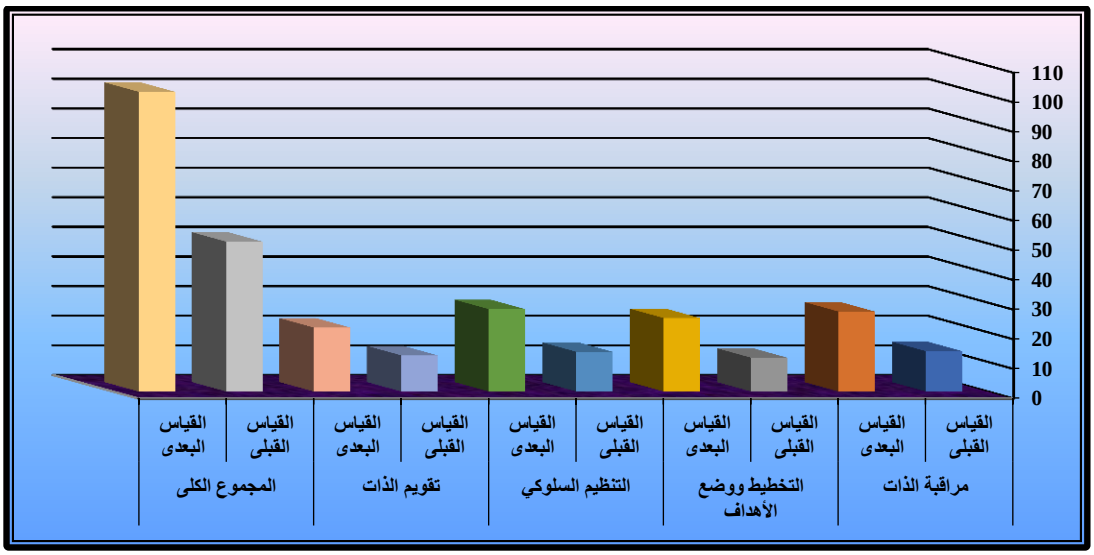
المتغير	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η2)	
										القيمة	الدلالة
مراقبة الذات.	القبلي	١٣.٦٠	٠.٨٩	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٠٣٢	٠.٠٥	٠.٦٤٣	مرتفع
	البعدي	٢٧	٠.٧١	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥				
				الرتب المتعادلة	٠						
التخطيط ووضع الأهداف.	القبلي	١١.٤٠	١.١٤	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٠٣٢	٠.٠٥	٠.٦٤٣	مرتفع
	البعدي	٢٤.٨٠	١.٤٨	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥				
				الرتب المتعادلة	٠						
التنظيم	القبلي	١٣.٤٠	٠.٥٥	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٠٣٢	٠.٠٥	٠.٦٤٣	مرتفع

السلوكي.	البعدي	٢٧.٨٠	٠.٨٤	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥			
				الرتب المتعادلة	٠					
تقويم الذات.	القبلي	١٢.٢٠	١.٣٠	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٠٤١	٠.٠٥	٠.٦٤٥	مرتفع
	البعدي	٢١.٦٠	١.٨٢	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥				
				الرتب المتعادلة	٠					
المجموع الكلى لأبعاد التنظيم الذاتي	القبلي	٥٠.٦٠	٢.٠٧	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٠٢٣	٠.٠٥	٠.٦٤٠	مرتفع
	البعدي	١٠١.٢٠	١.٣٠	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥				
				الرتب المتعادلة	٠					

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التنظيم الذاتي (مراقبة الذات– التخطيط ووضع الأهداف– التنظيم السلوكي– تقويم الذات) ومجموعها الكلى لصالح القياس البعدي.

كما يتضح من الجدول السابق أن قيم حجم تأثير ($\eta 2$) البرنامج القائم على رياضة الدماغ في تنمية أبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلي لدى أطفال المجموعة التجريبية تراوحت بين (٠.٦٤٠– ٠.٦٤٥) وهي قيم حجم تأثير مرتفعة.

ويوضح الشكل الآتي الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى.



شكل (٣)

الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى

اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى" . ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار"ويلكوكسون" (Wilcoxon Signed Ranks Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٥)

نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات

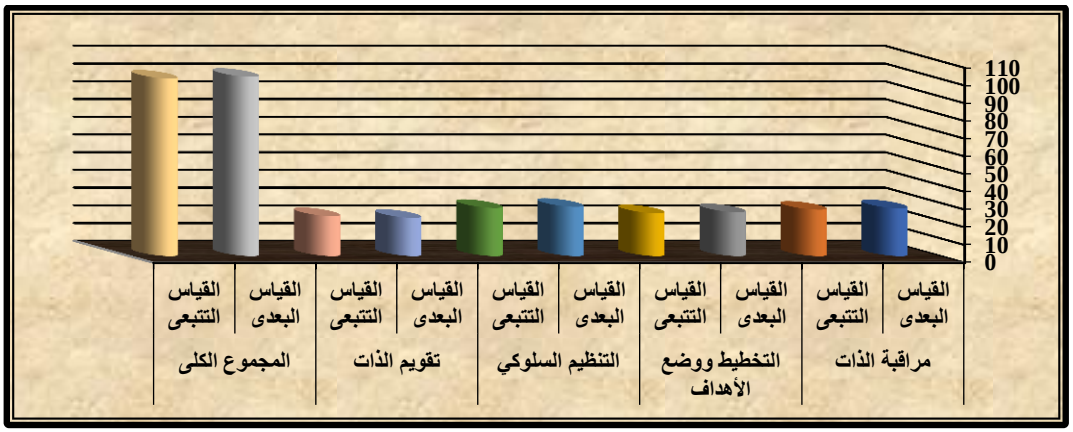
أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى (ن=٥)

المتغير	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مراقبة الذات.	البعدي	٢٧	٠.٧١	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١.٦٣٣	غير دالة
	التتبعي	٢٦.٢٠	١.٣٠	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
				الرتب المتعادلة	٢				
التخطيط ووضع الأهداف.	البعدي	٢٤.٨٠	١.٤٨	الرتب السالبة	٢	١.٥	٣	١.٣٤٢	غير دالة
	التتبعي	٢٤.٢٠	١.٣٠	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
				الرتب المتعادلة	٣				
التنظيم السلوكي.	البعدي	٢٧.٨٠	٠.٨٢	الرتب السالبة	٣	٢.٣٣	٧	٠.٧٣٦	غير دالة
	التتبعي	٢٧.٢٠	٢.١٨	الرتب الموجبة	١	٣	٣		
				الرتب المتعادلة	١				
تقويم الذات.	البعدي	٢١.٦٠	١.٨٢	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١.٣٤٢	غير دالة
	التتبعي	٢٢.٦٠	١.٦٧	الرتب الموجبة	٢	١.٥	٣		
				الرتب المتعادلة	٣				

المجموع الكلى لأبعاد التنظيم الذاتي	البعدي التتبعي	١٠١.٢ ٠ ١٠٠.٢ ٠	١.٣٠ ٢.٨٦	٣ ١ ١	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة	٢.٥ ٢.٥	٧.٥ ٢.٥	٠.٩٢١	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنهلا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التنظيم الذاتي (مراقبة الذات– التخطيط ووضع الأهداف– التنظيم السلوكي– تقويم الذات) ومجموعها الكلي.

ويوضح الشكل الآتي الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى.



شكل (٤)

الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التنظيم الذاتي ومجموعها الكلى

مناقشة النتائج وتفسيرها

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن تحقق صحة الفروض التي افترضتها الباحثتان حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للتنظيم الذاتي لدى أطفال المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم في اتجاه القياس البعدي نتيجة لبرنامج رياضة الدماغ المستخدم، وان هذا التحسن كان اكبر في جانب مراقبة الذات والتنظيم السلوكي، كما أسفرت نتائج القياس التتبعي بعد ثلاثة شهور عن احتفاظ الأطفال بالتحسن في التنظيم الذاتي حتى بعد انتهاء البرنامج، حيث وجدت فروق دالة إحصائيا بين القياسين البعدي والتتبعي للتنظيم الذاتي في اتجاه القياس التتبعي على الرغم من أن حجم التحسن قد تناقص بشكل طفيف في القياس التتبعي، إلا أن حجم التأثير بقى في نطاق يعد قويا جدا، بينما لم يظهر تحسن دال لدى أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يمارسوا أي تدريب، والذي اتضح من خلال وجود فرق دال بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي للتنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج العديد من الدراسات والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائية ايجابية رياضة الدماغ والحركة والتنظيم الذاتي (Tremblay, & Williams, 2000; Kubesch, et al, 2009; Epema, 2010; Miller, 2010; Kolovelonis, 2011).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما تسهم به رياضة الدماغ في تدريب الطفل على كيفية التحكم في سلوكياته وتحديد أهدافه ومراقبة أداؤه، والإسهام في تنمية القدرة على التركيز والانتباه وكل هذا ينعكس ايجابيا على مستوى التنظيم الذاتي. ومن هذه الدراسات نتائج دراسة Wimpy (2011) في تأثير تدريبات رياضة الدماغ على سلوكيات الأطفال وضبطها، كما

أشارت الدراسة إلى أن تدريبات رياضة الدماغ تعد احد استراتيجيات التدخل المبكر، أي يمكن التأثير في سلوكيات الأطفال وتحسينها في مرحلة الطفولة المبكرة، وهو ما قامت به الدراسة الحالية في تحسين التنظيم الذاتي للأطفال من مراقبة الذات، والتخطيط ووضع الأهداف والتنظيم السلوكي والتقويم الذاتي. كما تتضح العلاقة بين رياضة الدماغ والتنظيم الذاتي من خلال ما أظهرت نتائج الدراسة الحالية دور رياضة الدماغ في التنظيم الذاتي وإدارة السلوك مما يؤثر على الناحية الأكاديمية وهذا ما أكدت علية كل من (Peterson, 2002; Wolfsont, 2002; Thirry et al., 2016) أن تأدية تدريبات رياضة الدماغ بشكل صحيح ومتسق تعمل على التخفيف من التوتر والغضب والإحباط وإدارة السلوك وزيادة الايجابية مما يساعد على تعزيز لتنظيم الذاتي.حيث أن تدريبات رياضة الدماغ تقلل من الاضطرابات السلوكية الموجودة في غرفة التعلم التي تؤثر على المهام الأكاديمية، فرياضة الدماغ إستراتجية لتعزيز السلوك الايجابي من خلال زيادة الوعي الذاتي وتعزيز الانضباط الذاتي مما يؤثر على تحسين الناحية الأكاديمية.

كما أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن لرياضة الدماغ ادوار تساعد الأطفال على التنظيم الذاتي، فهي تساعد الأطفال على التفكير بهدوء، و تحضير وتجهيز الدماغ، حيث أن الطريقة التي يفكر ويتعلم بها الأطفال تتأثر بشكل مباشر بالنشاط الجسدي، كما أنها تعمل على تهدئة المخ مما يساعد على تنشيط الأطفال واستعادة انتباههم وتركيزهم وتعزز من قدرتهم على التعلم، كما انه يمكن استيعاب الكثير من المعلومات وتنشيط الذاكرة، وهو ما يساعد الأطفال على تنظيم ذواتهم، فاستخدام الحركة في التعامل مع الأطفال والتدريس بها يشكل جسور تربط بين الجسم والدماغ، فالأطفال يتذكرون المفاهيم لفترات أطول عندما يتحركون، فتدريبات رياضة الدماغ تجعل عملية التعلم أكثر كفاءة حيث أنها تشرك الدماغ بأكمله لفهم المفاهيم مما يجعلها من الاستراتيجيات التي تعزز البيئة التعليمية التي تساعد على التنظيم الذاتي (Lengel, Kuczala, 2010; Kolovelonis, et al, 2011; Flatin, 2012).

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (Housand, 2008; Mantague, 2008; McFarland, 2009; Clarebout, 2010; Labuhn, Zimmerman 2010; Stoeger, 2011; De Corte, 2011; Wigfield, 2011) والتي أشارت نتائجها إلى أن تحسين التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، الناتج عن التدريب على كل من مراقبة الذات، والتخطيط ووضع الأهداف، والتنظيم السلوكي، ومراقبة الذات، قد أدى إلى خفض أعراض صعوبات التعلم لديهم، فقد اظهر التقييم تحسن للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي حيث أظهرت النتائج وجود فروق داله إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للأطفال ذوى صعوبات التعلم في اتجاه القياس البعدي، وعن تحسن الأطفال ذوي صعوبات التعلم نتيجة تحسن التنظيم الذاتي بالتدريب عليه عنها لدى المجموعة الضابطة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم يحدث تحسن للأطفال ذوي صعوبات التعلم الصعوبات في المجموعة الضابطة والذي اتضح من خلال عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لصعوبات التعلم، مما يدعم الافتراض بتأثير تحسن التنظيم الذاتي لدى أطفال المجموعة التجريبية والناتج عن التدريب على رياضة الدماغ، تأثيرا ايجابيا للأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم بينما لم يحدث لدى أطفال المجموعة الضابطة.

ويمكن تفسير النتائج الايجابية إلى نتيجة تدريبات رياضة الدماغ في تحسين التنظيم الذاتي في عمر مبكر، فجاءت نتائج الدراسة الحالية متفقه مع جاءت به Hannaford (2005) في التأكيد على دور تدريبات رياضة الدماغ في الحد من أعراض صعوبات التعلم في مرحلة مبكرة، فهي تعمل على زيادة القدرة على التكيف مع مواقف التعلم من خلال التأثير

الايجابي على سلوك الأطفال، كما أن تدريبات رياضة الدماغ وسيلة لتعزيز وقت الطفل في المهام والأنشطة المختلفة كما تعمل على خلق متعلمين ايجابيين وحيويين، فالدماغ البشرى يحتاج إلى أكسجين وماء لدعم التفكير في عملية التعلم، حيث أن معرفة وتوازن نشاط فصي الدماغ الأيمن والأيسر يزيد من الدافعية للتعلم ومن القدرة على التحكم في التصرفات الذاتية مما قد يعزز الوعي بالذات ويحفز الأطفال ويخفض المشكلات السلوكية وهذا ما يحتاج إلية الأطفال ذوى صعوبات التعلم. وفى هذا الصدد جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع ما توصلت إلية دراسة Ursache et al. (2012) إلى التأكيد على أهمية تدريب الأطفال على التنظيم الذاتي في عمر مبكر، حيث يعمل هذا التدريب على تحسين الكفاءة الأكاديمية وتطوير الجوانب المعرفية، وتطوير الذات أيضا، كما أنها تعمل على زيادة الدافعية لدى الأطفال، وتنمية الإدراك كما تعمل على تطوير علاقة تبادلية بين التفكير والسلوك، وهذا يساعد الأطفال ذوى صعوبات.

ويمكن عزو تلك النتائج إلى أن الدراسة اعتمدت في تجربتها على برنامج تم اختبار تأثيره في دراسات عديدة أشارت نتائجها إلى دور تدريبات رياضة الدماغ في الحد من صعوبات التعلم عن طريق زيادة الروابط العصبية ووظائف الانتباه وإيقاظ الوظائف الحسية في عمر مبكر مما يساعد على التنظيم الذاتي، وجاء في هذا الصدد أشار كل من(Hannaford, 2005; Kubesch, et al, 2009; McFarland, et al, 2009) التي أشارت إلى بعض النقاط التي تعزز هذه النتائج، حيث ترتبط عملية التعلم بعمل القشرة المخية، كما تتطور وتنمو الروابط العصبية للأطفال الذين يشاركون في تجارب خصبة وغنية مثل رياضة الدماغ في عمر مبكر، ويتفق ذلك مع طبيعة ما تحققه تدريبات رياضة الدماغ من تنشيط وظائف الدماغ بشكل متكامل ليس ذلك وفقط بل يعمل على الاتصال الجيد بين الجسم والعقل، مما يعمل على إيقاظ النشاط العقلي وتحفيز الاستعداد للتعلم، وهو ما يحتاج إلية الأطفال ذوى صعوبات التعلم، كما تركز تدريبات رياضة الدماغ أيضا على الوظائف

الحسية، كما تزيد من تدفق الدم إلى المخ مما يساعد على تنشيط العضلات وتجهيز الدماغ للتعلم بشكل أفضل. وحيث أن التنظيم الذاتي يشتمل على مجموعة من المهارات والوظائف التي تقع في القشرة المخية وبما أن تدريبات رياضة الدماغ تعمل على تحفيز وتنشيط الدماغ بالكامل إذا من الممكن القول أن تدريبات رياضة الدماغ تساعد الطفل ذوى صعوبات التعلم على التنظيم الذاتي.

كما يمكن تفسير نجاح تجربة البحث الحالي في ضوء وجهه النظر التي تشير إلى دور تدريبات الدماغ والحركة وتحسين التنظيم الذاتي في تنشيط المتعلمين وسرعة تخزين المعلومات وتنشيط الانتباه والذاكرة وتعزيز القدرة على التعلم وتحسين الإنجاز الأكاديمي كما اتفق نتائج البحث الحالية مع ما جاء به كل من Jenson, 2000; Mantague, 2008 (Kenney Comizio, 2016) ;Jenson, 2007; Lengel, 2010حيث أشاروا إلى أن هناك اتصالات وتبادلات بين الجسم والدماغ، وان للحركة أهميه بالغة في تحسين التنظيم الذاتي الذي يساعد علي تعلم الطفل، حيث أنها تحفز الدورة الدموية مما يزيد من نشاط الطفل وأداؤه، فهناك أنواع من الحركة تدفع الجسم لإطلاق المحفزات الأدرينالين والدوبامين، وهذا التحفيز يعمل على تنشيط واستيقاظ المتعلمين وزيادة مستوي الطاقة، وتحسين تخزين المعلومات الخاصة بهم واسترجاعها أيضا، كما أن رياضة الدماغ تهدف لتحضير وتجهيز الدماغ، وتتأثر الطريقة التي يفكر بها ويتعلمون بها بشكل مباشر بالنشاط الجسدي، كما توفر رياضة الدماغ استراحات للمخ مما يساعد على تنشيط الأطفال واستعادة انتباههم وتركيزهم وتحسين مراقبة الذات ووضع الأهداف بصوره خاصة والتنظيم الذاتي بصورة عامة، وتعزز من قدرتهم على التعلم، مما يساعد على استيعاب الكثير من المعلومات وتنشيط الذاكرة.

وتعد احدي العوامل التي تعزز دور تدريبات رياضة الدماغ الايجابية استهلال التدريبات بشرب الماء وهذا ما حرصت عليه الباحثتان في البحث الحالي، مما يعمل على

الحفاظ على الحيوية والنشاط وزيادة طاقة الجسم، حيث أشارت الأبحاث (Jenson, 2000; Wimbly, 2011) إلي أهمية شرب الماء، فيعتبر نقص الماء السبب الرئيسي للشعور بالتعب خلال النهار، ويمكن أن يتسبب انخفاض الماء في الجسم في التأثير على التحصيل الأكاديمي، فيؤثر على الذاكرة قصيرة المدى والمهارات القرائية على سبيل المثال. ومن العوامل التي ساعدت على نجاح البرنامج الحالي لدى المجموعة التجريبية صغر حجم العينة، وكونها مناسبة لإيجاد الفرصة لكل منهم لممارسة تدريبات البرنامج بصوره فردية وجماعية ايجابية، وتقديم التغذية الراجعة له إذا لزم الأمر، وقد ساعد على نجاح على نجاح ذلك عدم وجود فترات طويلة فاصلة بين الجلسات، فقد كانت مستمرة بشكل يومي، مما يساعد على تحسين التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وهذا ما اتضح من خلال أدائهم على مقياس التنظيم الذاتي بعد تطبيق البرنامج. كما جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع الدراسات السابقة في أن هناك علاقة تبادلية بين كل من التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، فكلما تحسن التنظيم الذاتي زاد ذلك من تحسين الأداء الأكاديمي ومن هذه الدراسات (Rock, 2005;Alferink, 2007; Wilkinson, 2008; Jarvela & Jarvenoja 2011; Wigfield, et al, 2011).

فزيادة التنظيم الذاتي تعمل على زيادة الثقة بالنفس وتقليل المشكلات السلوكية، فيتضمن برنامج رياضة الدماغ تدريبات تعمل على زيادة التحكم الذاتي والثقة بالنفس، مما يساعد الأطفال على الاستقلالية فتزيد مهارات التنظيم الذاتي، مما يؤثر ايجابيا على الأداء الأكاديمي، وذلك من خلال الانخراط في أنشطة رياضة الدماغ بطريقة ايجابية.كما أكدت دراسة Viglas & Perlaman (2018) أن التدريب علي التنظيم الذاتي يزيد من مناخ التعلم الإيجابي والتعامل مع بيئات تعلم مختلفة فالأطفال الذين يتلقون تدريب علي مهارات مراقبة الذات والتخطيط أكثر احتمالا للحصول علي مستويات اعلي من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والثقة بالنفس والأداء.

وأخيرا تجدر الإشارة إلى انه على الرغم من ثبوت فعالية برنامج رياضة الدماغ في تحسين التنظيم الذاتي لدي الأطفال من ذوى صعوبات التعلم، والتأثير الايجابي لذلك علي الصعوبات لديهم، إلا انه لا يعد البديل الوحيد في يجب أن يخضع له الطفل فهو يعد تدخل تكميلي، يؤثر على الجوانب الحركية والتنظيم الذاتي من مراقبة الذات والتخطيط ووضع الأهداف وتقويم الذات والجوانب الأكاديمية والتوازن والتفاعل وزيادة عدد الوصلات العصبية، وهي تأثيرات لا يمكن تحقيقها عن طريق التدخلات التقليدية، لاسيما أنه اعتمد على مدخل الحركة وهو مدخل محبب ومفضل للأطفال.

توصيات البحث

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة هناك مجموعة من التوصيات كما يلي:

- الاهتمام بالتدخل المبكر لتحسين التنظيم الذاتي وبالتالي خفض أعراض صعوبات التعلم.
- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية وأولياء أمور الأطفال ذوى صعوبات التعلم إلى أهميه وفعالية برامج رياضة الدماغ لما لها من أهمية كبيرة للأطفال.
- عقد دورات تدريبيه لمعلمي الأطفال ذوى صعوبات التعلم ومعلمي غرف المصادر على كيفيه تطبيق برنامج رياضة الدماغ واستراتيجياته المختلفة.
- إجراء المزيد من الدراسات على رياضة الدماغ للأطفال بصورة عامه والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، على عينات مختلفة، للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية.
- الاستعانة ببرنامج رياضة الدماغ للأطفال ذوى صعوبات التعلم في العملية التربوية لاكتساب التنظيم الذاتي من خلال تدريبهم على مراقبة الذات والتخطيط ووضع الأهداف والتنظيم السلوكي وتقويم الذات مما ينعكس على التوافق والتفاعل مع البيئة المحيطة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو نيان، إبراهيم سعيد(٢٠١٢). *صعوبات التعلم وطرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. ط (٢) الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

بشير، سعد زغلول (٢٠٠٣). دليلك إلى البرنامج الإحصائي (SPSS). العراق- بغداد: منشورات المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى(٢٠١٢).المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار الفكر العربي

ذكى، أمل عبد المحسن (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

ربيع، أسامة(٢٠٠٧). التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

الرمامنة، عبد اللطيف (٢٠١٩). مستوى التنظيم الذاتي لدى الطلبة ذوى صعوبات العلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلميهم في مدينة السلط. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٦، ٢٣٥- ٢٤٧.

سالم، محمود ، و ذكي، أمل (٢٠١٠). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر.

الشخص، عبد العزيز،و جارحي، سيد(٢٠١١). صعوبات التعلم الأكاديمية- الأساليب والبرامج التربوية والعلاجية. القاهرة: الطبري.

عبيد، ماجدة(٢٠١٢). مقدمة في إرشاد ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٠). الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عواد، أحمد أحمد (٢٠١١). مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال (اختبارات ومقاييس). الأردن: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

القاسم، جمال(٢٠٠٠). أساسيات صعوبات التعلم. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

مراد، صلاح(٢٠١١). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مصطفى، حسن(٢٠٠١). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب- التشخيص- العلاج. القاهرة: مكتبة القاهرة للكتاب.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alferink, L., (2007). Educational Practices- Superstitious Behavior and Mythed Opportunities. The Scientific Review of Mental Health Practice. 5(2). 21- 30.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders. (5th ed). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Bandy, T.&. Moore, K. (2010). Assessing Self- Regulation: A Guide for out - of- School Time Program Practitioners. Washington, DC. Retrieved from www.childtrends.org.

Berninger, V.,& Richards, T. (2009). Brain and Learning. in E. Anderman & L.Anderman (Eds). Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia (Vol. 1, pp. 15- 22). Detroit: MacMillan Reference USA.

Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self- Regulated Learning: Beliefs, Techniques, and Illusions. Annual Review of Psychology. 64. 417- 444.

Brain Gym (2016). Educational Kinesiology Foundation. Retrieved November 6, 2016. From https: //breakthroughsinternational.org/programs/the- brain- gym- program/

Brown, K.(2012). Educate Your Brain. Canada: Balance Point Publishing.

Butler, D. &Schnellert, L. (2015). Success for Students with Learning Disabilities: What Does Self- Regulation Have to do With It? To Appear in T. Cleary (Ed.), Self- Regulated Learning Interventions with At- Risk Youth: Enhancing Adaptability, Performance, and Wellbeing. Chapter 5, Washington, DC: APA Press.

Clarebout, G., Horz, H., & Schnotz, W. (2010). The Relations Between Self- Regulation and the Embedding of Support in Learning Environments. Educational Technology Research and Development, 58(5), 573- 587.

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self- Regulation Empowerment Program: A School- Based Program to Enhance Self- Regulated and Self- Motivated Cycles of Student Learning. Psychology in the Schools, 41, 537- 550.

Coch, D., Michlovitz, S., Ansari, D., & Baird, A. (2009). Building Mind, Brain, and Education Connections: The View From the Upper Valley. Mind, Brain, and Education, 3 (1), 27- 33.

Dawson, P& Guare, R. (2009). Smart but Scattered The Revolutionary "Executive Skills" Approach to Helping Kids Reach Their Potential. New York: The Guilford Press.

De Corte, E., Mason, L., Depaepe, F., &Verschaffel, L. (2011). Self-Regulation of Mathematical Knowledge and Skills. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance (pp. 155- 172). New York: Routledge.

Dembo. M. & Seli. H. (2013). Motivation and Learning Strategies Success: a Focus on Self- Regulated Learning. (4th ed). New York: Taylor & Francis Press.

Dennison, P. & Dennison, G. (2010). Brain Gym: Teacher's. Ventura, CA Edu- Kinesthetics Inc.

Dennison, P. (2006). Brain Gym and Me- Reclaiming the Pleasure of Learning. Ventura, CA. Edu Kinesthetics.

Ellis, R.& Newton, N. (2010). How the Mind Uses the Brain: To Move the Body and Image. The Universe. United States of America.

Epema, D. (2010). Movement in the Classroom: The Impact of Brain Gym Activities to Increase on- Task Behavior of Students Identified for Special Needs in an Integrated 1st grade Classroom. (Master's thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1485795).

Felver, J.(2013). Understanding Children's Self- Regulation: An Analysis of Measurement and Change in the Context of a Mindfulness- Based Intervention. Doctor of Philosophy. Department of Special Education and Clinical Sciences, University of Oregon, Eugene, OR.

Field, A. (2009). Discovering Statistics Using SPSS. (3rded). London SAGE Publications Ltd.

Fischer, K. (2009). Mind, Brain and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching. Mind, Brain, and Education, 3 (1), 3- 16.

Flatin, E(2012). Brain GYM In an Early Childhood Education Preschool Classroom. Master of Scince in Education. Southwest Minnesota State University.

Graham, L.&Berman, J. (2012). Self- Regulation and Learning Disabilities. Special Education Perspective, 21(2), 41- 52.

Greene, J. A. (2018). Self- Regulation in Education. New York: Routledge.

Greene, J., Deekens, V., Copeland, D., & Yu, S. (2018). Capturing and Modeling Self- Regulated Learning Using Think- Aloud Protocols. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), Educational Psychology Handbook Series. Handbook of Self- Regulation of Learning and Performance (p. 323- 337). Routledge/Taylor & Francis Group.

Gross, J. &Thompson, A.(2007). Emotion Regulation Conceptual Foundation. In J.J. Gross(Ed), Handbook of Emotion Regulation (pp.3- 24). NewYork: Guilford Press.

Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen, P. (2018). Exceptional Learners: An Introduction to Special Education. (14th ed). USA: Pearson Education.

Hannaford, C. (2005). Smart Moves; Why Learning is Not All in Your Head. (2nd ed).Arlington, VA: Great Ocean Publishers, Inc.

Hannaford, C.(2011). The Dominance Factor: How Knowing Your Dominant Eye, Ear, Brain, Hand & Foot Can Improve Your Learning(2nded).Library of Congres: Great River Book.

Housand, A.& Reis, S.(2008). Self Regulated Learning in Reading Pedagogy and Instructional Setting. Journal of Advanced Academic, 20 (1), 108- 136.

Howard- Jones, P. (2007). Neuroscience and Education: Issues and Opportunities. Retrieved from Teaching & Learning Research Program website: http: //www.tlrp.org/pub/documents/Neuroscience%20Commentary %20FINAL.

Hurk, M. (2006). The Relation Between Self- Regulated Strategies and Individual Study Time, Prepared Participation and Achievement in a Problem Based Curriculum. Active Learning in Higher Education, 7(2), 155- 169.

Hyatt, K. (2007). Brain Gym: Building Stronger Brains or Wishful Thinking? Remedial and Special Education, 04(2), 117- 124.

Jarvela, S., &Jarvenoja, H. (2011). Socially Constructed Self-Regulated Learning and Motivation Regulation in Collaborative Learning Groups. Teachers College Record, 113(2), 350- 374.

Jensen, E. (2007). Introduction to Brain- Compatible Learning. (2nd ed). United State: Corwin press Sage Publication Company.

Jenson, E.(2000). Moving with the Brain in Mind Educational Leadership. The Science of Learning, 58(3). 34- 37.

Johnston, P; Wilkinson, K (2009). Enhancing Validity of Critical Tasks Selected for College and University Program Portfolios. National Forum of Teacher Education Journal, 19 (3), 1- 6.

Kenney, L.& Comizio, R. (2016). 70 Play Activities for Better Thinking, Self- Regulation, Learning & Behavior. United States of America: PESI Publishing & Media.

kirk, S., Gallager, J., Coleman. M., &Anastaiow, N. (2013). Education Exceptional Children. USA: wadsWorthcengage learning.

Klassen. R. (2010). Confidence To Manage Learning: The Self- Efficacy For Self- Regulated Learning Of Early Adolescents With Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly, 33, 19- 30.

Kolovelonis, A., Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2011). The Effect of Different Goals and Self- Recording on Self- Regulation of Learning a Motor Skill in a Physical Education Setting. Learning and Instruction, 21 (3), 355- 364.

Kubesch, S., Walk, L., Spitzer, M., Kammer, T., Lainburg, A., Heim, R.,& Hille, K., (2009). A 30- Minute Physical Education Program Improves Students' Executive Attention. Mind, Brain, and Education, 1(4), 235- 242.

Labuhn, A., Zimmerman, B., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing Students' Self- Regulation and Mathematics Performance: The Influence of Metacognition and Learning, 5 (2), 173- 194.

Lakes, K. & Hoyt, W. (2004). Promoting Self- Regulation Through School- Based Martial Arts Training. Journal of Applied Developmental Psychology, 25(3), 283- 302.

Lane, K., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The Effects of Self- Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second Grade Students with Behavioral and Writing Difficulties. Journal of Special Education, 41(4), 234- 253.

Lengel, T. &Kuczala, M. (2010). The Kinesthetic Classroom: Teaching and Learning Through Movement. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2008). Promoting Self- Regulated Learning: A Motivational Analysis. In D. H. Schunk & B. J.

Zimmerman (Eds.), Motivation and Self- Regulated Learning: Theory, Research, and applications (pp. 141- 168). New York: Erlbaum.

Leyva, D.&Nolivos, V.(2015). Children Family Reminiscing About Emotions and its Relation to Children's Self_Regulation Skills. Early Education and Development, 26, 776- 791.

McFarland, L., Saunders, R., & Allen, S. (2009). Reflective Practice and Self- Evaluation in Learning Positive Guidance: Experiences of Early Childhood Practicum Students. Early Childhood Education Journal, 36(6), 505- 511.

Miller, D.&Robertson, D.(2010). Using a Games Console in the Primary Classroom: Effects of 'Brain Training' Programme on Computation and Self- Esteem. British Journal of Educational Technology, (2), 242- 255.

Milligan, K., Badali, P. & Spioiu, F.(2015). Using Itegra Mindfulness Martial Arts to Address Self_Regulation Challenges in Youth With Learning Disabilities: AQualitative Exploration. Journal of Child and Family Studies, 24, 562- 575.

Mithaug, D.(2002). Teaching Children With Multiple Disabilities to Self- Regulate During Independent Work. Teaching Exceptional Children, 35(1), 22- 27.

Moilanen, L. (2007). The Adolescent Self Regulation Inventory: The Development and Validation of a Questionnaire of Short- Term and Long Term Self- Regulation. Journal of Youth and Adolesscance, 36, 835- 848.

Montague, M. (2008). Self- Regulation Strategies to Improve Mathematical Problem- Solving for Students with Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly, 31, 37- 44.

Monteriro, M.(2015). The Impact of a Mindfulness Based Attentional Skills Training Program on School Related Self- Regulation Skills of Elementary School Children. College of Education, PHD Texas A&M University- Corpus Christi.

National Research Center on Learning Disabilities (NRCLD) (2013). And Miles to Go: State SLD Requirements and Authoritative Recommendations. DownloadedSeptember28, 2013from: http: //www.nrcld.org/about/ research/states/section4.html.

Official Brain Gym Web Site. (2009). Retrieved February, 16, 2011, from http: //braingym.org/.

Panadero, E., Klug, J., & Järvelä, S. (2016). Third Wave of Measurement in the Self- Regulated Learning Field: When Measurement and Intervention Come Hand in Hand. Scandinavian Journal of Educational Research, 60, 723- 735.

Pederson, J.(2008). ADHD and Brain Gym. Office of State Superintends of Public Instruction, SpecialEducation, http: //www.newnonizons.org.

Peterson, K. (2002). Brain Gym Intergenerational Mentoring Program Improves Reading and Decreases Problem Behaviors. Brain Gym International.

Reid, R., Harris, K., Graham, S., & Rock, M. (2012). Self- Regulation Among Students with LD and ADHD. In Wong & Butler, Learning About Learning Disabilities (4th ed). (pp. 141- 173) Elsevier Academic Press.

Reynolds, C., Vannest .& Fletcher-Janzen, E. (2014). Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals., Vol. 1: E- O, (4th ed). Hoboken, NJ, US: Wiley Publishing.

Rice. M. &Carter, R. (2016). Online Teacher Work to Support Self-Regulation of Learning in Students with Disabilities at a Fully Online State Virtual School, Online Learning, 20 (4), 118- 135

Rock, M. (2005). Use of Strategic Self- Monitoring to Enhance Academic Engagement, Productivity, and Accuracy of Students with and Without Disabilities. Journal of Positive Behavior Interventions, 7, 3- 17.

Roll, I., & Winne, P. H. (2015). Understanding, Evaluating, and Supporting Self- Regulated Learning Using Learning Analytics. Journal of Learning Analytics, 2(1), 7- 12.

Santangelo, T., Harris, K.& Graham, S. (2007). Self- Regulated Strategy Development: A Validated Model to Support Students who Struggle with Writing. Learning Disabilities. A Contemporary Journal, 5(1), 1- 20.

Spaulding, L., Mostert, M., & Beam, A. (2010). Is brain Gym® an Effective Educational Intervention?. Exceptionality, 75(1), 18- 30.

Stephenson, J. (2009). Best Practice? Advice Provided to Teachers About the Use of Brain Gym in Australian Schools. Australian Journal of Education, 53(2), 109- 124.

Stoeger, H., & Ziegler, A. (2011). Self- Regulatory Training Through Elementary- School Students' Homework Completion. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance (pp. 87- 101). New York: Routledge.

Thirry, K., Bryant, H., Nobles, S., &Norris. (2016). Tow Years Impact of Mindfulness- Based Program on Preschooler Self-Regulation and Academic Performance. Early Education and Development, 27(6), 805- 821.

Thornton, V., Williamson, R., &Cooke, B. (2017). Amindfulness-Based Group for Young People with Learning Disabilities: ApilotStudy. British Journal of Learning Disabilities, 45, 259- 265.

Tremarche, P., Robinson, E., & Graham, L. (2007). Physical Education and its Effect on Elementary Testing Results. Physical Educator, 64(2), 58- 64.

Tremblay, J., Inman, J., & Williams, J. (2000). The Relationship Between Physical Activity, Self- Esteem, and Academic Achievement in 12- Year Old Children. Pediatric Exercise Science, 12, 312- 323.

Trentacosta, C., & Shaw, D. (2009). Emotional Self- Regulation, Peer Rejection, and Anti- Social Behavior: Developmental Associations from Early Childhood to Early Adolescence. Journal of Applied Developmental Psychology, 30(3), 356- 65.

Tuncay, T.(2019). The Effect of Self- Regulation Based Strategic Reading Education on Comprehension, Motivation, and Self-Regulation Skills. International Journal of Progressive Education, 15 (4) 27- 46.

Ursache, A., Blair, C., &Raver, C. (2012). The Promotion of Self_Regulation as ameans of enhancing School Readiness and early Achievement in Children at Risk for school Failure. Child Development Perspective, 6, 122- 128.

Viglas, M.&Perlaman, M. (2018). Effects of A Mindfulness- Based Program on Young Children's Self- Regulation prosocial Behavior and Hyperactivities. Journal of Child and Family Studies. 27, 1150- 1161.

Wigfield, A., Klauda, S., & Cambria, J. (2011). Influences on the Development of Academic Self- Regulatory Processes. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self- Regulation of Learning and Performance (pp.33- 48). New York: Routledge.

Wilkinson, L. (2008). Self- Management for Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorders. Intervention in School and Clinic. 43(3), 150- 157.

Wimpy, J. (2011). The Effects of Brain Gym on Student Behavior. PHD, Walden University.

Wolfsont, C. (2002). Increasing Behavioral Skills and level of Understanding in adults.ABrief Method Integrating Dennison's Brain Gym Balance With Piaget's Reflective Processes. Journal of Adult Development, 9(3), 187- 203.

Wong, B. & Butler, D. (2012). Learning About Learning Disabilities. (4th ed.). Elsevier Academic Press.

Yamada. M., Oi.M., &Konomi, S, (2017). Are Learning Logs Related To Procrastination? From The Viewpoint Of Self- Regulated Learning. 14th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age.

Zimmerman, B. & Schunk, D. (2011). Handbook of Self- Regulation of Learning and Performance. New York: Routledge.

Zimmerman, B.(2000). Attaining Self- Regulation: A Social Cognitive Perspective. In. M. Boekaertis, P, R&M. Zeidner (EDs), Handbook of Self- Regulation: Theory, Research, and Applications. (pp.13- 39). san Diego: Academie.

Zimmerman, B., & Cleary, T. (2009). Motives to Self- Regulate Learning: A Social Cognitive Account. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), IN Handbook of Motivation at School (pp. 247-264). New York: Routledge.

Zimmerman, J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation. Historical Back Ground Methodological Developments and Future Prospects. American Educational Research Jouranal, 45(1), 166-184.

The effectiveness of brain gym on self-regulation on children with learning disabilities

Prepare:

Ola Mohamed Zaki El Taibani

Associate Professor -Psychological Sciences Department - Early childhood Education Faculty- Alexandria University

Nashwa Abdelhamid Younis

Lecturer, Basic Sciences Department Early childhood Education Faculty- Alexandria University

استخدام إستراتيجية الأغاني وأثره فى تعلم مهارة الاستعداد للقراءة باللغة الانجليزية لدى طفل الروضة

إعداد

هبة مصطفى مُحَمَّد

أستـاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية المساعد– كلية التربية ـ جامعة بنى سويف

هنـــاء فـؤاد علي

مدرس التربية الموسيقية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة بني سويف

وفاء محمود سعد السيد

معلمة رياض أطفال بمعهد القيس الابتدائي الازهري بمركز بني مزار

الإستشهاد المرجعى:

مُحَمَّد، هبة مصطفى و علي، هناء فؤاد و السيد، وفاء محمود سعد.(٢٠٢٠). استخدام إستراتيجية الأغاني وأثره فى تعلم مهارة الاستعداد للقراءة باللغة الانجليزية لدى طفل الروضة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)، ج١– ديسمبر، ٨٧–١١٦

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية الأغانى فى تعلم مهارة الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى طفل الروضة. وكانت عينة البحث متمثلة فى المستوى الثانى لأطفال روضة معهد القيس الابتدائى بمركز بنى مزار محافظة المنيا(جمهورية مصر العربية)، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥ :٦) سنوات تشمل بنين وبنات. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبى تصميم المجموعة الواحدة باتباع القياسين القبلى والبعدى وذلك لملائمته لمجموعة الأطفال عينة البحث. وإستخدمت الأدوات التالية: قائمة تحديد مهارة الاستعداد للقراءة في اللغة الإنجليزية لطفل الروضة، اختبار مصور لقياس مهارة الاستعداد للقراءة باللغة الانجليزية لطفل الروضة، قائمة تحديد الأغانى المقدمة لطفل الروضة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في تأثير إستراتيجية الأغانى فى تعلم مهارة الاستعداد للقراءة لصالح القياس البعدى .

الكلمات المفتاحية: الأغانى ، مهارة الإستعداد للقراءة ، طفل الروضة

Abstract:

The present sudy aimed at exploring the effect of using the strategy based on songs on learning the readyness skills for reading English for kindergarten child. Forty students participated in the current study. They were from the second level in Al kays primary institute in, Beni Mazar, Al menia. The chilldren age average was between five and six years including boys and girlls. The researcher used the Quasi-experimental to do the one group study as following the pre-post tests to be suitable for the study sample. The following tools were used:

A chsck list for the readyness skills for reading English for kindergarten chilldren. A pictured measurement to measure the readyness skills.

A list for the songs presented for the sample. The findings revealed that there is a statistically significant difference between the pre- posts measurements mean scores of the study group on the effect of using a strategy based on using songs for readyness skill for reading English in favor of the post measurement

Keywords: **songs – readyness skills for reading – kindergarten child**

المقدمة

الطفولة هي الأساس نحو تقدم الشعوب والأطفال هم الطريق إلى مجتمع أفضل، حيث يُعد الطفل الركيزة الأساسية في بناء المجتمع وتطوره لما يوضع عليه من أمال وطموحات تدفع الباحثين إلى بذل المزيد من الجهد والاهتمام بتربيته وتعليمه ليحقق النمو المتكامل في جميع الجوانب سواء كانت الجسمية، العقلية، الوجدانية، والاجتماعية ليصبح هذا الطفل عضوا فاعلا ايجابيا وإنسانا مسئولا عن بناء مجتمعه,فطبيعة الطفل أنه كائن موسيقى حيث تُعتبر الموسيقى اللغة الأولى بالنسبة له لذلك فمن الطبيعى أن نستفيد منها فى اقامة علاقة بين الطفل و لغته (عبد الفتاح، ٢٠٠٨، ٩٠٥).

واللغة والموسيقى مرتبطان ويلتقيا في فن الغناء حيث يشتركان فيه معا، وهو الفن الذي تتحول فيه اللغة إلى إيقاع موسيقى من حيث المقاطع والوقفات، كما تتحول فيه الموسيقى إلى لغة من حيث السؤال والإجابة والتعجب والتعبير، والأطفال أكثر من غيرهم إحساسا بالأساس المشترك الذي يجمع بين اللغة والموسيقى فعلاقة الطفل باللغة من حيث هى أصوات وإيقاع أكثر من علاقته بها من حيث كونها معاني ورموز وأفكار (مرجع سابق، ٩٠١).

وتعتبر الأغاني والأناشيد من أهم الوسائل الموسيقية التي لها قيمتها التربوية للأطفال, فهم بطبيعتهم يميلون للغناء, لذلك فهي وسيلة جيدة ومفيدة, لدعمها للموضوعات الدراسية, وتحقيقها للأهداف التعليمية (أبو معال، ٢٠٠٨).

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية فى تدهور مستوى اطفال الروضة فى مهارة الاستعداد للقراءة باللغة الانجليزية وقد تم اكتشاف هذه المشكلة والاحساس بها من خلال اعداد إختبار تشخيصى وتطبيقه على الاطفال للكشف عن المستوى الحقيقي للاطفال فى تلك المهارة.

بالإضافة إلى ملاحظة الباحثة لهذه المشكلة من خلال عملها بالروضة والزيارات الميدانية لعدد من الروضات الأخرى واطلاعها على العديد من الدراسات والبحوث، وجدت أن هناك قصور بين ما يتم تدريسه لمهارات الغة الإنجليزية للطفل من خلال معلمات رياض الأطفال وبين الصوتيات والمسميات الصحيحة للمفردات والتراكيب الانجليزية ومن ثم إستعداد الأطفال للقراءة بطريقة صحيحة، وبالرغم من وجود الأنشطة والأساليب المتنوعة لتدريس مهارة اللغة الانجليزية للطفل من جانب المعلمة إلا أنها تتبع الطرق التقليدية والتدريس المباشر فى التدريس للطفل تلك المهارات الخاصة باللغة الانجليزية مما يفقدها فائدتها وفاعليتها عند الطفل فينعكس ذلك بصورة سلبية عند الطفل ويجعل اللغة الانجليزية ومهاراتها مصدر صعوبة بالنسبة له، مما دعا الباحثة إلى التوصل لطريقه شيقة وفعالة وهى(إستخدام الأغانى).

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

١. إعداد بعض الأغاني التي تساعد في تنمية وتعلم مهارة الإستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى طفل الروضة.

٢. قياس أثر الأغاني المقترحة فى تعلم مهارة الإستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى طفل الروضة.

أهمية البحث

- **الأهمية النظرية:**

١. يسهم هذا البحث نظرياً فى الوصول بالأغانى بدرجة من الفاعلية فى تنمية مهارة الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة.

- **الأهمية التطبيقية:**

١. يعتبر البحث الحالي بما يتضمنه من إستخدام إستراتيجية الأغانى المتنوعة لتنمية مهارة الاستعداد للقراءة باللغة الانجليزية بمثابة نواه لإعداد منهج تعليمي قائم علي الأغانى الموسيقة لطفل الروضة.

تساؤلات الدراسة

يسعى هذا البحث للاجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر استخدام إستراتيجية الأغانى فى تعلم مهارة الإستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى طفل الروضة ؟

ويتفرع من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما أثر الأغانى في تنمية مهارة الإستعداد للقراءة لدى طفل الروضة ؟
٢. ما ماهية إستراتيجية الأغانى المستخدمة فى تعلم مهارة الإستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى طفل الروضة؟

حدود الدراسة

- حدود مكانية : روضة ملحقة بمعهد القيس الابتدائى بمركز بنى مزار محافظة المنيا. (جمهورية مصر العربية).
- حدود زمانية : الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠١٩ /٢٠٢٠م
- حدود بشريه : عينة من اطفال روضات منطقة المنيا الازهريه.فى الفترة العمرية (٥ـ ٦) سنوات. وعددهم ٤٠ طفلاً

إجراءات البحث

١. منهج البحث:

لما كان هذا البحث يهدف الى معرفة أثر المتغير المستقل(إستراتيجية الأغانى)على المتغير التابع (مهارة الاستعداد للقراءة)، لذلك استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبى تصميم المجموعه الواحدة باتباع القياسين القبلى والبعدى وذلك لملائمته لمجموعة الأطفال عينة لموضوع البحث.

٢. عينة البحث:

تم تطبيق البحث علي عينة من أطفال روضة ملحقة بمعهد القيس الابتدائى بمركز بنى مزار محافظة المنيا(جمهورية مصر العربية) ، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥ :٦) سنوات تشمل بنين وبنات.

٣. أدوات البحث:

قامت الباحثة بتصميم الأدوات التالية:

- قائمة تحديد مهارة الإستعداد للقراءة في اللغة الإنجليزية لطفل الروضة(إعداد الباحثة)
- اختبار مصور لقياس مهارة الاستعداد للقراءة باللغة الانجليزية لطفل الروضة(إعداد الباحثة).
- قائمة تحديد الأغانى المقدمة لطفل الروضة(إعداد الباحثة).

مصطلحات البحث

١ـ إستراتيجية Strategy:

عرفها *Peter Druker* بأنها إدراك البيئة التي تنشط فيها المؤسسة إدراكا قويا وبالتالي يعتمد أولاً علي المدرسة الإدراكية للمفهوم، والثاني المدرسة البيئية للمفهوم.(حيرش، ٢٠١٣: ٢٥)

التعريف الإجرائى :

هى الطريقة التى تتضمن مجموعة من الأغانى لتساعد الأطفال على تنمية مهارة الإستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لديهم.

٢ـ الأغنية Song:

عرفها (السلامى، ٢٠١١) بأنها قطعة شعرية صغيرة سهلة المعنى يغلب عليها طابع الغناء، كما عرفها أيضاً (الشرقاوي وآخرون، ٢٠١٢) بأنها هي الأغنية التي تتناسب كلماتها وألحانها مع قدرات الأطفال اللغوية والموسيقية, وتتميز ببساطة ووضوح المعنى, ولها أهداف تربوية وتعليمية.

كما عرفتها الباحثة إجرائياً بأنها كلمات بسيطة تقدمها المعلمة لأطفال روضة معهد القيس بإيقاع موسيقى مثير لتتناسب مع خيال طفل الروضة.

٣ـ المهارة: *Skill*

نشاط يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة, والخبرة المضبوطة , بحيث يتم تأديته بطريقة ملائمه.(أبو حطب, فؤاد ، صادق, أمال: ٢٠٠١, صـ١)

وتعرف الباحثة المهارة إجرائيا: بأنها إتقان مهارة الإستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية من جانب اطفال روضة طيور الجنة بمعهد القيس الابدائى وذلك بعد التعرض لاستخدام الأغانى المعدة لذلك.

٤ـ الاستعداد للقراءة: *Reading*

يعرفها سليمان (٢٠٠٦، ١٢٣) بأنها "مهارة قائمة على اللغة تتطلب معرفة لغوية", ويهدف تعليم القراءة إكساب الأطفال مهارات ألية تمكنهم من حل الرموز الأبجدية, وبدون الإتصال بين الرمز والصوت لا تحدث القراءة.

التعريف الإجرائى للإستعداد للقراءة : تمييز ألاطفال للأصوات التى يستمعوا لها ومن ثم عمل الترابطات بين الرموز وتلك الأصوات.

٥- اللغة الإنجليزية: *English Language*

هى لغة نشأت فى انجلترا،هى ثالث أكثر اللغات الأم انتشارا فى العالم وهى اللغة الوحيده الموجودة بالقارات الخمس بجانب اللغة الفرنسية(زناتي، ٢٠١٥، ٩).

وتتبنى الباحثة التعريف الإجرائى للغة الأنجليزية بأنها: هى اللغة الثانية بعد اللغة الأم والتى يتم توظيفها فى صورة أغانى تم تلحينها لتناسب الأطفال بروضة معهد القيس وتتضمن مهارة الإستعداد للقراءة التى يتم توصيلها للأطفال عن طريق الأنشطة الموسيقية التى تم إعدادها وتقديمها من جانب المعلمة.

فروض البحث

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث فى تعلم مهارة الاستعداد للقراءة بإستخدام إستراتيجية الأغانى لصالح القياس البعدى .

الإطار النظري

يُعد الغناء من الأنشطة الموسيقية المحببة للطفل, ووسيلة تعليمية تهدف لإعلاء ثقافته من خلال كلمات الأغنية ومشاركته بالغناء، حتى يتسني نقل المفاهيم القيمة وتبسيطها بطريقة محببة للطفل، وإكسابه الحس الفني للتذوق الموسيقى لتحرك وجدانه(إبراهيم وآخرون, ٢٠١٢، ٥). وتعتبر الأغاني والأناشيد من أهم الوسائل الموسيقية التي لها قيمتها التربوية للأطفال, فهم بطبيعتهم يميلون للغناء, لذلك فهي وسيلة جيدة ومفيدة, لدعمها للموضوعات الدراسية, وتحقيقها للأهداف التعليمية (أبو معال، ٢٠٠٨), كما أكدت دراسة (الشرقاوي

وآخرون، ٢٠١٢) علي دور الأغنية في تحفيز التفكير العقلي لدي الطفل. ويزيد إيضاحا واجمالاً (الشرقاوي،٢٠١٢) بأنها كلمات تتناسب ألحانها مع قدرات الأطفال اللغوية والموسيقية, وتتميز ببساطة ووضوح المعنى, ولها أهداف تربوية وتعليمية.

كما أوضحت دراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٩) التي تساعد في زيادة مفردات الطفل اللغوية وإكسابه مفاهيم جديدة, وتحسين نطق الكلمات باستخدام الموسيقى والغناء في التعلم ممتع للطفل, ويقوى المهارات السمعية, ويدعم النمو اللغوي, ويعلمه التعاون, والتعبير عن مشاعره كما أكد عليه (حسن، ٢٠١٤), وما أشارت إليه دراسة (محمود، ٢٠١٠) إلى فعالية استخدام الأناشيد والأغاني والأنشطة الموسيقية في تنمية بعض السلوكيات الاجتماعية في مرحلة ما قبل المدرسة.

وباعتبار الأغنية محببة وممتعة, ومفيدة لإدخال المرح والطمأنينة النفسية لقلوب الأطفال, ويتفق ذلك مع دراسة (Youngju, Lee, 2008) إذ أكدت علي صورة الممارسات الموسيقية الحالية واحتياجات المعلمين في رياض الأطفال وافتقارهم إلى الأفكار المتعلقة بالنشاط الموسيقي في رياض الأطفال.

بأنها داعم أساسي لتقريب المفاهيم التعليمية لنفس الطفل, ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Miller, Birnie, 2012) إذا أكدت على فعالية تعليم التربية الموسيقية والموضوعات المتعلقة بها وأهميتها الثقافية، والتاريخية في التعليم باستخدام الأطفال الأمريكيين للأغاني الشعبية والأغاني الوطنية في تعليمهم.

وتستطيع المعلمة الاستفادة من الميل الطبيعي لدى الأطفال للموسيقى والغناء, لتنمى لديهم الوعي بالجمال والتذوق الموسيقى والفني, ولمرعاه الفروق بينهم عند تقديم الأغاني لتراعى بعض النقاط الأساسية حيث يجب أن ترتبط الأغنية بالمفهوم, خلاصة للتجربة التي تكمن فيها جوهر الموضوع والعاطفة والفكر, تنمية مداركهم, واكتشاف عالمهم (أبو معال، ٢٠٠٨: ١٢٨).

الإطار التطبيقى للبحث

خطة وإجراءات البحث

منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي نظراً لملاءمته لطبيعة البحث الحالي بإستخدام التصميم ذات المجموعة الواحدة بإتباع القياس القبلي والبعدي لها .

مجتمع وعينة البحث

تمثل مجتمع البحث في اطفال الروضة المستوى الثانى (kg2)الذين تتراوح اعمارهم ما بين(٥: ٦) سنوات ، وقد قامت الباحثة بتطبيق البحث الاساسي على عينة قوامها (٤٠) طفلاً من أطفال روضة معهد القيس الإبتدائى الأزهرى بمركز بنى مزار محافظة المنيا تتراوح أعمارهم ما بين (٥ :٦) سنوات تشمل بنين وبنات.

أدوات الدراسة :

قامت الباحثة بتصميم الأدوات التالية:

- قائمة تحديد مهارات الاستعداد للقراءة في اللغة الإنجليزية لطفل الروضة.
- اختبار مصور لقياس بعض مهارات اللغة الانجليزية (الاستعداد للقراءة) لطفل الروضة.
- قائمة الأغانى البسيطة المناسبة لطفل الروضة.

-قائمة بمهارات الإستعداد للقراءة فى اللغة الإنجليزية لطفل الروضة:

من خلال إطلاع الباحثة على المهارات اللغوية الخاصة بمهارة الإستعداد للقراءة الخاصة بالمراحل الدراسية المتوسطة والعليا مثل دراسة (عراقي، ٢٠١٢), (مجلى ،٢٠١٢), ودراسة (Abu El- Magd,Mohammad,2012)

قامت الباحثة بتصميم صورة مبدئية من مهارة الاستعداد للقراءة في اللغة الانجليزية التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة بحيث تتناسب وقدراتهم السنية والذهنية وقد تم عرض تلك المهارات فى صورة قائمة أولية على عدد من السادة الخبراء المُحَكمين بلغ عددهم (١٣) من المتخصصين فى مجال المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية

وبعد العرض على السادة الخبراء والأخذ بأرائهم البناءة؛ تم التوصل إلى تحديد عدد المهارات الرئيسية وبلغ عددها (٢) مهارات، ثم قامت الباحثة بتحديد عدد من المهارات الفرعية تتناسب وقدرات الأطفال فى مرحلة الروضة سواء الذهنية أو السنية ؛ تندرج تحت المهارات الرئيسية ، ونظراً لما واجهته الباحثه من صعوبات فى تحديد المهارات الفرعية لعدم توافرها فى الدراسات التى تم الإطلاع عليها من قبِل الباحثة وبعد التوصل إلى مجموعة المهارات الفرعية هذه تم عرضها مرة أخرى على السادة الخبراء الخبراء للإنتقاء منها ما يمكن تنميته لدى الأطفال بما يتناسب ومحتوى المنهج المقرر لمرحلة KG2(connect 0,2)، والجدول (٢) يوضح أراء السادة الخبراء على تلك القائمة.

جدول (٢)

النسبة المئوية لأراء المُحَكمين على مهارات الإستعداد للقراءة ن= ١٣

No	Sub-Skills		Arbitrator's Opinion		Percentage
			Appropriate	In appropriate	
1	Fluency	a-Reading a letter	12	1	92.3%
		b- Reading a word	11	2	84.6%
		c- Reading a phrase	5	8	38.4%
2	Working memory and attention	a-Guess a letter	11	2	84.6%
		b-Guess a word.	9	4	69.2%

ويتضح من جدول (٢) :

تراوحت النسبة المئوية لأراء المحكمين على مجموعة المهارات الخاصة بمهارة الإستعداد للقراءة فى اللغة الإنجليزية والمتعلقة بطفل الروضة ما بين (٣٨,٤% : ٩٢,٣%) وبذلك تم الإستغناء عن المهارات التى وصلت نسبتها إلى أقل من ٨٠ % بالنسبة لدرجة إتفاق المحكمين. ويتضح من ذلك أنه تم إجماع المحكمين على عدد (٣) مهارات والتى تتناسب مع طفل مرحلة رياض الأطفال وبناءً عليه قامت الباحثة بإعداد إختبار مصور لقياس تلك المهارات لدى الأطفال التى تم الإتفاق عليها وتم عرضها على لجنة المحكمين وذلك للتأكد من مدى مناسبتها لتلك المهارات الخاصة بمهارة الإستعداد للقراءة وكذلك مناسبتها لقدرات الأطفال السنية والذهنية.

- إختبار مهارات الاستعداد للقراءة لدي أطفال الروضة :

وصف الاختبار :

هذا الإختبار فردى مصور ليكون مناسبا مع طبيعة طفل هذه المرحلة, تم إعداده لقياس مهارة الإستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية, مع مراعاة الإعتبارات التالية فى تصميم الإختبار:

- صياغة العبارات فى ألفاظ سهلة بسيطة بصورة لا تتصف بالغموض.
- مراعاة أن يكون الإختبار صادقا وثابتا وقابلا للتطبيق على عينة البحث.

تصميم الإختبار :

اختبار مهارة الإستعداد للقراءة:

قامت الباحثة بتصميم الاختبار طبقا لقائمة المهارات التى تم إعدادها مسبقاً وتضمن الإختبار عدد (٢٥) عبارة فى صورته الأوليه

ثم قامت الباحثه بعرض الإختبار على عدد من السادة الخبراء والذى بلغ عددهم (١٣) محُكم من المتخصصين فى مجال تدريس اللغة الإنجليزية ومن ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات بعد أراء المحُكمين وبلغ عدد فقرات الإختبار (١٠) .

يتكون الإختبار من عدد (١٠) مفردة متنوعة للأسئلة على محتوى مهارة الإستعداد للقراءة, حيث جاء توزيع الأسئلة على تلك المهارة.

التحضير لإجراء الإختبار:

- تقوم الباحثة بطمأنة الطفل والحديث معه كتمهيد له ليتخلص من أى خوف أو توتر.
- يتم عمل مجموعات للأطفال وتجلس الباحثة بينهم.
- يتم إجراء الإختبار فى غرفة منفصلة بعيدة عن المشتتات.
- إعداد ورقة الإجابة لكل طفل, ومن ثم تشغيل التسجيل الصوتى والذى من شأنه مساعدة الطفل على الإجابة, ثم تسجل الباحثة إستجابات الأطفال فى بطاقة الملاحظة الخاصة بكل طفل.

خطوات التنفيذ :

١- تبدأ الباحثة بالحديث مع الأطفال وتوجه لهم بعض الإرشادات: إستمع إلى التسجيل الصوتى ومن ثم أجب عن الأسئلة التى أمامك .

٢- تعرض الباحثة المقاطع الصوتية على الأطفال حسب تسلسلها.

٣- تسجل الإستجابات فى بطاقة الملاحظة الخاصة بكل طفل إذا كانت صحيحة أو خاطئة.

طريقة تصحيح الإختبار :

١. يحصل الطفل على درجتان لكل إجابة صحيحة على كل بند من بنود الإختبار.
٢. يحصل الطفل على درجة واحدة لكل إجابة خاطئة على كل بند من بنود الإختبار.
٣. لا يحصل الطفل على أى درجة إذا لم يختر إجابة على كل بند من بنود الإختبار.
٤. الدرجة الكلية يمثلها حاصل جمع الدرجات على البنود المكونة للإختبار وقد أعدت الباحثة مفتاحا لتصحيح الإختبار لرصد درجات كل طفل.

٥. يقوم الفاحص بتعبئة بطاقة الملاحظة الخاصة بكل طفل حسب إستجاباته الخاصة به.

٦. تصحح ورقة الإجابة بإستخدام مفتاح التصحيح.

٧. يجمع الفاحص عدد الإجابات الصحيحة للطفل وتسجل له العلامات الكلية للإختبار ككل بالإضافة الى مجموع علامات الفقرات الخاصة بمهارة الإستعداد للقراءة.

المعاملات العلمية للاختبار :

أ . الصدق :

لحساب صدق الاختبار استخدمت الباحثة ما يلي :

١ . صدق المحتوي :

قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين فى مجال رياض الأطفال قوامها (١٣) من المُحكمين وذلك لإبداء الرأي فى ملائمة الاختبار فيما وضع من أجله سواء من حيث الأبعاد والعبارات الخاصة بكل بُعد ومدى مناسبة تلك العبارات للبُعد الذى تمثله ، وقد تراوحت النسبة المئوية لأراء السادة المحكمين حول عبارات الاختبار ما بين (٢٣% : ٩٢,٣%) ، وبذلك تم استبعاد عدد (١٥)عبارة لعدم حصولها على نسبة ٨٠% من أراء السادة المُحكمين ، لتصبح بذلك عدد الأسئلة النهائية مكونة من (١٠) أسئلة.

جدول (٣)

النسبة المئوية لأراء الخبراء حول اختبار مهارة الاستعداد للقراءة

الخاصة بطفل الروضة ن= ١٣

المهارة	رقم السؤال	التكرار	النسبة المئوية	المهارة	رقم السؤال	التكرار	النسبة المئوية
الإستعداد للقراءة	١	١٢	%٩٢,٣	الإستعداد للقراءة	١٤	٩	%٦٩,٢
	٢	١٢	%٩٢,٣		١٥	٣	%٢٣
	٣	١٢	%٩٢,٣		١٦	٥	%٣٨,٤
	٤	١١	%٨٤,٦		١٧	٨	%٦١,٥
	٥	١٢	%٩٢,٣		١٨	٧	%٥٣,٨
	٦	١١	%٨٤,٦		١٩	٥	%٣٨,٤
	٧	٥	%٣٨,٤		٢٠	٦	%٤٦
	٨	٣	%٢٣		٢١	٨	%٦١,٥
	٩	٧	%٥٣,٨		٢٢	١١	%٨٤,٦
	١٠	٦	%٤٦		٢٣	١٢	%٩٢,٣
	١١	٩	%٦٩,٢		٢٤	١٢	%٩٢,٣
	١٢	٦	%٤٦		٢٥	١٢	%٩٢,٣
	١٣	٤	%٣٠,٧				

يتضح من جدول (٣) :

- تراوحت النسبة المئوية لأراء الخبراء حول عبارات المقياس ما بين (٢٣% : ٩٢,٣%) ، وقد اختارت الباحث الاختبارات التي حصلت على نسبة أكثر من ٨٠% من اتفاق الخبراء لتصبح الصورة النهائية لبطارية الاختبارات مكونة من (١٠) عشرة إختبارات.

- **٢ . صدق الاتساق الداخلي :**

لحساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار قامت الباحثة بتطبيقه على عينة قوامها (٣٠) طفل من مجتمع الدراسة ومن غير العينة الأساسية للبحث ، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ، والجدول (٤) يوضح النتيجة .

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار (ن = ٣٠)

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠.٦٤**	٦	٠.٤٣*
٢	٠.٥١**	٧	٠.٥٣**
٣	٠.٥٠**	٨	٠.٤٨**
٤	٠.٧٣**	٩	٠.٤٦*
٥	٠.٦٠**	١٠	٠.٥٨**

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (٢٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ٠.٣٦١ (٠.٠١) = ٠.٤٦٣

* دال عند مستوي (٠.٠٥) ** دال عند مستوي (٠.٠١)

تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠.٤٣ : ٠.٧٣) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للأبعاد .

ب . الثبات : لحساب ثبات الاختبار استخدمت الباحثة ما يلي :

(١) التطبيق وإعادة التطبيق :

لحساب ثبات الاختبار استخدمت الباحثة طريقة التطبيق وإعادة التطبيق , حيث قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للدراسة قوامها (٣٠) طفل ثم أعادت التطبيق على نفس العينة بفاصل زمني مدته إسبوعين، وتم حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لإيجاد ثبات هذه الاختبار، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبار قيد الدراسة (٠.٩٣) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً مما يشير إلى أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات .

(٢) معامل الفا لكرونباخ :

لحساب ثبات الاختبار قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وذلك بتطبيقها على عينة قوامها (٣٠) طفل من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية ، وقد بلغ معامل ألفا للاختبار (٠.٧٣) وهو معامل دال إحصائيا مما يشير إلى ثبات الاختبار .

أ . الدراسة الاستطلاعية :

برنامج الأغانى المقدم للأطفال (إعداد الباحثة):.

لا شك أن الإعداد الصحيح للبرامج التدريبية وفقاً للأسس والنظريات العلمية يمثل الأساس الصحيح للارتقاء بالطفل من جميع الجوانب، وقد قامت الباحث بإعداد برنامج الأغانى حتى يكون بمثابة وسيلة لتنمية مهارة الإستعداد للقراءة لطفل الروضة.

وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعدادها لبرنامج الأغانى المقترح :

١. تحديد أهداف البرنامج وهي تنقسم الي (هدف عام – أهداف فرعية إجرائية).
٢. اختيار محتوي البرنامج
٣. تحديد أسس البرنامج

٤. تحديد الامكانيات اللازمة لتنفيذ البرنامج

٥. تحديد الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج

وفيما يلي وصف البرنامج وأنشطته وخطوات إعداده:

أ- الهدف العام للبرنامج

تنمية مهارة الإستعداد للقراءة فى اللغة الإنجليزية بإستخدام الأغانى الموسيقية .

ب ـ الأهداف الإجرائية للبرنامج:

تم إشتقاق مجموعه من الأهداف الإجرائية من الهدف العام للبرنامج والتى تنقسم إلى عدة نقاط كالأتى:.

١ـ أن يتعرف الطفل على الأنواع المختلفة للألات الموسيقية مثل (المراكش ـ الكستانيت ـ المثلث ـ البندير ـ الطبلة).

٢ـ أن يتعرف الطفل على كلمات الأغانى المقدمة له فى البرنامج.

٣. أن يبدى الطفل رغبة فى إستخدام الألات الموسيقية الموجودة.

٤. أن ينتبه الطفل للنغمات الإيقاعية التى تؤديها المعلمة أثناء الغناء.

ج- أسس البرنامج

راعت الباحثة عند اعدادها برنامج الأغانى المقترح أن يعتمد علي مجموعة من الاسس التى تقوم عليها الأنشطة إستناداً إلى الإطار النظرى والدراسات السابقة وهى:.

- أن يحقق البرنامج الاهداف المطلوبة.
- أن يتناسب محتوي البرنامج مع اهدافه.
- أن يراعي البرنامج الخصائص السنية والحركية والنفسية والاجتماعية لفئة الاطفال قيد البحث.
- أن يتناسب محتوي البرنامج مع قدرات الاطفال قيد البحث.

د- محتوي البرنامج

يحتوى البرنامج على مجموعة من الأنشطة الغنائية المناسبة للطفل والتى تخدم المنهج الخاص بمادة اللغة الإنجليزية مثل :.

أغنية : Wind the bobbin up

أغنية : I can hear with my ears

أغنية : This is the way

هـ -الامكانيات اللازمة لتنفيذ البرنامج

في ضوء أهداف البرنامج ومحتواه تم الاستعانة بالإمكانات والادوات التالية لتنفيذ البرنامج:

مجموعة من الألات الموسيقية المناسبة والمحببة للطفل وهى :

أ . المراكش . ب . المثلث . ج . الكستانيت. د . الطبلة . هـ . البندير

البرنامج التدريبي القائم علي تنفيذ الجلسات:

الجلسة الأولي: (I can hear with my ears)

المفهوم الأساسي: الحواس الخمسة

الأهداف: عقب تنفيذ هذه الجلسة يتوقع من الطفل أن:

- يتعرف على أسماء الحواس الخمسة باللغة الإنجليزية.
- يبدى إستعداده لنطق الحواس الخمسة باللغة الإنجليزية.
- يشارك أقرانه والمعلمة في الغناء.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة الإستراتيجية: الأغاني

الوسائل والأدوات:

بعض الألات الموسيقية مثل (المراكش- الكستانيت- الطبلة- المثلث) تسجيل للأغنية.

خطوات السير في الجلسة:

١. تهيئة للطفل: (مخصص لاستقبال الاطفال وعمل بعض التمارين كتمهيد للبدء فى النشاط(١٠ ق).

تم تنبيه الأطفال انه سوف يتم سماع اغنية جيدة وعليهم الإنصات لها .

٢. تجربة شارك وغني: (مرحلة تعلم ٢٥ ق)

(ا) تبدأ الباحثة بتقسيم الأطفال في مجموعات, ثم ترديد الأغنية بمفردها كاملة مع أداء الحركات الإيقاعية المناسبة لها.

(ب) توزيع الأدوات والألات الموسيقية على المجموعات.

(ج) تبدأ الأطفال في المشاركة مع الباحثة بالغناء للأغنية التى إستمعوا لها وهى (I can hear) باستخدام الألات التى قامت الباحثة بتوزيعها عليهم وهى (المراكش ، المثلث، الكستانيت، الطبلة) .

٣. مرحلة غنى بمفردك(١٠ ق):

يقوم كل مجموعه بالغناء بمفردها وتعزيز إستجاباتهم .

الجلسة الثانية : (أغنية : .Head, Shoulders, Knees and Toes)

المفهوم الأساسي: أجزاء الجسم

الأهداف: عقب تنفيذ هذه الجلسة يتوقع من الطفل أن:

- يتعرف على أجزاء الجسم باللغة الإنجليزية.
- يبدى إستعداده لنطق أجزاء الجسم باللغة الإنجليزية.
- يشارك أقرانه والمعلمة في الغناء.

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة الإستراتيجية: الأغاني

الوسائل والأدوات:

بعض الألات الموسيقية مثل(المراكش- الكستانيت- الطبلة- المثلث) تسجيل للأغنية.

خطوات السير في الجلسة:

١. تهيئة للطفل: (مخصص لاستقبال الاطفال وعمل بعض التمارين كتمهيد للبدء فى النشاط(١٠ ق).

تم تنبيه الأطفال انه سوف يتم سماع اغنية جيدة وعليهم الإنصات لها .

٢. تجربة شارك وغني: (مرحلة تعلم ٢٥ ق)

(ا) تبدأ الباحثة بتقسيم الأطفال في مجموعات, ثم ترديد الأغنية بمفردها كاملة مع أداء الحركات الإيقاعية المناسبة لها.

(ب) توزيع الأدوات والألات الموسيقية على المجموعات.

(ج) تبدأ الأطفال في المشاركة مع الباحثة بالغناء للأغنية التى إستمعوا لها وهى (أغنية : Head, Shoulders, Knees and Toes.) باستخدام الألات التى قامت الباحثة بتوزيعها عليهم وهى (المراكش , المثلث, الكستانيت, الطبلة) .

٣. مرحلة غنى بمفردك(١٠ ق):

يقوم كل مجموعة بالغناء بمفردها وتعزيز إستجاباتهم .

ز- اساليب التعلم المستخدمة في البرنامج

تم تنفيذ البرنامج باستخدام الاسلوب المباشر (الامري) والذي يتيح للباحث اتخاذ جميع القرارات في تطبيق البرنامج ، وذلك لفاعلية هذا الاسلوب في تعليم الاطفال كما استعان الباحث بعدة اساليب في تنفيذ البرنامج ومنها :

- إستراتيجية الأغانى
- الشرح اللفظي والتلقين
- التعلم بالتقليد وأداء النموذج
- التعلم القائم علي اللعب

كما تم التركيز علي مبدأ (التعزيز) ، فكان الطفل اذا قام بالغناء بطريقة صحيحة يحصل على (معزز) على هذا الاداء ، مما يحفز الطفل الي تكرار الاداء للفوز بالمعزز.

ط- القائمين علي تنفيذ البرنامج

قام بتنفيذ البرنامج الباحثة، مع الاستعانة بمعلمة اللغة الإنجليزية فى بعض الأوقات .

خامساً : تطبيق التجربة (الإستطلاعية والأساسية للبحث) :

التجربة الإستطلاعية:

تم تطبيق البرنامج على العينة الاستطلاعية وغير الاساسية والتى بلغ عددهم (٣٠) طفل وطفلة من نفس مجتمع الدراسة وبلغ مدة التطبيق خمس أيام ثم تم إجراء قياس بعدى على نفس العينة بحوالى مدة خمسة أيام .

التجربة الأساسية :

تم تطبيق البرنامج على عينة الدراسة الاساسية والذى بلغ عددهم ٤٠ طفل وطفلة.حيث تم تطبيق قبلى لأدوات البحث ثم تم إخضاع عينة البحث لبرنامج الأغانى المقترح في البحث ثم قامت الباحثة بالتطبيق البعدى لنفس الأدوات وقد ترتب على ذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلى والبعدى مما ترتب عليه فاعلية الأغانى في تنمية وتعلم مهارة الإستعداد للقراءة لدى طفل الروضة.

تصحيح المقاييس :

تم تصحيح الاستمارة الخاصة بكل طفل من خلال بطاقة ملاحظة لكل طفل يتم بها تعبئة الدرجات الخاصة باستجابات الطفل ومن ثم يتم احتساب درجات كل طفل الكلية فى الاختبار ككل من خلال بطاقة الملاحظة.

تفسير ومناقشة النتائج :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة في مهارات الاستعداد للقراءة لصالح القياس البعدى .

تعزو الباحثة تلك النتائج إلى تأثير الأغانى على تعلم مهارات الاستعداد للقراءة وهى ما أسفرت عنه بعد تطبيق إستراتيجية الأغانى على أطفال الروضة عينة البحث . وقد تمت ملاحظة الباحثة أثناء التطبيق إستجابات الأطفال للنغمات الإيقاعية لما لها من تأثير إيجابى على مسمع الطفل وجذب إنتباهه لذلك كان للموسيقي أثر كبير وفعال فى تنمية مهارة الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة .

الإستخلاصات الخاصة بالبحث:

أشارت نتائج البحث إلى حدوث نمو ملحوظ فى مهارة الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية وقد أرجعت الباحثة هذه النتائج إلى مجموعة الأغانى التى قدمها البرنامج والتى تدعم نمو مهارات اللغة الإنجليزيةعامة ومهارة الاستعداد للقراءة على وجه الخصوص, وفى كل عمل تقوم به المعلمة(الباحثة) على مدار أنشطة البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (فهمى, هاله عبد المنعم, ٢٠٠١) والتى أوضحت أن المهارات اللغوية لدى الطفل(الاستعداد للقراءة) لا تنمو إلا من خلال تعلم مقصود, وأن الإعداد الجيد للمادة التعليمية فى شكل أنشطة مشوقة وجذابه كان له أثر كبير فى تحقق النتائج الموجودة.

وقد كان لتقديم المادة التعليمية فى صورة أغانى وإستخدام مدى واسع من التنوع فى المثيرات السمعية المقدمة للطفل كان له أثر إيجابى فى إنارة إنتباه الطفل وتوجيه حواسه نحو المادة المسموعة وإستخلاص المعانى والأفكار

المراجع

أولاً: المراجع العربية

زناتي، أنور محمود (٢٠١٥). التواصل الحضاري بين الشعوب، أثر اللغة العربية في اللغة الإنجليزية.

السلامى، جاسم محمد (٢٠١١). طرائق معاصرة لتدريس أدب الأطفال. عمان . دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، سهير (٢٠٠٨) . الموسيقى ودورها فى تشكيل لغة الطفل العربى ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، القاهره.

عراقي، شرين عباس (٢٠١٢) . فاعلية برنامج فى الانشطة الموسيقية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة بدولة الامارات العربية المتحدة ، مجلة العلوم التربوية ، العدد ٤ ، المجلد ٢٠ ، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة.

الشرقاوي، صبحي, رامي نجيب, عزيز ماضي (٢٠١٢). "دراسة تطبيقية لاستخدام الأغنية في إكساب طفل الروضة مفاهيم جديدة"، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. مج ٣٩, ع ٣, الأردن, ٧٥٢: ٧٦٤.

أبو معال, عبد الفتاح شحدة (٢٠٠٨). " أدب الأطفال وثقافة الطفل ", القاهرة, الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

مجلى، على بن محمد بن على (٢٠١٢) .”تدريس اللغة الأنجليزية بأستخدام الأنشطة القائمة على الترفيه لتنمية بعض مهارات الأستماع والتحدث لدى طلاب الصف الأول المتوسط – دراسة تجريبية"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الملك خالد ، السعودية.

إبراهيم، عواطف وآخرون (٢٠١٢). "تعلم الموسيقى في الروضة"، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عبد الحميد، عواطف حسان (٢٠٠٩). "تكوين المفاهيم العلمية عند أطفال الروضة", كفر الشيخ: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

حيرش، عيسي (٢٠١٣). "الإدارة الإستراتيجية الحديثة"، دار الهدي، عين مليلة.

أبو حطب، فؤاد، و صادق، أمال (٢٠٠١) . علم النفس التربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

سليمان، محمود جلال الدين (٢٠٠٦). دور التدريب على الوعى الصوتى فى علاج بعض صعوبات القراءة", الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة, المجلد الأول, المؤتمر السادس, كلية التربية بدمياط ـ جامعة المنصورة.

حسن، نبيل وآخرون (٢٠١٤). "مدخل إلى رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة", عمان, دار صفاء للنشر والتوزيع.

فهمى، هالة عبد المنعم (٢٠٠١). فعالية التلفاز فى تنمية بعض مهارات الإستماع لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى, رسالة ماجيستير غير منشورة ـ كلية التربية ببنى سويف ـ جامعة القاهرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abu El- Magd,Mohammad.& Khalil, Neveen Ahmadn. (2012) :A Computer-assisted Language Learning (CALL) based Program for Developing the Kindergarteners'English Language Skills

Birnie, Miller (2012):"The Use of American Children's Songs, Folk Songs and Patriotic Songs by Elementary General Music Teachers in the State of Maryland", Shenandoah University, in partial

fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Musical Arts in Music Education, ProQuest Dissertations Publishing, 3515680.

Youngju, Lee (2008): "Current music practices and teachers' needs for teaching music in public preschools of South Korea", Univ. Missouri - Columbia, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of philosophy, ProQuest Dissertations Publishing, 3483990.

Youngju, Lee (2010): "Blended teacher supports for promoting open-ended questioning in pre-k science activities", Univ. Virginia, In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of philosophy, ProQuest Dissertations Publishing, 3437731.

Using the Songs' Strategy and Its Effect in the Aptitude for Learning English Reading Skill for KG

Prepare:

Heba Mostafa Mohamed

Associat of Curriculum and Methods of Teaching English Language, Faculty of Education - Beni Suef University

Hanaa Fouad Ali

Lecturer of music education, Faculty of Education for Early Childhood, Beni Suef University

Wafaa Mahmoud Saad Elsayed

Kindergarten teacher at Al-Qais Primary Institute (Al-Azhar) In Beni Mazar City

فاعلية تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة

إعداد

آيات عبد الفتاح عبد الوهاب الجندي

مدرس بقسم العلوم الأساسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

الاستشهاد المرجعي:

الجندي، آيات عبد الفتاح عبد الوهاب.(٢٠٢٠). فاعلية تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)، ج١– ديسمبر، ١١٧–١٨٩

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد من خلال تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية ، وتكونت عينة البحث من(٦٩) طالبةً بالفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذات التصميم شبه التجريبي ذات المجموعة الواحدة ، وأُجرِيَ البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠ م، واستخدمت الباحثة قائمة بأهم مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية (إعداد/ الباحثة)، واختبار التحصيل المعرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (إعداد/الباحثة)، وبطاقة ملاحظة أداء الطالبات لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية (إعداد/ الباحثة)، والبرنامج المقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (إعداد/ الباحثة)، وبطاقة تقييم المنتج النهائي" قصص الأطفال الإلكترونية"(إعداد/ الباحثة). وتوصلت نتائج البحث الحالي إلى أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (عينة البحث) في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي، كما يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة(عينة البحث) في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات تصميم وإنتاج القصص الإلكترونية ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

الكلمات المفتاحية: بيئة تعلُّم إلكترونية – البرامج التطبيقية– مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية – طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة .

Abstract:

The current research aims to develop the skills of designing and producing children's electronic stories for students of the Faculty of Early Childhood Education at Port Said University by designing an electronic learning environment based on the use of application programs. The research sample consisted of (69) students in the third year of the Faculty of Education for Early Childhood at Port Said University, and the researcher used The experimental curriculum of one-group semi-experimental design, and the research was conducted in the first semester of the academic year 2019/2020, and the researcher used a list of the most important skills for designing and producing children's electronic stories (prepared / researcher), and a cognitive achievement test to measure the cognitive aspect of the skills of designing and producing children's electronic stories for students (prepared / researcher), and a note card for students performing the skills of designing and producing electronic stories of children (preparation / researcher), the proposed program for developing students design and production skills for female students (prepared / researcher), and the final product evaluation card"children's electronic stories" (prepared / researcher). And the results of the current research found that there is a statistically significant difference between the average grades of students of the Faculty of Education for Early Childhood (the research sample) in the tribal application of the cognitive achievement test and the average of their grades in the post-application in favor of post-implementation. There is also a statistically significant difference between the average grades of students of the Faculty of Education for Early Childhood (the research sample) in the tribal application of the the note card for the skills of designing and producing children's electronic stories and and the average of their grades in post application in favor of post-implementation. This indicates the effectiveness of designing an electronic learning environment based on the use of application programs in developing the skills of designing and producing children's electronic stories for students of the Faculty of Education for Early Childhood.

Keywords: **An E-learning environment - Application programs- Design skills and production of children's electronic stories - Students of the Faculty of Education for Early Childhood.**

مقدمة

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الهامة في حياة الإنسان، والتي تتشكل فيها شخصية الطفل ويتم فيها تنميته من جميع النواحي لينمو نمواً شاملاً متكاملاً، ففي هذه المرحلة يكون الطفل على استعدادٍ تامٍ ليتعلم الكثير والكثير، فيتعلم العديد من المهارات والمفاهيم والقِيَم والسلوكيات التي تساعده على التواصل مع العالم المحيط به والتعرف عليه عن كثب، والطفل في هذه المرحلة يكتسب معلوماته عن البيئة المحيطة به من خلال حواسه الخمسة التي تساعده في معرفة الكثير من الخبرات التي تيسر عليه التفاعل مع أفراد المجتمع.

ومن هنا يجب على معلمة رياض الأطفال مساعدة الطفل على تنميته من جميع الجوانب التي تسهم في تشكيل شخصيته في المستقبل ، وذلك يتم من خلال تقديم العديد من الأنشطة التعليمية والترفيهية فكلاهما مكملاً للآخر ، ومن أهم هذه الأنشطة القصص والتي يستطيع الطفل من خلال تتبع أحداثها اكتشاف ذاته واكتشاف البيئة المحيطة من حوله ، فمن أهم خصائص النمو العقلي في هذه المرحلة الفضول وحب الاستطلاع، لذا لابد من إعداد معلمة رياض الأطفال إعداداً تاماً على أكمل وجه ، حيث تعتبر معلمة رياض الأطفال المفتاح الحقيقي لتنشئة الطفل تنشئةً سليمةً ، كما أنها المُلاحِظ والمُرشِد والمُوجِه للطفل في هذه المرحلة، لذلك يجب إمدادها بأهم المعارف والمهارات التي تمكنها من التعامل مع متطلبات كل طفل ورغباته لكي تصبح معلمةً ناجحةً.

لذلك من المهم تهيئة الطالبة المعلمة بكليات التربية للطفولة المبكرة حتى تستطيع القيام بدورها على أكمل وجه وإعداد جيلٍ واعٍ على قدرٍ من المسئولية قادراً على التعامل مع كل ما يواجهه في المجتمع ، ومن هنا يجب تنمية مهارات الطالبة المعلمة وإكسابها كيفية التعامل مع البرامج التطبيقية المختلفة؛ لكي تستطيع تقديم القصص إلكترونياً للطفل بشكلٍ شيقٍ جذابٍ

بعيداً عن الطرق التقليدية ، وبالتالي يكتسب الطفل العديد من الخبرات والمعارف بسهولةٍ ويسرٍ، وبذلك تكون قادرةً على مواجهة ومواكبة التغيرات التي تحدث في المجتمع ، حيث تهدف دراسة (شحاتة ،٢٠١٤) إلى تنمية مهارات تطوير القصص الرقمية التعليمية والاتجاه نحوها لدى الطلاب من خلال تصميم إستراتيجية تعليمية مقترحة عبر الويب في ضوء نموذج أبعاد التعلُّم وتعرف أثرها. كما تؤكد دراسة كل من (الشنقيطي والجريوي، ٢٠١٧) على ضرورة تنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض باستخدام الحقيبة التعليمية ، كما تؤكد دراسة (Shao, 2019) على ضرورة تنمية مهارات تصميم وإنتاج القصص الإلكترونية من خلال تأليف النصوص متعددة الوسائط وجمع العناصر الإلكترونية لقصصهم.

ومن هنا دعت الحاجة إلى ضرورة تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية لها مكوناتها وخصائصها الخاصة حيث تحتوي على العديد من الوسائط المتعددة، ففيها يتم تحويل المحتوى المعروض إلى أنشطةٍ تفاعليةٍ إلكترونيةٍ حيث يتفاعل فيها المتعلم بإيجابيةٍ مع المعلم، وتوصلت نتائج دراسة (الزهراني ،٢٠١٨) على فاعلية استخدام بيئة تعلُّم افتراضية قائمة على الرحلات المعرفية عبر شبكة التواصل الاجتماعي الفيسبوك في تنمية مهارات التفاعل والتشارك الإلكتروني لدى الطالبات، كما تبين نتائج دراسة (Kuzmanović et al, 2019) أن رضا الطلاب هو العامل الرئيسي الذي يحدد استمرارهم للدراسة في بيئة التعلُّم الإلكتروني ، وتتطلب هذه البيئة تجهيز القاعات الدراسية بالشكل المطلوب بما يتلاءم مع طبيعتها ، وفي هذه البيئة الإلكترونية يتم توظيف بعض البرامج التطبيقية.

ومن أهم البرامج التطبيقية الواجب على الطالبة المعلمة اكتسابها برنامج " Photoshop, PowerPoint " وهما من البرامج التي يمكن للطالبة المعلمة استخدامها في تصميم وإنتاج قصص الأطفال بشكلٍ إلكترونيٍ ، حيث يمكن من خلال Photoshop تعديل الصور أو

عمل تأثيرات على الصور أو إضافة صور جديدة لينتج في النهاية عمل تصميمات إبداعية تجذب انتباه الأطفال ، بالإضافة إلى برنامج PowerPoint والذي يتم من خلاله إنتاج العديد من القصص الإلكترونية الجذابة بعد مرحلة تصميم تلك القصص ومنها يكتسب الطفل المعارف والقِيَم والمباديء الخاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه، بالإضافة إلى مواكبة الطالبة المعلمة للمستحدثات التكنولوجية وتوظيف برامجها وتطبيقاتها لتطوير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها بمرحلة الطفولة المبكرة.

وتؤكد دراسة (القباطي والصبري ،٢٠١٥) على أهمية توظيف البرامج التطبيقية في العملية التعليمية حيث تؤكد على ضرورة الاهتمام بتصميم واختيار البرمجيات الحاسوبية متعددة الوسائط الموجهة للطفل في مرحلة الطفولة من سن ٣-٦ سنوات بما يتناسب مع خصائص النمو في هذه المرحلة لتنمية تفكيره المنطقي بشكلٍ فعالٍ.

وتعتبر القصص الإلكترونية من أكثر الأنشطة الجذابة المقربة إلى نفس الطفل ، حيث يتعلم الطفل من خلالها الكثير عن بيئته فهي تكسبه العديد من الخبرات التعليمية والإجتماعية، كما تكسبه اتجاهات إيجابية بشكلٍ غير مباشرٍ وتعمل على تعديل سلوكه، بالإضافة إلى تعزيز التواصل بين الطفل وبين الآخرين ، وبذلك تسهم القصص الإلكترونية في تنمية شخصية الطفل من جميع الجوانب المختلفة .

وتؤكد العديد من الدراسات على أهمية استخدام القصص الإلكترونية في العملية التعليمية، ومن هذه الدراسات ما يلي : دراستي (Javorsky, Trainin, 2014) ، (Choi, 2018) حيث تؤكد كلٌ منهما على أهمية استخدام القصص الإلكترونية في العملية التعليمية لتعزيز عملية التعلُّم، وكذلك دراسة (عبد المؤمن ،٢٠١٨) والتي توصلت نتائجها إلى الأثر الإيجابي لتوظيف القصة الرقمية في تنمية المفاهيم الصحية لدى طفل ما قبل المدرسة، ودراسة (شعبان، ٢٠١٨) والتي هدفت إلى استخدام أنشطة القصة الحسية والإلكترونية في زيادة

الوعي بالأغذية والوعي بالمكونات الغذائية والتوعية بأمراض سوء التغذية لدى طفل الروضة، وتؤكد أيضاً دراسة (Lisenbee ,Ford, 2018) على ضرورة تضمين القصص الإلكترونية في المناهج الدراسية التي تعتمد على اللعب والتي تركز على الطفل ، بالإضافة إلى دراسة (الشافعي، علي ، ٢٠١٩) والتي هدفت إلى استخدام القصة الإلكترونية في تنمية مهارات إدارة الميزانية لدى أطفال الروضة .

ومن خلال ما سبق يتضح للباحثة وجود ضرورة ملحة إلى تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد .

مشكلة البحث وأسئلته

بدأ الإحساس بمشكلة البحث من خلال تعامل الباحثة مع الطالبات بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد في الجزء التطبيقي لمختلف المقررات الدراسية بالكلية ، فتبين للباحثة وجود قصور لدى الطالبات فيما يخص الجانب التكنولوجي " البرامج التطبيقية " ومن بين هذه البرامج برنامجي " Photoshop, PowerPoint"، والذين يتم استخدامهما في الآونة الأخيرة لتصميم وإنتاج العديد من الأنشطة الإلكترونية، وتؤكد دراسة كل من (مرسي وعبد الجليل وعبد الحميد وعبد الحميد ، ٢٠١٥)، و دراسة (السيد ،٢٠١٦) وأيضاً دراسة (القحطاني، ٢٠١٩) على ذلك، كما يتم استخدام البرامج التطبيقية أيضاً في تعليم الطفل العديد من المعارف والمفاهيم، ومن خلال عمل الباحثة استطلاع رأي لطالبات الفرقة الثالثة حول واقع معرفتهن بكيفية تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية تبين عدم تعرض طالبات الفرقة الثالثة جميعهن للبرامج التطبيقية " Photoshop, PowerPoint " من قبل، مما دفع الباحثة إلى ضرورة تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية

بما تحتويه من أدواتٍ عديدةٍ وتوظيفها لتصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية، حيث تعد هذه البرامج من العوامل المؤثرة في تعليم الطفل بشكلٍ فعالٍ.

في ضوء ما سبق يسعى البحث الحالي إلى الإجابة على السؤال الرئيس التالي :

ما فاعلية تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس العديد من الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية التي يمكن تنميتها لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة ؟

٢- ما التصميم التعليمي المقترح لبيئة التعلُّم الإلكترونية القائمة على توظيف البرامج التطبيقية لتنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية التي يمكن تنميتها لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة ؟

٣- ما فاعلية تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية التي يمكن تنميتها لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة ؟

٤- ما فاعلية تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية التي يمكن تنميتها لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة ؟

٥- ما التصور المقترح للبرنامج المُقدَم في تنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة ؟

٦- ما فاعلية تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة؟

أهداف البحث

وتتضح في الأهداف التالية :

١- تحديد مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية التي يمكن تنميتها لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

٢- وضع التصميم التعليمي المقترح لبيئة التعلُّم الإلكترونية القائمة على توظيف البرامج التطبيقية لتنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية التي يمكن تنميتها لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

٣- التعرف على فاعلية تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية التي يمكن تنميتها لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة .

٤- التعرف على فاعلية تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية في تنمية الجوانب الأدائية لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية التي يمكن تنميتها لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة .

٥- وضع تصور مقترح للبرنامج المُقدَم في تنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

٦- تحديد مدى فاعلية تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

أهمية البحث

وتتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي :

أولاً : الأهمية النظرية :

١- يستمد هذا البحث أهميته من كونه يتناول تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية وهو ما يتناسب مع لغة العصر وتطورات المجتمع الذي نعيش فيه.

٢- لفت أنظار العاملين والمختصين بمجال رياض الأطفال إلى ضرورة استخدام البرامج التطبيقية لتطوير العملية التعليمية في مجال رياض الأطفال.

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

١- تصميم بطاقة تقييم المنتج " قصص الأطفال الإلكترونية " وذلك للتأكد من مراعاة الاعتبارات الواجب توافرها في تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية.

٢- تصميم برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة .

٣- تزويد معلمات رياض الأطفال بدليلٍ مصورٍ حول كيفية استخدام البرامج التطبيقية وتوظيفها في العديد من الأنشطة التعليمية الموجودة برياض الأطفال.

٤- تزويد معلمات رياض الأطفال وإمدادهن بنماذج من القصص الإلكترونية التي تم تصميمها وإنتاجها في ضوء الاعتبارات الواجب مراعاتها في تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية.

حدود البحث

وتتضح في الحدود التالية :

– الحدود البشرية : تشتمل عينة البحث الحالي على عينة قوامها (٦٩) طالبةً بالفرقة الثالثة.

– الحدود المكانية: كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة بورسعيد .

– الحدود الزمنية : استغرق مدة تطبيق البرنامج المقترح الفصل الدراسي الأول خلال شهر (أكتوبر – نوفمبر – ديسمبر) للعام الجامعي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠ م .

– الحدود الموضوعية : تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية المتمثلة في : "Photoshop, PowerPoint" بما تحتويه من أدواتٍ لتصميم وإنتاج القصص الإلكترونية لينتج الشكل النهائي للقصة الإلكترونية.

مصطلحات البحث :

– **بيئة تعلُّم إلكترونية E-learning environment :**

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها : تلك البيئة التي يتم فيها تجاوز حدود المكان والزمان، وفيها يتم التواصل بين الباحثة والطالبات وتقديم المحتوى الإلكتروني المُراد تعليمه للطالبات، كما يتم تقديم العديد من الأدوات التعليمية التي تدعم البيئة التعليمية كتحميل المحتوى الإلكتروني وتقييم أعمال الطالبات، وبذلك فإن هذه البيئة لها خصائصها ومكوناتها التي تميزها عن بيئة التعلُّم التقليدية.

– **البرامج التطبيقية Application program :**

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها : تلك البرامج التي تفيد المُستخدِم في تنفيذ العديد من الأمور والأعمال المختلفة في حياته اليومية ، والتي يتم تشغيلها على جهاز الكمبيوتر وتتضمن

العديد من البرامج مثل برنامج العروض التقديمية Microsoft PowerPoint وبرنامج Photoshop وغيرها من البرامج الأخرى.

- **المهارة Skill :**

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها : مجموعة المعارف والخبرات والممارسات اللازم اكتسابها من قِبَل الطالبات؛ لتمكنهن من إنجاز المطلوب منهن في أفضل صورةٍ وبدقةٍ متناهيةٍ (تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية) .

- **قصص الأطفال الإلكترونية Children's electronic -stories :**

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها : تلك القصص التي تجمع ما بين الجانب التقليدي والجانب التكنولوجي حيث يتم فيها إضافة العديد من الوسائط المتعددة مثل : النص، الصور، الصوت، الرسوم الكرتونية ؛ وذلك من أجل إكساب الطفل الخبرات المحيطة في بيئته بطريقةٍ شيقةٍ ومختلفةٍ، وذلك يتوقف على مهارة الطالبة المعلمة في التعامل مع برنامجي "Photoshop, PowerPoint" بما يحتويه من أدواتٍ وتصميم كل حدث من أحداث القصة وإخراجها في شكلها النهائي وبأفضل صورةٍ.

-طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة :

Students of the Faculty of Early Childhood Education

تعرفهن الباحثة إجرائياً بأنهن: مجموعة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد التي يخضعن للتدريب على برنامجي "Photoshop, PowerPoint" ؛ لاكتساب العديد من المهارات والقِيَم التي تساعدهن في تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية من أجل توظيفها في مجال رياض الأطفال.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول : بيئة التعلُّم الإلكترونية E-learning environment:

تُعرَف على أنها : الحيز الذي يشمل أدوات تعلُّم إلكترونية تمكن الطالب من التفاعل معها، ويجد فيها كل ما يريده من احتياجاتٍ تعليميةٍ مرتبطة بالمقرر الدراسي وتحقيق الأهداف التعليمية(البسيوني ،٢٠١٢، ٣١٢) .

وتُعرَف أيضاً على أنها: بيئة متكاملة متعددة المصادر لها مكوناتها وخصائصها الخاصة التي تحاكي النظم الذكية وتركز على البيانات وأسلوب عرضها ، كما تعتمد على المعايير القياسية في التصميم وتعزيز القابلية للوصول والاستخدام (جاد ، ٢٠١٥، ٣٠٩) .

كما تُعرَف على أنها : بيئة قائمة على التعلُّم عبر الكمبيوتر والإنترنت ، ويوجد في هذه البيئة المعلم والمتعلم في نفس الوقت ، وأيضاً يتوفر فيها مجموعة من المواد التعليمية التي تُقدَم للمتعلمين ، ونوع التعلُّم الإلكتروني الذي يتم فيه الاتصال ثنائي الاتجاه (AlBayrak; AlBayrak ,2017, 1031) .

بالإضافة إلى تعريفها بأنها : تعلُّم إلكتروني تفاعلي يمكنه تخصيص المحتوى الإلكتروني، ونماذج التعلُّم، والتفاعلات بين المتعلمين وفقاً لحاجات المتعلمين الفردية، وخصائصهم، وأسلوب تعلُّمهم، وتفضيلاتهم بهدف تقديم التعلُّم المناسب لكل فرد؛ لتسهيل تعلمه في ضوء مدخلاتهم والمعلومات التي يحصل عليها (خميس،٢٠١٨، ٤٦٧).

مميزات وخصائص بيئة التعلُّم الإلكترونية :

وتتلخص فيما يلي :

-الملائمة للتعلُّم : بحيث تعطي الثقة للمتعلم للتعامل مع المحتوى ويشارك بفاعلية في بنائه.

-الصدق والواقعية :بحيث تشمل كل العناصر اللازمة لعملية التعلُّم بصورةٍ صادقةٍ وواقعيةٍ.

-الحداثة والمعاصرة : بحيث تكون البيئة حديثة مسايرة للعصر الحديث والتجدد المستمر في التكنولوجيا.

-المرونة والتغيير : بحيث تكون البيئة مرنةً وقابلةً للتغيير والتكيف مع المستجدات التعليمية والمادية.

- الوظيفية : بحيث تكون عملية تلبي الاحتياجات التعليمية (صالح، ٢٠١٧ ، ١١).

كما يتم إيجاز تلك الخصائص في النقاط التالية :

- قلة تكاليف تصميم البيئة الإلكترونية.
- سهولة التعامل مع البيئة الإلكترونية.
- زيادة مشاركة الطالبات في العملية التعليمية (عبد العزيز؛ عبد الحميد ؛ مصطفى ، ٢٠١٨، ١٦٥٨).

مكونات بيئة التعلُّم الإلكترونية :

ويتم تناول تلك المكونات فيما يلي :

- المحتوى الإلكتروني: يتم تصميم وإنتاج وعرض المحتوى الإلكتروني كأجزاء ومواقف تعليمية، ويقوم بتنفيذ ذلك المؤلفون للمادة التعليمية، بينما تتحكم الإدارة التعليمية الإلكترونية في دورة حياة محتوى المقرر الإلكتروني مع متابعتهم لما ينشر بالمحتوى الإلكتروني.
- المتعلم: يتضمن البيانات المتصلة بالطالبة، كما يجب أن يكون ملف كل طالبة محدد المستوى بدقةٍ وخالياً من التفسيرات الخاصة، والجزء الخاص بالطالبة يتضمن بيانات الطالبة الشخصية ، ملف لشهادات الطالبة ودرجاتها بالمواد المختلفة، وهذه البيانات تسجلها الإدارة التعليمية. وتؤكد دراسة(Nganji, 2018) على ضرورة الاهتمام بالطرق المبتكرة لتصميم بيئات التعلُّم التي تركز على المتعلم والتي تشجع التعلُّم النشط والشامل.

- نظام إنتاج مادة المحتوى الإلكتروني: يوفر هذا النظام الأدوات المساعدة للمؤلفين لتصميم وإنتاج مادة المحتوى الإلكتروني، ويستخدمه المؤلفون لتوظيف الطرق التي تؤدي إلى تكامل المقررات الجديدة مع المقررات التي سبق عرضها، وتتضمن أدوات التقييم إمكانية أن يسجل المحكم درجات تقييمه لمحتوى المقرر الذي يتم إنتاجه، وتستخدم العديد من البرامج الجاهزة لإنتاج المقرر وإدارته.
- نظام الحصول على البيانات: تعتبر من أهم المكونات الأساسية ببيئة التعلُّم الإلكترونية، وتقوم على اتصالها بأدوات وأجزاء النظم الأخرى، حيث تمثل جزءاً افتراضياً من أجزاء بيئات التعلُّم الإلكترونية.
- نظم إدارة المحتوى الإلكتروني: يتم من خلاله تمكين الطالبات من التحكم في عمليات تعلُّمهم من المحتوى الإلكتروني المعروض، كما تمكن المعلم من الحصول على معلومات عن مستوى أداء الطالبات والاستفادة من أدوات التقييم المتاحة (صالح ، ٢٠١٧، ١٢).

أنظمة بيئة التعلُّم الإلكترونية :

قد يكون نظام الإدارة الإلكترونية المُستخدَم تجارياً أو مجانياً، كما يعتبر أي نظام لإدارة التعلُّم (LMS) مبني على أساس المصدر المفتوح قابل لإضافة الأدوات الموجودة بداخله بما يتناسب مع طبيعة المتعلمين والنظام والمقرر، وتنقسم أنظمة بيئات التعلُّم الإلكترونية إلى أربعة أنواع فيما يلي:

أ- نظم إدارة التعلُّم (LMS) Learning Management Systems :

وهي تركز على متابعة وإدراة التعلُّم بعيداً عن المحتوى، كما أنها منظومة تعلُّم إلكترونية تم تصميمها بهدف دعم التعلُّم والجزيئات التي لها علاقة بمتابعة العمليات الإدارية.

ب- نظم إدارة المحتوى (CMS) Content Management Systems :

وهي مجموعة من الأدوات التي تمكن المعلم من تأليف محتوى تعليمي محدد، حيث يكون تركيز المعلم على الصياغة الجيدة والتصميم المناسب للمحتوى الإلكتروني وفق نماذج التصميم التعليمي. وهناك العديد من الأدوات التي يمكن إضافتها إلى برامج مشهورة مثل برنامج مايكروسوفت وورد وبرنامج مايكروسوفت بوربوينت ، حيث يتم من خلال هذه البرامج البسيطة عمل المحتوى الإلكتروني المطلوب.

ج- نظم إدارة محتوى التعلُّم(Learning Content Management Systems (LCMS :

هي بيئات تعليمية لأكثر من متعلم تتيح لمطوري نظم التعلُّم الإلكتروني تصميم وتخزين وإدارة وتوصيل المحتوى التعليمي الإلكتروني للمتعلم من مستودع لعناصر التعلُّم، وتتعدد أنواع هذه البرامج فمنها البرامج التجارية مثل برنامج (Web CT) ، برنامج (Black Board).

د- نظم إدارة أنشطة التعلُّم (LAMS) Activities Management Systems :Learning

وهي من الأنظمة الحديثة في إدارة وتوصيل أنشطة التعلُّم التعاوني عبر الويب، حيث يستطيع المعلم تصميم الأنشطة التعليمية التفاعلية في مدةٍ بسيطةٍ وبفاعليةٍ كبيرةٍ وتحديد أشكال التفاعل التي يحتاجها في المقرر الإلكتروني، وكذلك يمكنه مشاركة الآخرين فيها ، ويمكن تصميم الأنشطة بطرقٍ مختلفةٍ منها البرامج المرئية والمعروفة باسم (LAMS Software). وتوصلت نتائج دراسة(Bourkoukou & El Adnani, 2017) إلى ضرورة دعم أنشطة التعلُّم عبر الإنترنت لتعزيز التعلُّم(عقل؛ خميس، ٢٠١٢، ٣٩٦- ٣٩٨).

مما سبق ترى الباحثة أن بيئة التعلُّم الإلكترونية لها خصائصها التي تميزها عن غيرها من البيئات الأخرى ، وأنه لابد من مُعِد بيئة التعلُّم الإلكترونية ومُصممُها أن يكون ملماً بكيفية التعامل مع هذه البيئة بما تحتويه من أدواتٍ وأنشطةٍ مختلفةٍ ، بحيث يستطيع التواصل

مـع المتعلمـين (الطلبـة) وتوصـيل المعلومـات المُراد تعلُّمهـا والتـي يـتم فـي ضـوئها يقـوم المتعلمــين بــأداء الأنشــطة المختلفــة بــداخل هــذه البيئــة، وتؤكــد كــلٌ مــن دراســتي (Cela et al,2015 ; Jian et al,2015) على أن بيئة التعلُّم الإلكترونية التي تدعم الوعي بالشبكات الاجتماعية (SNA) وسيلةٌ فعالةٌ للغاية لزيادة تفاعل الأقران ومساعدة تعلم الطلاب مـن خـلال زيـادة الـوعي بالسـياقات الاجتماعيـة والتعليميـة للأقـران ، كمـا توضـح نتـائج دراسة (Durrani et al, 2017) أن أداء المجموعات التجريبية يفوق أداء المجموعات الضـابطة مـن حيـث تحسـين الـتعلُّم باسـتخدام بيئـة الـتعلُّم الإلكترونيـة، وتؤكـد أيضـاً كـلٌ مـن دراستي (Anatolevich, 2018 ; Aslami et al ,2018) على ضرورة التطوير المهني للمعلمين فـي مجـال الـتعلُّم الإلكترونـي؛ حتـى يكونـوا مهيئين للتعامـل مـع أدوات بيئـة الـتعلُّم الإلكترونية وتقديم المعلومات بما يساعد المتعلمين على الاستفادة على أكمل وجه من هذه البيئة.

المحور الثاني: البرامج التطبيقية Application programs:

تُعرَف على أنها : تلك البرمجيات التي تستخدم كتطبيق للاستفادة من قدرات الحاسوب في إجراء العمليات والمهارات المختلفة مثل معالج النصوص وقواعد البيانات والفوتوشوب والفلاش وغيرها (العمراني ، ٢٠٠٩ ، ١٢).

ومن البرامج التطبيقية التي يتناولها البحث الحالي برنامجي" Photoshop, PowerPoint":

أولاً: برنامج الفوتوشوب Photoshop :

هو أحد إصدارات شركة أدوبي وهو برنامج متخصص في عمل الرسومات، حيث نتمكن بواسطته من إنشاء الصفحات الإخبارية والمنشورات الدعائية والكتيبات، ويمكن من خلاله إجراء تعديلات جذرية على الصور، حيث يعد أحد البرامج المتخصصة في تحرير ومعالجة الصور من حيث تعدد إمكاناته واحتوائه على عديدٍ من الأدوات التي تجعل عملية تحرير

الصور بشكلٍ سهلٍ وسريعٍ ودقيقٍ. والغاية الأساسية للعمل على هذا البرنامج هي التعديل والتغيير والتحرير في الصور، سواء أكان ذلك من خلال تعديل في الألوان أو تصحيحها أو إضافة بعض التأثيرات التي تفيد الصور بحيث نصل في النهاية إلى أفضل النتائج للصورة التي نقوم بالتعديل عليها (الذيناب ، ٢٠١٧ ، ٦ ؛ زرازير، ٢٠١٨ ، ٣٧٥).

مجالات استخدام برنامج الفوتوشوب Photoshop :

يستخدم برنامج الفوتوشوب في عدة مجالات منها-:

١ -مجال تعديل الصور الموجودة لدينا ، ويكون التعديل إما لغرض التحسين أو لغرض "فبركة الصورة " وذلك بالتغيير في محتوياتها إما بالحذف أو الإضافة .

٢ -يستخدم" الفوتوشوب " بشكلٍ كبيرٍ في مجال تصميم الدعاية والإعلان ، والمطويات ومفكرات الجيب.

٣- إمكانية تحويل امتدادات الصور من Image Format إلى Jpeg .

٤ -تصميم صفحات الويب والصفحات الرئيسية في الإنترنت.

٥ -تصميم واجهات البرامج التعليمية وعناوين شاشات الألعاب(عسكر؛ حسن،٢٠١١ ، ٦١٦).

ثانياً: برنامج البوربوينت PowerPoint Program :

يتم تعريفه على أنه : أحد برامج المجموعة المكتبية ميكروسوفت أوفيس، ويمكن من خلاله تحويل الأفكار والمعلومات إلى عرض على شاشة الكمبيوتر، ويُكوَن من عدة شرائح لجذب انتباه المتعلمين حيث يتم العرض بتأثيرات الحركة والصوت، بالإضافة إلى عرض المعلومات بصورةٍ تفاعليةٍ (السيد ،٢٠١٦، ١١) .

استخدامات برنامج البوربوينت في إنتاج قصص الأطفال الإلكترونية :

وتوجز الباحثة استخدامات برنامج البوربوينت فيما يلي :

- إثارة انتباه الأطفال من خلال عرض كل بطاقة من البطاقات التي تم تصميمها على برنامج الفوتوشوب بشكلٍ جذابٍ.
- تعزيز دافعية الطفل للتعرف على أحداث القصة من خلال إضافة الحركة Animation وخلفية موسيقية، بالإضافة إلى وضع الصوت المُعبِر عن كل حدثٍ من أحداث القصة الإلكترونية .

مما سبق يتضح للباحثة أن البرامج التطبيقية إحدى فروع برمجيات الحاسب التي توظف إمكانيات الحاسوب لأداء وتنفيذ المهام التي يحتاج إليها المستخدم في حياته اليومية، وهذه البرامج تتضمن برامج معالجة النصوص وقواعد البيانات وبرنامج Photoshop وبرنامج PowerPoint وغيرها من البرامج، واستخدمت الباحثة في البحث الحالي برنامجي Photoshop وPowerPoint لتصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية. وتؤكد دراسة (Dove, 2019) على أن برنامج Photoshop من أهم التطبيقات التي تعمل على تعديل الصور فهي تساعد المستخدم في أداء مهامه، كما توضح دراستي (Namun, 2019) ، (Goring, 2019) على أن برنامج PowerPoint يستخدم في إنشاء شرائح أكثر قوةً وجاذبيةً بحيث يساعد الطلاب على التعلُّم بشكلٍ أفضل.

المحور الثالث: قصص الأطفال الإلكترونية Children's electronic stories:

تُعَد قصص الأطفال من أمتع الفنون الأدبية التي يتعرض لها طفل الروضة ، فهي تحمل الكثير والعديد من خبرات وتجارب الإنسان على مر العصور المختلفة التي من الممكن أن يتعرض الطفل لخبرات مماثلة لها في عصرنا الحالي ، فهذا النوع من الفنون يخاطب عقول الأطفال الصغار ويصل إلى قلوبهم ليترك أثراً طيباً في نفوسهم ، وتعتبر القصة الإلكترونية

من الوسائل الجاذبة لطفل الروضة فهي تتضمن عناصر الوسائط المتعددة من صوتٍ وصورةٍ وغيرها، ومن هنا يمكن تعريف القصة الإلكترونية فيما يلي :

تُعرَف بأنها: قصص حاسوبية يتم فيها توظيف الصوت والموسيقى والمؤثرات الصوتية والنصوص والصور والرسوم والفيديو؛وذلك من أجل خدمة أغراض تعليمية وتربوية (الصانع، ٢٠١٣، ١١) .

كما يتم تعريفها بأنها : مجموعة من القصص التي يتم إضافة الوسائط المتعددة إليها بحيث تتضمن الصوت، والصورة، والنصوص، والمؤثرات الصوتية، والرسوم الكرتونية، لإنتاج قصص إلكترونية بأسلوبٍ شيقٍ بهدف توظيفها في العملية التعليمية (التتري،٢٠١٦، ١٢).

بالإضافة إلى تعريفها بأنها : مجموعة من المواقف التعليمية لقِيَم ومفاهيم، يتم تصميمها باستخدام برامج الحاسب الآلي معتمدةً في تصميمها على إضافة مجموعة من عناصر الوسائط المتعددة من صوتٍ وصورٍ ورسومٍ ثابتةٍ ورسومٍ متحركةٍ وفيديو وموسيقى ومؤثرات صوتية وغيرها؛ لتحاكي الواقع بالصوت والصورة وتصمم الصور بالأبعاد ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد (عبد المقصود، ٢٠١٦، ١١٠) .

ويتم تعريفها أيضاً بأنها : مجموعة من النصوص التي أُضيف إليها مزيج من الوسائط المتعددة كالصوت والصورة والمؤثرات الصوتية والرسوم؛ لإنتاج قصة رقمية تعليمية بأسلوبٍ شيقٍ بغرض توظيفها في العملية التعليمية (Banaszewski, 2014, 35 ؛ الغامدي، ٢٠١٩، ٥٥٢) .

أهداف القصة الإلكترونية :

تسعى القصة الإلكترونية إلى تحقيق العديد من الأهداف ، تتحدد في النقاط التالية :

- جذب انتباه الطفل من خلال ما توفره من صورةٍ وصوتٍ ورسومٍ ثابتةٍ وألوانٍ .

- تقريب المفاهيم المجردة في صورةٍ حسيةٍ يمكن إدراكها .
- تنمية القِيَم والفضائل واحترام العادات والتقاليد التي تسود المجتمع.
- تدريب الطفل على التذكر والانتباه والتخيل والابتكار وغيرها من القدرات العقلية.
- إتاحة الفرصة للطفل للتعبير عن نفسه من خلال سرد قصة أو التحدث عن صورها وأفكارها بطلاقةٍ.
- معالجة مشكلات الطفل الاجتماعية والنفسية والسلوكية من خلال أحداث القصة والمشكلات التي تطرحها (محمود؛ إبراهيم ، ٢٠١٧ ، ٧٣٥) .

خصائص القصة الإلكترونية :

تتضح خصائص القصة الإلكترونية فيما يلي :

- المرونة اللاخطية : حيث تنتج في وحداتٍ منفصلةٍ، فيكون للراوي الخيار في اختيار وحداتها والسير في هذا المسار، كما يكون للراوي الخيار في تعديل القصة بناءً على تعليقات الجمهور، وبذلك يكون للقصة راوٍ ومشاهدين تتحكم المعلمة فيما تعرضه عليهم .
- التفاعلية : وهي من أهم خصائص القصة الإلكترونية حيث تعتمد على جعل المتعلم أكثر إيجابيةً ونشاطاً.
- المشاركة المتعددة : فالقصة الإلكترونية تسمح في بعض أنواعها بمشاركة أكثر من مستخدمٍ، كما يمكن للقصة الإلكترونية ذات المستخدم الواحد أن يتفاعل مع شخصياتٍ افتراضيةٍ ذكيةٍ .
- الحداثة والمرونة : حيث يمكن التعديل في القصة الإلكترونية وذلك بإدخال لقطات فيديو أو صورة أو صوت، هذا إلى جانب القصص ذات النهايات المفتوحة حيث تكون الحوارات هي الأساس في هيكلية القصة التفاعلية.
- الارتباط: حيث ترتبط القصة الإلكترونية بكثرة الوسائط المتعددة، ففيها تُستخدم العديد من الوسائط كالصوت والصورة والشخصيات ثنائية وثلاثية الأبعاد والفيديو.

- التتابع: ويعني ذلك ربط مجموعة من اللقطات معاً(عبد المقصود،٢٠١٦، ١١١) .

مميزات القصة الإلكترونية :

للقصة الإلكترونية العديد من المزايا والتي تتلخص في :

- أنها تقدم للطفل معلومات ومفاهيم حديثة ومتطورة ومبسطة ودقيقة متضمنةً في محتوى القصة الصوت والصورة والحركة والموسيقى والمؤثرات الصوتية.
- أنها تجذب انتباه الطفل من خلال الصور التي تساعده على فهم أحداث القصة.
- أنها تستخدم العديد من السمات الأدبية والفنية لإعدادها مثل : السرد والحوار والصوت والموسيقى (إبراهيم، ٢٠١٦، ٣٤٨).

عناصر القصة الإلكترونية :

هناك مجموعة من العناصر اللازم توافرها في القصة الإلكترونية ، وتتحدد فيما يلي:

١-وجهة النظر Point of view : وتتمثل في تحديد وجهة نظر كاتب القصة ولابد أيضاً من مراعاة وجهة نظر الجمهور.

٢- سؤال درامي مثير Dramatic Question :وهو سؤال افتتاحي لجذب انتباه المتعلم ، وتتم الإجابة عليه في نهاية القصة.

٣-المحتوى العاطفي Emotional Content : وهو تفاصيل القضايا والأحداث والظواهر التي تجذب انتباه الجمهور نحو القصة.

٤-الشخصيات Characters: حيث يجب تحديد شخصيات القصة سواء كانت شخصيات أساسية أو ثانوية.

٥-الأحداث Events : حيث تبدأ القصة بحدث يثير المتعلم لمتابعتها، ثم تتوالى الأحداث التي تربط مراحل القصة الإلكترونية ببعضها وتوضح تفاصيلها.

٦- العقدة Node : وهي عبارة عن مشكلة القصة الإلكترونية، وما سيكتسبه المتعلم من متابعة القصة .

٧- الذروة Peak: وهي عبارة عن حل المشكلة الموجودة بالقصة.

٨- نهاية القصة الإلكترونية (الخاتمة) The end of the electronic story (conclusion) : عادةً ما تنتهي القصة الإلكترونية بموجز يُلخص ما تم فيها من أحداثٍ .

٩- الاقتصاد Economy : القصة الإلكترونية المثيرة هي التي تستخدم المعلومات والصور والرسوم والأصوات اللازمة فقط لمحتوى القصة دون إضافة تفاصيل فوق المعدل المطلوب.

١٠- السرعة Pacing : وذلك من خلال عرض تسلسل الأحداث في القصة وفق معدل تقدُم مناسب لطبيعة كل مشهد من مشاهد القصة؛ وذلك للمساعدة بفاعلية في توضيح القصة للمتعلم.

١١- الموسيقى التصويرية The Soundtrack : وهي التي تدعم محتوى القصة وتضفي جاذبية على مشاهدها، فهي تعبير صادق عن المشاعر المُراد إظهارها في القصة .

١٢- الصوت Voice : وهو يسهم في إضفاء الطابع الشخصي على القصة، كما يساعد المتعلمين على تفهم أحداث ومحتوى القصة (عمر ، ٢٠١٧ ، ٥٢٨ – ٥٢٩) .

أنواع القصص الإلكترونية :

تتضح تلك الأنواع فيما يلي:

١- **القصص الشخصية** : هي القصص التي تحتوي على سرد الأحداث الهامة في حياة الشخص، وهذا النوع يثير في نفس المتعلمين المستمعين إليها.

٢- **القصص الموجَهة:** هي القصص التي صُمِمَت لتعليم وإكساب الآخرين مفاهيم معينة أو تدريبهم على ممارسة سلوكيات معينة.

٣-**القصص التاريخية:** هي القصص التي تعرض الأحداث المثيرة والتي تساعدنا على فهم أحداث الماضي.

٤-**القصص الوصفية:** هي القصص التي تعرض وصف للظواهر والقضايا المختلفة من حيث المكان والزمان (عبد الباسط، ٢٠١٠ ، ٥).

كما تنقسم القصص الإلكترونية إلى نوعين أساسيين من حيث مداخل التفاعل بها ، وهي :

١- القصص الإلكترونية الخطية Linear Stories :

هي شكل تقليدي من أشكال القصة الإلكترونية حيث يتم فيها سرد الأحداث ومتابعتها من البداية وحتى النهاية دون إمكانية قيام المتعلم بتغيير الطريقة التي تسير بها القصة.

٢- القصص الإلكترونية غير الخطية Non- Linear Stories:

وفيها يتم إعطاء فرصة للمتعلم في التحكم في ترتيب مشاهد القصة الواقعة ما بين بداية ونهاية الخبرة المُراد اكتسابها، ويندرج تحت القصص الإلكترونية غير الخطية نوعين من القصص هما:

أ- القصص الإلكترونية القائمة على التفاعل الشجري Branching Stories:

وهذا النوع قائم على تفاعل المتعلم، حيث تقدم للمتعلم مجموعة من الخيارات المترابطة وكل قرار يتخذه المتعلم من هذه الخيارات يؤدي به إلى مسارٍ فريدٍ، وبالتالي تُرتَب أحداث القصة وفقاً لتفاعل المتعلم.

ب- القصص الإلكترونية ذات المسارات المتوازية Parallel Paths Stories:

وهذا النوع من القصص يقدم للمتعلم مسارين مختلفين وتقاطعات عندما يلتقي المساران، وهذا يتيح للمتعلم اكتساب الخبرة المترتبة على اختباره ثم تعود به إلى نقاط محددة مسبقاً حيث تتطور أحداث القصة بطريقة أكثر تنظيماً، كما تكون المسارات الداخلية كلها موازيةً لبعضها وتكون كل مرحلة مرتبطة بالمرحلة اللاحقة بها (حسن ، ٢٠١٥، ٣١٨ -٣١٩) .

الأسس الواجب توافرها في القصص الإلكترونية المُقدَمة للأطفال :

يمكن تلخيص الأسس والمواصفات التي يجب توافرها في القصة الإلكترونية كما يلي:

- وجود عنوان للقصة يعبر عن عنوانها ومضمونها.
- وجود هدف تسعى القصة إلى تحقيقه لدى الطفل.
- بساطة ووضوح اللغة المستخدمة حتى يتمكن الطفل من فهمها.
- أن تكون الشخصيات مألوفةً لدى الطفل وعددها قليل.
- إمكانية نشر القصة الإلكترونية على شبكة الإنترنت حتى تكون متاحة في أي وقتٍ ومن أي مكانٍ (إبراهيم ،٢٠١٦ ، ٣٤٨) .

خطوات إعداد القصة الإلكترونية :

وتتمثل في ثلاث مراحل على النحو التالي :

- **المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الإنتاج وتشمل:**

- الخطوة الأولى: كتابة سيناريو القصة.
- الخطوة الثانية: إعداد السيناريو المُصوَر " لوحة القصة".
- الخطوة الثالثة: تنظيم المجلد الخاص بالمشروع.

- **المرحلة الثانية: مرحلة الإنتاج وتشمل:**

- الخطوة الأولى: إعداد التعليقات الصوتية.
- الخطوة الثانية: تجميع وتجهيز العناصر.
- الخطوة الثالثة: استخدام برنامج تحريك مناسب.

- **المرحلة الثالثة: مرحلة ما بعد الإنتاج وتشمل:**

- الخطوة الأولى: استخراج ملف القصة.
- الخطوة الثانية: التقويم.
- الخطوة الثالثة: التوزيع (سلطان، ٢٠١٩ ، ١٠٤) .

وهناك خطوات أخرى لمراحل تصميم وإنتاج القصص الإلكترونية ، وهذه الخطوات تتلخص في ثلاث مراحل :

أولاً: مرحلة ما قبل الإنتاج : وتنقسم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل فرعية هي :

أ- مرحلة التخطيط : وفيها يتم تحديد الفئة المستهدفة التي ستُقدَم لهم القصة الإلكترونية، يليها تحديد مصادر اختيار فكرة القصة، ومصادر عناصر القصة من تسجيلاتٍ صوتيةٍ ورسوماتٍ وغيرها، وتنتهي المرحلة بتحديد الشكل الذي ستُنشر فيه القصة الإلكترونية بعد الإنتاج.

ب-مرحلة التصميم :وفيها يتم تحديد الهدف العام من القصة الإلكترونية، وترجمة هذا الهدف إلى أهدافٍ سلوكيةٍ، وتجميع المحتوى العلمي الذي يغطي تلك الأهداف.

ج- مرحلة البناء: وفيها يقوم المؤلف بكتابة السيناريو التنفيذي وتوضيح الفئة المستهدفة والعناصر المتضمنة وزمن كل عنصر، وكيفية توظيف التأثيرات البصرية والحركية في القصة.

ثانياً: مرحلة الإنتاج الفعلي: وتنقسم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل فرعية هي :

أ- مرحلة التحديد والتجميع : وفيها يتم حفظ المواد التي تم جمعها من صورٍ ورسوماتٍ وموسيقى ومؤثراتٍ صوتيةٍ وأصواتٍ وغير ذلك من المواد.

ب–مرحلة الاختيار: وفيها يتم اختيار وتحديد برنامج تأليف القصة الإلكترونية مثل برنامج Photoshop, PowerPoint.

ج– مرحلة وضع الصيغة النهائية للقصة الإلكترونية : وفيها يتم حفظ الملف بعد الإنتهاء من الإنتاج بأحد الامتدادات أو الصِيَغ القياسية.

ثالثاً: مرحلة ما بعد الإنتاج: وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين هما :

أ– مرحلة التقويم: وفيها يتم عرض القصة الإلكترونية على متخصصين في المجال لمعرفة أوجه القصور ومعالجتها.

ب–مرحلة النشر والتطوير: وفيها يتم نشرها على شبكة الإنترنت من خلال مواقع تعليمية أو من خلال مواقع التواصل الإجتماعي أو تضمينها في ملفات الإنجاز الإلكترونية الخاصة بالتعلُّم (عبد العليم ، ٢٠١٩، ٢٨٨).

من خلال العرض السابق ترى الباحثة أنه لابد من ضرورة تعليم وإتقان الطالبات المعلمات بكليات التربية للطفولة المبكرة البرامج التطبيقية بمختلف أنواعها ؛ وذلك لتصميم العديد من الأنشطة الإلكترونية في مرحلة رياض الأطفال وتحديداً تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية، وذلك بعد مراعاة الطالبات المعلمات الأسس الواجب توافرها في ذلك النوع من القصص وخطوات إعدادها وتوظيف عناصرها بشكلٍ جيدٍ لينتج في النهاية قصةً إلكترونيةً جذابةً وشيقةً يتم من خلالها تعليم طفل الروضة مختلف القِيَم والمفاهيم والمهارات التي تساعده في التعامل مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه. حيث تؤكد دراسة (رضوان ،٢٠١١) على فاعلية القصة التعليمية التفاعلية المُصمَمة على الكمبيوتر في إكساب الأطفال المهارات وبشكلٍ خاصٍ المهارت الحياتية، وتؤكد دراسة (Liu et al , 2018) على تأثير القصص الرقمية كأداة فعالة في تعزيز نتائج التعلُّم ، وقد أثبتت فاعليتها في تحقيق المعرفة لدى المتعلم، كما تؤكد دراسة (Moradi & Chen, 2019) على أهمية التكنولوجيا الحديثة

وتحديداً القصص الإلكترونية في التعليم مع مراعاة مراحل وعناصر القصص الإلكترونية الفعالة ، وخطوات تأليف القصة الإلكترونية.

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث :-

يستخدم البحث الحالي المنهج التجريبي ذات التصميم شبه التجريبي ذات المجموعة الواحدة؛ لتنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد من خلال تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية.

ثانياً: عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث الحالي بصورةٍ عمديةٍ وتكونت من (٦٩) طالبةً بالفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد.

ثالثاً: متغيرات البحث:

يشتمل البحث الحالي على المتغيرات التالية:

-**المتغير المستقل** :تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية.

- **المتغير التابع:** مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية .

رابعاً: أدوات البحث:

تستخدم الباحثة في البحث الأدوات التالية:-

١- قائمة بأهم مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية(إعداد/ الباحثة) .

٢-اختبار التحصيل المعرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (إعداد/ الباحثة).

٣-بطاقة ملاحظة أداء الطالبات لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية (إعداد/ الباحثة) .

٤-البرنامج المقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (إعداد/ الباحثة).

٥-بطاقة تقييم المنتج النهائي" قصص الأطفال الإلكترونية" (إعداد/ الباحثة).

أولاً : قائمة بأهم مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية (إعداد/ الباحثة)

يتطلب إعداد قائمة مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية مجموعة من الخطوات تتحدد في :

أ – الإطلاع على الدراسات والبحوث العربية السابقة المُتعلقة بمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية المُراد إكسابها للطالبات (عينة البحث) ، وكتابات المتخصصين في مجالي رياض الأطفال، وتكنولوجيا التعليم مثل : قائمة بمهارات إنتاج القصة التفاعلية- إعداد(صالح ، ٢٠١٧) ، قائمة بمهارات تصميم وإنتاج القصة الإلكترونية لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال- إعداد (علي ، ٢٠١٨)، قائمة بالمهارات الأساسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال لتصميم وإنتاج القصص الإلكترونية التعليمية المُقدَمة لطفل الروضة- إعداد(موسى ،٢٠١٨) .

ب- إعداد قائمة مبدئية ببعض مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية المُراد إكسابها للطالبات (عينة البحث).

ج- عرض القائمة المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في دراسات الطفولة وتكنولوجيا التعليم، ملحق رقم (١).

د – إعداد القائمة في صورتها النهائية بعد إطلاع الأساتذة المحكمين عليها وإجراء التعديلات المطلوبة، ملحق رقم (٢).

هـ – تحديد مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية كأساس لوضع البرنامج المُقترح، وتتضح تلك المهارات فيما يلي:

أولاً: مرحلة ما قبل الإنتاج وتتضمن :

–مرحلة التخطيط وتشمل : (تحديد الفئة العمرية المستهدفة وخصائصها، تحديد مصادر اختيار فكرة القصة) .

– مرحلة التصميم وتشمل :(تحديد فكرة القصة، تحديد الهدف العام من القصة، صياغة الأهداف السلوكية، تحديد محتوى القصة الإلكترونية).

– مرحلة البناء وتشمل : (كتابة السيناريو التنفيذي للقصة).

– مرحلة التحديد والتجميع وتشمل: (صور ورسومات وفيديوهات وموسيقى ومؤثرات صوتية).

ثانياً : مرحلة الإنتاج الفعلي وتتضمن :

– مرحلة الاختيار وتشمل : (اختيار وتحديد برنامج تأليف القصة الإلكترونية مثل: برنامج Photoshop ، استيراد العناصر التي تم اختيارها لتكوين بطاقات القصة، إنتاج العناصر الصوتية وتسجيلها ببرنامج Record Sound ، إنشاء ملف القصة الإلكترونية).

– مرحلة وضع الصيغة النهائية للقصة الإلكترونية وتشمل : (تحديد اختيار الصيغة النهائية للقصة الإلكترونية من خلال إدخال بطاقات كل قصة إلكترونية على برنامج PowerPoint، حفظ الملفات في مجلد واحد).

ثالثاً: مرحلة ما بعد الإنتاج وتتضمن :

– مرحلة التقويم وتشمل : (عمل تغذية راجعة، عرض القصة بعد إنتاجها على زميلاتها من الطالبات، التعديل والتصحيح).

- مرحلة النشر والتطوير وتشمل : (نشر القصة الإلكترونية على شبكة الإنترنت، التطوير والتعديل المستمر وذلك في ضوء التغذية الراجعة).

جدول (١)

نسب اتفاق السادة المحكمين على قائمة مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية

رقم المهارة	نسبة الاتفاق	رقم المهارة	نسبة الاتفاق	رقم المهارة	نسبة الاتفاق	رقم المهارة	نسبة الاتفاق
١	% ١٠٠	٦	% ١٠٠	١١	%٩٠	١٦	% ١٠٠
٢	%١٠٠	٧	%١٠٠	١٢	% ١٠٠	١٧	% ٩٠
٣	% ١٠٠	٨	% ١٠٠	١٣	%١٠٠	١٨	% ١٠٠
٤	% ٩٠	٩	% ٩٠	١٤	% ١٠٠	–	–
٥	%١٠٠	١٠	% ١٠٠	١٥	%٩٠	–	–

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الحالي .

ثانياً: تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية :

وللإجابة عن السؤال الثاني في أسئلة البحث الحالي قامت الباحثة باقتراح نموذج لتصميم بيئة التعلُّم الإلكترونية القائمة على البرامج التطبيقية، ملحق رقم (٣) ، وذلك بعد إطلاع الباحثة على بعضٍ من النماذج الخاصة بتصميم بيئة التعلُّم الإلكترونية مثل : نموذج محمد خميس (٢٠٠٧) ، نموذج عبد اللطيف الجزار المطور للتصميم التعليمي لتطوير بيئات التعلُّم الإلكترونية(٢٠١٣)، وذلك باتباع ما يلي:

المرحلة الأولى : مرحلة التحليل وتتضمن ما يلي:

-**تحديد المشكلة** : ملاحظة الباحثة وجود قصور لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد في استخدام برنامجي(Photoshop, PowerPoint)، مما

دفع الباحثة إلى ضرورة تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على البرامج التطبيقية في تنمية بعض مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات.

- **تحديد الهدف العام من تصميم البيئة التعلُّم الإلكترونية:** تنمية بعض مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد.

- **تحليل خصائص المتعلمين:** هن طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة بورسعيد، وتتراوح أعمارهن ما بين ٢٠ – ٢١ سنة ، وجميعهن لديهن قصور في استخدام البرامج التطبيقية (Photoshop, PowerPoint)، كما تتوافر لديهن الرغبة في تعلُّم كل ما هو جديد .

-**تحديد المصادر التعليمية المُستخدمة** : وتتمثل في جهاز Data show ، وجهاز اللاب توب، ومجموعة من الفيديوهات حول برنامجي (Photoshop, PowerPoint).

-**تحديد المهارات الرئيسة المُراد تنميتها لدى الطالبات:** وتتمثل في مرحلة ما قبل الإنتاج، مرحلة الإنتاج الفعلي، مرحلة ما بعد الإنتاج.

المرحلة الثانية : مرحلة التصميم وتتضمن ما يلي:

- **صياغة الأهداف السلوكية** الخاصة بكل جلسةٍ من جلسات البرنامج المقترح .

- **صياغة المهارات الفرعية** المنبثقة من المهارات الرئيسة المُراد تنميتها لدى الطالبات والتي تتمثل في : مرحلة ما قبل الإنتاج وتشمل : (مرحلة التخطيط، مرحلة التصميم، مرحلة البناء، مرحلة التحديد والتجميع) ، مرحلة الإنتاج الفعلي وتشمل : (مرحلة الاختيار ، مرحلة وضع الصيغة النهائية للقصة الإلكترونية) ، مرحلة ما بعد الإنتاج وتشمل : (مرحلة التقويم ، مرحلة النشر والتطوير) .

– **تصميم أدوات القياس المتمثلة في** : اختبار التحصيل المعرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (عينة البحث) ، بطاقة ملاحظة أداء الطالبات لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية، بطاقة تقييم المنتج النهائي.

– **تصميم عناصر محتوى بيئة التعلُّم الإلكترونية:** والتي تتمثل في (٢٨) جلسةً تنقسم إلى شقين، الشق الأول : الجانب النظري والشق الثاني: الجانب العملي والذي يتضمن ورش العمل لتصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية .

– **تحديد إستراتيجيات التعليم والتعلُّم المتمثلة في** : الحوار والمناقشة، العصف الذهني، البيان العملي .

– **تصميم السيناريو الخاص بمحتوى بيئة التعلُّم الإلكترونية .**

المرحلة الثالثة : مرحلة التطوير وتتضمن :

– **إنتاج الوسائط المتعددة :** قامت الباحثة بتحديد عناصر الوسائط المتعددة اللازمة لإنتاج محتوى بيئة التعلُّم الإلكترونية القائمة على البرامج التطبيقية وهي: الصور الثابتة، ومقاطع الصوت، ومجموعة من الفيديوهات وقامت بإنتاج تلك العناصر.

–**تصميم بيئة التعلُّم الإلكترونية القائمة على البرامج التطبيقية:** تصميم واجهة البيئة وطرق الانتقال بين محتوى كل جلسة، وأيضاً تصميم نهاية بيئة التعلُّم الإلكترونية، ، بالإضافة إلى وضع مجموعة من الفيديوهات متضمنةً المحتوى المُراد تعليمه للطالبات ، وذلك بما يتناسب مع الأهداف المنشود تحقيقها.

– **عملية التقويم البنائي:** وفي هذه المرحلة يتم عرض بيئة التعلُّم الإلكترونية بما تحتويه على مجموعة من السادة المحكمين لإجراء التعديلات اللازمة .

– الإخراج النهائي للمنتج التعليمي (قصص الأطفال الإلكترونية).

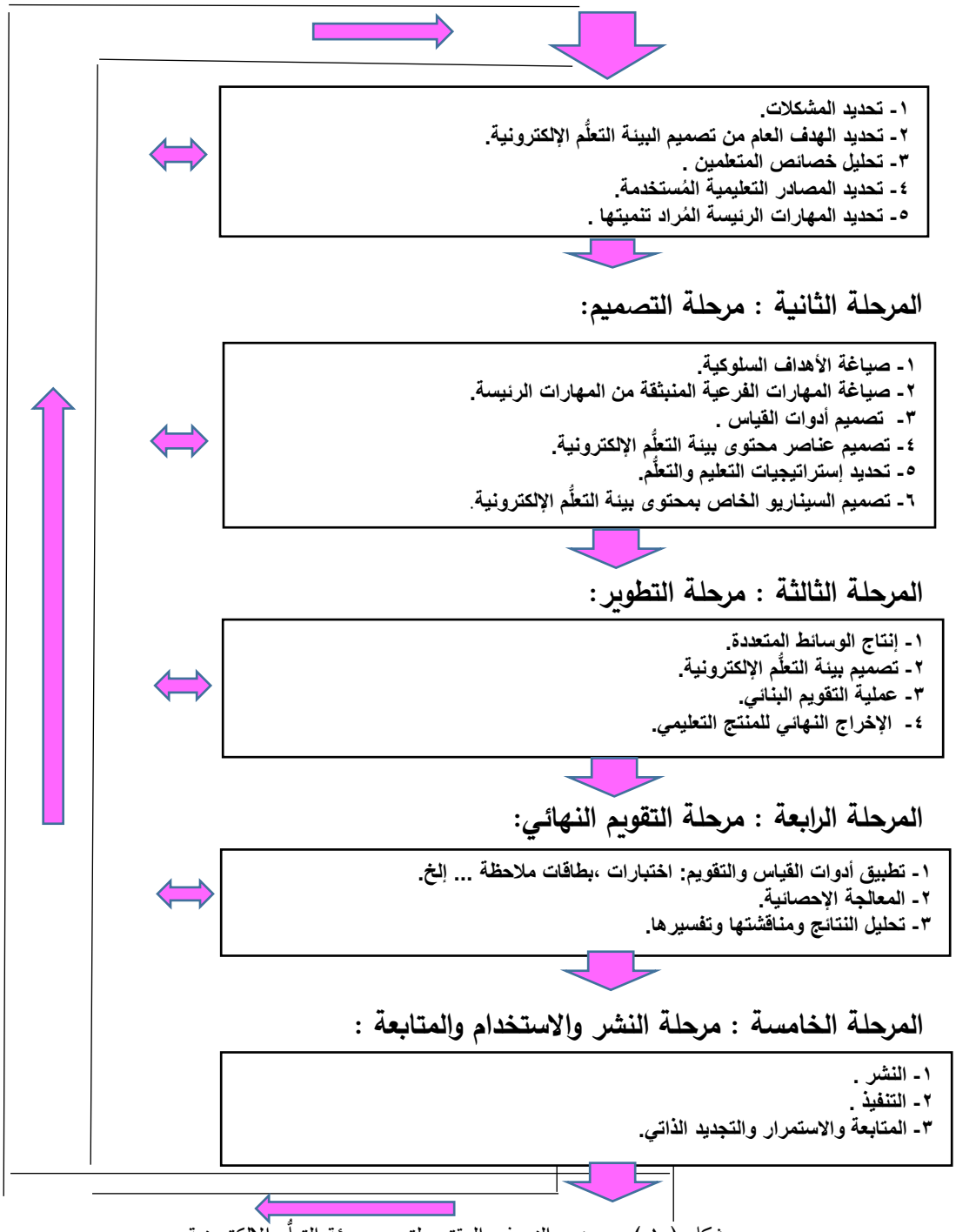
المرحلة الرابعة : مرحلة التقويم النهائي وتتضمن :

- **تطبيق أدوات القياس والتقويم:** والتي تتمثل في اختبار التحصيل المعرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (عينة البحث) ، بطاقة ملاحظة أداء الطالبات لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية، بطاقة تقييم المنتج النهائي؛ وذلك من أجل تقييم المنتج النهائي(قصص الأطفال الإلكترونية) الخاص بكل مجموعة من الطالبات (عينة البحث) ، وتحديد مدى فاعلية تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة .
- **المعالجة الإحصائية.**
- **تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها.**

المرحلة الخامسة : مرحلة النشر والاستخدام والمتابعة وتتضمن :

- **النشر:** قامت كل مجموعة من الطالبات بنشر قصصهن الإلكترونية على موقع التواصل الاجتماعي Facebook .
- **التنفيذ :** تم توظيف القصص الإلكترونية التي تم تصميمها وإنتاجها من قِبَل الطالبات في التدريب الميداني بالروضات وتطبيقها على أطفال الروضة.
- **المتابعة والاستمرار والتجديد الذاتي.**

وشكل (١) يوضح النموذج المقترح لتصميم بيئة التعلُّم الإلكترونية:



شكل (١) : يوضح النموذج المقترح لتصميم بيئة التعلُّم الإلكترونية

ثالثاً: اختبار التحصيل المعرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (إعداد/ الباحثة).

أ- الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى اكتساب الطالبات (عينة البحث) الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية، وكذلك التحقق من مدى فاعلية تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (عينة البحث).

ب- وصف الاختبار:

قامت الباحثة بإعداد الاختبار لقياس مدى اكتساب الطالبات (عينة البحث) الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية المُتمثلة في : (مرحلة ما قبل الإنتاج " مرحلة التخطيط، مرحلة التصميم، مرحلة البناء" ، مرحلة الإنتاج الفعلي "مرحلة التحديد والتجميع، مرحلة الاختيار، مرحلة وضع الصيغة النهائية للقصة الإلكترونية"، مرحلة ما بعد الإنتاج " التقويم ، النشر والتطوير ").

ويتكون الاختبار من (٥٠) عبارةً يمكن تقسيمهم كالتالي:

• **البُعد الأول:** ماهية القصة الإلكترونية وخصائصها وأنواعها وعناصر بنائها : ويتكون من مجموعة من الأسئلة حيث يُطلب من كل طالبة في هذا البُعد وضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة ، وعدد الأسئلة الموجودة في هذا البُعد (١٢) سؤالاً.

• **البُعد الثاني:** مراحل تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية : ويتكون البعد الثاني أيضاً من مجموعة من الأسئلة وهي عبارة عن اختيار الإجابة الصحيحة حيث يوجد أسفل كل عبارةٍ أربعة اختيارات (أ، ب، ج ، د)، و عدد الأسئلة الموجودة في هذا البُعد (٨) أسئلةً.

• **البُعد الثالث:** برنامج Photoshop لتصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية : وفيه يُطلب من كل طالبة اختيار الإجابة الصحيحة وعدد الأسئلة في هذا البُعد (٢٠) سؤالاً.

• **البُعد الرابع:** برنامج PowerPoint لتصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية : وفي هذا البُعد تقوم كل طالبة باختيار الإجابة الصحيحة وعدد الأسئلة في هذا البُعد (١٠) أسئلةً.

ج- تعليمات الاختبار:

تم صياغة تعليمات الاختبار على النحو التالي:

- تتم الإجابة على أسئلة الاختبار في نفس الورقة المُعطاة للطالبات (عينة البحث).
- عدم البدء في الإجابة على الأسئلة قبل الوقت المُحدَد لبدء الاختبار.
- الإجابة عن كل سؤالٍ في المكان المُحدَد له.
- عدم وضع أكثر من علامة أمام السؤال الواحد في أسئلة الصواب والخطأ و أسئلة الاختيار من مُتعدد.
- تتم الإجابة على جميع أسئلة الاختبار .

د- تصحيح الاختبار:

في حالة إجابة الطالبة إجابةً صحيحةً تأخذ (١) درجةً، أما في حالة إجابتها إجابةً خاطئةً أو عدم إجابتها عن السؤال تأخذ صفراً وذلك طبقاً لمفتاح التصحيح الخاص بالاختبار، وبذلك يكون مجموع درجات الاختبار (٥٠) درجةً وهي الدرجة الكلية للاختبار.

هـ- خطوات تصميم الاختبار:

قامت الباحثة بتصميم اختبار التحصيل المعرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (عينة البحث)، وذلك من خلال:

١- الإطلاع على العديد من الاختبارات التي تم الاستفادة منها والاستعانة بها في تصميم الاختبار وبنوده مثل: الاختبار المعرفي في القصة الرقمية – إعداد (الشريف ،٢٠١٤)،

الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات إنتاج القصص الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال – إعداد (عوض ، ٢٠١٧) ، الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات إنتاج القصة الإلكترونية لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال – إعداد (علي ، ٢٠١٨)، الاختبار المعرفي لإنتاج القصة الإلكترونية – إعداد (حسن ، ٢٠١٩) .

٢- مطالعة البحوث والدراسات السابقة، والمراجع العربية والأجنبية الخاصة بمجال البحث والتي تناولت هذه النوعية من المهارات لمعرفة طبيعة الأسئلة وكيف تُوجه وتُصحَح، والاستفادة منها في تصميم الاختبار ووضع بنوده وهي كما يلي : (شحاتة ، ٢٠١١) ، (مكي،٢٠١٢) ، (محمد ، ٢٠١٤) ، (موسى ، ٢٠١٨) .

٣- تصميم الاختبار بحيث يكون ورقياً ويتم تطبيقه بشكلٍ فردي.

٤- عرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة المحكمين للتأكد من مدى مناسبته للطالبات (عينة البحث) قبل التطبيق.

و- زمن تطبيق الاختبار :

تم حساب متوسط الزمن اللازم لإجراء الاختبار من قِبَل الباحثة من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقته أول طالبة من (عينة التقنين ن=٣٠) انتهت من الإجابة عن الأسئلة الكلية للاختبار، ومتوسط الزمن الذي استغرقته آخر طالبة انتهت من الإجابة عن بنود الاختبار كافةً من خلال تطبيق المعادلة الآتية:

الزمن اللازم لتطبيق الاختبار=

$$\frac{\text{زمن أول طالبة انتهت من الإجابة + زمن آخر طالبة انتهت من الإجابة}}{٢}$$

وقد استغرقت الطالبة الأولى (٥٠) دقيقةً بينما استغرقت الطالبة الثانية (٧٠) دقيقةً، وبالتعويض في المعادلة يكون الزمن المناسب لإجراء الاختبار يعادل ساعة (٦٠) دقيقةً .

ز- الصدق والثبات لاختبار التحصيل المعرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (إعداد الباحثة) :

أولاً : صدق الاختبار:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالي رياض الأطفال وتكنولوجيا التعليم لتحديد مدى مناسبة الأسئلة لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (عينة البحث)، ملحق رقم(١) ، حيث يتكون الاختبار من أربعة أبعاد: البُعد الأول: ماهية قصص الأطفال الإلكترونية وخصائصها وأنواعها وعناصر بنائها، البُعد الثاني: مراحل تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية، البُعد الثالث: برنامج Photoshop لتصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية، والبُعد الرابع: برنامج PowerPoint لتصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية، وتم إجراء التعديلات المقترحة للسادة المحكمين من حذفٍ وتعديلٍ وإضافةٍ وإعادة صياغة بعض الأسئلة، وتراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مدى صلاحية الأسئلة بين (٨٣ :١٠٠%) ، وأصبح الاختبار مكوناً من (٥٠) سؤالاً لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (عينة البحث)، ملحق رقم (٤).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

يعد صدق المحكمين من أنواع الصدق السطحي أو الظاهري ؛ لذلك قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عشوائية لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد بلغ عددها (ن = ٣٠)؛ وذلك لحساب اتساق أسئلة الاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤالٍ والدرجة الكلية للاختبار بواسطة

الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـSpssV.22 ، فتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٥٧١ إلى ٠.٨١٣) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ أي أنه يوجد اتساق ما بين أسئلة الاختبار والدرجة الكلية، مما يشير إلى أن أسئلة الاختبار على درجةٍ مناسبةٍ من الاتساق.

ثانياً: ثبات الاختبار:

أ- طريقة إعادة الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار Test-Retest على العينة الاستطلاعية (ن=٣٠) بفاصل زمني قدره خمسة عشرة يوماً ، وكانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني كما هو مبين بجدول (٢).

جدول (٢)

قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني

لاختبار التحصيل المعرفي ومستوى دلالته (ن = ٣٠)

التطبيق	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول الثاني	٠.٦٨١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، مما يشير إلى أن اختبار التحصيل المعرفي يتسم بدرجةٍ مناسبةٍ من الثبات.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات الاختبار ككلٍ تم استخدام طريقة التجزئة النصفية Split half وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠.٥٧١)، وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة

سـبيرمان وبـراون Spearman-Brown بلغـت قيمـة معامـل ثبـات الاختبـار (٠.٧٢٧) ، ويتضح مما سبق أن الاختبار يتسم بدرجةٍ مناسبةٍ من الثبات.

ومـن إجـراءات الصـدق والثبـات السـابقة أصـبح الاختبـار مكونـاً مـن (٥٠) سـؤالاً لقيـاس الجانـب المعرفـي لمهـارات تصـميم وإنتـاج قصـص الأطفـال الإلكترونيـة لـدى الطالبـات (عينـة البحـث)، موزعـةً علـى أبعـاده كمـا يلـي: البُعـد الأول: ماهيـة قصـص الأطفـال الإلكترونيـة وخصائصها وأنواعها وعناصر بنائها ويمثله الأسئلة (من ١ إلى ١٢) ، البُعد الثاني: مراحل تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية ويمثله الأسئلة (من ١٣ إلى ٢٠)، البُعد الثالث: برنامج Photoshop لتصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية ويمثله الأسئلة (من ٢١ إلى ٤٠)، والبُعد الرابع: برنامجPowerPoint لتصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية ويمثله الأسئلة (من ٤١ إلى ٥٠)، والاختبار بهذه الصورة النهائية يكون صالحاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث الحالي.

رابعـاً: بطاقـة ملاحظـة أداء الطالبـات لمهـارات تصـميم وإنتـاج قصـص الأطفـال الإلكترونية (إعداد/ الباحثة) .

أ- الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة:

هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس أداء الطالبات (عينة البحث) المهاري لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية؛ وذلك بهدف التحقق من مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية هذه المهارات لدى الطالبات.

ب- تصميم بطاقة الملاحظة:

وذلك من خلال ما يلي : مطالعة الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة، والمراجع العربية والأجنبية الخاصة بمجالي رياض الأطفال وتكنولوجيا التعليم ؛ وذلك من أجل تحديد مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية اللازم إكسابها للطالبات (عينة البحث).

ج- محتوى بطاقة الملاحظة:

تم تصميم بطاقة الملاحظة بناءً على قائمة مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية، حيث تم وضع ثلاثة مستويات أمام كل مهارةٍ أدائيةٍ(مرتفعة- متوسطة- ضعيفة) على أن تكون الدرجات كالتالي : (٣-٢-١) وفقاً لأداء كل طالبة ، وراعت الباحثة عند صياغة بنود بطاقة الملاحظة مجموعة من الاعتبارات وهي:

- أن تكون العبارة سهلةً وواضحةً ومفهومةً بالنسبة للقائم بتطبيق بطاقة الملاحظة بحيث يسهل عليه تقييم الطالبة.
- أن تحتوي العبارة على مهارةٍ واحدةٍ.
- أن تكون كل عبارة متسلسلةً حسب المهارة المُراد ملاحظتها.

د- الصدق والثبات لبطاقة الملاحظة:(إعداد الباحثة)

أولاً : صدق البطاقة:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض البطاقة في صورتها المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجالي رياض الأطفال وتكنولوجيا التعليم، ملحق رقم (١)؛ لتحديد مدى مناسبة الأداءات لملاحظة مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (عينة البحث)، حيث تتكون البطاقة من ثلاث مراحل وتتضح في: المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الإنتاج، المرحلة الثانية: مرحلة الإنتاج الفعلي، والمرحلة الثالثة: مرحلة ما بعد الإنتاج، وتم إجراء التعديلات المقترحة للسادة المحكمين من حذفٍ وتعديلٍ وإضافةٍ وإعادة صياغة بعض الأداءات، وتراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مدى مناسبة الأداءات بين (٨٤ :١٠٠%) ، وأصبحت البطاقة مكونةً من (٤٦) أداءاً لملاحظة مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (عينة البحث)، ملحق رقم (٥) .

ب- صدق الاتساق الداخلي:

يعد صدق المحكمين من أنواع الصدق السطحي أو الظاهري ؛ لذلك قامت الباحثة بتطبيق البطاقة على عينة استطلاعية عشوائية من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد، بلغ عددها (ن = ٣٠)؛ وذلك لحساب اتساق أداءات البطاقة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل أداء والدرجة الكلية للمرحلة التي ينتمي إليها الأداء بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـSpssV.22 ، فتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤٩٦ إلى ٠.٨٥٣) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، أي أنه يوجد اتساق ما بين أداءات البطاقة والدرجة الكلية للمرحلة التي ينتمي إليها الأداء ، مما يشير إلى أن أداءات البطاقة على درجةٍ مناسبةٍ من الاتساق.

ثانياً: ثبات البطاقة:

أ- طريقة معامل ألفا لكرونباخ:

استخدمت الباحثة لحساب ثبات البطاقة معامل ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient فبلغت قيمة معامل ألفا العام للبطاقة ككل (٠.٧٩٣)، كما تم حساب معامل ثبات كل مرحلة فكانت قيم معاملات ثبات المراحل كما هو بجدول (٣) .

جدول (٣)

قيم معاملات ألفا لمراحل بطاقة الملاحظة

المرحلة	قيمة معامل ألفا
الأولى	٠.٧٢٨
الثانية	٠.٧٥٦
الثالثة	٠.٧٤١
الدرجة الكلية	٠.٧٩٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ثبات المراحل والبطاقة ككلٍ مرتفعةً، مما يشير إلى أن بطاقة الملاحظة على درجةٍ مناسبةٍ من الثبات.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات البطاقة ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية Split half وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي البطاقة (٠.٧٦١)، وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان وبراون Spearman-Brown بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٦٤) ، ويتضح مما سبق أن البطاقة تتسم بدرجةٍ مناسبةٍ من الثبات.

ومن إجراءات الصدق والثبات السابقة أصبحت البطاقة في صورتها النهائية مكونةً من (٤٦) أداءاً لملاحظة مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (عينة البحث)، موزعين على مراحلها كما يلي: المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الإنتاج ويمثلها الأداءات (من ١ إلى ٢٠)، المرحلة الثانية: مرحلة الإنتاج الفعلي ويمثلها الأداءات (من ٢١ إلى ٣٨)، والمرحلة الثالثة: مرحلة ما بعد الإنتاج ويمثلها الأداءات (من ٣٩ إلى ٤٦)، والبطاقة بهذه الصورة النهائية تكون صالحةً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث الحالي.

خامساً : البرنامج المقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد(إعداد/ الباحثة).

وفيما يلي يتم عرض الخطوات المتبعة في إعداد البرنامج المقترح :

أهداف البرنامج المقترح :

الهدف العام من البرنامج :

يهدف البرنامج المقترح إلى تنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد من خلال تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية .

الأهداف الإجرائية للبرنامج :

في نهاية البرنامج المقترح تكون الطالبة قادرةً على:

- أن تتعرف على ماهية قصص الأطفال الإلكترونية.
- أن تميز بين القصص التقليدية والقصص الإلكترونية.
- أن تعدد خصائص قصص الأطفال الإلكترونية.
- أن تذكر عناصر بناء قصص الأطفال الإلكترونية.
- أن تميز بين أنواع قصص الأطفال الإلكترونية.
- أن تتعرف على المهارات اللازمة لتصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية.
- أن تقارن بين استخدامات برنامجي " Photoshop,PowerPoint " من حيث الاستخدام.
- أن توظف البرامج التطبيقية " Photoshop, PowerPoint " في تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية بمهارةٍ.
- أن تتبع خطوات تصميم قصص الأطفال الإلكترونية بشكلٍ سليمٍ.
- أن تصمم كل بطاقة من بطاقات قصص الأطفال الإلكترونية وفقاً للمعايير التربوية السليمة.
- أن تنتج قصةً إلكترونيةً مناسبةً لخصائص وطبيعة طفل الروضة.
- أن تتعاون مع زميلاتها في تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية.

أسس بناء البرنامج :

راعت الباحثة عند بناء البرنامج المقترح خصائص عينة البحث " طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد"، وضوح أهداف البرنامج وقابليتها للقياس وشموليتها من حيث (الأهداف المعرفية – الأهداف المهارية – الأهداف الوجدانية)، التنوع في استخدام إستراتيجيات التعليم والتعلُّم لمراعاة الفروق الفردية بين الطالبات وتوصيل

المعلومات بسهولةٍ ، تدرج المعلومات المُقدَمة للطالبات من السهل إلى الصعب ، تنوع الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة ، تنوع وسائل التقويم في البرنامج لمعرفة مدى استيعاب الطالبات (عينة البحث) للمحتوى المُقدَم إليهن .

محتوى البرنامج :

يحتوي البرنامج المقترح على ثمانٍ وعشرون جلسةً ، بحيث يتناول:

- الجانب النظري: ويتناول معلومات نظرية عن ماهية قصص الأطفال الإلكترونية وخصائصها وأنواعها وعناصر بنائها .
- الجانب العملي: ويتناول ورش عمل إلكترونية للتدريب على توظيف البرامج التطبيقية " Photoshop, PowerPoint " في تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية .

وتتضمن جلسات البرنامج المقترح: موضوع الجلسة – الهدف العام من الجلسة – الأهداف الإجرائية للجلسة– محتوى الجلسة– الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة – استراتيجيات التعلُّم المستخدمة – التقويم)، ملحق رقم (٦) ، ويوضح الجدول التالي محتوى البرنامج المقترح .

جدول (٤)

محتوى البرنامج المقترح

م	الجلسة	المحتوى	إستراتيجيات التعلُّم المستخدمة
١	الجلسة الأولى	جلسة تمهيدية.	الحوار والمناقشة.
٢	الجلسة الثانية	ماهية قصص الأطفال الإلكترونية، خصائصها، أنواعها.	العصف الذهني، المحاضرة، الحوار والمناقشة.
٣	الجلسة الثالثة	عناصر بناء قصص الأطفال الإلكترونية.	العصف الذهني، المحاضرة، الحوار والمناقشة.
٤	الجلسة الرابعة	مهارات ما قبل تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية.	العصف الذهني، المحاضرة، الحوار والمناقشة، ورش العمل.

م	الجلسة	المحتوى	إستراتيجيات التعلُّم المستخدمة
٥	الجلسة الخامسة	مهارات التصميم والإنتاج الفعلي لقصص الأطفال الإلكترونية.	العصف الذهني، المحاضرة، الحوار والمناقشة، ورش العمل.
٦	الجلسة السادسة	مهارات ما بعد تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية.	العصف الذهني، المحاضرة، الحوار والمناقشة، ورش العمل.
٧	الجلسة السابعة	برنامج الفوتوشوب المُستخدَم في تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية (التعريف بالبرنامج، مميزاته، مكوناته).	المحاضرة، الحوار والمناقشة، ورش العمل.
٨	الجلسة الثامنة	شرح واجهة برنامج الفوتوشوب.	المحاضرة، الحوار والمناقشة، ورش العمل.
٩	الجلسة التاسعة حتى الجلسة الثامنة عشر	شرح خطوات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية باستخدام برنامج الفوتوشوب.	العصف الذهني، المحاضرة، الحوار والمناقشة، ورش العمل.
١٠	الجلسة التاسعة عشر والجلسة العشرون	شرح خطوات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية باستخدام برنامج البوربوينت.	العصف الذهني، المحاضرة، الحوار والمناقشة، ورش العمل.
١١	الجلسة الحادية والعشرون	اختيار الطالبات لفكرة القصة الإلكترونية وكتابة أحداثها بما يتناسب مع خصائص طفل الروضة.	الحوار والمناقشة، ورش العمل.
١٢	الجلسة الثانية والعشرون حتى الجلسة الرابعة والعشرون	التطبيق العملي لتصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية باستخدام برنامجي الفوتوشوب والبوربوينت.	الحوار والمناقشة، ورش العمل.
١٣	الجلسة الخامسة والعشرون	عرض قصص الأطفال الإلكترونية التي قامت الطالبات بتصميمها وإنتاجها على باقي المجموعات.	الحوار والمناقشة، ورش العمل.

م	الجلسة	المحتوى	إستراتيجيات التعلُّم المستخدمة
١٤	الجلسة السادسة والعشرون	تقييم قصص الأطفال الإلكترونية التي قامت الطالبات بتصميمها وإنتاجها.	الحوار والمناقشة، ورش العمل.
١٥	الجلسة السابعة والعشرون	نشر قصص الأطفال الإلكترونية على مواقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك).	الحوار والمناقشة، ورش العمل.
١٦	الجلسة الثامنة والعشرون	التطبيق البعدي لأدوات البحث (اختبار التحصيل المعرفي ، وبطاقة ملاحظة أداء الطالبات لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية ، بطاقة تقييم المنتج النهائي " قصص الأطفال الإلكترونية").	ــــــــــــــ

الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج المقترح:

استخدمت الباحثة في البرنامج المقترح العديد من الوسائل التعليمية منها: أجهزة كمبيوتر ، جهاز Data show ، وبعض الفيديوهات التي توضح من خلالها الشرح بالخطوات كيفية تصميم وإنتاج القصص الإلكترونية باستخدام برنامجي" Photoshop, PowerPoint ".

إستراتيجيات التعلُّم المستخدمة:

استخدمت الباحثة في البرنامج المقترح العديد من إستراتيجيات التعلُّم منها: الحوار والمناقشة، المحاضرة ، العصف الذهني ، البيان العملي، ورش عمل إلكترونية .

وسائل التقويم :

اشتمل البحث الحالي على ثلاثة أنواع من التقويم، تتمثل في :

-التقويم القبلي : ويتضح في (تطبيق اختبار التحصيل المعرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (عينة البحث) ، وبطاقة

ملاحظة أداء الطالبات لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية " تطبيقاً قبلياً " ، أسئلة الاستثارة قبل بداية كل جلسة).

-التقويم المرحلي : ويتضح في : (الأسئلة التي توجهها الباحثة في نهاية كل جلسة ، الأنشطة المطلوب تنفيذها من الطالبات عقب الانتهاء من شرح الجلسة) .

-التقويم النهائي : ويتضح في (تطبيق اختبار التحصيل المعرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (عينة البحث) ، وبطاقة ملاحظة أداء الطالبات لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية " تطبيقاً بعدياً " ، بالإضافة إلى بطاقة تقييم المنتج النهائي " قصص الأطفال الإلكترونية").

تطبيق البرنامج المقترح :

تم تطبيق البرنامج المقترح في شهر " أكتوبر – نوفمبر – ديسمبر" للعام الجامعي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠م في الفترة من (١ / ١٠ /٢٠١٩) حتى (٢ / ١٢ / ٢٠١٩) بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً على مدى (٨) أسابيع ، ويتضمن البرنامج المقترح (٢٨) جلسةً وتتراوح مدة كل جلسة حوالي ساعتين تتنوع بين الفترة التمهيدية (٢٠ دقيقةً) وفترة إجراء الجلسة العملي (٦٠ دقيقةً) وفترة التقويم (٤٠ دقيقةً) .

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الخامس من أسئلة البحث الحالي.

سادساً : بطاقة تقييم المنتج النهائي (قصص الأطفال الإلكترونية) : (إعداد الباحثة)

أ- الهدف من إعداد بطاقة تقييم المنتج النهائي :

تقييم قصص الأطفال الإلكترونية التي تم تصميمها وإنتاجها من قِبَل الطالبات (عينة البحث) في ضوء البنود التي تم وضعها في بطاقة التقييم؛ للتأكد من مدى فاعلية تصميم بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على توظيف البرامج التطبيقية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات.

ب- مصادر إعداد بطاقة تقييم المنتج النهائي :

- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت تقييم قصص الأطفال الإلكترونية؛ وذلك بهدف إعداد بطاقة تقييم المنتج النهائي ومن بين هذه الدراسات ما يلي: (خلف ،٢٠٠٦) ، (العمدة ،٢٠١٤)، (عبد الفتاح ، ٢٠١٦).

ج- محتوى بطاقة تقييم المنتج النهائي :

- تحديد محتوى بطاقة تقييم المنتج النهائي، وهي تتضمن جزئين: الجزء الأول (الشكل) ويشتمل على الرسوم والألوان، الجزء الثاني (المضمون) ويشتمل على الفكرة والأحداث والشخصيات والأسلوب وبيئتي الزمان والمكان، وبذلك يبلغ عدد العبارات ككل (٢٦) بنداً، وتم وضع ثلاثة مستويات أمام كل عبارة (مرتفعة – متوسطة – ضعيفة) على أن تكون الدرجات كالتالي (٣-٢-١) .

د- الصدق والثبات لبطاقة تقييم المنتج النهائي: (إعداد الباحثة)

أولاً : صدق البطاقة:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض البطاقة في صورتها المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجالي رياض الأطفال وتكنولوجيا التعليم، ملحق رقم(١)؛ لتحديد مدى مناسبة عبارات البطاقة لتقييم منتج تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (عينة البحث) ، حيث تشتمل البطاقة على جزئين: الجزء الأول: الشكل، الجزء الثاني: المضمون، وتم إجراء التعديلات المقترحة للسادة المحكمين من حذفٍ وتعديلٍ وإضافةٍ وإعادة صياغة بعض العبارات، وتراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مدى مناسبة العبارات بين (٨٦ :١٠٠%) ، وأصبحت البطاقة مكونةً من (٢٦) عبارةً لتقييم المنتج النهائي (قصص الأطفال الإلكترونية)، ملحق رقم (٧).

ب- صدق الاتساق الداخلي:

يعد صدق المحكمين من أنواع الصدق السطحي أو الظاهري ؛ لذلك قامت الباحثة بتطبيق بطاقة تقييم المنتج على عينة استطلاعية عشوائية من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد بلغ عددها (ن = ٣٠)؛ وذلك لحساب اتساق عبارات البطاقة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للجزء الذي تنتمي إليه العبارة بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـSpssV.22 ، فتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٥١١ إلى ٠.٧٨٨) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، أي أنه يوجد اتساق ما بين عبارات البطاقة والدرجة الكلية للجزء الذي تنتمي إليه العبارة ، مما يشير إلى أن عبارات البطاقة على درجةٍ مناسبةٍ من الاتساق.

ثانياً: ثبات البطاقة:

أ- طريقة معامل ألفا لكرونباخ:

استخدمت الباحثة لحساب ثبات البطاقة معامل ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient فبلغت قيمة معامل ألفا العام للبطاقة ككل (٠.٦٨٣)، كما تم حساب معامل ثبات كل مرحلة فكانت قيم معاملات ثبات المراحل كما هو بجدول (٥) .

جدول (٥)

قيم معاملات ألفا لأجزاء بطاقة تقييم المنتج

الجزء	قيمة معامل ألفا
الأول	٠.٦١٥
الثاني	٠.٦٤٦
الدرجة الكلية	٠.٦٨٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ثبات الجزئين والبطاقة ككلٍ مرتفعةً، مما يشير إلى أن بطاقة تقييم المنتج على درجةٍ مناسبةٍ من الثبات.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات البطاقة ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفية Split half وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي البطاقة (٠.٧٧٧)، وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان وبراون Spearman-Brown بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٧٤)، ويتضح مما سبق أن البطاقة تتسم بدرجةٍ مناسبةٍ من الثبات.

ومن إجراءات الصدق والثبات السابقة أصبحت البطاقة في صورتها النهائية مكونةً من (٢٦) عبارةً لتقييم المنتج النهائي (قصص الأطفال الإلكترونية) ، موزعين على جزئي البطاقة كما يلي: الجزء الأول: الشكل ويمثله العبارات (من ١ إلى ٩)، الجزء الثاني:المضمون ويمثله العبارات (من ١٠ إلى ٢٦)، والبطاقة بهذه الصورة النهائية تكون صالحةً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال السادس من أسئلة البحث الحالي.

إجراءات البحث :

وعن إجراءات التطبيق قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- قامت الباحثة بتطبيق اختبار التحصيل المعرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (عينة البحث) ، وبطاقة ملاحظة أداء الطالبات لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية " تطبيقاً قبلياً " على (٦٩) طالبةً بالفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد .

- ويتم بعد ذلك تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية ذات التصميم الواحد (٦٩) طالبةً، حيث قامت الباحثة بشرح برنامجي "Photoshop, PowerPoint" ، كما قامت بإعداد مجموعة من الفيديوهات لبرنامجي"Photoshop, PowerPoint" ووضعها بداخل بيئة التعلُّم الإلكترونية التي تم تصميمها مسبقاً بحيث يمكن للطالبة الرجوع والاستناد إليها أثناء تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية، ثم طلبت من كل مجموعة من

الطالبات اختيار فكرة للقصة الإلكترونية المُراد تصميمها وإنتاجها، ثم كتابة السيناريو، وبعد ذلك تم تجميع الصور والموسيقى الخاصة بالقصة الإلكترونية، ثم قامت كل مجموعة بانتقاء أفضل الصور وتجميعها في مجلدٍ واحدٍ واستخدامها في برنامج Photoshop إلى أن تتكون القصة في شكلها النهائي، ثم قامت الطالبة بكتابة أحداث القصة بأسلوبٍ بسيطٍ أسفل كل بطاقة ، ثم إدخال البطاقة على برنامج PowerPoint ، ثم إضافة مقطع صوتي في البرنامج بعد تسجيله باستخدام Record Sound، ثم إضافة Animation إلى البطاقة، ثم حفظ القصة بعدة امتدادات كامتداد JPEG, PNG ، ثم عرض القصة الإلكترونية على زميلاتها ، بعد ذلك يتم رفعها على موقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك)، وبلغ عدد القصص التي قامت الطالبات بتصميمها وإنتاجها (١٨) قصةً إلكترونيةً منها: قصة طعام بلا ملح ، قصة نصيحة أروى، قصة السمكة نفوشة ، قصة حلم ماجد، قصة مغامرات أرنوب، قصة معاناة شعب، قصة الفلاح والعجوز، قصة جائزة أفضل رسام .

- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج المقترح قامت الباحثة بإجراء التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية لدى الطالبات (عينة البحث) ، وبطاقة ملاحظة أداء الطالبات لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية على (٦٩) طالبةً بالفرقة الثالثة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بورسعيد، بالإضافة إلى تطبيق بطاقة تقييم المنتج النهائي " قصص الأطفال الإلكترونية"؛ وذلك بهدف تقييم القصص الإلكترونية التي قامت الطالبات(عينة البحث) بتصميمها وإنتاجها والتأكد من مدى مناسبتها لطبيعة طفل الروضة.

- بعد ذلك يتم إجراء المقارنات الإحصائية لنتائج كلٍ من التطبيق القبلي والبعدي لأفراد العينة ؛ لمعرفة مدى تأثير برنامج البحث الحالي.

- رصد النتائج التي تم التوصل إليها ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة .

- تفسير النتائج التي تم التوصل إليها.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في البحث:

تم استخدام ببعض الأساليب الإحصائية في البحث الحالي مثل : اختبار (T-Test)، معامل الارتباط التتابعي –بيروسون، معامل ألفا– كرونباخ.

نتائج البحث وتفسيرها :

*** اختبار صحة الفرض الأول:**

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه: " **يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (عينة البحث) في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.**" استخدمت الباحثة اختبار "ت" T-Test" للمجموعات المرتبطة ويوضح جدول (٦) نتائج هذا الفرض:

جدول (٦)

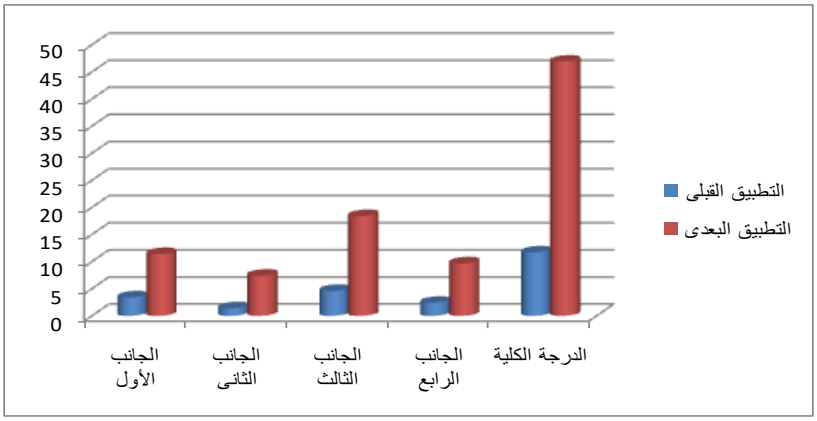
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت " ومستوى دلالتها للتطبيق القبلي والبعدي

لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية

العينة / جوانب الاختبار	التطبيق						قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	القبلي			البعدي				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري		
ماهية قصص الأطفال الإلكترونية وخصائصها وأنواعها وعناصر بنائها.	٦٩	٣.٤	١.٤	٦٩	١١.٤	٠.٩٣	٥٧.٤	٠.٠١
مراحل تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية.	٦٩	١.٤	١.٢	٦٩	٧.٤	٠.٦٥	٤٤.٢	٠.٠١

برنامج Photoshop لتصـميم وإنتـاج قصـص الأطفال الإلكترونية.	٦٩	٤.٦	١.٨	٦٩	١٨.٤	١.٤	٨١.٩	٠.٠١
برنـــامج PowerPoint لتصـميم وإنتـاج قصـص الأطفال الإلكترونية.	٦٩	٢.٤	١.١	٦٩	٩.٧	٠.٥٥	٦٠.٤	٠.٠١
الدرجة الكلية	٦٩	١١.٧	٤.٧	٦٩	٤٦.٩	٢.٨	٨٥.٩	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (عينة البحث) في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي ، وبالتالي تتحقق صحة الفرض الأول.



شكل (٢)

رسم بياني لمتوسط درجات طالبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على اختبار التحصيل المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية

*** تفسير وتحليل نتيجة الفرض الأول في ضوء الإطار النظري وأدبيات البحوث والدراسات السابقة:**

ترجع الباحثة صحة هذا الفرض إلى استخدام الباحثة للعديد من إستراتيجيات التعليم والتعلُّم، ومنها الحوار والمناقشة والعصف الذهني والبيان العملي، حيث رحبت الطالبات (عينة البحث) بتدريس برنامجي "Photoshop, PowerPoint" وعبرن عن مدى سعادتهن والتي اتضحت في توجيه الطالبات العديد من الأسئلة للباحثة حول استخدامات البرنامجين وبشكلٍ خاصٍ برنامج Photoshop وكيفية توظيفهما لتصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية، كما قامت الباحثة أثناء كل جلسة بعرض مجموعة من الفيديوهات والتي تدعم الشرح أثناء الجلسة، وبعد الانتهاء من شرح الجلسة تطلب الباحثة من كل طالبة تطبيق ما تم شرحه؛ للتأكد من مدى استيعابهن للمعلومات التي تم شرحها، كما تطلب منهن القيام بعمل مشروعٍ بسيطٍ حول ما تم تدريسه بالجلسة والقيام بعرضه قبل بداية الجلسة الجديدة ، كما قامت الباحثة بعمل تغذيةٍ راجعةٍ على الجلسة السابقة قبل شرح الجلسة الجديدة ، بالإضافة إلى قيام الباحثة بعمل مجموعة من الفيديوهات لشرح برنامجي " Photoshop, PowerPoint "؛ وذلك لإكساب الطالبات المعلومات المُتضمَنة حول برنامجي "Photoshop, PowerPoint" من خلال مشاهدة تلك الفيديوهات ، كما حرصت الطالبات بعد نهاية البرنامج على الإجابة على جميع أسئلة اختبار التحصيل المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية بدقةٍ، وبذلك جاءت درجات الطالبات (عينة البحث) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية مرتفعةً مقارنةً بدرجات التطبيق القبلي للاختبار.

واتفقت الباحثة في نتيجة الفرض الأول مع نتائج دراسة (Liu et al,2018) والتي توصلت إلى أن أداء الطلاب في القصص الرقمية كان مرتبطًا بشكلٍ كبيرٍ بدرجات اختبار التحصيل الخاصة بهم.

كما اتفقت النتيجة التي توصلت إليها الباحثة مع نتائج دراسة (Faruk Islim et al, 2018) والتي توصلت إلى ضرورة دمج التكنولوجيا بشكلٍ خاصٍ في برامج تدريب الطلاب من خلال الدورات التدريبية والخبرة الميدانية؛ لتحسين كفاءة عمليات التدريس والتعلم ، حيث يعد استخدام القصص الرقمية في التعليم مفيدًا للطلاب.

*** اختبار صحة الفرض الثاني:**

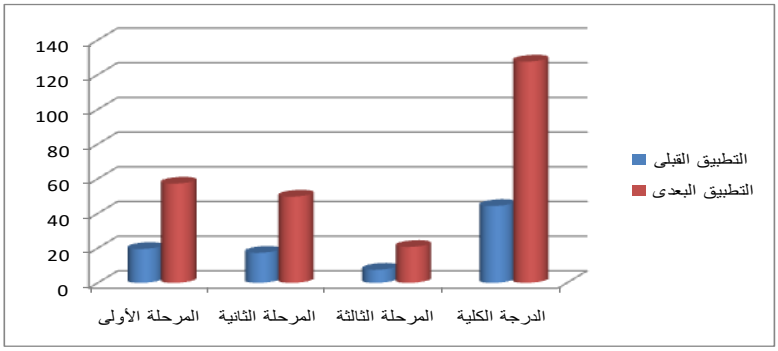
لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه: "**يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (عينة البحث) في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات تصميم وإنتاج القصص الإلكترونية ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.**" استخدمت الباحثة اختبار "ت" Test "t" للمجموعات المرتبطة ويوضح جدول (٧) نتائج هذا الفرض:

جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت " ومستوى دلالتها للتطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تصميم وإنتاج القصص الإلكترونية

العينة / مراحل البطاقة	التطبيق						قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	القبلي			البعدي				
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري		
مرحلة ما قبل الإنتاج	٦٩	١٩.٥	١.١	٦٩	٥٧.٢	٤.٤	٦٧.٨	٠.٠١
مرحلة الإنتاج الفعلي	٦٩	١٧.٣	١.٧	٦٩	٤٩.٧	٥.٥	٤٨.٤	٠.٠١
مرحلة ما بعد الإنتاج	٦٩	٧.٥	٠.٩٦	٦٩	٢٠.٧	٣.٤	٣٠.٣	٠.٠١
الدرجة الكلية	٦٩	٤٤.٣	٢.٣	٦٩	١٢٧.٦	٧.٩	٨٤.١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (عينة البحث) في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات تصميم وإنتاج القصص الإلكترونية ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي تتحقق صحة الفرض الثاني.



شكل (٣)

رسم بياني لمتوسط درجات طالبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة أداء الطالبات لمهارات تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية

*** تفسير وتحليل نتيجة الفرض الثاني في ضوء الإطار النظري وأدبيات البحوث والدراسات السابقة:**

ترجع الباحثة صحة هذا الفرض إلى شرح الباحثة لكل مهارةٍ أساسيةٍ بما تتضمنه تلك المهارات من مهاراتٍ فرعيةٍ من أجل تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية، ثم تطبيق الطالبات (عينة البحث) لهذه المهارات في ورش العمل بدءاً من اختيار فكرة القصة الإلكترونية ثم تأليف أحداث القصة بما تتضمنه من شخصياتٍ وتحديد المكان والزمان وكتابتها باللغة العربية الفصحى البسيطة بما يتناسب مع طبيعة وخصائص طفل الروضة، ثم قامت كل مجموعة من الطالبات بتجميع صور القصة الإلكترونية ومن ثم تحديد العناصر والبدء في العناصر ووضعها في برنامج Photoshop وتعديلها بما يتناسب مع طبيعة القصة

الإلكترونيـة، وبعـد انتهـاء كـل مجموعـةٍ مـن عمـل كـل بطاقـات القصـة يـتم حفظهـا بامتدادات مختلفة PSD, PNG, JPEG ، ثم يتم وضع كل بطاقات القصة على برنامج PowerPoint وإضافة الحركة إلى كل بطاقة ، كما تم إضافة الصوت وهو خاص بالراوي الذي يروي أحداث القصة الإلكترونية، وذلك طبقاً لكل حدثٍ من أحداث القصة بما تتضمنه من انفعالاتٍ مختلفةٍ سواء مشاعر الفرح أو الحزن أو الدهشة وغيرها بعد أن تم تسجيلها على برنامج Record sound ، كما تم إضافة الموسيقى المصاحبة لأحداث القصة، ثم قامت كل مجموعة بعرض قصتها الإلكترونية على المجموعات الأخرى لتقييمها وإجراء التعديلات المناسبة ومن ثم نشرها على Facebook ، وبذلك قامت كل مجموعة من الطالبات (عينة البحث) بتصميم وإنتاج قصة إلكترونية مناسبة لطفل الروضة .

واتفقت الباحثة في نتيجة الفرض الثاني مع نتيجة دراسة (عوض ،٢٠١٧) والتي توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على إستراتيجية المشروعات الإلكترونية في تنمية الجانب المعرفي والأدائي لمهارات إنتاج القصص الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال.

وأيضاً دراسة (Kortegast, Davis, 2017) والتي تؤكد على أهمية تعلم الطلاب عملية تصميم القصص الإلكترونية وإنتاجها ومشاركتها مع زملائهم لتعزيز عملية التعلُّم .

وكذلك دراسة (Prins,2017) والتي تؤكد على على ضرورة تصميم وإنتاج القصص الرقمية من خلال توليد الأفكار وأخذ الصور واختيار وتنزيل الموسيقى وما إلى ذلك؛ وذلك من أجل تطوير القدرات التكنولوجية.

واتفقت أيضاً نتيجة الفرض الثاني مع دراسة (Hafford-Letchfield et al,2018) التي توصلت إلى أن تعلُّم تصميم وإنتاج القصص الرقمية في بيئة تعلم افتراضية تعاونية أدى إلى تعزيز المهارات في استخدام تكنولوجيا المعلومات والوسائط المختلفة المدعومة ببيئةٍ تعليميةٍ افتراضيةٍ.

بالإضافة إلى دراسة (حسن ،٢٠١٩) والتي توصلت إلى فاعلية إستراتيجية المشروعات الإلكترونية في بيئة التعلم المتنقل لتنمية مهارات إنتاج القصص التفاعلية لدى طالبات رياض الأطفال.

نتائج البحث

مما سبق يتم إجمال نتائج البحث الحالي فيما يلي :

١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (عينة البحث) في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (عينة البحث) في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات تصميم وإنتاج القصص الإلكترونية ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.

التوصيات

في ظل النتائج التي توصل إليها البحث، تستعرض الباحثة أهم التوصيات فيما يلي:

- ضرورة تضمين البرامج التكنولوجية ضمن مناهج رياض الأطفال.

- ضرورة تدريب طالبات كليات التربية للطفولة المبكرة على استخدام البرامج التطبيقية مثل برنامج "Photoshop, PowerPoint, Flash " ؛ وذلك لتستطيع الطالبة المعلمة توظيفها في مناهج رياض الأطفال.

-عمل دورات تدريبية وورش عمل لطالبات كليات التربية للطفولة المبكرة حول كيفية تصميم وإنتاج قصص الأطفال الإلكترونية، وذلك بما يتناسب مع طبيعة وخصائص طفل الروضة.

البحوث المقترحة :

وتتحدد فيما يلي:

- فاعلية توظيف القصة الإلكترونية في تنمية مفهوم المسئولية البيئية لدى طفل الروضة.
- أثر توظيف قصص الأطفال الإلكترونية في تنمية مهارات التعبير الفني لدى أطفال ما قبل المدرسة الموهوبين.
- أثر استخدام قصص الأطفال الإلكترونية في تنمية مهارة الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- فاعلية استخدام قصص الأطفال الإلكترونية في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طفل الروضة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، أميرة عبد الفتاح (يوليو، ٢٠١٦). نموذج مقترح للقصة الإلكترونية في ضوء جودة المواد التعليمية الإلكترونية لمرحلة رياض الأطفال. مجلة كلية التربية ببنها ، ٢٧ (١٠٧)، ٣٣٩- ٣٦٧ .

البسيوني، محمد محمد (يناير،٢٠١٢). تطوير بيئة تعلم إلكترونية في ضوء نظريات التعلم البنائية لتنمية مهارات البرمجة الكائنية لدى طلاب معلمي الحاسب. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع ٧٨ ، ج٢ ، ٢٩٣ – ٣٧١.

جاد ، منى محمد (٢٠١٤) . مناهج رياض الأطفال (الطبعة الخامسة) . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جاد، منى محمود ؛ عاصم، دينا ماهر (أكتوبر، ٢٠١٥). تصميم بيئة تعلم إلكترونية مقترحة لتطوير نظام التعليم الجامعي المفتوح في ضوء الخبرات الأجنبية. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، ع ٣١، ٢٩٩-٤١٠ .

حسن، حسن فاروق (أبريل، ٢٠١٥). أثر اختلاف مستوى التفاعل في القصة الإلكترونية وموقعها في برامج الكمبيوتر التعليمية في تنمية المفاهيم الإسلامية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي . مجلة التربية ، ١٦٣ ، ج٤، ٢٩٦ – ٣٦٣.

حسن، هاجر جمال (٢٠١٩) . فاعلية إستراتيجية المشروعات الإلكترونية في بيئة التعلم المتنقل لتنمية مهارات إنتاج القصص التفاعلية لدى طالبات رياض أطفال. ماجستير ، كلية التربية، جامعة المنصورة.

خلف، أمل (٢٠٠٦) . قصص الأطفال وفن روايتها . القاهرة ، عالم الكتب.

خميس، محمد عطية (٢٠٠٧) . الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة. القاهرة ، دار السحاب للنشر والتوزيع.

خميس، محمد عطية (٢٠١٨). بيئات التعلم الإلكتروني (الجزء الأول). القاهرة ، دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

الذيناب ، آلاء حسين (٢٠١٧) . استخدام برنامج الفوتوشوب Photoshop في إعادة إنتاج الصورة البصرية للخامات والمخلفات المستهلكة وتوظيفها في تعليم الفنون التشكيلية . ماجستير، كلية الفنون الجميلة ، جامعة اليرموك .

رضوان ،أسعد علي (٢٠١١). أسس إنتاج القصة التفاعلية في برامج الكمبيوتر التعليمية وفاعليتها في تعليم الأطفال المهارات الحياتية. ماجستير ، كلية التربية، جامعة حلوان.

زرازير، محمود أحمد (أبريل، ٢٠١٨). استخدام التطبيقات التكنولوجية في دراسة المسكوكات الإسلامية: برنامج الفوتوشوب نموذجاً. مجلة كلية الآداب،ع ٤٧، الجزء الأول، ٣٧٣ – ٣٩٠ .

الزهراني، منى محمد (مايو، ٢٠١٨). فاعلية استخدام بيئة تعلم افتراضية قائمة على الرحلات المعرفية عبر الفيسبوك في تنمية مهارات التفاعل والتشارك الإلكتروني لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج٩ ع ٢، ١٠٩-١٥٧.

سلطان، هبة عبد القادر (٢٠١٩) . تعديل بعض مظاهر السلوك المشكل لدى أطفال ما قبل المدرسة ضعاف السمع بإستخدام القصص الإلكترونية وعلاقته بالذكاء الأخلاقي. دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد.

السيد، عماد أبو سريع (أبريل، ٢٠١٦). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر الحاسب الآلي على تنمية بعض مهارات برنامج البوربوينت لدى طالبات الدبلوم العام شعبة مواد صناعية واتجاهاتهن نحوه. مجلة كلية التربية ببنها ، مج ٢٧، ع ١٠٦ ، ١- ٥٦ .

الشافعي، رباب عبده ؛ علي، هبة فاروق (أغسطس،٢٠١٩) . فاعلية استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات إدارة الميزانية لدى أطفال الروضة. المجلة التربوية بسوهاج،ع ٦٤ ، ٢-٥١.

شحاتة، حسن (٢٠١١). المرجع في رياض الاطفال " توجهات عالمية وتطبيقات عملية". القاهرة ، دار العالم العربي .

شحاتة، نشوى رفعت (أبريل، ٢٠١٤). تصميم إستراتيجية تعليمية مقترحة عبر الويب في ضوء نموذج أبعاد التعلم لتنمية مهارات تطوير القصص الرقمية التعليمية والاتجاه نحوها. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج ٢٤ ، ع ٢ ، ٢٣١- ٢٩٢ .

الشريف، إيمان ذكي (أبريل ، ٢٠١٤). القصة الرقمية التعليمية مدخل تكنولوجي لتنمية التفكير الناقد، والتحصيل المعرفي، ومهارات الإنتاج، والاتجاه نحوها لدى الطلاب. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان ، مج ٢٠ ، ع ٢ ، ٣٧٧- ٤٦٢ .

شعبان، فاطمة عاشور ؛ يوسف فايزة أحمد (أبريل،٢٠١٨) . فاعلية استخدام الأنشطة القصصية الحسية والإلكترونية في إكساب الثقافة الغذائية لطفل الروضة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٢، ع ١٠ ، ٤٩-٦٩.

الشنقيطي ، أمامة محمد ؛ الجريوي ، سهام سلمان (يوليو ، ٢٠١٧) . أثر استخدام حقيبة تعليمية في تنمية مهارات إنتاج القصص الرقميّة للأطفال لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع ١١، ٧١- ١٤٣.

صالح، ميسون عادل (٢٠١٧). توظيف بيئة تعلم إلكترونية قائمة على مصادر التعلم مفتوحة المصدر لتنمية مهارات إنتاج القصة التفاعلية لدى طالبات الدراسات العليا. مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة، ١ – ٤١.

الصانع، ضاحي محمد (٢٠١٣) . رواية الواقعية الرقمية . القاهرة ، مكتبة مصر العامة .

عبد الباسط، حسين محمد (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام برمجية PhotoStory3 في تنمية مفهوم ومهارات تصميم وتطوير القصص الرقمية اللازمة لمعلمي الجغرافيا قبل الخدمة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية، ٢٩، ١٩٤- ٢٢٠.

عبد العزيز، محمود إبراهيم ؛ عبد الحميد، عبد العزيز طلبة ؛ مصطفى، وسام إبراهيم (٢٠١٨). فاعلية بيئة تعلم إلكترونية لتنمية مهارات إنتاج برمجيات الواقع المعزز لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، مج١٨، ع٢ ، ١٦٤٩ – ١٦٨٠.

عبد العليم، رجاء علي (يناير، ٢٠١٩). التلميحات البصرية متعددة الكثافة بالقصة الرقمية التعليمية وأثرها في تنمية اليقظة الذهنية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ٣٨، ٢٦١– ٣٣٠ .

عبد المؤمن، مروة محمود الشناوي (مايو،٢٠١٨). توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة، مج ٢٦، ع ٣، ٢٩٦– ٣٢٦ .

عبد المقصود، أمين دياب (يوليو، ٢٠١٦) .أثر التفاعل بين نمط تقديم القصة الرقمية التعليمية ونوع التغذية الراجعة التصحيحية على تنمية مهارات استخدام الحاسب الآلي والإنترنت لدى تلاميذ المراحلة الابتدائية . الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٦(٣) ، ١٠١– ١٧٧.

عسكر، نجم عبد الله ؛ فاضل، عمار حسن (٢٠١١) . تأثير برنامج الفوتوشوب في تنمية مهارة تصميم الوسائل التعليمية (المطبوعات) . مجلة كلية الآداب ،ع ٩٦ ، ٦٠٧ – ٦٣٤ .

عقل، مجدي سعيد ؛ خميس، محمد عطية (٢٠١٢). تصميم بيئة تعليمية إلكترونية لتنمية مهارات تصميم عناصر التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس ،ع ١٣، ج ١، ٣٨٧ –٤١٧.

علي ، أسماء جمال الدين (٢٠١٨). التفاعل بين أنماط دعامات التعلم البنائية وتوقيت تقديمها بيئة التعلم الشخصية القائمة على الأنشطة الإلكترونية وأثره في تنمية مهارات تصميم وإنتاج القصة الإلكترونية لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال. ماجستير، كلية التربية ، جامعة الفيوم.

العمدة ، أم هاشم محمد.(٢٠١٤). ثقافة الطفل والتذوق الأدبي (الطبعة الثانية). الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عمر، إيمان حلمي (أبريل ، ٢٠١٧). أثر التفاعل بين أنماط السرد في القصة الرقمية القائمة على الويب، وطرق تقديم المحتوى بها على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التربية، ٣١، ٥١١-٥٦٠ .

العمراني، منى حسن (٢٠٠٩). وحدة مقترحة لاكتساب مهارات تصميم وتقويم البرمجيات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص تكنولوجيا التعليم في الجامعة الإسلامية بغزة. ماجستير ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة .

عوض، أماني محمد (٢٠١٧). تطوير برنامج تدريبي إلكتروني تشاركي قائم على الويب باستخدام إستراتيجية المشروعات الإلكترونية لتنمية مهارات إنتاج القصص الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة تكنولوجيا التعليم ، مج ٢٧ ، ع ٤ ، ١٤٩-٢٥٩.

الغامدي، سعاد أحمد (مايو، ٢٠١٩). أثر استخدام القصة الرقمية في تحصيل مادة الحديث لدى طالبات المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بأسيوط، مج ٣٥، ع ٥، ٥٤٣ – ٥٧٤

الغلبان ، هالة محمد ؛ الديب، هالة فاروق (يوليو، ٢٠١٧) . فاعلية برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط في تنمية القيم الوطنية لدى عينة من الطالبات المعاقات فكرياً (القابلات للتعلُّم). المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ع ٨، ٢٧٣- ٣٠٢ .

القباطي، هلال أحمد ؛ الصبري، فوزية ناجي (٢٠١٥). فاعلية برمجية حاسوبية متعددة الوسائط في تنمية التفكير المنطقي لدى طفل ما قبل المدرسة في أمانة العاصمة صنعاء. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، ٧٢- ٩٨ .

القحطاني، خالد ناصر (٢٠١٩) . تصميم بيئة تعلم إلكتروني قائمة على الدمج بين الأنشطة التفاعلية ومحفزات الألعاب الرقمية " Gamification " لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة بمنطقة تبوك. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج ٨ ، ع ٣، ٨٨-١١٠.

محمود ، إبراهيم يوسف ؛ إبراهيم، حمادة محمد (يناير، ٢٠١٧) . أثر التفاعل بين نمط عرض السلوك الأخلاقي" الإيجابي –السلبي – الإيجابي والسلبي " للشخصية بالقصة الإلكترونية واستراتيجية التعلم" لعب الدور– المناقشة " على تنمية بعض القيم الأخلاقية والاحتفاظ بها لدى عينة من رياض الأطفال. مجلة التربية " جامعة الأزهر" ، ١٧٢ ،ج٢، ٧١٤- ٨٠١.

محمود، وائل محمد (يناير،٢٠١٥) .فعالية برنامج باستخدام الكمبيوتر في تنمية الانتباه لدى أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية ببورسعيد ، ع ١٧ ، ٥٦٥- ٥٩٨.

مرسي، أحمد سيد ؛ عبد الجليل، علي سيد ؛ عبد الحميد، مروة كمال ؛ عبد الحميد، عبير سروة (أكتوبر، ٢٠١٥). برنامج قائم على الفوتوشوب لتنمية مهارات التصميم الفني لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ، مج ٣١ ، ع ٥، ٤٩٢- ٥١٥ .

مكي، شيماء السيد (٢٠١٢). فاعلية برنامج قصصي مقترح لإكساب طفل الروضة بعض المفاهيم المرتبطة بالبناء الفني للقصة . ماجستير ، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

موسى، منال محمود (أكتوبر، ٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في تنمية بعض مهارات تصميم وإنتاج القصص الإلكترونية التعليمية المُقدَمة لطفل الروضة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، جامعة أسيوط، ع ٧ ، ٦٩ – ١٥٦.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

Abdellatif Elsafy Elgazzar. (2014). Developing E-Learning Environments for Field Practitioners and Developmental Researchers: A Third Revision of an ISD Model to Meet E-Learning and Distance Learning Innovations. (Vol. 2). Journal of Social Sciences.

Albayrak, Mehmet; Albayrak, Gülşen. (2017). New generation e-learning environments. Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences. 29(4), 1030-1037.

Anatolyevich, Sorochinskiy Maksim. (2018). The analysis of teachers' readiness for activities in a university e-learning environment. Society: Politics, Economics, Law. (8), 201-204.

Aslami, Mahboubeh; Esmaeili, Zohreh; Saeidipour, Bahman; Sarmadi, Mohammad Reza. (2018, May/Jun). Explaining the professional competencies of instructors in the e-learning environment. Education Strategies in Medical Sciences. , 11(2), 15-24.

Banaszewski, T. (2014). Digital Storytelling Finds Its Place in the Classroom. Multimedia schools. Journal of technology studies, 23(1), 33-41.

Bourkoukou, Outmane ; El Bachari, Essaid ; El Adnani, Mohamed. (2017, Feb). A recommender model in e-learning environment. Arabian Journal for Science & Engineering (Springer Science & Business Media B.V.), 42(2), 607-617.

Cela, Karina; Sicilia, Miguel; Sánchez, Salvador. (2015, Mar). Social network analysis in e-learning environments: A preliminary systematic review. Educational Psychology Review., 27(1), 219-246.

Choi, Grace Y . (2018, Mar). Learning through digital storytelling: exploring entertainment techniques in lecture video. Educational Media International., 55(1), 49-63.

Dove,Jackie. (2019, Feb). Adobe Photoshop CC 2019: Popular features reach new levels for a streamlined work flow. Macworld - Digital Edition., 36(2), 25-29.

Faruk Islim, Omer; Ozudogru, Gul; Sevim-Cirak, Nese. (2018, Jun). The use of digital storytelling in elementary Math teachers' education. Educational Media International., 55(2), 107-122.

Goring, Richard. (2019, Mar). PowerPoint Tricks That Will Save You Time. Talent Development., 73 (3), 18-19.

Hafford-Letchfield, Trish ; Dayananda, Asanka ; Collins, Daniella. (2018, Sep). Digital storytelling for interprofessional collaborative practice to develop quality and service improvements. Social Work Education. , 37(6), 804-812.

Javorsky, Kristin ; Trainin, Guy. (2014, May). Teaching young readers to navigate a digital story when rules keep changing. Reading Teacher., 67 (8), 606-618.

Jian-Wei Lin ; Hsieh-Hong Huang ; Yuh-Shy Chuang. (2015, Jan). The impacts of network centrality and self-regulation on an e-learning environment with the support. British Journal of Educational Technology., 46(1), 32-44.

Kortegast, Carrie; Davis, Jonathan . (2017, Jul-Sep). Theorizing the self: Digital storytelling, applying theory, and multimodal learning. College Teaching., 65(3), 106-114.

Kuzmanović, Marija ; Labrović, Jelena Andjelković ;Nikodijević, Ana. (2019). Designing e-learning environment ased on student preferences : Conjoint analysis approach. . International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering & Education (IJCRSEE)., 7(3), 37-47.

Lisenbee, Peggy S ; Ford, Carol M . (2018, Jan). Engaging students in traditional and digital storytelling to make connections between pedagogy and children's experiences. Early Childhood Education Journal., 46(1), 129-139.

Liu, Kuo-Ping; Tai, Shu-Ju Diana ; Liu, Chen-Chung. (2018, Aug). Enhancing language learning through creation: the effect of digital storytelling on student learning motivation and performance in a school English course. Educational Technology Research & Development., 66(4), 913-935.

Liu, Ming-Chi ; Huang, Yueh-Min ; Xu, Yo-Hsin. (2018, Aug). Effects of individual versus group work on learner autonomy and emotion in digital storytelling. Educational Technology Research & Development., 66(4), 1009-1028.

Moradi, Hamzeh ; Chen, Hefang . (2019, Dec). Digital storytelling in language education. Behavioral Sciences (2076-328X)., 9(12), 147.

Namun, Kingston. (2015, May). Health management students' perception of learning with PowerPoint. Contemporary PNG Studies., 22, 55-75.

Nganji, Julius. (2018, Jul). Towards learner-constructed e-learning environments for effective personal learning experiences. Behaviour & Information Technology, 37(7), 647-657.

Prins, Esther . (2017, Summer). Digital storytelling in adult basic education and literacy programming. New Directions for Adult & Continuing Education., 2017 (154), 29-38.

Shao-Ting Alan Hung . (2019, Apr). Creating digital stories: EFL learners' engagement, cognitive and metacognitive skills. Journal of Educational Technology & Society., 22(2), 26-37.

Siddique, A ; Durrani, Q. S ; Naqvi, H. A. (2017, Mar). Designing adapitive e-learning environment using individual differences. . Pakistan Journal of Science., 69 (1), 101-109.

The Effectiveness of Designing an Electronic Learning Environment Based on the Use of Application Programs in Developing the Skills of Designing and Producing Children's Electronic Stories for Students of the Daculty of Education for Early Childhood

Prepare:

Ayaat Abdel Fattah Abdel Wahhab El Gendi

Lecturer of Department of Basic Sciences, Faculty of Education for Early Childhood, Port Said University

دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة (البيئية والاقتصادية والاجتماعية) من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال الملتحقين بالروضة

إعداد

رانيا علي محمود عبداللطيف

أستاذ مساعد بقسم رياض الأطفال

كلية التربية ـ جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

الإستشهاد المرجعى:

عبد اللطيف، رانيا علي محمود.(٢٠٢٠). دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة (البيئية والاقتصادية والاجتماعية) من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال الملتحقين بالروضة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)، ج١– ديسمبر، ١٩٠– ٢٧٩

ملخص البحث:

هدف البحث التعرف على دور رياض الأطفال في توعية أطفالها بمفاهيم التنمية المستدامة (البيئية والاقتصادية والاجتماعية) من وجهة نظر المعلمات وتكونت عينة البحث من (٩٠) معلمة ، و(٢٠٠) من أمهات الأطفال في مدينة جازان بالمملكة العربية السعودية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمت الاستعانة بعدد من الأدوات التي تتلاءم مع طبيعة هدف وتساؤلات البحث ، وتم التحقق من الكفاءة القياسية لها . وتمثلت نتائج في : إن رياض الأطفال لها دور إيجابي في توعية الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة، ووجود فروق بين عينة البحث وفق متغير التخصص وسنوات الخبرة، و العمل و المستوى التعليمي ودرجة وعي الطفل بمفاهيم التنمية المستدامة ، وقد قدم البحث تصوراً مقترحاً للنهوض بدور رياض الأطفال في تفعيل مفاهيم التنمية المستدامة لطفل الروضة، وتحسين نوعية التعليم والتعلّم من أجل تنمية مستدامة.

الكلمات المفتاحية: رياض الأطفال، التنمية المستدامة

Abstract:

The Aim of the research is to identify the role of kindergartens in Educating their children about the concepts of sustainable development (environmental, economic and social) from the point of view of the teachers and the research sample consisted of (90) teachers, and (200) Mothers of children in Jazan, Saudi Arabia, The descriptive analytical approach was used, and a number of tools were used to suit the nature of the research objective and questions, and the standard efficiency of it was verified The results were: Kindergarten has a positive role in educating children about the concepts of sustainable development, and there are differences between the research sample according to the variable specialization and years of experience, work and educational level and the degree of awareness of children in the concepts of sustainable development, and the research presented a proposed vision to enhance the role of kindergarten in activating the concepts of sustainable development for kindergarten children, and improving the quality of education and learning for sustainable development.

Keywords: Kindergarten, Sustainable Development.

المقدمة

الإنسان صانع التنمية وجاني ثمارها، وهو مركز اهتمام أي جهد تربوي، فينبغي تعزيز النظرة إلى تنشئة وتربية الطفل على أنه استثمار بشري، وتعد الطفولة المبكرة مرحلة اكتساب القيم والمفاهيم والسلوكيات التي يحتاجها الطفل مدى حياته، وتجعله يشعر بالتكيف الذاتي والاجتماعي وتمكنه من مواجهة مواقف الحياة، والتفاعل السليم مع المجتمع كونه مواطنا فيه.

وتعد رياض الأطفال من أهم المؤسسات التربوية التي يعهد إليها المجتمع مهمة رعاية أبنائه وتنشئتهم وإكسابهم القيم والمفاهيم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوب فيها، حيث أن لها أهدافها التربوية والاجتماعية التي تعمل على تحقيقها لخدمة المجتمع، إذا أن الطفل في هذه المرحلة سهل التشكيل ولديه القدرة على الاستجابة للمفاهيم الجمالية والعلمية والوجدانية ولكل ما يحيط به، مما يؤثر على سلوكه حاضرا ومستقبلا (القيسي، وسلمان،٢٠١٥، ١١٧).

ودعت كثير من المؤتمرات إلى تضمين مفاهيم وأبعاد التنمية المستدامة في جوانب التعليم والتعلم كالمؤتمر العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة عام (٢٠٠٩) والذي عقد في بون بالتعاون مع حكومة ألمانيا(اليونسكو،٢٠٠٩) والمؤتمر العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة عام (٢٠١٤) بالتعاون مع حكومة اليابان والذي عقد في آيشي ـ ناغويا (اليونسكو، ٢٠١٤).

وإن تقدم المجتمع لا يقاس بالممتلكات، إنما يقاس بالثروة البشرية المدربة والمؤهلة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة فمن الضروري جعل الاستدامة ثقافة عميقة في صفوف الناشئة بوصفهم الشريحة الأوسع امتدادا في مجتمعاتنا، وكونهم الفاعلين الحقيقيين في إحداث التغيير.

ومرحلة رياض الأطفال من أهم مراحل حياة الإنسان، التي يتم فيها وضع البذور الأولى للشخصية التي تتبلور وتظهر ملامحها في حياته المستقبلية، والتي يُكّون فيها فكرة واضحة

وسليمة عن نفسه، ومفهوما محددا لذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية، بما يساعده على الحياة في المجتمع ويمكنه من التكيف السليم مع ذاته، فهي مرحلة نمو القدرات وتحدد أبعاد النمو الأساسية للشخصية(سليم، والشوك،٢٢،٢٠١٥). كما أنها من المراحل الأكثر فاعلية في مردود التعليم وذلك لأهمية العملية التربوية التعليمية لها، حيث يعتمد التعلم الفعال على البناء السليم للأطفال في هذه المرحلة المبكرة، التي له تأثيره المباشر على حياته ويكتسب فيها عاداته التفاعلية ورسم ملامحه التي سيكون عليها مستقبلاً (قديمات، ٢٠١٨، ٢٧١).

مشكلة البحث

أصبحت توعية الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة (البيئية والاقتصادية والاجتماعية) في وقت مبكر أكثر أهمية، لما فرضته طبيعة التطور في مجتمعنا المعاصر الذي يؤكد على أنها أحد المتطلبات اللازمة لإرساء القاعدة البشرية لتلبية طموحات المجتمع تجاه قضاياه، ولان قاطرة أي نهضة تنموية في أي مجتمع تبدأ بالبشر وخصوصاً الأطفال بوصفهم الوسيلة والهدف لتحقيق أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ (اليونسكو،٢٠١٧) .

وأخذت الاستدامة نمواً في المجالات العملية والنظرية في السنوات الأخيرة، لمواجهة تحديات يفرضها التغيير المستمر، مثل الكوارث الطبيعية والبيئية، والركود الاقتصادي والأزمة الأخلاقية، والعولمة، وزيادة الاختلافات الثقافية، فأصبحنا بحاجة إلى تنظيم الأنشطة لتمكين أكثر للاستدامة وتضامينها للأجيال وتطوير كفاءات القيادة على أساس الخبرة والتوجيه والتدريب والتكامل مع اتباع الممارسات المنهجية المستدامة (Peterlin,2016,32) .

وانطلاقاً مما سبق تحددت مبررات البحث الحالي عند ملاحظة سلوكيات الأطفال وقد لاحظت الباحثة قلة وعي الأطفال للسلوكيات البيئية والاقتصادية والاجتماعية، فكثيرًا ما يتعامل الطفل مع بيئته دون الحفاظ عليها، ويهتم بشراء الأشياء سواء التي يحتاج لها أو

لمجرد التقليد، والتي تؤثر على تحقيق التنمية المستدامة وأكدت دراسة (ابراهيم، ومهدي،٢٠١٨) و(Park,et el.,2016) على ضرورة إعداد منهج متكامل لتحقيق أهداف التنمية المستدامة وبناء مستقبل أفضل أكثر استدامة، وأظهرت دراسة (عتمان ، ٢٠١٥) قيمة الأنشطة المميزة التي تقوم بها المعلمة في تنمية الخبرات اليومية للطفل لتحقيق التنمية المستدامة، ولم تحظ مرحلة رياض الأطفال بالقدر الكافي من الأبحاث التي اهتمت بأبعاد التنمية المستدامة، واهتمت دراسة (Hsiao & Shih, 2016) بالبعد البيئي دون باقي الأبعاد بالرغم من أننا في حاجه ماسة إلى تنشئة جيل واع بالممارسات السليمة لكافة أبعاد الاستدامة، ودلت دراسة (Bautista,et el.,2018) على ضرورة ممارسة ومشاركة الأطفال المواقف والأنشطة المباشرة، كما أظهر (Sageidet,2016) (Sageidat &Davis,2014) قلة وعي الأطفال ببعض المفاهيم الأساسية للتنمية المستدامة. الأمر الذي يفرض الاهتمام بغرس بذور الوعي بمفاهيم التنمية المستدامة لدى الأطفال منذ صغرهم .

وفي ضوء ما سبق جاء هذا البحث يركز على تفعيل دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة ببعض مفاهيم التنمية المستدامة (البيئية والاقتصادية والاجتماعية) ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

أسئلة البحث:

١-ما دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بعض مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية من وجهة نظر المعلمات في ضوء متغيري التخصص والخبرة ؟

٢-ما مدى وعي الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية من وجهة نظر أمهات الأطفال العاملات وغير العاملات الملتحقين برياض الأطفال في ضوء متغيري العمل والمستوى التعليمي؟

٣-ما المقترحات لتفعيل دور رياض الأطفال لتحسين تعلم وتعليم مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية لطفل الروضة من وجهة نظر معلمات وأمهات أطفال الروضة؟

٤-ما التصور المقترح المستقبلي لتحسين دور رياض الأطفال نحو تنمية مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية لطفل الروضة؟

فروض البحث

١-يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين تقييم معلمات رياض الأطفال نحو توعية الطفل بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية، والاجتماعية وفقا لمتغير التخصص لصالح المعلمات اللاتي تخصصهن رياض الأطفال .

٢-يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين تقييم معلمات رياض الأطفال نحو توعية الطفل بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمات اللاتي لديهن سنوات خبرة أعلى .

٣-يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين تقييم أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال نحو مدى وعي الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية، وفقا لمتغير العمل لصالح الأمهات العاملات .

٤-يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين تقييم أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال نحو مدى وعي الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية وفقا لمتغير المستوى التعليمي لصالح الأعلى تعليماً .

٥-يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين تقييم معلمات رياض الأطفال نحو مدى وعي أطفال الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة لصالح مفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة ثم مفاهيم التنمية البيئية المستدامة ثم مفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة .

٦- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين تقييم أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال عن مدى وعي أطفال الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة لصالح مفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة ثم مفاهيم التنمية البيئية المستدامة ثم مفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة

أهداف البحث

١-التعرف على دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية

٢. تقييم مدى وعي الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية من وجهة نظر أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال

٣. تقديم التوصيات والمقترحات لتفعيل دور رياض الأطفال لتحسين تعليم وتعلم مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية لطفل الروضة .

٤. تقديم تصور مقترح مستقبلي لتفعيل دور رياض الأطفال نحو تنمية مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية لطفل الروضة.

أهمية البحث

تأتي أهمية البحث كونه يرتبط بواحدة من أهم أولويات الفرد والمجتمع بل والعالم، وهي تواجده في مجتمع مستدام محاط بالتنمية المستدامة بيئياً واقتصادياً واجتماعياً، فهذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة من الناحية النظرية والناحية التطبيقية .

أولا : من الناحية النظرية :

– مواكبة التوجه العالمي، لجعل التعليم يشارك في تحقيق التنمية المستدامة بأبعادها الثلاثة وذلك ما أكدته اليونسكو في إعلانها عقد التعليم من أجل التنمية المستدامة، ونجد الكثير من البحوث أكدت على أهمية ادراج منهج تربوي تعليمي لتحقيق أبعاد وأهداف التنمية المستدامة كدراسة (ابراهيم، ومهدي، ٢٠١٨) و(Park,et el. , 2016) فتحقيق أهداف التنمية المستدامة تعد قمة الأولويات لما لها من تأثير في كافة مجالات الحياة، ومن خلال تحقيق أهدافها لتفادى المشاكل البيئية التي لها أثارها على صحة الإنسان وعلى الاقتصاد الذي يكلف الدول مبالغ طائلة.

ـ قلة البحوث العربية حول دور رياض الأطفال لتوعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة المحققة لأهدافها، وأبعادها الثلاثة في حدود علم الباحثة.

–تحديد مفاهيم وسلوكيات التنمية المستدامة الممارسة لدى أطفال الروضة، لأن هذه المعارف والممارسات يستمر تأثيرها بشكل كبير على حياتهم الحالية والمستقبلية.

– تعالج موضوع على قدر كبير من الأهمية، حيث توجه سلوكيات الأطفال بيئياً واجتماعياً واقتصادياً نحو المشاركة الفعالة في تحقيق تقدم المجتمع ومواكبة ما يطرأ عليه من تغيرات .

ـ الكشف عن واقع الدور الذي تقوم به رياض الأطفال في التوعية بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية لدى الأطفال.

– أهمية الفئة العمرية التي يتضمنها البحث من (٦:٤) سنوات فهي من أنسب المراحل، حيث يتسم فيها الطفل بأن كل ما يكتسبه يرسخ في ذهنه .

ثانياً:من الناحية التطبيقية: من المتوقع أن يفيد البحث الفئات التالية :

ـ التربويون والقائمون على العملية التربوية ومُعدي البرامج والمناهج لتوجيه انتباههم نحو مفاهيم وأبعاد التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية لطفل الروضة .

ـ معلمات رياض الأطفال بتوجيه نظرهن للاهتمام بالأنشطة والبرامج التي تنمي الوعي البيئي والاقتصادي والاجتماعي المستدام للطفل، التعاون والتواصل الجاد الذي يسمح بمشاركة فعالة بين رياض الأطفال وأمهات أطفال الروضة لتوعية أطفالهن بمفاهيم التنمية المستدامة .

ـ طفل الروضة : حيث يكتسب مفاهيم التنمية المستدامة المتنوعة ليكون قادراً على اختيار واتباع الممارسات والسلوكيات البيئية والاقتصادية والاجتماعية المستدامة الإيجابية السليمة وتكوين جيل قادر على الحفاظ على حقه وحق الآخرين في الحياة.

حدود البحث

–الحد الموضوعي : دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة ببعض مفاهيم التنمية البيئية المستدامة، ومفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة، ومفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال.

ـ الحد المكاني: رياض الأطفال الحكومية في مدينة جازان بالمملكة العربية السعودية.

ـ الحد الزماني : خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ م

ـ الحد البشري:(٩٠) معلمة رياض أطفال،(٢٠٠)من أمهات الأطفال برياض الأطفال.

مصطلحات البحث

الدور(Role): يقصد به مجموعة الأنماط السلوكية التي يتبناها الفرد أو المؤسسة التربوية تجاه موقف ما وفق إطار ونسق اجتماعي محدد (المعلوف، والعوامرة، ٢٠١٨، ١٨٢).

رياض الأطفال (Kindergarten): أنها مؤسسة تربوية تقبل الأطفال من سن (٣: ٦) وهي مرحلة تختلف عن المراحل الأخرى وتساعد الطفل على تهيئته لدخول المرحلة الابتدائية (رفيقة ،٢٠١٤، ١١). كما تعرفها (أصلان) أنها مؤسسة تعمل على تحقيق النمو المتكامل للطفل، وتُمثل البيئة الصالحة لتربية الطفل وتأهيله تأهيلاً مناسباً للمراحل التالية والإسهام في

إعداد جيل المستقبل القادر على التكيف مع متطلبات الحياة وتحديات العصر (أصلان،٢٠١٦، ١١) .

التعريف الإجرائي لدور رياض الأطفال:تقديم برامج وأنشطة تربوية تعليمية متنوعة تهدف إلى إكساب طفل الروضة مهارات الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية البيئية والمسؤولية الاجتماعية والمسؤولية الاقتصادية، وإكساب السلوك البيئي والسلوك الاقتصادي والسلوك الاجتماعي لتحقيق التنمية المستدامة من أجل الحفاظ على المجتمع وتقدمه.

أطفال الروضة : هم الأطفال الذين يندرجون تحت مرحلة الطفولة المبكرة و تتراوح أعمارهم من ٣ حتى ٦ سنوات، فيتعلمون في تلك المرحلة أسس السلوك الاجتماعي والاستعداد للحياة الاجتماعية المنظمة التي عليه أن يتكيف بها (صديق، وآخرون،٢٠١٧، ٣٨٨) .

مفاهيم (concepts) : تتضمن فئة من المثيرات أو المعلومات أو الأفكار ذات الصلة ببعضها والتي تتضمن خصائص وعناصر مشتركة تُمكن الفرد من إنتاج فكرة ذات خصائص مشتركة (بدير، ٢٠١٤ ، ١١) .

التنمية المستدامة : (Sustainable development) هي تلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها الخاصة ولتحقيقها لابد من التوفيق بين ثلاثة عناصر أساسية وهي النمو الاقتصادي والاندماج الاجتماعي وحماية البيئة وهذه العناصر مترابطة وكلها ضرورية لرفاهية الأفراد والمجتمعات (جمال الدين، ٢٠١٨، ٩١) .

الاستدامة الاقتصادية : تنمية معارف ومهارات ذات صلة بالاقتصاد كإدارة المشروعات الصغيرة والانتاج والاستهلاك المستديم . الاستدامة الاجتماعية : جعل الأطفال أفراد مسؤولين مسلحين بالقيم والمواقف الانسانية والروحية العميقة وتقدير الذات والآخرين، الاستدامة البيئية: اختيار أسلوب الحياة والتصرف السليم تجاه البيئة (عبدالرحمن ،٢٠١٧، ٧٧) .

التعريف الإجرائي لمفاهيم الاستدامة البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية: المفاهيم التي يجب أن تكون متوفرة لدى أطفال الروضة نتيجة مرورهم بخبرات مرتبطة ببعض الموضوعات البيئية والاقتصادية والاجتماعية، التي تظهر على تصرفاتهم اللفظية والفعلية إما على شكل ممارسة أو ممارسة اقتصادية، أو ممارسة اجتماعية ودور رياض الأطفال في تنمية هذه والممارسات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري للبحث

المحور الأول :الإطار المفاهيمي للتنمية المستدامة : إن المدقق لمصطلح التنمية المستدامة يعلم أنها من كلمتين هما التنمية والاستدامة، فالتنمية لغة مصدر من الفعل(نمى) يقال أنميت الشيء ونميته أي جعلته ناميا وكلمة الاستدامة من استدامة الشيء أي طلب دوامه، وكل ما يسهم في تقدم المجتمع تقدماً شاملاً مستمراً (فراج، ٢٠١٨، ١١٩). والتنمية المستدامة في فلسفتها مفهوم أخلاقي، فهي تعتمد على تغيير أنماط السلوك بحيث يتحمل الفرد مسؤولية الشعور بالآخرين من حوله وكذلك بمن سيأتي بعده، فالتنمية المستدامة محورها الإنسان واحتياجاته وهو الأساس في بناء هذه التنمية (ابراهيم، ومهدي،٢٠١٨،٧٢٣). وتعد من أهم الضرورات في زمن التقدم الهائل في الكم والنوع وخاصة في مجال التعليم، فهي الشكل المعقد من الإجراءات والعمليات المتتالية التي يقوم بها الإنسان في مجتمعه من خلال عمل تغيير مقصود وموجه بهدف إشباع حاجاته (الشجراوي، وآخرون،٢٠١٧،٢٩٨) .

خصائص وأهداف التنمية المستدامة :

من خصائصها أنها شاملة، ومستمرة، وعادلة، ومتوازنة، والتنمية التي لا تجني الثمار للأجيال الحالية على حساب الأجيال القادمة، وتنمية تراعي البعد البيئي في جميع مشروعاتها، وهي التنمية الرشيدة، التي تربط الاقتصاد والبيئة والمجتمع (أبوالنصر،٢٠١٧، ٨٣) .

ومن أهداف التنمية المستدامة : ١/ تأمين نمو اقتصادي. ٢/ تحقيق مساواة وعدالة اجتماعية. و٣/ حماية البيئة . إيجاد التوازن بين الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية مما يسمح بالعيش الكريم لنا وللأجيال القادمة، فهي تعتمد على المنهج الشامل طويل المدى في تطوير وتحقيق مجتمعات سليمة تتعامل مع النواحي الاقتصادية والاجتماعية والبيئية دون استنزاف للموارد الطبيعية والأساسية (المرساوي ،٢٠١٥، ٦) . ويوجد سبعة عشر هدفاً للتنمية المستدامة التي صدرت عام ٢٠١٥ لتحويل عالمنا، والتصدي للتحديات العالمية التي نواجهها، ووضعت كخطة لتحقيق مستقبل أفضل وأكثر استدامة للجميع بما في ذلك التحديات المتعلقة بالفقر وعدم المساواة والمناخ وتدهور البيئة والسلام والعدالة والتأكد ألا يتخلف أحد عن الركب فمن المهم تحقيق الأهداف بحلول عام ٢٠٣٠ من خلال التعليم .

https://www.un.org/sustainabledevelopment/ar/sustainable-development-goals/

وينظر عند تطبيق الهدف(٤) من أهداف التنمية المستدامة الذي ينص على" ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع" (التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة) ويُشجَّع معلمات الطفولة المبكرة على تنفيذ المناهج والأساليب التربوية المتنوعة التي تدعم التعليم المستدام، وتعزز قيم وأبعاد الاستدامة التي تسمح للأطفال تنفيذ أنشطة ومبادرات وتشجيعهم على التفكير فيها وكيفية تطبيقها (Park,etel.,2017, 273) .

كما صُممت أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ من أجل تهيئة الظروف التي يكون فيها كل شخص على وجه الأرض قادراً على التعايش والازدهار في مجتمعات آمنة، راعية، عادلة وسليمة، وللأسرة دور حيوي في دعم هذه الأهداف، التي تحتاج إلى أساس قوي في التفكير والممارسات المستدامة لتحقيق مستقبل أكثر إشراقا (MacDonald, 2015, 332) .

وتحاول دائمًا التنمية المستدامة تحقيق العديد من الأهداف والتي تتمثل في :

ـ تحسين نوعية حياة الإنسان : من خلال توفير حياة أفضل للبشر، وذلك لتحسين نوعية حياتهم.

ـ احترام البيئة الطبيعية : حيث تعمل التنمية المستدامة على توطيد العلاقة بين البيئة والسكان لتصبح علاقة تكامل وتناغم .

ـ تعزيز وعي السكان بالمشكلات البيئية القادمة : من خلال مشاركتهم في إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه البيئة ومواردها الطبيعية .

ـ تحقيق الاستثمار الأمثل والرشيد للموارد الطبيعية : على اعتبار أن الموارد الطبيعية موارد محدودة، لذلك يجب الحفاظ عليها .

ـ إحداث تغيير مستمر وفعال في حاجات وأولويات المجتمع : من خلال تماسك المجتمع وتوازنه ، بما يسمح بتحقيق تنمية اقتصادية ويساعد في التغلب على المشكلات البيئية ووضع الحلول.

ـ ربط التكنولوجيا الحديثة بأهداف المجتمع : من خلال التوعية المستمرة للبشر بأهمية استخدام التقنيات المختلفة في كافة المجالات التنموية (فراج، ٢٠١٨، ١٢٠) .

ـ تحقيق نمو اقتصادي تقني: يحافظ على الرأسمال الطبيعي الذي يشمل الموارد الطبيعية ويبحث عن بدائل ذات كفاءة بالاعتماد على التطور التكنولوجي وهذا بدوره يتطلب تطوير المؤسسات والبنيه التحتية، وإدارة ملائمة للمخاطر والتقلبات، وتأكيد المساواة في تقاسم الثروات بين الأجيال المتعاقبة وفي الجيل نفسه (حفيظ، وأحمد، ٢٠١٨، ٦) .

وتدعونا خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠ إلى بلورة استجابات شاملة ومتكاملة للعديد من التحديات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية التي تواجهنا، وقوام المستقبل المستدام لنا جميعاً هو الكرامة الإنسانية والاندماج الاجتماعي وحماية البيئة، فالتنمية البشرية لا يمكن أن تتحقق

بدون كوكب سليم ينعم بالعافية، فالغاية المتوخاة من التعليم مدى الحياة إذا كان كاملاً يتمتع بقدرة يتفرد بها دون غيره على بناء وإنماء الأفراد من حيث القدرة والتمكين والتفكير المسؤول والالتزام والمهارات، ما يؤهلهم لإنارة الدرب نحو كوكب أكثر أمناً وسلاماً واخضراراً وعدلاً للجميع (التقرير العالمي لرصد التعليم،٢٠١٦، ٤) .

أبعاد التنمية المستدامة :

ترتكز التنمية المستدامة على ثلاثة أبعاد رئيسة هي: البعد البيئي، والبعد الاقتصادي والبعد الاجتماعي، و أوضحتهم العديد من الدراسات (عتروس، وبوريش،٢٠١٨، ٢٧٣) و(شنبي،٢٠١٦، ٥) و(النجار، ٢٠١٩، ٥٧) و (Weldemariam,et el.,2017,343)

<u>أولا : البعد البيئي</u> : يتمثل في المحافظة على الموارد الطبيعية وادارتها وهى العمود الفقري للتنمية المستدامة، حيث تركز على كمية ونوعية الموارد الطبيعية الموجود على الكرة الأرضية والانتقال وفق استراتيجيات طويلة الأجل من التسيير العشوائي إلى التسيير المستدام لهذه الموارد، مع ضرورة تحقيق التوازن البيئي والتقليل من المخاطر والتنبؤ بالآثار البيئية المحتملة،وأهمية التربية البيئية كأداة فعالة في حماية البيئة واكتساب السلوكيات البيئية السليمة

ثانيا: البعد الاقتصادي : يتمثل في تحقيق التنمية الاقتصادية من خلال الاعتماد على أنماط إنتاج واستهلاك مستدامة واستغلال الموارد استغلالاً عقلانياً، بالإضافة إلى تحسين العلاقات الاقتصادية وإدماج التكاليف البيئية والاجتماعية في أسعار السلع والخدمات، وضبط السلوك الاستهلاكي للأفراد، والتنمية الاقتصادية بصورتها العامة تهتم بالاستخدام الأمثل والاكفأ للموارد المتاحة بهدف الإعمار والنهوض بمستوى الإنسان بغية تحسين نوعية الحياة البشرية .

ثالثا: البعد الاجتماعي: يتمثل في إشراك جميع الفئات في بناء نمط جديد للتنمية يرتكز أساساً على مسائل الرعاية الصحية والتعليمية وذلك من أجل تلبية الاحتياجات الأساسية للمجتمعات ومحاربة الفقر واحترام الثقافات والعدالة الاجتماعية والمساواة بين الجنسين والأمن

البشـــري، والتنميـــة البشـــرية لأفـــراد المجتمـــع وحريـــة الاختيـــار والديمقراطيـــة . ونظراً للتطور التكنولوجي ظهر **البعد التكنولوجي** : الذي يهتم بالتحول إلى تكنولوجيا نظيفة، تنقل المجتمع إلى عصر يستخدم أقل قدر من الطاقة والموارد، واستخدام معايير تؤدي إلى الحد من تدفق النفايات وتعيد تدويرها وتساند النظم الطبيعية من خلال خفض التلوث البيئي (Bashir, et el.,2017, 69). وتتطلب الاستدامة تغيراً تكنولوجياً وفي هذا الصدد ظهر مفهوم التكنولوجيا الخضراء، والمنوط بها حل المشكلات البيئية المتشابكة وتصحيح الدمار البيئي الذي نتج عن الاستخدام المفرط للمواد الكيمائية ومصادر الطاقة غير المتجددة وتهتم التكنولوجيا الخضراء بدراسة الطاقة الخضراء والأبنية ومنتجات التسوق الخضراء، وتمتد لمجال الصحة الخضراء، والعمل على استخدام التطور التكنولوجي في تحقيق الأهداف، وتوعية الشعوب بضرورة استخدام التقنيات الحديثة استخداماً يضمن التوفيق بين تحقيق الأهداف وتقليل الآثار السلبية على البيئة كما أعدت (اليونسكو) مجموعة من البرامج التي تهدف إلى تشجيع الدول على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وإدراجها ضمن السياسات والاستراتيجيات والنشاطات التعليمية، وبناء قدرات المعلمين، وتحسين جودة وأهمية التعلم، وتعزيز الإدماج، وتحسين إدارة التعليم (http://fr.unesco.org,2017) .

تنمية الوعي لدى طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة :

التنمية التي تجعلنا نستفيد من الموارد البيئية المتاحة دون إحداث خلل في النظام البيئي دون المساس بحقوق الأجيال القادمة في هذه الموارد، وهذه الاستفادة لا نستطيع تحقيقها إلا بتحقيق تنمية الوعي بالمشكلات البيئية وتحسين الممارسات المستدامة والصديقة للبيئة وذلك لتحسين نوعية الحياة في الحاضر والمستقبل، والوعي بالمشكلات البيئية وإدراك الفرد للمخاطر والمشكلات التي تهدد بيئته وسعيه لمحاولة الحد منها والتغلب عليها (النجار، ٢٠١٩، ٥٧). والوعي يسهم في إدراك الطفل لذاته وللبيئة المحيطة به إدراكاً مستنيراً، كما يترجم هذا الإدراك في نمط سلوك فعلي، وإن وعي الأطفال بقيم ومبادئ وممارسات التنمية

المستدامة (البيئية و الاقتصادية والاجتماعية) تساعدهم على الانتماء والمسؤولية المجتمعية، واحترام البيئة، ويتطلب تطوير أنشطة وبرامج لتساعدهم على تعميق تعليم وتعلم مفاهيم الاستدامة والتي منها مقاطع الفيديو، القصص، والألعاب التي تتيح التعلم النشط والإجابة عن أسئلة الأطفال التي تزيد من إكسابهم مفاهيم الاستدامة (MacDonald, 2015, 335) .

إن نشر الثقافة العلمية ضرورية لإعداد الفرد للمواطنة الصالحة في ظل التقدم السريع وأصبحت جزءًا لا يتجزأ من المكونات الأساسية في تربية الطفل وفي إعداده علمياً وثقافياً إعدادًا يمكنه التكيف مع بيئته ومجتمعه والتفاعل معها ومواجهة مشكلاته والتصدي لها، كما أنها تمثل ركيزة أساسية للتنمية المستدامة ومنطلقاً لتكوين قدرات علمية تكون أساساً لتكوين قاعدة علمية للمجتمع تشكل الأمن العلمي الذي هو مكوناً رئيسياً للأمن القومي للمجتمع (العربي،٢٠١٧، ٢٦٧) . والوعي بمفاهيم التنمية البيئية والاقتصادية والاجتماعية المستدامة هو دراية طفل الروضة بأساليب الحياة وإدراكه لما يختلج في نفسه وما يحيط به، وامتلاك المعرفة في أمور كثيرة وبقدر واسع (قريشي،٢٠١٨، ٥٨) .

مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية المناسبة لطفل الروضة :

مفاهيم التنمية البيئية المستدامة : أكدت تقارير البنك الدولي عن التنمية في العقد الأخير على ضرورة الاهتمام بالبيئة كركن أساسي في التنمية خاصة إذا تعلق الأمر بالحفاظ على الموارد الطبيعية، كما ظهر اتجاه معاصر لإدخال المؤشرات البيئية في قياس النمو الاقتصادي وتعرف هذه المؤشرات بمؤشرات الرفاهية الاقتصادية فلا يقتصر قياس النمو الاقتصادي على مجرد حساب متوسط الاستهلاك الفردي بل يجب أن يأخذ في حسبانه التدهور البيئي الناتج عن خطط التنمية الاقتصادية وما أصاب البيئة من استنزاف لمواردها (حفيظ ، وأحمد، ٢٠١٨، ١٣).

ـ كما أوضحت اليونسكو عن مساهمة اللجنة الاقتصادية الأوربية لتحقيق الاستدامة والتي نادت على أهمية تواصل الأطفال مع البيئة الطبيعية لدعم حياتهم المستقبلية وأهمية مشاركتهم في التعلم البيئي، وعلاقتهم بالطبيعة وممارسة الأنشطة في الهواء الطلق وأهمية محو الأمية البيئية لأطفال الروضة، وكذلك أهمية التطوير المهني لمعلمات الطفولة المبكرة (Wals,2017,155). كما نفذت استراليا العديد من التدابير والمبادرات التي اتخذتها لزيادة تطوير المعلمات كقوة عاملة مستدامة وتأهيلها تأهيلاً عالياً بكفاءة مهنية وربط الوضع المهني لمعلمات الطفولة المبكرة في نجاح برنامج الإصلاح والتنمية المستدامة . (Cumming,2015,57)

ولتوعية أطفال الروضة بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة الاعتماد على اشراكهم في الأنشطة و الزيارات البيئية وإجراء التجارب العلمية ولعب الأدوار والمناقشة والمشاركة في الفعاليات البيئية، على أرض الروضة التي احتوت العديد من الأنشطة الهادفة التي تعزز التنمية البيئية المستدامة مثلا يقوم الأطفال بتجميع الورق من أجل إعادة التدوير، وحاويات التخزين المصنوعة من الكتان والذي يزرع في الروضة ويستخدم لصنع الحاويات محلياً، وتوافر كم واسع من المواد الطبيعية التي تنمي حب الاستكشاف لدى الأطفال، التطوير لأرض الروضة وزراعة ورعاية النباتات، وحصاد بعض المحاصيل الزراعية واستخدامها في الطعام (أصلان،٢٠١٦ ، ٤٦) .

مفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة أكد (كريم،٢٠١٨،٣) و (قناوي، وآخرون،٢٠١٩، ٢) أن التربية الاقتصادية لها دور في تحقيق الوعي المالي للطفل والتي تأصلت معه منذ الصغر والتي كان للأسرة دور في تحقيقه حتى يُمكن إعداد المواطن القادر على إدارة شؤونه الاقتصادية والتفاعل مع النظم الاقتصادية لمجتمعه والعمل على تنمية وعيه بأبعادها وما تتضمنه من مفاهيم اقتصادية مثل الإنتاج، الادخار، الحفاظ على الممتلكات. ويعد الوعي بالمفاهيم الاقتصادية من المهام الرئيسية التي تسعى إليها المؤسسات التربوية، فيعد الاقتصاد

قوام الحياة في أي مجتمع والمحرك الأساسي للتنمية، يقوم على حُسن استخدام الموارد وتقدير قيمة الوقت وإتقان العمل وتحمل المسؤولية وترشيد الاستهلاك والاعتدال في الانفاق والبعد عن الاسراف، ترك العادات الاستهلاكية غير الجيدة، احترام العمل اليدوي، تعليم الاستثمار، وذلك من خلال تضمين تلك المفاهيم في الأنشطة والبرامج التي تهدف إلى تنمية المفاهيم الاقتصادية المستدامة وذلك من أجل إعداد جيل واع بها (الجلاد،٢٠١٨، ٤٩٥) .

وتعتبر محو الأمية المالية مهارة مهمة في الحياة تحتاج إلى تعليمها وممارستها منذ سن مبكرة، وتطوير البرامج التي تجمع بين التعليم المالي والاجتماعي ، وتعليم الأطفال كيفية اتخاذ القرارات المالية المسؤولة مهارة إدارة المال، لإعدادهم لمواجهة التحديات المالية والتكيف بفعالية مع تغير الظروف الاقتصادية(Birbili & Kontopoulou, 2015, 47).

وممارسات الأسرة مهمة للحفاظ على الموارد والترشيد، فمثلا يمكن للأم إنتاج منتجات من مستهلكات البيئة المنزلية كإعادة استخدام العبوات البلاستكية والزجاجية والاقتصاد في استخدامها، ذلك يمكن اعتبار مستهلكات البيئة مورداً وليس عبئاً فمن منظور إعادة الاستعمال والتدوير لا وجود للنفايات، إذ أن النفايات عبارة عن الموارد غير المرغوب فيها وعندما تتراكم لابد من البحث في كيفية إزالتها أو إعادة استخدامها والاستفادة منها (النجار،٢٠١٧ ، ٢٣).

كما ينبغي إعطاء الأولوية إلى تغيير العادات اليومية المتعلقة بالاستهلاك، وتحديد الاستدامة الاقتصادية كمجال للمناهج في مرحلة الطفولة المبكرة (Siraj-Blatchford& Pramling-Samuelsson,2016,9)

مفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة: تتشكل هوية الإنسان على منوال المعايير والقيم الاجتماعية لثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وإذا كان تكيف الكائنات الحية تجري وفق أنظمة غريزية مسجلة في فطرتها فإن الإنسان هو الكائن الذي يتكيف ويتواصل وفقاً لمعايير ثقافية تربوية، وطبيعة الشخصية الإنسانية مرهونة إلى حد كبير بطبيعة ومستوى تطور عملية التربية التي تتم بين جدران الروضة، فهي عبارة عن مجتمع صغير يعيش فيه الأطفال حيث يوفقون

فيه ما بين أنفسهم كأفراد وبين المجتمع الذي يعيشون فيه وهم في هذا المجتمع الصغير يتدربون على التعاون والمشاركة والقيم والاتجاهات الاجتماعية (الشجراوي وآخرون،٢٠١٧، ٣٠٢). وتنمية القدرات البشرية والطريقة التي يعمل بها البشر في حياتهم مهمة وتوجد بعض القدرات ليحيا الفرد حياة سعيدة، وأن يتمكن من الحصول على الموارد اللازمة لمستوى معيشة كريمة ولكن هناك خيارات إضافية كثيرة يعطي لها الناس قيمة الحرية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والاحساس بالجماعة وفرص الإبداع والإنتاج واحترام الذات وحقوق الإنسان والاهتمام بتحقيق الحاجات الإنسانية في النمو والنضج والإعداد للحياة بوصفها أداة التنمية وغايتها بحيث لا يمكن أن تتحقق تنمية أو تقدم أو تطور في الحياة إلا عن طريق الارتقاء بالإنسان بشكل متكامل منذ مرحلة الطفولة (الصميدعي،٢٠١٧، ١٣٤) . وترى الباحثة أن رياض الأطفال لها دور مهم في توعية الطفل مفاهيم التنمية المستدامة من خلال تنفيد الأنشطة المتنوعة والتي من خلالها يكتسب الطفل العديد من المفاهيم التي يعيها وتحول إلى سلوكيات وممارسات تجاه البيئة، والمال، وتجاه الآخرين . وتأتي ثمارها بتعاونها مع الأسرة والمؤسسات التربوية والمجتمعية التي ترسخ المفاهيم والممارسات وتحقق تنمية مستدامة

المحور الثاني : رياض الأطفال و التنمية المستدامة :

يعد التعليم من أجل التنمية المستدامة مهم للأطفال لأنه يقدم المعارف والمهارات والمواقف والقيم اللازمة لضمان مستقبل مستدام للبشرية على الصعيدين المحلي والعالمي، وكان العقد ٢٠٠٥-٢٠١٤ يسمى "عقد التعليم من أجل التنمية المستدامة" مبادرة من قبل الأمم المتحدة لتعزيز البيئة والتنمية المستدامة في جميع أنحاء العالم، تلها جدول أعمال ٢٠٣٠ على أن تكون التنمية المستدامة موضوع مستمر في التعليم الرسمي وغير الرسمي، بدءًا من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وفي جميع المستويات التعليمية وفي التعلم مدى الحياة (UNESCO, 2016) .

والتعليم من أجل التنمية المستدامة ضرورة تعليمية تتطلب دعم المتعلمين في تطوير الوعي حول اكتساب المفاهيم والموضوعات والمفردات المهمة للتربية البيئية والسلوكيات المؤيدة للبيئة: (أ) الخبرة المباشرة (ب) التعلم غير المباشر من خلال الكتب والقصص والتي يتم اختيارها بعناية لتؤكد على علاقات الأطفال بالطبيعة(Bhagwanji&Born,2018,90) والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة له دور في دعم أجندة العمل العالمي، تقدم فرصًا متعددة لإحاطة الأطفال بعالمهم والربط بثقافتهم المحلية، وهو نهج تربوي لصانعي السياسات وممارسي التعلم المبكر دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة، وجعل المناهج التربوية أكثر مرونة وإبداعًا وتحقيق تنمية للشخصية الاجتماعية، وفهم عالمنا المادي من خلال فرص الاستكشاف وتوجيه قدرات الأطفال اللانهائية إلى عالم أفضل(Boyd& Hirst,2018,877)

وأشارت (المنير،٤٠،٢٠١٥) مظاهر استعداد أطفال الروضة للتعلم من أجل التنمية المستدامة : ١ـ قادرون على التعليق على الناس والأشياء والإجراءات بطرق متعددة ٢ـ على الدراية بكثير من الأشياء المتعلقة ببيئتهم. ٣ـ قادرون على إظهار الحس الجمالي والقيم الإنسانية فيما يتعلق بالأرض .٤. قادرون على معرفة أسباب ونتائج البيئة السيئة. ٥ـ قادرون على تسمية الأمور التي ينبغي القيام بها من أجل البيئة .٦ـ يدركون أن رعاية الأرض هي مهمتنا المشتركة . ٧ـ على دراية بحالة الأرض وبأنهم يشاركون في الأفكار حول مستقبلنا المشترك كما يفهمون أن المشكلات معقدة ومترابطة .

دور الروضة في توعية الطفل بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية:

لا توجد طريقة واحدة للتوعية بمفاهيم التنمية المستدامة تناسب جميع المراحل التعليمية، بل تبعاً للظروف الهيكلية السائدة والأهداف المنهجية، ودور التعليم لتطوير إكساب مفاهيم التنمية المستدامة، لذلك فإن الفهم الأعمق لها ينطوي على إمكانات وأفكار وكفاءة معلمات رياض الأطفال، ومزيد من مبادراتهن (Singer–Brodowski, et el.,2019, 269).

ويرى(Thai&Zenati,2016,3) و(Sageidet,2016,130) أن رياض الأطفال لها دور رئيسي في تحقيق هدف التعليم وتحديد الأنشطة ونوعيتها التي تُنفذ فعلاً مع الأطفال، للاستكشاف العلوم والممارسة العملية، التي تركز على الطبيعة والبيئة والتكنولوجيا والحيوانات و الطيور والنباتات والمناخ والتجارب وأنشطة اللعب الحر والدراما والموسيقى والفنون وغيرها مع تأكيد دور وكفاءة المعلمة لتحقيق أهداف الأنشطة، وأن يكون التعليم أكثر تركيزًا على الأطفال وزيادة تحفيزهم على العمل من أجل التنمية المستدامة . وتعزيز القيم والمواقف للأطفال حول المفاهيم المتعلقة بالاستدامة، والاشتراك في العديد من البرامج والمبادرات التي تساعد على تحقيقها، كالمدرسة الخضراء كاستجابة لتزايد القضايا البيئية والاجتماعية التي تواجهها المجتمعات والمساهمة في حلها(Maxwell ,2015, 20) .

كما أكدا (Ärlemalm_Hagsér& Sandberg, 2011, 190) أن رياض الأطفال لها دور في معرفة الأطفال مفاهيم الاستدامة وذلك من خلال اكتشاف قدراتهم، والتفكير والعمل الواقعي اليومي في مختلف مواقف الحياة، ومشاركة الأطفال للبيئة المحيطة، ورعاية الطبيعة من خلال معرفتهم الظواهر الطبيعية البسيطة، وترتيب عمليات التعلم الداعمة التي تعمق معرفة الأطفال وتراعي الأنشطة احتياجات واهتمامات الأطفال، فمثلا معرفتهم دورة الحياة من خلال زراعة النباتات وملاحظة مراحل نموها. ومعلمات رياض الأطفال لهن دور في إكساب السلوك المناسب لأطفال الروضة وتوعية الأطفال بالقضايا البيئية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية من أجل الاستدامة وتحقيق الممارسات الجيدة واتباع الروضات السياسات التي تتبعها " المدارس البيئية" (Kahriman,2016 , 44) .

والقيادة في التعليم لها دور مهم في الوصول إلى أعلى مستوى من الممارسات التربوية، وكذلك الإبداع والابتكار في تنفيذها، لإثبات أن الممارسات عالية الجودة يمكن تحقيقها تبعا لنوع القيادة، من خلال توفير فرص المشاركة داخل الفصل وخارجه، والتعاطف مع المعلمات

والأطفال وأسر الأطفال، وأن تتسم القيادة المديرة بالإجراءات التي تشمل مبادئ الإنصاف والمساواة وتكون داعمة لتحقيق العدالة الاجتماعية وبالتالي الاستدامة (Clarke ,2017, 23)

كما أكد (المدخلي،٢٠١٤، ١١٤،١١٨) و(علي أحمد،٢٠١٩: ٦٢٢) على الدور التربوي التنموي للروضة في تنشئة وتربية الطفل وأنها من أهم المحاور التنموية التي تستهدف الاستثمار الأمثل للموارد البشرية لمواكبة الاحتياجات المتجددة للطفولة والتكوين العلمي والثقافي، فما تقدمه الروضة من برامج تشمل على تربية جسمية وعقلية وروحية ونفسية تحقق التربية الشاملة . ومساعدة الطفل على تطبيق قيم مجتمعه من خلال علاقاته مع زملائه، وتكوين اتجاهات إيجابية وعلاقات طيبة بين أقرانه، وتنمية قدرته على حل المشكلات التي تواجهه، وتنمية احترام الحقوق والملكيات الخاصة والعامة . ومناهج رياض الأطفال أخذت شكلا جديدا في محاولة جادة لإكساب الطفل المفاهيم الأساسية المطلوبة، وذلك بما يتفق مع طبيعة تفكيره وعادة ما ترفق بهذه المناهج عديد من أنشطة محددة مقترحة، تنمي مهارات مختلفة ولكنها قد تغفل بعض الجوانب على سبيل المثال: غياب تجسيد الاستقصاء العلمي عند الأطفال والتركيز فقط على الاستقصاء كعملية يدوية وليس كعملية ذهنية أثناء تقديم الأنشطة العلمية، وللثقافة العلمية كمكون تربوي تُكمل تربية الطفل واعداده لمسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية وهذه الثقافة تساعده على الفهم الذكي للبيئة التي يعيش فيها والتكيف معها كما تساعده على كسب المهارات والاتجاهات (العربي،٢٠١٧، ٢٥٥) . وإدراج مفهوم الاستدامة في مناهج الطفولة المبكرة مهم كجانب من جوانب التعلم لتكون جزءا لا يتجزأ من الممارسات اليومية للطفل، واحتواء مناهج الطفولة المبكرة على (١) إدراج مفاهيم الاستدامة . (٢) الاعتراف بمكانة البشر في الطبيعة والإشراف البيئي. (٣) التفكير الناقد والاستدامة. و(٤) إشارات إلى الأطفال مشاركين نشطين للتغيير وتحقيق التنمية المستدامة (Ärlemalm-Hagsér& Davis, 2014, 234) .

متطلبات تحقيق التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية لطفل الروضة :

أُولى تلك المتطلبات التربية التي لها أثر على تحقيق التنمية المستدامة وتطبيق مبادئ التربية للتنمية البشرية المستدامة يتطلب الاعتماد على منهجيات ومقاربات تربوية متعددة الأغراض والأساليب لتأمين تعلم أخلاقي مدى الحياة لجميع فئات المجتمع والمناطق، وتشجيع احترام الاحتياجات الإنسانية التي تتوافق مع الاستخدام المستدام والمتوازن للموارد الطبيعية والمحافظة عليها من أجل البشرية في حاضرها ومستقبلها (أبوغنيم ، والرماحي،٢٠١٤، ٥٤). نجد التربية بمؤسساتها المختلفة مسؤولة عن توافر المناخ المناسب لتحقيق واستمرار التنمية المستدامة فهي وسيلة فعالة قادرة على خلق المناخ الملائم لحدوث الاستدامة عن طريق:

ـ إكساب الفرد المهارات المطلوبة للتقدم الاجتماعي والاقتصادي والبيئي والوطني والأخلاقي.

ـ غرس القيم والعادات والسلوكيات اللازمة للإسراع بعجلة التنمية المستدامة.

ـ العمل على إعادة توجيه العملية التربوية بداية من مرحلة الطفولة المبكرة حتى المرحلة الجامعية نحو التنمية المستدامة والعمل بقدر الإمكان على الربط بين التربية والبيئة والمجتمع.

ـ توفير متطلبات التنمية المستدامة من قضايا ومفاهيم وقيم وأنشطة تحقق الحياة المستدامة لجميع أفراد المجتمع، الوعي بالقضايا الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، وللمؤسسات التربوية دور لاكتشاف المعارف والقيم التي تعتبر صلب التنمية المستدامة لكل من العناصر الثلاثة للاستدامة (البيئةـ المجتمع– الاقتصاد) لدمجها في المناهج والأنشطة (الجلاد،٢٠١٨، ٤٨٤،٤٩٢) .

كما دعت الفلسفة التربوية إلى المتطلبات والقدرات التي تؤهل طفل الروضة لاكتساب الكثير من مفاهيم التنمية المستدامة، فرأت (مونتيسوري) أهمية تعلم أخلاقيات المجتمع التي تقوم على العدالة الاجتماعية والسلام والمساواة، واهتمت بتعلم الطفل "فهو يبني الحضارة" عكس نموذج الطفل المستمع والمستجيب فقط، فمعايير برامج الأطفال تقوم على استخدام

الحواس وإكساب الطفل الخبرات من خلال الأنشطة العلمية والأساليب المتنوعة وتمكين الطفل الربط بين الأشياء ومسمياتها ومفاهيمها، كما اهتم (وشتاينر) ببيئة التعلم وتكوين ضمير الأطفال وأهمية القدوة التي تقودهم لتحقيق الاستدامة(Boyd,2018, 228). كما اقترح (روسو) منهج تربوي للأطفال مستمد من (الإنسان، الطبيعة، الأشياء) وانسجام هذه المصادر مع بعضها ينتج عنه التربية الصحيحة، ثم (بستالوزي) وكانت فكرته الأساسية في طريقته هي اعتماده على التجارب والنواحي العلمية التي تعمل على تطوير العقل، فتتحسن قدراته وتحلل المعرفة إلى عناصرها المبسطة التي تجذب اهتمام الطفل ويتم هذا عن طريق الملاحظة، وتحدث فروبل عن أهمية دراسة الطبيعة والبيئة المحيطة وتشجيع الطفل على النشاط الذاتي وتدريبة على الاكتشاف، والذي أكد عليه (ديكرولي)، واهتم (بياجيه) بالنمو المعرفي للطفل وتكوين المفاهيم وحل المشكلات (العربي،٢٠١٧،٢٧٨) . وأوصت فلسفة (جون ديوي) توثيق العلاقة بين الطفل والبيئة الطبيعية بإتاحة الفرصة للتعامل مع البيئة والقيام بجولات وزيارات مباشرة والملاحظة والتدريب للتوصل إلى الاستنتاجات وإدراك العلاقات (Luff, 2018,450) واتفق(Kosa ,et el.,2016,5554) مع (جون ديوي) حول أهمية ممارسة الأطفال للأنشطة واكتساب المعرفة من خلال الخبرة المباشرة، أدى ذلك التثقيف البيئي وتحسين السلوكيات البيئية وأكد (Richter ,et el.,2017,p.105) أهمية الدعم الصحي المقدم للأطفال كأمر ضروري لتحسين الصحة ورأس المال البشري والرفاهية مدى الحياة، مع أهمية توافر برامج فعالة لدعم نمو الطفل، وأهمية تكاتف جميع المؤسسات: التعليم، والرعاية الاجتماعية وحماية الطفل، لتلبية احتياجات الأطفال، وتقديم الخدمات الصحية والغذائية باعتبار الصحة نقطة انطلاق حاسمة للتنمية البشرية المستدامة، ويمكن أن تكون تكلفة التقاعس عنها ضعف ما تنفقه بعض البلدان على الصحة، كما أن الخدمات والتدخلات الرامية إلى دعم تنمية الطفولة المبكرة تعتبر متطلباً ضرورياً لتحقيق رؤية وأهداف التنمية المستدامة . وتتفق الباحثة مع آراء الفلاسفة أنه من أهم متطلبات تحقيق الاستدامة توافر منهج يحتوى على موضوعات

الاستدامة بأبعادها، واستراتيجيات متنوعة وزيارات بيئية وإجراء التجارب العلمية ولعب الأدوار والمناقشات والمشاركات بالفعاليات البيئية لتوعية الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة. ومن ذلك نتبين أن التنمية المستدامة لمعلمات رياض الأطفال تستند إلى مجموعة من المبادئ التي يمكن إيجازها في الآتي : -

- عملية مقصودة ومخطط لها من قبل المؤسسات والتنظيمات التربوية من أجل زيادة نمو المعلمات مهنياً .
- تهدف إلى تحسين أداء معلمات رياض الأطفال لكافة الجوانب المعرفية والمهارية والسلوكية.
- تتواصل مع المعلمات طوال مدة خدمتهن وهي بذلك تكون طويلة الأمد تقوم على فكرة التعلم مدى الحياة .
- تمد معلمات رياض الأطفال بالجديد في مجال تخصصهن وتنمي مهاراتهن التربوية وتؤهلن لمواجهة ما يستجد من تطورات وهي بذلك مستمرة (ابراهيم، ومهدي،٢٠١٨، ٧٢٨).
- تعد المعلمة مُيسرة للتفاعلات الدينامية للطفل وتجاربه، وتعزيز نموه، وتحقيق الديمقراطية والمشاركة لتحقيق التفاعل الاجتماعي، وخلق فرص لتجريب الأطفال والقائمة على التعلم التجريبي والتفكير النقدي وخبرات الأطفال في الطبيعة (Luff, 2018, 448) .
- اهتمام المعلمات بالمواقف الإيجابية والسلوكيات الصديقة للبيئة التي تزيد من وعي الأطفال بمفاهيم الاستدامة بأبعادها الثلاثة، وتنفيذ أنشطة التعلم للموضوعات التي تتصل بالحياة اليومية مع إتاحة فرصة اشتراك الأطفال فيها، والحرص على استخدام الأسلوب التربوي القائم على العديد من الأساليب كالقدوة، الثواب والعقاب، والحوار والمناقشة حول

قضايا الاستدامة التي تساعد الأطفال على١/ إظهار الاهتمام للعالم الذي يعيشون فيه.٢/ معرفة لماذا وكيف تحدث الأشياء من خلال ممارسات واقعية . ٣/ التعلم الهادف وإحداث تغييرات إيجابية نحو البيئة في سلوكياتهم على المدى الطويل (Bautista, et el., 2018, 17)

- تعد معلمة الروضة من أهم عناصر نجاح برامجها وتحقيق أهدافها، فإعداد المعلمة لتفهم دورها في التخطيط والإعداد والتنفيذ والتقويم يعد على درجه كبيرة من الأهمية لما لها من أثر بالغ على نمو الأطفال بالمقارنة بباقي المراحل التالية، وإذا كان الطفل محور العملية التعليمية والتربوية في الروضة، فإن المعلمة هي المسؤولة عن تنميته وتوجيهه وإرشاده فهي المرشدة والموجهة لشريكتها الأساسية الأسرة (الرفاعي، وآخرون،٢٠١٦، ١٥) .

سمات منهج رياض الأطفال وفقا متطلبات التنمية المستدامة

أوضحا(ابراهيم،ومهدي، ٢٠١٨،٧٣١) (Ärlemalm-Hagsér&Davis,2014,239) (Pramling & Siraj-Blatchford,2015,8) (Ferreira, et el.,2016, 5622)

يتسم منهج رياض الأطفال في ضوء التنمية المستدامة بالسمات الآتية:

ـ مراعاة منهج رياض الأطفال خصائص نمو الطفل في المرحلة العمرية (٣ ـ ٦) سنوات بما ينسجم والنواحي الثقافية والاجتماعية والنفسية في المجتمع العربي .

-خلق الرغبة في التعامل والتواصل مع البيئة الطبيعية لدى الأطفال .

- تنمية مفهوم الوعي البيئي لدى أطفال الروضة .

- مراعاة تقديم الخبرات التعليمية ضمن برنامج زمني محدد .

ـ استخدام المرونة في تطبيق المنهج تبعاً لاحتياجات الأطفال المختلفة والفروق الفردية بينهم.

ـ احترام حرية الطفل واستقلاليته بتقديم الخبرات التي تثير انتباه وتحفزه إلى استخدام طاقاته .

ـ تنفيذ مبادرات لتنمية كافة أبعاد ومفاهيم الاستدامة مثل خفض عادات استهلاك الموارد، البصمة البيئية، مشروع الكوكب المستدام لروضة الأطفال، ممارسة الأطفال البستنة الصالحة للأكل، التسميد، ممارسة المفاهيم الاقتصادية، والاجتماعية بشكل واقعي.

ـ مبادرة المدرسة الخضراء وتوفير ورش عمل معنية بتغير المناخ وتلوث المياه والحفاظ على الأرض وتدوير النفايات، والمواطنة النشطة التي يتعلم من خلالها الأطفال الحفاظ على البيئة وعلى جمال الطبيعة، وحبهم لها وأنهم سوف يحمون ما يحبونه، ونشر ثقافة السلام يعتبر جانبًا مهمًا من جوانب تحقيق التنمية المستدامة.

-غرس السلوكيات الصديقة للبيئة والاهتمام بالأنشطة العملية والتجريبية في سياق تعليمي مريح ، وإدراكهم المفاهيم العلمية، وتدريس علم البيئة والاقتصاد لأطفال الروضة لتكوين وغرس مهارات وسلوكيات لمحو الأمية البيئية والمالية للأطفال والمواطنة المسؤولة النشطة .

خصائص منهج الروضة الذي يفعل تعليم وتعلم مفاهيم التنمية المستدامة للطفل:

أوضح (المنير،٤٥، ٢٠١٥) و(ahriman-Ozturk,etel.,2012, 2998) ما يلي:

١- سياقاً ومحتوى ذا علاقة بثقافة التنمية المستدامة بأبعادها.٢ـ محتوى يدعم اتجاهات الاهتمام والتعاطف تجاه البيئة الطبيعية والناس الذين يعيشون في أجزاء أخرى من العالم .

٣ـ تعلماً عن قضايا النوع وحقوق المساواة والفرص والمسؤوليات للأولاد والبنات .

٤ـ تعلماً للمهارات الحياتية الأساسية . ٥ـ مفهوم التعلم للحياة (التعلم للاستدامة)

٦. أنشطة مبنية على **Rs7 أو Seven RE-Words وتشمل :**

- احترام Respect / الطفل: تعلم احترام الأطفال وقدراتهم، والتحدث عن معيشه الأطفال تحت ظروف معيشية مختلفة .

- تأمل Reflect/ الاختلافات الثقافية في العالم: التحدث عن كيفية معيشة الأطفال في البلدان الأخرى، وتهيئة الفرص للتأمل في مجموعات، والتطرق إلى العقلية الاستهلاكية والأحوال الجوية المختلفة، واستخدام الموسيقى واللغة كوسائط .

- إعادة التفكير Rethink/ فيما يتعلق بأن الناس اليوم يعطون قيمة لأشياء أخرى : تحدى ثقافة الاستهلاك وإلهام الأطفال لكي يكونوا مبدعين كاستخدام الدراما في نمذجة الدور .

- إعادة استخدام Reuse / القيام بالمزيد من الاستخدامات للأشياء القديمة وفي هذا الصدد يمكن ركن للتبادل exchange corner بحيث يمكن لأولياء الأمور إحضار أشياء لا يكون أطفالهم بحاجة إليها ويمكنهم الحصول على أشياء يحتاجها أطفالهم .

- تقليل Reduce/ يمكننا أن نفعل أكثر بالأقل : تقليل كمية اللعب التي يتم شراؤها وجعل هناك امكانية لإرجاع البعض والتفكير فيما نقوم بشرائه .

- إعادة تدوير Recycle/ يمكن لشخص آخر أن يستعملها مره أخرى : تصنيف مشاركة الأطفال في تصنيف المخلفات واستخدامها في مشروعات فنية Art Project .

- إعادة توزيع Redistribute/ المصادر يمكن أن تستخدم بعدالة أكثر على سبيل المثال يمكن أن يتم التبرع ببعض لعب الأطفال إلى جهة مسئولة تقوم بتوزيعها على أطفال من بيئات فقيرة في المناسبات المختلفة .

كما اهتم(Wang, et el.,2019, 501) بثلاثة مبادئ توجيهية لمعلمات الطفولة المبكرة لتطوير أنشطة الاستدامة، أولاً: اختيار R كمحور التركيز الرئيسي لنشاط الاستدامة هذا سمح للأطفال فهم المعنى والسلوك المرتبط بـ R. ثانياً: تعامل الأطفال مع الأدوات في الأنشطة، والتي تساعد الأطفال على فهم الأداء تبعا للخصائص المحددة لـ R. ثالثاً: يجب أن تكون

طريقة المعلمات أثناء ممارسة الأنشطة بسيطة وواضحة حتى يسهل على الأطفال فهمها وممارستها. وهنا يبرز دور الروضة ومعلماتها في استخدام طرق وأساليب تُمكن الأطفال من المشاركة لأن مشاركتهم لها أهمية في المجتمع، فيجب تعريضهم إلى خبرات عن الاستدامة، اعتمادا على برامج تبنى على أساس الممارسات الملائمة للأطفال(القيسي، وسلمان،٢٠١٥، ١١٣). كذلك ترسيخ ثقافة الاستدامة بالتفاعل العميق بين العاملات بغض النظر عن أعمارهن أو مناصبهن، أو مسمياتهن الوظيفية لخلق روح المشاركة وتوحيد الرؤية والهدف، وسعي الروضة لإنجاز برامجها وتطبيق الاقتراحات التي تُقدمها المعلمات وإدراجها ضمن خطط العمل قريبة المدى والإشعارات والتغذية الراجعة التي تضعهن في قلب الحدث، وتطلعهن على كل جديد من خلال النشرات الاخبارية، والمدونات، والاعلانات، الخ (إيبستين، وبهوفاك،٢٠١٧، ٣٠).

المحور الثالث : دور الأسرة في تعزيز مفاهيم التنمية المستدامة لدى طفل الروضة :

تعد الأسرة النواة الأولى في المجتمع وهي أول عالم اجتماعي يواجهه الطفل، وأقوى الجماعات تأثيراً في سلوكه وهي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل لصبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية حيث تشرف على توجيه سلوكه وتكوين شخصيته، هي الوعاء التربوي الذي تتشكل داخل شخصية الطفل تشكيلاً فردياً واجتماعياً، والأسرة تنقل مفاهيم وسلوكيات من خلال تعاملها مع الطفل وأثناء تصرفاتها مع الآخرين (الشايع، والشايجي ،٢٠١٩، ٤٨٩) . و لها دور كبير في التنشئة الاجتماعية لأنها من أهم العمليات شأنا في حياة الفرد، لأنها تؤدي دوراً اساسياً في تكوين الشخصية الاجتماعية له، والتي يصبح بها الفرد واعيا ومستجيبا للمؤثرات الاجتماعية بكل ما تشتمل عليه هذه المؤثرات من ضغوط وما تفرضه عليه من واجبات كما تهدف إلى تحويل ذلك الطفل إلى عضو فاعل قادر على القيام بأدواره الاجتماعية متمثلاً للمعايير والقيم والتوجهات التي تؤكد السلوك المناسب، ويرجع لأدوار الأسرة والمؤسسات التربوية والتعاون فيما بينهما إلى تحقيق التنمية المستدامة من أجل تطوير

المجتمع (الشجراوي وآخرون،٢٠١٧، ٢٩٨) . وللأسرة دور مهم في إكساب الفرد الثقافة التي تساعده على التأمل مع البيئة المحيطة بما تتضمنه الثقافة من قيم ومعايير سلوكية تحدد اتجاهاته وسلوكياته نحو بيئته بما يتفق مع ما هو مرغوب فيه وما هو غير مرغوب فيه، وترتبط تلك الثقافة إلى حد بعيد بمستوى التعليم وأماكن الإقامة ومكانة الوالدين وتكامل وسائط التنشئة للتعريف بها وغرسها في نفوس النشء فالثقافة البيئية تتضمن الإجراءات الوقائية للحفاظ على البيئة (مرتضى، وشاهين،٢٠١٧، ٦٩٧) . ولا يمكن إغفال ما تمارسه الأسرة من ممارسات مختلفة تؤثر في حياة الأطفال ، والتي تنتقل إلى أطفالهم وبهذا تكون الأسرة هي المؤسسة الأولى التي تمارس عملية التربية البيئية والتربية الاقتصادية والتربية الاجتماعية للطفل والتي تتجمع جميعها في تحقيق التنمية المستدامة.

دراسات سابقة

أولاً : دراسات عربية :

دراسة علي عتمان (٢٠١٥): بعنوان " دور رياض الأطفال في تنمية الخبرات اليومية للطفل لتحقيق التنمية المستدامة : دراسة ميدانية" وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) معلمة رياض أطفال و(١١٧) من أولياء أمور الأطفال الملتحقين في رياض الأطفال بنجران بالمملكة العربية السعودية ومن أدواتها استبانة توضح دور رياض الأطفال في إكساب وتنمية خبرات الطفل لتحقيق التنمية المستدامة، ومن نتائجها أن البرنامج اليومي للروضة يحتوى على أنشطة ترتكز على تفاعل الطفل مع الكبار والأقران وتعلم هذه الخبرات من البيئة وأكد على قيمة الأنشطة المميزة التي تقوم بها المعلمة في تنمية هذه الخبرات، ومن أسباب ذلك توفير الدولة الدعم المادي المناسب لرياض الأطفال بما يساعد على تنفيذ الأنشطة والبرامج

التي تساهم في تنمية الخبرات اليومية للطفل بمساندة أولياء الأمور لتحقيق التنمية المستدامة في مرحلة الروضة .

دراسة صباح الشجراوي وآخرون(٢٠١٧) : بعنوان" دور التنمية المستدامة في التنشئة الاجتماعية ورعاية الطفولة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين في منطقة حائل" هدفت إلى الكشف عن دور التنمية المستدامة في التنشئة الاجتماعية ورعاية الطفولة واستخدمت المنهج الوصفي ومن أدواتها استبانة موزعة على العينة وعددهم (٤٢) من المعلمين ومن نتائجها أن دور التنمية المستدامة في التنشئة الاجتماعية ورعاية الطفولة جاءت مرتفعة في كافة المجالات (الصحية وأساليب وطرق التدريس والمنهج، والاجتماعية والنفسية والادارية) وحصل (أساليب التدريس والنفسي)على أعلى متوسط حسابي بينما حصل المناهج على أدنى متوسط .

دراسة سلوى مرتضى، ويوسف شاهين (٢٠١٧): بعنوان" دور الأسرة في إكساب أطفال الرياض المفاهيم البيئية" هدف التعريف بالمفاهيم البيئية لدى أطفال الروضة وإلى دور الأهل في تعليم أطفال الرياض المفاهيم البيئية. واستخدم المنهج الوصفي، وأداه البحث استبانة وزعت على (٣٠٨) من أهالي الأطفال . ومن نتائجها : أن دور الأهل في تعليم المفاهيم البيئية جاءت بدرجة متوسطة، ووجدت فرقاً تبعاً للشهادة العلمية لصالح الإجازة الجامعية .

دراسة ايمان ابراهيم، و ايناس مهدي (٢٠١٨): بعنوان "إعداد منهج رياض الأطفال وفقاً لمتطلبات التنمية المستدامة " أهمية رياض الأطفال وما تقدمه مناهجها فهي مرحلة بالغة الأهمية في حياة الإنسان، حيث أوصت العديد من المنظمات العالمية بضرورة تفعيل التعليم من أجل التنمية المستدامة من خلال المنهج الرسمي وهذا ما هدفت له هذه الدراسة في توضيح أهمية منهج الروضة والاستراتيجيات التي تساعد على تحقيقه وفقاً لمفهوم التنمية

المستدامة ومؤشراتها وخصائص منهج الروضة لتحقيق متطلبات الاستدامة ومن نتائجها: تلكؤ في مواكبة منهج رياض الأطفال لمتطلبات العصر والتطور التكنولوجي الحاجة لتطوير منهج رياض الأطفال بما يتناسب مع مقتضيات التطور التربوي ضمن إطار الاستدامة.

دراسة سعاد الوائلي، ورهام القرعان(٢٠١٨): بعنوان " مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية بمعايير التنمية المستدامة وعلاقته بدافعية طلبتهم نحو الاستدامة البيئية " هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية بمعايير التنمية المستدامة وعلاقته بدافعية طلبتهم نحو الاستدامة البيئية وتكونت عينة الدراسة من(١٢٠) معلماً ومعلمة و(٤٨٠) طالباً وطالبة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت أداتين هما: استبانة مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية بمعايير التنمية المستدامة، ومقياس دافعية الطلبة نحو الاستدامة البيئة . وأظهرت النتائج حصول المجال الاجتماعي على الترتيب الأول، والاقتصادي على الترتيب الثاني، والبيئي على الترتيب الثالث، كما جاءت نتائج تحليل مقياس دافعية الطلبة نحو الاستدامة البيئية بمستوى معرفة متوسطة، والعلاقة بين مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية بمعايير التنمية المستدامة ودافعية طلبتهم للاستدامة البيئية كانت النتائج دالة إحصائيا .

ثانياً: دراسات أجنبية :

دراسة Sageidat & Davis (2014): بعنوان" فهم الأطفال للاستدامة في المنزل ورياض الأطفال" هدفت التحقق من معرفة الأطفال (٤-٥ سنوات) في المنزل وفي رياض الأطفال حول الموضوعات المتعلقة بالاستدامة في بريسبان بأستراليا، وأطفال ستافنجر بالنرويج حول معرفة مفاهيم وموضوعات الاستدامة من خلال دراسة مستمرة ومقارنة، اعتمدت على تسجيل استجابات وانطباعات الأطفال عن طريق المقابلة ومقارنتها. ومن نتائجها كان للاستدامة تركيز قوي في المنهج الوطني لمرحلة ما قبل المدرسة، قلة وعي

الأطفال للمصطلحات الأساسية مثل "الطبيعة" أو" القمامة" أو" أنظمة إعادة التدوير" أو" التسميد" ووضع مبادئ توجيهية للأنشطة الهادفة لتعزيز اكتساب الأطفال مفاهيم التنمية المستدامة .

دراسة Sageidet(2016) : بعنوان" استخدام معلمي الطفولة المبكرة النرويجيين للموضوعات التي تركز على الأنشطة المتصلة بالعلوم، التكنولوجيا، القضايا البيئية والاستدامة"هدفت الدراسة حول تقييمات معلمي الطفولة المبكرة النرويجيين لممارساتهم الأنشطة اليومية مع الأطفال التي تركز على الأنشطة المتصلة بالعلوم والتكنولوجيا، القضايا البيئية والاستدامة واستخدمت المنهج الوصفي ومن أدواتها استبيان تم توزيعه على عينة الدراسة (٩٣) من معلمي الطفولة المبكرة ومن نتائجها: أن معظمهم مهتمون بالموضوعات والأنشطة المتعلقة بالعلوم لألفة الأطفال موضوعاتها التي تتعلق بالطبيعة والهواء الطلق، وأن كفاءتهن ضرورية لزيادة فرص الأطفال في الحصول على التجارب ذات الصلة بالعلوم، واختيار الأنشطة التي تزيد من الكفاءات الاجتماعية، ثم الأنشطة المتعلقة بالكيمياء والتكنولوجيا، أما الأنشطة الموجهة إلى البستنة والاستدامة كانت نادرة، بالرغم أن رياض الأطفال في النرويج لديها مساحة كافية للبستنة.

دراسة Park,et el (2016) : بعنوان" التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة من أجل التنمية المستدامة في كوريا" هدفت معرفة التحديات الراهنة للتعليم من أجل التنمية المستدامة في مرحلة الطفولة المبكرة في كوريا فيما يتعلق بالتعليم البيئي، والتعليم الاقتصادي، والتعليم من أجل العدالة الاجتماعية باستخدام مقياس التقييم البيئي للتنمية المستدامة للطفولة المبكرة شارك عدد ٣٧ روضة، ومن نتائجها وجود الموضوعات المتعلقة بالتعليم البيئي والاستدامة الاقتصادية جيدة نسبياً على الرغم من أن الأطفال لا يتمتعون بفرصة تذكر للمشاركة في صنع القرار. في حين أن كوريا لديها منهج دراسي للتعليم من أجل الاستدامة، فقد وجدت التجارب التي أجريت أن المخصصات التعليمية للاستدامة الاجتماعية والثقافية ضعيفة

ومحتاجة إلى مزيد من التطوير وحُدد وضع منهج دراسي أكثر تكاملاً للتعليم من أجل الاستدامة.

دراسة Hsiao & Shih (2016) : بعنوان" استكشاف فعالية الكتب المصورة لتعليم الأطفال الصغار مفاهيم حماية البيئة" هدفت للتعرف لتأثير استخدام القصص المصورة من قبل معلمي رياض الأطفال لتعليم المفاهيم البيئية واعتمدت الدراسة على البحث النوعي على ١١ طفلاً تتراوح أعمارهم بين(٥: ٦) سنوات في تايوان، تم استخدام "حامي البيئة" كموضوع رئيسي، وتصميم ثلاثة موضوعات فرعية، تضمنت تأثير الأنشطة البشرية على البيئة، ومشكلة القمامة وإعادة التدوير، وحماية البيئة وتوفير الموارد، استخدم ثمانية كتب مصورة للأطفال تتعلق بالتربية البيئية على مدار ثمانية أسابيع، ومن نتائجها أن المفاهيم البيئية زادت بشكل كبير، ومعرفة الأطفال لطرق الحد من القمامة، وكيفية استخدام كمية أقل من الماء والكهرباء والورق، وحفظ الأطفال للموارد من خلال أفعالهم وسلوكياتهم الصديقة للبيئة

دراسة Borg,et el (2017) : بعنوان" تعلم الأطفال من أجل مجتمع مستدام : تأثيرات المنزل ومرحلة ما قبل المدرسة " هدفت لمعرفة دور ممارسات كل من الروضة والمنزل وتأثيرهم على سلوكيات الأطفال تجاه القضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية للاستدامة، وعلى مدى معرفة أطفال الروضة للاستدامة من الناحيتين المعرفية والتطبيقية والتي تعمل الروضات على التعليم من أجل الاستدامة، وتكونت العينة من الأطفال(٦٠) والوالدين(٨٩) والمعلمين(٧٤) ومن أدواتها المقابلة الشفوية للأطفال والاستبيان للوالدين والمعلمات. ومن نتائجها: وجود علاقة إيجابية بين المعرفة المعلنة والتطبيقية (الممارسات) وبين اشتراك أولياء الأمور والمعلمات في المناقشات الشفهية والأنشطة المتعلقة بالاستدامة (التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم) التفاعل مع الأطفال حول قضايا الاستدامة كون الأطفال مشاركين نشطين وأصحاب مصلحة في المستقبل .

دراسة Bautista,et el(2018): بعنوان" تفاعل المربين مع أطفال مرحلة ما قبل المدرسة حول التنمية المستدامة : المخطط له والمحادثات العرضية" هدفت لمعرفة كيفية تقديم مفاهيم الاستدامة لأطفال الروضة اعتمدت على عرض مقاطع فيديو متعلقة بالاستدامة تُعرض في فصول الروضة وتناقش المعلمة فيها الأطفال، عينة الدراسة أطفال سن (٤-٥) بسنغافورة، واهتمت بالممارسات التربوية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة، ومن نتائجها : ممارسة الأطفال مواقف واقعية ومشاركتهم فيها وتفاعلهم المباشر بطريقة تفاعلية فعالة لتعزيز معرفة الأطفال بمفاهيم الاستدامة وزيادة فرص التفاعل لاكتساب مفاهيم الاستدامة، وأوصت الدراسة : استخدام المعلمات استراتيجيات متنوعة ومشاركاتهم للمواقف والسلوكيات من أجل مستقبل أكثر استدامة .

دراسة .Akyol,et el (2018): بعنوان" الدراما في التعليم من أجل التنمية المستدامة: معلمي مرحلة ما قبل المدرسة قبل الخدمة " هدفت الدراسة إلى زيادة الوعي وتطوير مهارات المعلمين قبل الخدمة من خلال تنظيم أنشطة الدراما في التعليم من أجل التنمية المستدامة، وإعداد وتنفيذ أنشطة الدراما وتكونت العينة من (12) من معلمي مرحلة ما قبل المدرسة قبل الخدمة، وجمع البيانات من خلال المقابلات والصور والملاحظات الميدانية ومن نتائجها : أهمية التنفيذ الفعلي لأنشطة الدراما والألعاب المرتبطة بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، الاقتصادية والاجتماعية ، وأن أنشطة الدراما تزيد من وعي وتحسن المهارات والقيم والسلوكيات وتزيد معرفة أطفال الروضة بأبعاد الاستدامة الثلاثة ، وأوصت على ضرورة إدراج محتوى مقرر التنمية المستدامة في المرحلة الجامعية الأولى في جميع البرامج.

تعليق عام على الدراسات السابقة :

ـ أكدت الدراسات السابقة على أهمية توعية وإكساب طفل الروضة مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية، فقد ذكر البعض ضرورة إعداد منهج رياض الأطفال وفقاً لمتطلبات التنمية المستدامة، وأن لها دور في إكساب وتنمية خبرات الطفل، كما أن للبرنامج

اليومي للروضة وممارسة الأنشطة المتصلة بالقضايا البيئية والاقتصادية والاجتماعية لتحقيق الاستدامة، كما أهتمت بعض الدراسات على توافر الكفايات المهنية للمعلمات، ودور الأسرة مع رياض الأطفال في توعية الأطفال حول الموضوعات المتعلقة بالاستدامة بأبعادها الثلاثة.

ـ استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي كما في دراسة (عتمان، ٢٠١٥) و (Sageidet,2016)(الوائلي،القرعان،٢٠١٨) (ابراهيم، مهدي،٢٠١٨) (Vinterek,2017) (Bautista,2018) و(Akyol,etel.,2018) (مرتضى، وشاهين،٢٠١٧ (الشجراوي وآخرون، ٢٠١٧) (Sageidat, B , 2014) (Park, 2016) و (Hsiao&Shih,2016)

ـ اختلفت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في نوع العينة حيث اختارت الدراسة الحالية العينة من معلمات رياض الأطفال، وأمهات الأطفال الملتحقين بالروضة، أما الدراسات السابقة فقد اتفقت معظمها في نوع العينة، حيث ركزت دراستها على دور رياض الأطفال وكفاءة المعلمات ومعرفتهن بالاستراتيجيات المتنوعة لتوعية وإكساب أطفال الروضة مفاهيم التنمية البيئية والاقتصادية والاجتماعية. فيما عدا دراسة (الوائلي، والقرعان، ٢٠١٨) ودراسة (هالة الجلاد ، ٢٠١٨) كانت عينة الدراستين من المرحلة الابتدائية وتم الاستعانة بهن كونهن تتفقا مع الدراسة الحالية في المتغير التابع وهو مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية. ـ تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، فمعظمهم استخدموا الاستبانة والمقابلة وبطاقة الملاحظة، أما الدراسة الحالية فقد تم إعداد استبانتين (إعداد الباحثة).

ـ تتفق جميع الدراسات السابقة على أهمية توعية وإكساب أطفال الروضات مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية لما لها من أثر على حياة الفرد والمجتمع .

الدراسة الميدانية :

أهداف الدراسة الميدانية للبحث : هدفت للكشف عن دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بعض مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية، فضلاً عن التوصل إلى عدد من المقترحات التي تفيد في تحسين دور رياض الأطفال للتوعية بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية لطفل الروضة، ووضع تصور مقترح مستقبلي .

عينة البحث : استخدم البحث العينة العشوائية البسيطة لما تتميز به هذه الطريقة من إعطاء الفرص المتساوية التي تتمتع بها جميع أفراد العينة وتتميز بأنها غير متحيزة، وأيضا تجعل العينة المختارة ممثلة لجميع متغيرات وسمات المجتمع الأصلي وتكونت عينة البحث من (٩٠) معلمة من رياض الأطفال الحكومية موزعة جغرافياً على شمال وجنوب وغرب ووسط مدينة جازان، وعينة من أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال بلغ عددهن (٢٠٠) أم، على نفس التوزيع الجغرافي.

أدوات البحث : بناء على طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المتبع وتمشياً مع أهداف وتساؤلات البحث، تم التوصل إلى الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهدافه وهي : الاستبانة للتعرف على دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية من وجهة نظر المعلمات، واستبانة للتعرف على مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية كما تراه أمهات الأطفال الملتحقين بالروضة.

بناء أداتي البحث: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمراجع ذات الصلة كدراسة (Borg,et el., 2017) و(Richter ,et el.,2017) و(Sageidat & Davis, 2014) و(Bautista,et el.,2018) و(الوائلي، والقرعان ٢٠١٨) و(المنير،٢٠١٥) قامت الباحثة بإعداد الاستبانتين بصورة أولية وتم عرضهما على مجموعة من الأساتذة المحكمين حتى

ظهرتا بالصورة النهائية، وقد تكونت الاستبانة الموجهة للمعلمات من جزأين : الجزء الأول يتضمن المعلومات الديموغرافية والمكونة من (التخصص، سنوات الخبرة) والجزء الثاني يتضمن **أربعة محاور** أساسية بلغ عدد العبارات بها(٦٠)عبارة، وتكونت الاستبانة الموجهة لأمهات الأطفال من جزأين : الجزء الأول يتضمن المعلومات الديموغرافية والمكونة (هل تعمل الأم، المستوى التعليمي للأم) والجزء الثاني يتضمن **أربعة محاور** أساسية بلغ عدد العبارات بها (٦٠)عبارة . وقد روعي في بناء عبارات الاستبانتين مدى مناسبتهما للعينتين من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح ما تسأل عنه، وقد اعتمدت الباحثة على هاتين الاستبانتين في التوصل إلى نتائج البحث وقد تم استخدام مقياس ثلاثي، وكذلك تم توجيه سؤال مفتوح في نهاية الاستبانتين لعينتي البحث لمقترحاتهن تحسين دور الروضة لتوعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة.

<u>الاستبانة الأولى الموجهة للمعلمات رياض الأطفال</u> :

-**المحور الأول** : دور رياض الأطفال في توعية وإكساب طفل الروضة بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة، ويشمل (٢٠) عبارة .

- **المحور الثاني** : دور رياض الأطفال في توعية وإكساب طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة، ويشمل (٢٠) عبارة .

- **المحور الثالث** : دور رياض الأطفال في توعية وإكساب طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة، ويشمل (٢٠) عبارة .

- **المحور الرابع** : مقترحات لتفعيل دور رياض الأطفال لتحسين تعليم وتعلم مفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية لطفل الروضة. (سؤال مفتوح) **وتكونت "الاستبانة الثانية الموجهة لأمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال" من أربعة**

محاور المحور الأول : مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة، ويشمل (٢٠) عبارة. **المحور الثاني:** مدى وعي الطفل بمفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة، ويشمل (٢٠) عبارة **المحور الثالث** : مدى وعي الطفل بمفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة، ويشمل (٢٠) عبارة. **المحور الرابع** : مقترحات لتفعيل دور رياض الأطفال لتحسين تعلم وتعليم مفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية لطفل الروضة . (سؤال مفتوح)

وكان أوجه الاختلاف بين عبارات الاستبانتين : أن الاستبانة الموجهة للمعلمات كانت عباراتها تقيس واقع الدور الذي تقوم به معلمة الروضة لتوعية الطفل للمفاهيم، مثال(حث الطفل الحفاظ على النظافة)، أما مدى ودرجة وعيه للمفاهيم فمن خلال الاستبانة الموجهة للأم لسؤالها عن مدى وعي طفلها بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية والتي ظهرت في سلوكياته، مثال: (يحرص الطفل على نظافة المكان) . كما أعدت الباحثة قائمة بمفاهيم التنمية المستدامة حسب طبيعة المرحلة العمرية وذلك بالاستعانة بالدراسات السابقة وأراء المحكمين من خبراء التربية ورياض الأطفال وفيما يلي جدول (١) يوضح بعض مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية لطفل الروضة والتي تم بناء أداتي البحث بناءاً عليها .

وفيما يلي قائمة ببعض مفاهيم التنمية المستدامة (البيئية والاقتصادية والاجتماعية) المناسبة لأطفال الروضة والتي تم بناء أداتا البحث بناءاً عليها

المحور الأول : مفاهيم التنمية البيئية المستدامة المناسبة لطفل الروضة	المحور الثاني : مفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة المناسبة لطفل الروضة	المحور الثالث : مفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة المناسبة لطفل الروضة
ـ موارد البيئة . ـ المحافظة على نظافة البيئة وتجميلها (فرز وفصل المخلفات إعادة	ـ الادخار . ـ تقدير قيمة الوقت وإتقان العمل ـ المسؤولية الاقتصادية	ـ التعاون ـ احترام الآخرين . ـ الانتماء وحب الوطن

التـدوير، إعـادة الاسـتخدام، وإعـادة التوزيع) .	ـ ترشيد الاستهلاك، والاعتدال في الانفاق.	ـ العدل و المساواة .
ـ ترشيد الماء والكهرباء .	ـ إدارة اتخاذ القرار المالي السليم.	ـ السلام والتسامح .
ـ تلوث الماء والهواء	ـ العـادات الاسـتهلاكية السـليمة .	ـ تقبل آراء الآخرين .
ـ المحافظة على النباتات ورعايتها. ـ دورة الحياة لبعض الحيوانات	ـ احتـرام كافـة الأعمـال والمهـن (الدخل نظير العمل) .	تقبل نقد الآخرين .
ـ المسؤولية البيئية .	ـ الاستثمار (كإدارة مشروع صغير)	ـ المسؤولية الاجتماعية.
ـ الانسان و الغذاء الصحي	ـ الفرق بين الحاجة والرغبة .	الحفـاظ علـى الملكيـات الخاصة والعامة .
		ـ التطوع والمبادرة .

الخصائص السيكومترية للاستبيانات : صدق استبانتى دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة (البيئية والاقتصادية والاجتماعية) من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال .

صدق المحكمين : تم عرض أداتي البحث على عدد من المتخصصين في التربية ورياض الأطفال للتأكد من وضوح العبارات وشمولتها ومدى انتماء كل عبارة لمحورها وكفايتها وكفاية محاورها لقياس ما وضعت له، وقامت الباحثة بُناءاً على رأي المحكمين بالأخذ بالملاحظات لعبارات الاستبانتين، سواء من حيث الصياغة اللغوية أو حذف بعض العبارات أو تعديلها أو مناسبة العبارة للمحور التي وضعت فيه، فكان رأي المحكمين وإجماعهم مؤشر على صدق محتوى الاستبانتين، وقد تم استبعاد بعض العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق قليلة .

الاتساق الداخلي :

١. مؤشر صدق التكوين (الاتساق الداخلي) لاستبانة معلمات رياض الأطفال:

وتم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بعد تطبيقها على عينة عددها (٢٠) من غير عينة الدراسة، وذلك من خلال:

- ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجداول التالية:

جدول (٢)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالمحور الأول بالدرجة الكلية للمحور الأول

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٧٦٣	٠.٠١	١١	٠.٥٣٧	٠.٠٥
٢	٠.٨٢٧	٠.٠١	١٢	٠.٦٣١	٠.٠١
٣	٠.٧٢١	٠.٠١	١٣	٠.٥	٠.٠٥
٤	٠.٧٦٩	٠.٠١	١٤	٠.٦٤٥	٠.٠١
٥	٠.٦٩٤	٠.٠١	١٥	٠.٥١٣	٠.٠٥
٦	٠.٧٨٩	٠.٠١	١٦	٠.٥١٦	٠.٠٥
٧	٠.٦٨٣	٠.٠١	١٧	٠.٦٧	٠.٠١
٨	٠.٧٠٢	٠.٠٥	١٨	٠.٤٦١	٠.٠٥
٩	٠.٦٧٥	٠.٠١	١٩	٠.٦٧	٠.٠١
١٠	٠.٧١٥	٠.٠١	٢٠	٠.٥٣١	٠.٠٥

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥، ٠.٠١، مما يدل على قوة العلاقة بين درجة مفردات المحور الأول والدرجة الكلية له.

جدول (٣)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالمحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور الثاني

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٩٠٩	٠.٠١	١١	٠.٨٦٩	٠.٠١
٢	٠.٨١١	٠.٠١	١٢	٠.٧٧٤	٠.٠١
٣	٠.٨٣٢	٠.٠١	١٣	٠.٨١٤	٠.٠١
٤	٠.٩٤٧	٠.٠١	١٤	٠.٩٢٦	٠.٠١
٥	٠.٦٥٨	٠.٠١	١٥	٠.٧٣٨	٠.٠١
٦	٠.٨٤٦	٠.٠١	١٦	٠.٨٧٣	٠.٠١
٧	٠.٩٢٩	٠.٠١	١٧	٠.٩١٩	٠.٠١
٨	٠.٩٢٩	٠.٠١	١٨	٠.٦٢٨	٠.٠١
٩	٠.٥٥٧	٠.٠٥	١٩	٠.٨١٨	٠.٠١
١٠	٠.٩٠٩	٠.٠١	٢٠	٠.٨١٩	٠.٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥، ٠.٠١، مما يدل علي قوة العلاقة بين درجة مفردات المحور الثاني والدرجة الكلية له.

جدول (٤)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالمحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور الثالث

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٨٢٩	٠.٠١	١١	٠.٥٥٦	٠.٠٥
٢	٠.٨	٠.٠١	١٢	٠.٧٨٢	٠.٠١
٣	٠٨١٦	٠.٠١	١٣	٠.٤٦	٠.٠٥
٤	٠.٥٩٧	٠.٠١	١٤	٠.٦٧٥	٠.٠١
٥	٠.٧٩٤	٠.٠٥	١٥	٠.٥٤٨	٠.٠٥
٦	٠.٦٤٣	٠.٠١	١٦	٠.٧٨٦	٠.٠١
٧	٠.٥٣٥	٠.٠٥	١٧	٠.٤٤٥	٠.٠٥
٨	٠.٥٥٦	٠.٠٥	١٨	٠.٥٠٩	٠.٠٥
٩	٠.٥١٢	٠.٠٥	١٩	٠.٦٨	٠.٠١
١٠	٠.٤٨٦	٠.٠٥	٢٠	٠.٤٩	٠.٠٥

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوي دلالة ٠.٠١، مما يدل علي قوة العلاقة بين درجة مفردات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور الثالث.

- ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

جدول (٥)

قيم معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، ومستوى الدلالة

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	٠.٧٣٨	دال عند مستوى ٠.٠١
الثاني	٠.٩١٩	
الثالث	٠.٨٩٨	

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها، جاءت دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١مما يؤكد الاتساق التكويني للاستبانة .

٢. <u>حساب ثبات الاستبانة:</u>

تم حساب ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة قوامها (٢٠) فرداً من خارج عينة البحث، وتم حساب ثبات الاستبانة باستخدام (ألفا كرونباخ)، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم Statistical Package for Social Sciences (SPSS) V.21 الاجتماعية من خلال استخدام طريقة ألفا كورنباخ للاستبانة ككل وذلك من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل } \alpha = \left(\frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}\right)\left(1-\frac{\text{مج } ع_{ق}^{2}}{ع_{ك}^{2}}\right)$$

التباين الكلى لدرجات الأفراد على الاستبانة $ع_{ك}^{2}$ حيث ن: عدد مفردات الاستبانة :

مج $ع_{ق}^{2}$: مجموع تباين درجات الأفراد على كل مفردة من مفردات الاستبانة، والنتائج مبينة بالجدول التالي:

جدول (٦)

قيم معاملات الثبات "ألفا" للمحاور والاستبانة ككل

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا
المحور الأول	٢٠	٠.٩٠٢
المحور الثاني	٢٠	٠.٩٧
المحور الثالث	٢٠	٠.٩٠٢
الاستبانة ككل	٦٠	٠.٩٦٧

من الجدول السابق: يتضح أن الاستبانة علي درجة عالية من الثبات حيث جاءت قيمة معامل ثبات ألفا للاستبانة ككل = ٠.٩٦٧، مما يدل علي ثبات الاستبانة. **وتم حساب معامل الصدق الذاتي للاستبانة من خلال المعادلة:** ومن ثم صدق الاستبانة = ٠.٩٨٣مما يدل أن الاستبانة على درجة عالية من الصدق والثبات.

٣. مؤشر التكوين (الاتساق الداخلي) لاستبانة أمهات الأطفال:

وتم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بعد تطبيقها على عينة عددها (٣٠) من غير عينة الدراسة، وذلك من خلال:

- ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجداول التالية:

جدول (٧)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالمحور الأول بالدرجة الكلية للمحور الأول

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٧٠٥	٠.٠١	١١	٠.٧٢٧	٠.٠١
٢	٠.٤٣٨	٠.٠٥	١٢	٠.٧٠٢	٠.٠١
٣	٠.٤٥	٠.٠٥	١٣	٠.٤٥٦	٠.٠٥
٤	٠.٧٢٧	٠.٠١	١٤	٠.٦٥١	٠.٠١
٥	٠.٧١٨	٠.٠١	١٥	٠.٥٢٧	٠.٠١
٦	٠.٥٦٢	٠.٠١	١٦	٠.٥٩٢	٠.٠١
٧	٠.٥٦٢	٠.٠١	١٧	٠.٧٢١	٠.٠١
٨	٠.٦٠٦	٠.٠١	١٨	٠.٥٦١	٠.٠١
٩	٠.٦٢	٠.٠١	١٩	٠.٥٤٨	٠.٠١
١٠	٠.٦٥٣	٠.٠١	٢٠	٠.٦	٠.٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥، ٠.٠١، مما يدل علي قوة العلاقة بين درجة مفردات المحور الأول والدرجة الكلية له.

جدول (٨)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالمحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور الثاني

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٥٩٥	٠.٠١	١١	٠.٨١٨	٠.٠١
٢	٠.٦٤٦	٠.٠١	١٢	٠.٥٦٣	٠.٠١
٣	٠.٥٢٤	٠.٠١	١٣	٠.٥٦	٠.٠١
٤	٠.٥٣٦	٠.٠١	١٤	٠.٥٩٤	٠.٠١
٥	٠.٧٢٣	٠.٠١	١٥	٠.٧٠٣	٠.٠١
٦	٠.٣٨٧	٠.٠٥	١٦	٠.٥٥٥	٠.٠١
٧	٠.٦٣٤	٠.٠١	١٧	٠.٣٨٦	٠.٠٥
٨	٠.٧٠٤	٠.٠١	١٨	٠.٧٤٥	٠.٠١
٩	٠.٦٦٧	٠.٠١	١٩	٠.٦٠٢	٠.٠١
١٠	٠.٥٢٢	٠.٠١	٢٠	٠.٧٥٤	٠.٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوي دلالة ٠.٠٥، ٠.٠١، مما يدل علي قوة العلاقة بين درجة مفردات المحور الثاني والدرجة الكلية له.

جدول (٩)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالمحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور الثالث

رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٤٥٨	٠.٠٥	١١	٠.٦٦٣	٠.٠١
٢	٠.٣٩٦	٠.٠٥	١٢	٠.٧٠٤	٠.٠١
٣	٠.٦١٤	٠.٠١	١٣	٠.٥٨٩	٠.٠١
٤	٠.٦٩٣	٠.٠١	١٤	٠.٧١٣	٠.٠١
٥	٠.٥٧٨	٠.٠١	١٥	٠.٦٢٧	٠.٠١
٦	٠.٥٣٥	٠.٠١	١٦	٠.٥٩٤	٠.٠١
٧	٠.٦٧	٠.٠١	١٧	٠.٧٨١	٠.٠١
٨	٠.٥٤	٠.٠١	١٨	٠.٧٢٥	٠.٠١
٩	٠.٦٣٣	٠.٠١	١٩	٠.٥٠٨	٠.٠١
١٠	٠.٦٣	٠.٠١	٢٠	٠.٧٧٤	٠.٠١

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط جاءت دالة عند مستوي دلالة ٠.٠١، مما يدل علي قوة العلاقة بين درجة مفردات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور الثالث.

- ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة: تم حساب معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

جدول (١٠)

قيم معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، ومستوى الدلالة

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	٠.٩٤٢	دال عند مستوى ٠.٠١
الثاني	٠.٩٢١	
الثالث	٠.٧٧٨	

من الجدول السابق: يتضح أن معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها، جاءت دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١مما يؤكد الاتساق التكويني للاستبانة.

٤. **حساب ثبات الاستبانة:** تم حساب ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة قوامها (٣٠) فرداً من خارج عينة البحث، وتم حساب ثبات الاستبانة باستخدام (ألفا كرونباخ)، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية استخدام طريقة ألفا كورنباخ للاستبانة ككل، والنتائج مبينة بالجدول التالي:

جدول (١١)

قيم معاملات الثبات "ألفا" للمحاور والاستبانة ككل

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا
المحور الأول	٢٠	٠.٩٠٣
المحور الثاني	٢٠	٠.٩٠٧
المحور الثالث	٢٠	٠.٨٩٦
الاستبانة ككل	٦٠	٠.٩٥٥

من الجدول السابق: يتضح أن الاستبانة علي درجة عالية من الثبات حيث جاءت قيمة معامل ثبات ألفا للاستبانة ككل = ٠.٩٦٧، مما يدل علي ثبات الاستبانة.

وتم حساب معامل الصدق الذاتي للاستبانة من خلال المعادلة:

الثبات√ = الصدق، ومن ثم صدق الاستبانة = ٠.٩٧٧ مما يدل على أن الاستبانة على درجة عالية من الصدق والثبات

المعالجات الإحصائية المستخدمة

تم استخدام أساليب الاحصاء الوصفي للإجابة عن فروض البحث، كالاتي :

ـ اختبار" ت " للمجموعات المستقلة ـ اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ـ اختبار شيفية ـ المتوسط والانحراف المعياري

نتائج البحث

<u>أولاً: بالنسبة للنتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول المتمثل في:</u> ما دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة البحث عن دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية من وجهة نظر المعلمات .

نتائج المحور الأول: دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة بما يناسب عمره، وجاءت استجابات معلمات رياض الأطفال حول دور الروضة في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة ما بين (متوسطة وكبيرة)، وهذا يشير لدور رياض الأطفال الذي يسهم في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة بدرجة كبيرة حيث اتضح الدور الملحوظ لرياض الأطفال في التوعية بالمفاهيم والسلوكيات البيئية كالنظافة الشخصية ونظافة المكان والحفاظ على البيئة وعلى الماء والهواء (والعديد من المفاهيم والسلوكيات التي ظهرت في عبارات الاستبيان) ويدل على وجود استراتيجيات وأنشطة تعمل على غرس القيم والسلوكيات والمفاهيم البيئية المستدامة لطفل الروضة، وجاءت العبارة رقم (٧) "حث الطفل الحفاظ على النظافة (غرفة النشاط، حديقة الروضة، مرافق الروضة)" في المرتبة الأولي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢.٦٧)، وجاءت العبارة رقم (١٧) "تنظم المعلمة رحلات لأماكن فصل القمامة وإعادة تدويرها لتحويلها إلى أشياء مفيدة " في المرتبة الأخيرة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (١.٨١) وأتت بقية العبارات لتحصل على متوسط حسابي بدرجة كبيرة ومتوسطة، ووجد أن التقييم من العينة كان إيجابي لعبارات محور التنمية البيئية المستدامة، واتفقت مع نتائج دراسة (Hsiao&Shih,2016) (Bautista,etel.,2018) (Sageidet,2016) (Akyol,etel.,2018) حول أهمية دور الروضة في توعية الطفل المفاهيم البيئية المستدامة والقائمة على الملاحظة والتجريب وممارسة الأنشطة وتنفيذ الفاعليات والمبادرات البيئية المتنوعة لتوعية الطفل وتوجيهه سلوكياته تجاه الحفاظ على البيئة، وتنفذ المعلمة برنامج تربوي تعليمي متكامل عن البيئة، وعلى المعلمات الاهتمام بمعرفة كل ما هو جديد، والتنمية المهنية المستمرة، وعلى مؤسسات رياض الأطفال تفعيل خطة تدريبية شاملة متكاملة تعمل على دعم أنشطة ووحدات وبرامج الروضة في التنمية البيئية المستدامة، كبعد أساسي ومهم لتحقيق الاستدامة .

نتائج المحور الثاني: دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة بما يناسب عمره، وجاءت استجابات معلمات رياض الأطفال حول دور الروضة في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة ما بين (متوسطة وكبيرة)، وجاءت العبارة رقم (١٨) " تعريف الطفل قيمة العمل لكسب المال والذي يسمى بـ: الدخل الشخصي" في المرتبة الأولي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢.٣٩)، وجاءت العبارة رقم (٥) " تعريف الأطفال أهمية البنوك والجهات المالية وما يدور بها " في المرتبة الأخيرة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (١.٧٢). وأتت بقية العبارات لتحصل على متوسط حسابي بدرجة متوسطة وكبيرة، بما يوضح أن التقييم من عينة البحث كان إيجابي لعبارات محور التنمية الاقتصادية المستدامة، واتفقت مع نتائج كل (ابراهيم، ومهدي،٢٠١٨) و (Park,et el.,2016) ودراسة (Birbili & Kontopoulou, 2015) و (Bautista, et el., 2018) على أهمية منهج الروضة والاستراتيجيات والأنشطة المتنوعة، وهذا يشير للدور الذي تقوم به رياض الأطفال في توعية الطفل بالمفاهيم والسلوكيات الاقتصادية كالادخار، أنواع المهن، الترشيد في الاستهلاك، والبعد عن الاسراف والتبذير، وإدارة المال(والعديد من المفاهيم والسلوكيات التي ظهرت في عبارات الاستبيان) ولكن يحتاج هذا المحور إلى المزيد من الفاعليات والمبادرات والبرامج والأنشطة كقيام الأطفال بدور البائع والمشتري، المستثمر الصغير، حصالتي، مشروعي الصغير، والتخطيط المالي، وتنظيم رحلات للبنوك والمصارف المالية لتوعية الطفل وتوجيهه نحو السلوكيات الايجابية تجاه المال، والاهتمام بالتربية الاقتصادية والتعليم المالي وتُنفذ المعلمة برنامج تربوي تعليمي متكامل عن التنمية الاقتصادية المستدامة، كبعد أساسي ومهم لتحقيق الاستدامة .

نتائج المحور الثالث: دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة بما يناسب عمره، وجاءت استجابات معلمات رياض الأطفال حول دور الروضة في توعية وإكساب طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة (كبيرة)، وجاءت العبارتان رقم (٧)"حث الأطفال المشاركة في المناسبات الوطنية " ورقم (٨) " تعويد الأطفال التعاون والعمل الجماعي" في المرتبة الأولي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢.٨٦)، وجاءت العبارة رقم (١٩) " تعريف الأطفال التراث الثقافي لمجتمعهم من خلال الرحلات" في المرتبة الأخيرة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢.٤٣). وأتت بقية العبارات لتحصل على متوسط حسابي بدرجة كبيرة ومرتفعة، وهذا يشير لدور رياض الأطفال الإيجابي الذي يسهم في توعية طفل الروضة والمفاهيم والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية كالتعاون، واحترام الآخرين، وحب الوطن والمساواة والسلام، وتقبل آراء ونقد الآخرين(والعديد من المفاهيم والسلوكيات التي ظهرت في عبارات الاستبيان) وهذا يدل وجود أنشطة تربوية متنوعة، وأن البرنامج اليومي للروضة يعمل على غرس القيم والسلوكيات والمفاهيم الاجتماعية لطفل الروضة واتفقت مع نتائج (عتمان،٢٠١٥)و (Akyol,et.el.2018) ودراسة (الشجراوي، وآخرون،٢٠١٧)، حول دور رياض الأطفال الإيجابي في تحقيق التنمية الاجتماعية المستدامة للطفل، كبعد أساسي ومهم لتحقيق الاستدامة.

ثانياً: بالنسبة للنتائج المتعلقة للإجابة عن السؤال الثاني المتمثل في: ما مدى وعي الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية من وجهة نظر أمهات الأطفال العاملات وغير العاملات الملتحقين برياض الأطفال؟

للإجابة عن السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة البحث عن مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية من وجهة أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال ؟

نتائج المحور الأول: مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة.

جاءت استجابات أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال حول مدى وعي أطفالهن بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة ما بين (متوسطة وكبيرة وصغيرة)، وجاءت العبارة رقم (٢٠) "يهتم الطفل بالنظافة الشخصية ونظافة بيئته" في المرتبة الأولي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢.٧٧)، وجاءت العبارة رقم (١٨) "يحرص الطفل على زيارة أماكن ومقالب فصل القمامة ومعرفة إعادة التدوير" في المرتبة الأخيرة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (١.٢٨). هذا يشير إلى أن الدور الذي تقوم به مؤسسات رياض الأطفال يسهم في توعية الأطفال بمفاهيم التنمية البيئية بدرجة كبيرة، مما انتقل أثره على سلوكيات الطفل لهذه المفاهيم، وقد أتت بقية العبارات لتحصل على متوسط حسابي كبير ومتوسط، وفُسر ذلك بأن المعلمات يركزن بدرجة كبيرة على توعية الطفل بالمفاهيم البيئية باعتبارها أساس تحقيق التنمية البيئية المستدامة وتتفق مع دراسة (مرتضى، شاهين،٢٠١٧) و(Sageidat & Davis, 2014) وينصح برحلات لأماكن فصل القمامة ومعرفة كيفية تحويلها إلى شيء جديد ومفيد للحفاظ على نظافة البيئة والاستفادة منها بإعادة تدويرها. وفي ضوء ذلك ينبغي أن تحرص الأمهات للحفاظ على البيئة وترشيد الماء والكهرباء والحد من كمية المخلفات وغيرها من المفاهيم البيئية السليمة والتي يكتسبها الطفل.

نتائج المحور الثاني: مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة.

جاءت استجابات أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال حول مدى وعي أطفالهن بمفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة ما بين (متوسطة وكبيرة)، وجاءت العبارتان رقم (٦) "يحرص الطفل على عدم شراء أشياء من خارج المنزل يمكنه الحصول عليها من المنزل" و(١٣) "يكافئ الطفل على سلوكه الصحيح الترشيد عند إنفاق المال" في المرتبة الأولي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢.٦١)، وجاءت العبارتان رقم (١٠) "يستغنى الطفل عن السيارة لمسافات صغيرة "و(١٧) "يحرص الطفل على ادخار جزء من مصروفة في حصالته"

في المرتبة الأخيرة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (١.٢٨). هذا يشير إلى أن الدور الذي تقوم به مؤسسات رياض الأطفال يسهم في توعية الأطفال بمفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة بدرجة كبيرة، مما انتقل تأثيرها على سلوكيات ووعي الطفل لهذه المفاهيم داخل الأسرة، وقد أتت بقية العبارات لتحصل على متوسط حسابي كبير ومتوسط، وفسرت الباحثة ذلك بأن المعلمات يركزن على توعية الطفل بالمفاهيم الاقتصادية السليمة باعتبارها مدخل لتحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة، ووجد بأن استجابات الأمهات للعديد من العبارات حصلت على متوسط حسابي بدرجات متوسطة متفاوتة، مما يدل قلة وعي أطفالهن للعديد من المفاهيم الاقتصادية التي تحتاج لتنمينها كالادخار والانفاق المعتدل والترشيد في الاستهلاك وادارة المال والتخطيط المالي، لتحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة، للاعتماد على الأطفال في إدارة اقتصاد بيته واقتصاد بلده على أسس سليمة وواعية، واتفقت مع نتائج (Birbili & Kontopoulou,2015) (Borg,etel.,2017) .

نتائج المحور الثالث: مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة.

جاءت استجابات أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال حول مدى وعي أطفالهن بمفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة ما بين (متوسطة وكبيرة وصغيرة)، وجاءت العبارة رقم (٣) "يستأذن الطفل قبل الدخول إلى أي مكان " في المرتبة الأولي، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢.٦٧)، وجاءت العبارة رقم (١٣) "يتقبل الطفل آراء الآخرين وانتقادهم لبعض سلوكياته" في المرتبة الأخيرة، حيث بلغ متوسطها الحسابي(١.٢٧)، وأتت بقية العبارات لتحصل على متوسط حسابي بدرجة كبيرة ومتوسطة، وهذا يشير لدور رياض الأطفال الإيجابي الذي يسهم في توعية طفل الروضة بالقيم والسلوكيات والمفاهيم الاجتماعية الإيجابية كالتعاون، واحترام الآخرين، وحب الوطن والمساواة والسلام، وتقبل آراء الآخرين (والعديد من المفاهيم والسلوكيات التي ظهرت في عبارات الاستبيان) كما يدل وجود استراتيجيات، أنشطة تربوية للبرنامج اليومي للروضة الذي يعمل غرس المفاهيم الاجتماعية

لطفل الروضة، واتفقت مع نتائج دراسة(عتمان،٢٠١٥)و(الشجراوي،وآخرون،٢٠١٧) و(الصميدعي،٢٠١٧)حول دور الروضة الإيجابي في تحقيق التنمية الاجتماعية المستدامة لطفل الروضة، كبعد أساسي ومهم لتحقيق الاستدامة .

نتائج فروض البحث ومناقشتها

١- **النتائج المتعلقة بالفرض الأول:** يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين تقييم المعلمات رياض الأطفال نحو توعية الطفل بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية وفقاً لمتغير التخصص لصالح المعلمات اللاتي تخصصهن رياض الأطفال. ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار" ت " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين تقييم المعلمات نحو توعية الطفل بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية وفقًا لمتغير التخصص، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٢) قيمة "ت" للفرق بين متوسطي استجابات المعلمات نحو توعية الطفل بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، الاقتصادية والاجتماعية تبعا للتخصص (ن =٩٠)

المحاور	التخصص	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المحور الأول : دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة بما يناسب عمره.	رياض أطفال	٧٠	٤٨.١٣	٧.٥٥٨	٣.١٨٢	٧٨	٠.٠١
	تخصصات أخرى	٢٠	٤٢	٧.٧٣٢			
المحور الثاني : دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة	رياض أطفال	٧٠	٤٤.٩٩	١١.٧٠٧	٣.٤٨٦	٧٨	٠.٠١

بمفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة بما يناسب عمره.	تخصصات أخرى	٢٠	٣٤.٥٥	١٢.١٥٩			
المحور الثالث : دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة بما يناسب عمره .	رياض أطفال	٧٠	٥٥.٠٧	٤.٦٠١	٣.١٣٩	٧٨	٠.٠١
	تخصصات أخرى	٢٠	٥١	٦.٦٥٧			

من الجدول السابق يتضح أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المعلمات وفقًا لمتغير التخصص حول تقييم المعلمات نحو توعية الطفل بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية، حيث جاءت قيم ت (٣.١٨٢- ٣.٤٨٦- ٣.١٣٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، لصالح تخصص رياض الأطفال (المتوسط الأكبر= ٤٨.١٣- ٤٤.٩٩- ٥٥.٠٧) ويُفسر بأن المعلمات المتخصصات يقومون بتوعية الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية، والاجتماعية، قد يرجع لدراستها مقررات البرنامج أثناء الإعداد الاكاديمي لهن، وفهمهن لخصائص المرحلة، وعن ما يحتاج له الأطفال، واتفقت مع (Luff,2018) و(Sageidet,2016) و(Kosa,et el.,2016) وقد استطاع الأطفال تكوين اتجاهات وقيم وسلوكيات نحو أهداف التنمية المستدامة بأبعادها، فالمعلمة المتخصصة تتميز بإتاحتها فرص التعلم الذاتي من خلال البرنامج اليومي التي تتبعه واستفادتها من الأركان ومن الأنشطة التربوية المنفذة والوسائل والألعاب المتنوعة والأساليب التربوية لتعويد الأطفال على الحفاظ على البيئة والترشيد في الاستهلاك، وقد وُجد معلمات غير متخصصات خريجات تخصصات أخرى بنسبة بسيطة، ويعملن في رياض الأطفال، حيث أن المعلمة الغير متخصصة ترى أنها معلمة رياض الأطفال مثل أي معلمة في المراحل الدراسية الأخرى، وتعتبرها وظيفة، ولكنها تعمل قدر المستطاع على تنفيذ الأنشطة التي

تُكسب الأطفال مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية، والاجتماعية ومن ثم نقبل الفرض الأول .

٢- **النتائج المتعلقة بالفرض الثاني** :" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين تقييم معلمات رياض الأطفال نحو توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية **وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة** لصالح المعلمات اللاتي لديهن سنوات خبرة أعلى" ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد الفروق في تقييم معلمات رياض الأطفال نحو توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة دلالة الفروق لاستجابات المعلمات نحو توعية الطفل بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية تبعا لعدد سنوات الخبرة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المحور الأول: دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة بما يناسب عمره	بين المجموعات	٦٦٨.٨١٤	٢	٣٣٤.٤٠٧	٥.٨٢٧	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٩٩٣.٢٨٦	٨٧	٥٧.٣٩٤		
	الدرجة الكلية	٥٦٦٢.١	٨٩			
المحور الثاني: دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة بما يناسب عمره.	بين المجموعات	١٠٦١.٤٩٧	٢	٥٣٠.٧٤٩	٣.٥٨	٠.٠٥
	داخل المجموعات	١٢٨٩٨.٥٠٣	٨٧	١٤٨.٢٥٩		
	الدرجة الكلية	١٣٩٦٠	٨٩			

المحور الثالث: دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة بما يناسب عمره .	بين المجموعات داخل المجموعات الدرجة الكلية	٢٢١.٦٣١ ٢٣٣٨.٨٦٩ ٢٥٦٠.٥	٢ ٨٧ ٨٩	١١٠.٨١٥ ٢٦.٨٨٤	٤.١٢٢	٠.٠٥

من الجدول السابق: يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم معلمات رياض الأطفال نحو توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، وجاءت قيم ف دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥، ٠.٠٠١

وتم استخدام اختبار شيفية لتحديد الفروق في تقييم معلمات رياض الأطفال نحو توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٤)قيم شيفية لاتجاه الفروق في تقييم معلمات رياض الأطفال نحو توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغير التابع	عدد سنوات الخبرة	المتوسط	فروق المتوسطات		
			أقل من ٥ سنوات	من ٥ ـ ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
المحور الأول: دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة بما يناسب عمره.	أقل من ٥ سنوات	٤٤.٢٥			
	من ٥ ـ ١٠ سنوات	٥٠.٢٩	*٦.٠٤		
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٩	*٤.٧٥	١.٢٩	
المحور الثاني: دور رياض	أقل من ٥	٣٩.٦٩			

الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة بما يناسب عمره.	سنوات				
	من ٥ ـ ١٠ سنوات	٤٤.١٩	٤.٥		
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٧.٩٥	*٨.٢٧	٣.٧٦	
المحور الثالث: دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة بما يناسب عمره .	أقل من ٥ سنوات	٥٢.٧١			
	من ٥ ـ ١٠ سنوات	٥٥.٥٧	٢.٨٦		
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٦.١	٠.٥٢٤	*٣.٣٩	

من الجدول السابق يتضح أنه: توجد في تقييم معلمات رياض الأطفال نحو توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، الاقتصادية والاجتماعية وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (عند المقارنة مثنى مثنى) بين (أقل من٥ سنوات وكل من (من٥ ـ ١٠ سنوات– أكثر من ١٠سنوات) لصالح سنوات الخبرة الأكبر في التنمية البيئية المستدامة، وبين (أقل من٥ سنوات وأكثر من١٠سنوات) لصالح سنوات الخبرة الأكبر في التنمية الاقتصادية المستدامة، وبين (من٥ –١٠سنوات وأكثر من١٠سنوات) لصالح سنوات الخبرة الأكبر في التنمية الاجتماعية المستدامة، حيث جاءت الفروق بين المتوسطات غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥، عداً ذلك جاءت جميع المقارنات غير دالة . والمعلمات ذوي الخبرة تستطعن القيام بالتوعية تجاه أبعاد الاستدامة والسلوكيات التي تحققها بطرق مناسبة لطفل الروضة، ومعروف أنه كلما زادت خبرة المعلمة زادت لديها القدرة على تنوع الأنشطة وإثارة دافعية الأطفال وجذب انتباههم وتنوع الأساليب التربوية والعمل على إعداد الأدوات والوسائل لتنفيذ البرنامج اليومي داخل وخارج القاعة، فعمل المعلمة في الروضة تُزيد أفكارها ومعرفتها لمهنتها، وعندما تقترن

بالخبرة العملية تصبح قمة العطاء ذات كفاءة مهنية، كما أظهرت دراسة (Clarke,2017) و(Kahriman,2016) أن المعلمة المتخصصة ذات الخبرة والتأهيل لها تأثير على توعية الطفل بمفاهيم التنمية المستدامة ومن ثم نقبل الفرض الثاني .

٣ ـ النتائج المتعلقة بالفرض الثالث: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين تقييم أمهات الاطفال الملتحقين برياض الاطفال نحو مدى وعي الاطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية **وفقا لمتغير العمل** لصالح الأمهات العاملات ". لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار" ت" للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين بين تقييم أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال نحو مدى وعي الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية **وفقا لمتغير العمل**، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٥) قيمة "ت" للفرق بين متوسطي استجابات أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال نحو مدى وعي الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية وفقا لمتغير العمل (ن =٢٠٠)

المحاور	العمل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المحور الأول: مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة.	تعمل	٦١	٤٣.٤٣	٧.٦٣٢	٠.٣٧٩	١٩٨	غير دالة
	لا تعمل	١٣٩	٤٣.٨٧	٧.٦٣٣			
المحور الثاني: مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة	تعمل	٦١	٤١.٣٣	٧.٣٩٨	٠.٣٥٥	١٩٨	غير دالة
	لا تعمل	١٣٩	٤٠.٩١	٧.٨٨١			
المحور الثالث: مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة.	تعمل	٦١	٤٤.٣١	٦.٩٣	١.٢٧٢	١٩٨	غير دالة
	لا تعمل	١٣٩	٤٣.٨٢	٧.٩٢٢			

من الجدول السابق يتضح أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال نحو مدى وعي الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية وفقا لمتغير العمل، حيث جاءت قيم ت غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥. وقد فُسر ذلك بأن الأم العاملة وغير العاملة تشعر الطفل بالرعاية والتربية وتمنحهم من القيم والسلوكيات، وتُفسر استجابات عينة الأمهات أن الجميع يشجع الأطفال على التوعية بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية سواء الأم العاملة أو غير العاملة وهذا ينعكس بدوره على طبيعة تعاملهم مع أطفالهم بطريقة صحيحة ويظهر في التعامل وأسلوب الرعاية والتربية بالطفل في المرحلة المبكرة واتفق مع دراسة (Borg,et el.,2017). ومن ثم نرفض الفرض الثالث .

٤- **النتائج المتعلقة بالفرض الرابع** " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين بين تقييم أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال نحو مدى وعي الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية **وفقا لمتغير المستوى التعليمي** لصالح الأعلى تعليماً". ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد الفروق بين تقييم أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال نحو مدى وعي الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية **وفقا لمتغير المستوى التعليمي**، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة دلالة الفروق في تقييم أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال نحو مدى وعي الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية وفقا لمتغير المستوى التعليمي

محاور مفاهيم التنمية المستدامة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المحور الأول: مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة.	بين المجموعات	٨٩٧.٧٧٣	٤	٢٢٤.٤٤٣	٤.١١١	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٠٦٤٥.١٨٢	١٩٥	٥٤.٥٩١		
	الدرجة الكلية	١١٥٤٢.٩٥٥	١٩٩			
المحور الثاني: مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة.	بين المجموعات	٦١٢.٥١٤	٤	١٥٣.١٢٩	٢.٦٥٤	٠.٠٥
	داخل المجموعات	١١٢٥٠.٢٤١	١٩٥	٥٧.٦٩٤		
	الدرجة الكلية	١١٨٦٢.٧٥٥	١٩٩			
المحور الثالث: مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة.	بين المجموعات	٨٠٧.١٧١	٤	٢٠١.٧٩٣	٣.٦٣٤	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٠٨٢٨.٧٠٤	١٩٥	٥٥.٥٣٢		
	الدرجة الكلية	١١٦٣٥.٨٧٥	١٩٩			

من الجدول السابق: يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال نحو مدى وعي الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية وفقا لمتغير المستوى التعليمي، حيث جاءت قيم ف دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥، ٠.٠٠١. وتم استخدام اختبار شيفية لتحديد الفروق ، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٧) قيم شيفية لاتجاه الفروق في تقييم أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال نحو مدى وعي الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية وفقًا لمتغير المستوى التعليمي

محاور مفاهيم التنمية المستدامة	المستوى التعليمي	المتوسط	فروق المتوسطات			
			حاصلة على الابتدائية	حاصلة على المرحلة المتوسطة	حاصلة على المرحلة الثانوية	حاصلة على درجة البكالوريوس	أعلى من التعليم الجامعي
المحور الأول: مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة.	حاصلة على الابتدائية	٣٢					
	حاصلة على المرحلة المتوسطة	٤١.٣٦	٩.٣٦				
	حاصلة على المرحلة الثانوية	٤٥.٧٩	*١٣.٨	٤.٤٣			
	حاصلة على درجة البكالوريوس	٤٢.٨	١٠.٨	١.٤٣	٣		
	أعلى من التعليم الجامعي	٤٣	١١	١.٦٤	٢.٨	٠.٢	
المحور الثاني: مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة.	حاصلة على الابتدائية	٢٨					
	حاصلة على المرحلة المتوسطة	٤١	١٣				
	حاصلة على المرحلة الثانوية	٤٢.٠٦	*١٤.٠٦	١.٠٦			
	حاصلة على درجة البكالوريوس	٤٠.٧٢	١٢.٧٢	٠.٢٨	١.٣٤		
	أعلى من التعليم الجامعي	٤٠	١٢	١	٢.٠٦	٠.٧٢	

المحـــــور الثالـــــث: مـدى وعـي طفـــــل الروضـــــة بمفـــــاهيم التنميـــــة الاجتماعيـة المستدامة.	حاصلة على الابتدائية	٢٩					
	حاصلة على المرحلة المتوسطة	٤٤.٧٣	*١٥.٧٣				
	حاصلة على المرحلة الثانوية	٤٤.٥	*١٥.٥	٠.٢٣			
	حاصلة على درجة البكالوريوس	٤٢.٧٤	*١٣.٧٥	١.٩٨	١.٧٦		
	أعلى من التعليم الجامعي	٤١.٦	١٢.٦	٣.١٣	٢.٩	١.١٥	

من الجدول السابق يتضح أنه: توجد في تقييم أمهات الاطفال الملتحقين برياض الأطفال نحو مدى وعي الأطفال بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية وفقًا لمتغير المستوى التعليمي (عند المقارنة مثنى مثنى) بين (حاصلة على الابتدائية وحاصلة على المرحلة الثانوية) لصالح حاصلة على المرحلة الثانوية في التنمية البيئية، وبين (حاصلة على الابتدائية وحاصلة على المرحلة الثانوية) لصالح حاصلة على المرحلة الثانوية في التنمية الاقتصادية المستدامة، وبين (حاصلة على الابتدائية والمستويات التعليمية العليا أعلي من التعليم الجامعي) لصالح المستويات التعليمية العليا في التنمية الاجتماعية المستدامة، حيث جاءت الفروق بين المتوسطات غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥، عداً ذلك جاءت جميع المقارنات غير دالة. ويُفسر ذلك أن الأمهات اللاتي حصلن على مستويات تعليمية مختلفة تؤثر على نسبة وعيهن بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية كل على حسب المستوى التعليمي، وذلك لأن للتعليم أثر مباشر في تنمية الخبرات والمعارف والمهارات التي تؤثر على إتباع السلوكيات الإيجابية السليمة التي تنعكس على تنشئة وتربية وتعليم الأطفال داخل الأسرة . واتفقت مع دراسة(مرتضى، وشاهين ،٢٠١٧) في وجود فرق راجع للشهادة العلمية لصالح التعليم الجامعي ، ومن ثم نقبل الفرض الرابع .

٥. النتائج المتعلقة بالفرض الخامس " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين تقييم معلمات رياض الأطفال نحو مدى وعي أطفال الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة لصالح مفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة ثم مفاهيم التنمية البيئية المستدامة ثم مفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة" . قامت الباحثة بحساب المتوسط والانحراف المعياري، لمفاهيم التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٨) المتوسط والانحراف المعياري لمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال

مفاهيم التنمية المستدامة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
المحور الأول: دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة بما يناسب عمره.	٤٦.٧٧	٧.٩٧٦	٢
المحور الثاني: دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة بما يناسب عمره.	٤٢.٦٧	١٢.٥٢٤	٣
المحور الثالث: دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة بما يناسب عمره .	٥٤.١٧	٥.٣٦٤	١

من الجدول السابق يتضح أنه: جاء ترتيب مفاهيم التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، مفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة بمتوسط (٥٤.١٧)، ثم مفاهيم التنمية البيئية المستدامة بمتوسط (٤٦.٧٧)، ثم مفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة بمتوسط (٤٢.٦٧). وهذا يشير لإسهام رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم وسلوكيات

التنمية المستدامة بأبعادها الثلاثة بدرجة كبيرة، وجاءت استجاباتهم إيجابية لدور الروضة ولكنها تدرجت فكانت مفاهيم التنمية الاجتماعي ثم البيئي ثم الاقتصادي، مما أكد فاعلية دورها في توعية الطفل للمفاهيم الاجتماعية بدرجة كبيرة جدا، فكانت المفاهيم الاجتماعية الترتيب الأول ثم البيئية ثم الاقتصادية وفسرت هذه النتيجة توافر الدعم المادي المناسب لرياض الأطفال بما يساعد على تنفيذ الأركان والأنشطة والبرامج التي تساهم في تنمية الخبرات اليومية للطفل التي تُكسبه المهارات والقيم والمفاهيم الاجتماعية لتحقيق التنمية الاجتماعية المستدامة وكذلك تمكن المعلمة من الأساليب التربوية المستخدمة ودراستها الأكاديمية وخبرتها وكفاءتها المهنية، واتفقت مع (الوائلي، والقرعان،٢٠١٨) على حصول المجال الاجتماعي على الترتيب الأول، واختلفت مع نتيجة (Park,etel.,2016) فكان البعد الاجتماعي الترتيب الثالث، قبله البيئي، قبله الاقتصادي، واتفقت مع نتيجة (Sageidet,2016) و(Sageidat&Davis,2014) وحصل البعد البيئي على الترتيب الثاني مما يدل على تنوع أنشطة الروضة لإكساب الطفل السلوكيات والمفاهيم البيئية لتحقق التنمية البيئية المستدامة، ثم حصل البعد الاقتصادي على الترتيب الثالث مما يتطلب إضافة العديد من الأنشطة التي تعزز المفاهيم الاقتصادية المستدامة، ومن ثم نقبل الفرض الخامس

٦. **النتائج المتعلقة بالفرض السادس** يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (≤ ٠.٠٥) بين تقييم أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال عن مدى وعي أطفال الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة لصالح مفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة ثم مفاهيم التنمية البيئية المستدامة ثم مفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة " و قامت الباحثة بحساب المتوسط والانحراف المعياري، لأبعاد التنمية المستدامة من وجهة نظر أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (١٩) المتوسط والانحراف المعياري لمفاهيم التنمية المستدامة البيئية، والاقتصادية والاجتماعية من وجهة نظر أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال

أبعاد التنمية المهنية المستدامة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
المحور الأول: مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية البيئية المستدامة	٤٣.٢٨	٧.٦١٦	٢
المحور الثاني: مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة	٤١.٠٤	٧.٧٢١	٣
المحور الثالث: مدى وعي طفل الروضة بمفاهيم التنمية الاجتماعية المستدامة	٤٣.٧٤	٧.٦١٦	١

من الجدول السابق يتضح أنه: جاء ترتيب أبعاد التنمية المستدامة من وجهة نظر أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال، البعد الاجتماعي بمتوسط (٤٣.٧٤)، ثم البعد البيئي بمتوسط (٤٣.٢٨)، ثم البعد الاقتصادي بمتوسط (٤١.٠٤). وجاءت استجابات عينة الأمهات متماثلة لاستجابات عينة المعلمات في ترتيب أبعاد التنمية المستدامة، فكان البعد الاجتماعي الأول ثم البيئي ثم الاقتصادي، وتُفسر هذه النتيجة بأن رياض الأطفال دورها واضح إيجابي في توعية وإكساب الأطفال سلوكيات ومفاهيم التنمية الاجتماعية والبيئية والاقتصادية المستدامة ما له تأثير على سلوكيات الأطفال الإيجابية داخل الأسرة، والتي أظهرته استجابات عينة أمهات أطفال وهذا يدل على تنوع الأنشطة لبرنامج الروضة اليومي حول قضايا الاستدامة كون الأطفال مشاركين وأصحاب مصلحة في المستقبل واتفقت مع دراسة (Borg,etel.,2017)(الوائلي، والقرعان، ٢٠١٨)(عتمان، ٢٠١٥) ومن ثم نقبل الفرض السادس .

ثالثاً: بالنسبة للنتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والمرتبط بمقترحات تفعيل دور رياض لتحسين تعلم وتعليم مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية لطفل الروضة وللإجابة على هذا السؤال تم توجيه سؤال مفتوح في نهاية استبانتي المعلمات وأمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال عن كيفية تفعيل دور رياض الأطفال في إكساب وتوعية

الطفل بمفاهيم التنمية البيئية والاقتصادية والاجتماعية المستدامة، وأظهرت النتائج تنوع في الاستجابات بما يساعد في تفعيل دور الروضة، وسوف تعرض الباحثة الاستجابات الخاصة بعينتي البحث حيث أنها تنبع من الواقع ولها أهميتها في استشراق المستقبل التي تستعين الباحثة بها عند وضع التصور المقترح المستقبلي لدور رياض الأطفال حول توعية وإكساب سلوكيات ومفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية لطفل الروضة وقد جاءت استجابات عينتي البحث على النحو التالي:

ـ الاستعانة بمتخصصين من المهتمين بشؤون البيئة والاقتصاد والمجتمع وكل من له علاقه للتوعية بمفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية داخل الروضة وواقعياً.

–تنفيذ الدورات التدريبية للمعلمات عملياً ودورياً عن كيفية توعية طفل الروضة بأبعاد التنمية المستدامة (البيئية والاقتصادية والاجتماعية) مما ينعكس على معارف وسلوكيات الأطفال .

ـ إقامة برامج تربوية، تعليمية، توعوية، وترفيهية تهتم بأهمية إكساب وتوعية وتعلم مفاهيم التنمية البيئية والاقتصادية والاجتماعية المستدامة لطفل الروضة بمشاركة الوالدين .

ـ الاهتمام بالعمل التعاوني والمشاركة الداعمة بين الروضة والأسرة بطريقة إيجابية لما له من آثار ايجابية على تنشئة وتربية الأطفال، وتبادل الأدوار فيما بينهم للوصول لأعلى مستويات لسلوكيات الأطفال البيئية والاقتصادية والاجتماعية السليمة الواعية .

ـ أن تكون مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية متطلب أساسي في جميع الأنشطة التربوية والتعليمية المقدمة لطفل الروضة، مع ضرورة اشتراك الأطفال في هذه الأنشطة التي تعزز سلوكياتهم تجاه البيئة والمال وأنفسهم والمجتمع .

-تفعيل الزيارات لأطفال الروضة إلى المؤسسات التي تزيد من توعية الأطفال بمفاهيم التنمية البيئية والاقتصادية والاجتماعية المستدامة مثل جهاز شؤون البيئة والبنوك، ومؤسسات مجتمعية وتربوية يكتسب من خلالها الأطفال الخبرات والمعارف عن البيئة والمجتمع.

رابعاً: بالنسبة للنتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع : بناء على ما أسفر عنه البحث الحالي بإطاريه النظري والميداني من نتائج، فإنه يمكن تقديم تصور مقترح مستقبلي كالتالي:

١- فلسفة التصور المقترح :

تنطلق فلسفة هذا التصور من جعل فكرة التعليم من أجل التنمية المستدامة في رياض الأطفال بتوعية أطفالها بمفاهيم التنمية المستدامة، لتحقيق أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠.

ـ طبيعة المرحلة العمرية التي تتسم بسهولة التشكيل واكتساب كل ما هو مرغوب فيه من مفاهيم ومهارات وسلوكيات تجعلها باقية في ذهن الطفل طوال حياته .

ـ ظهور مصطلح التنمية المستدامة كمتطلب لمواجهة خطورة التدهور البيئي الذي يجب التغلب عليه، مع عدم التخلي عن حاجات التنمية الاقتصادية وكذلك المساواة والعدالة الاجتماعية.

ـ مواكبة التطور الهائل الذي يشهده العالم والذي جعل من مؤسسات التعليم والتنشئة الاجتماعية أكثر أهمية، التي منها رياض الأطفال لتحقيق التنمية المستدامة بأبعادها الثلاثة .

ـ توجيه نظر كل من أمهات أطفال الروضة ومعلمات رياض الأطفال إلى توضيح أدوار كل منهما في توعية طفل الروضة مفاهيم التنمية المستدامة(البيئية والاقتصادية والاجتماعية) .

ـ الأخذ بالاستراتيجيات التي تقوم على المدخل البيئي والمدخل التكاملي متعدد الأنشطة والمهارات ومدخل إعداد وحدات دراسية تقوم على أنشطة محددة مثل استراتيجيات التنمية المعرفية واستراتيجيات التنمية الوجدانية واستراتيجيات التنمية النفسية الاجتماعية .

٢-أهداف التصور المقترح

- تكوين رؤية واضحة لدور رياض الأطفال في تفعيل مفاهيم التنمية البيئية والاقتصادية والاجتماعية المستدامة لطفل الروضة وأنماطها التي يمكن أن يقوم بها ذوي الاختصاص.
- زيادة الكفاءة النوعية للتعليم في رياض الأطفال مما يساعد في تحسين تعلم وتعليم مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية لطفل الروضة .
- مشاركة مؤسسات المجتمع التي تهتم بالبيئة والاقتصاد(البنوك والمصارف) والاجتماعية (الروضات والمدارس ووسائل الاعلام وغيرها من المؤسسات الاجتماعية) في وضع برامج تدريبية متنوعة لتنمية مهارات المعلمات والأمهات لأبعاد التنمية المستدامة الثلاثة .
- تفعيل مفاهيم التنمية البيئية والاقتصادية والاجتماعية المستدامة في رياض الأطفال لتكوين اتجاهات إيجابية لدى أسر الأطفال وأطفالهم تجاه الرضا عن الروضة .

٣- مبررات التصور المقترح:

- نتائج المحور (الرابع) من محاور الاستبانة الموجهة لأمهات الأطفال وكذلك المحور (الرابع) من محاور الاستبانة الموجهة لمعلمات رياض الأطفال فكل منهما يحتويان على مقترحات لإكساب وتوعية طفل الروضة مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية .
- نتائج الدراسات السابقة للتعرف على مفاهيم وسلوكيات التنمية المستدامة التي تناسب عمره .
- المهام والأدوار المطلوبة من رياض الأطفال والمعلمات ومن أمهات الأطفال لتحقيق أدوارهم في تحقيق مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية .
- مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية التي تهدف الدراسة إكسابها لطفل الروضة كونه مواطن له حق العيش والحفاظ على حقوق الآخرين .

- يرتكز التصور المقترح على عدد من المحاور رُوعي أن تكون قابلة للتطبيق ومتضمنة بعض المقترحات التي يمكن التغلب على معوقات التوعية بمفاهيم وسلوكيات الاستدامة .

٤. آليات ومنطلقات تنفيذ التصور المقترح :

- تحديد محتوى التصور المقترح: في صورة مجموعة من مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية التي يجب إكسابها لطفل الروضة المناسبة لعمره، من خلال دور رياض الأطفال والأنشطة المتنوعة التي تقوم بها المعلمة التي تساعده على تنمية السلوك البيئي السليم والحفاظ على موارد البيئة والسلوك الاقتصادي الواعي والاجتماعي العادل.

- تضمين المناهج التربوية للروضة وحدات تربوية مرتبطة بمفهوم الاستدامة سواء ما يتعلق منها بالقضايا البيئية أو بالتربية الاخلاقية للتوجه نحو الاستدامة أو تبسيط المفاهيم مثل البيئة الطبيعية (التربة، المياه، النباتات والغابات، الحيوانات، الطاقة والموارد الطبيعية. الانسان ومحيطه: البيت، المدرسة، الحي، القرية، المدينة، التوازن الطبيعي، الزراعة، الصناعة. مشكلات التلوث تلوث المياه والشاطئ والهواء والتلوث السمعي، التربة والنفايات البيئة والتنمية مفاهيم التنمية البشرية، التنمية والبيئة، مشكلات الدول النامية التطور العلمي والتكنولوجي والعلاقة مع البيئة .

- إكساب طفل الروضة مفاهيم التنمية الاقتصادية المستدامة والتي تساعد الطفل على تنفيذ السلوكيات التي تعمل على تحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة مثل الحد من الاستهلاك بكافة صوره في المأكل، واستخدام المياه، واستهلاك الطاقة، والحفاظ على الممتلكات العامة والخاصة وتدريبهم عليها كلما أمكن، الادخار والاستهلاك المقنن، والابتعاد عن الاسراف والتبذير ويفرق الطفل بين الحاجات الأساسية التي لا يمكن العيش بدونها وبين

الأشياء التي يمكن الاستغناء عنها، ويعرف قيمة المال وإدارته وأهمية الاعتدال عند الشراء ويفرق بين الانتاج والاستهلاك ومعرفة المهن المختلفة وأدوارها في خدمة المجتمع.

- تنمية مهارات اتخاذ القرار والمهارات الحياتية والاجتماعية والاتجاهات والسلوكيات وأساليب الحياة التي تساند التنمية المستدامة، غرس القيم الاجتماعية لثقافة المجتمع، والحفاظ على التراث الاجتماعي التاريخي الثقافي، واحترام الآخرين وحقوقهم وتعزيز مبدأ المساواة في التعاملات بين الأفراد، بغض النظر عن اللون والدين والجنس ومستوى المعيشة وإفشاء السلام والتعاون والعمل الجماعي وممارسة قيم الديمقراطية والعدالة والصدق والتواضع والتسامح والمواطنة والمشاركة في المناسبات الوطنية وتحمل المسؤولية المجتمعية .

٥. جوانب التصور المقترح :

ـ التأهيل الأساسي المطلوب لمعلمة الروضة وما يلزم أن يتوفر بها من خصائص وصفات أساسية ينبغي إعداد المعلمة في مجال الاستدامة، سواء عند تأهيلها وإعدادها في برنامج دراستها ويحتوى على مقررات للتنمية المستدامة بأبعادها والتدريب قبل الخدمة وأثناءها .

ـ توعية المسؤولين والقائمين على التخطيط والإشراف والتنفيذ بدور رياض الأطفال في التوعية مفاهيم التنمية المستدامة البيئية والاقتصادية والاجتماعية التي يجب إكسابها للطفل. ـ تحديد الجهات التنفيذية لدعم التربية من أجل الاستدامة في مرحلة الطفولة المبكرة، كوزارة التربية والتعليم وغيرها من الوزارات المشرفة على رياض الأطفال في الدول العربية، الوزارات والجهات المسؤولة عن البيئة والتنمية المستدامة، الجهات المسؤولة عن الإحصاء، والأسر والقطاع الخاص، والجمعيات غير الحكومية والمنظمات الأهلية العاملة في المجالات ذات الصلة بالبيئة والتنمية المستدامة، ودعوة هذه الجهات إلى مزيد للعناية بمرحلة الطفولة المبكرة وتكثيف الجهود للارتقاء بالتربية بشكل عام والتنمية المستدامة على وجه الخصوص. ـ تضافر جهود مختلف الجهات المسؤولة للمرحلة في كل مجتمع الحكومية، المؤسسات التربوية

ومن بها معلمات وادريين ومسؤولين، الأسرة بجميع أعضائها والمنظمات الأهلية والمجتمع المدني بكافة مؤسساته والإعلام بمختلف أشكاله من مرئي ومسموع ومقروء.

٦ـ مقترحات لتفعيل دور رياض الأطفال للتوعية بمفاهيم التنمية المستدامة :

– **الإمكانات المادية** : تخصيص دعم مادي من وزارة التعليم لتدعم الأنشطة والبرامج والفاعليات والمبادرات، والبرامج المتعلقة بالتنمية البيئية المستدامة كيوم البيئة العالمي والماء وأسبوع الشجرة، وتوفير أماكن لممارسة الأنشطة البيئية، مساحة لزراعة بعض الأشجار وتناولهم من ثمارها، والبستنة، وإعادة التدوير، وتنفيذ الأنشطة الاقتصادية كدور البائع والمشترى، والمستثمر الصغير، ادخر تكسب وتنفيذ مبادرات كأسبوع الوعي المالي للطفل.

ـ توفير ركن للمكتبة يحتوي على مجلات وكتب تعليمية مصورة تتناول قصص عن السلوكيات البيئية والاقتصادية والاجتماعية السليمة لتحقيق التنمية المستدامة بأبعادها الثلاثة

ـ دعم رياض الأطفال بالوسائل التعليمية المتعددة والتقنيات الحديثة التي تساعد على النمو العقلي للطفل، توفير الأجهزة التكنولوجية الحديثة، وشاشات عرض للتعريف بالمشكلات البيئية والاقتصادية والاجتماعية واستكشاف البيئة المحلية مع التوسع تدريجيا نحو البيئة الخارجية بهدف توسيع معارف الطفل بقدر ما تسمح له قدراته، وأهمية معرفته بمؤسسات المجتمع كوزارة الكهرباء والمياه والبيئة والمالية ودورهم في تحقيق التنمية المستدامة .

ـ إعادة توجيه العملية التربوية التعليمية نحو فكرة الاستدامة اقتصاديا واجتماعيا وبيئيا وتطوير مناهج رياض الأطفال ليتوافق مع متطلبات اقتصاد المعرفة وعصر المعلومات، وتضمين المنهج التربوي للروضة لوحدات (البيئة النظيفة) و(اقتصادي صغير) بما يساعد لإكساب الطفل مفاهيم التنمية المستدامة بكل أبعادها من خلال أنشطة تربوية هادفة متنوعة.

مقترحات لتفعيل التوعية مفاهيم التنمية المستدامة في رياض الأطفال خلال وسائل الاعلام

- نشر الوعي البيئي، الاقتصادي، الاجتماعي في المجتمع من خلال وسائل الاعلام المرئية والمسموعة والمقروءة، وزيادة البرامج الثقافية الهادفة وتنفيذ حملات قومية واسعة النطاق

التي تحث على ضرورة توعية الأطفال بممارسة السلوكيات الصحيحة تجاه البيئة والاقتصاد والمجتمع، ورسائل نصية تُرسل عن طريق الجوال والايميل بصفه دورية للتوعية والتذكير بأهداف التنمية المستدامة وكيفية تحقيقها .

- طباعة المطويات، الكتيبات التوعوية، والملصقات التي تحث على ممارسة العادات السليمة وتوزيعها داخل رياض الأطفال والأماكن العامة التي تتردد عليها الأسرة من أجل العمل على تفادي الآثار السلبية والمشكلات البيئية والاقتصادية والاجتماعية التي تؤثر على الطفل.

- عقد الندوات وورش العمل بمختلف الأماكن والمراكز والمؤسسات والجمعيات والنوادي وقصور الثقافة ومراكز رعاية الأمومة والطفولة حول أبعاد الاستدامة وطرق تحقيقها.

- **الإمكانات البشرية** : توفير معلمات متخصصات في رياض الأطفال على أحسن مستوى من التأهيل والتدريب، قادرات على تنفيذ الأنشطة والموضوعات بأساليب تربوية كالقصص والحوار والمناقشة والتي يمكن من خلال تنفيذها إكساب الأطفال مفاهيم التنمية البيئية والاقتصادية والاجتماعية المستدامة .

- حرص الأسرة على التواصل المستمر مع الروضة لمتابعة الطفل، وحضور اللقاءات التثقيفية الندوات، الاجتماعات والدورات التي تسهم في رفع الوعي بمفاهيم الاستدامة والتي لها بالغ الأثر في إكساب الأطفال مفاهيم التنمية البيئية والاقتصادية والاجتماعية المستدامة .

- تنشئة الأطفال على التفكير والتجريب والإبداع وتنمية قدرات الطفل للتفكير الناقد وإتاحة الفرصة للطفل للقيام ببعض الأنشطة والأعمال ذات البعد الاقتصادي والبيئي والاجتماعي التي تتماشى مع أنظمة الروضة .

- يجب أن يكون كل من المعلمات وأسرة الطفل قدوة، وحث الأطفال الدائم على التمسك بالسلوكيات البيئية والاجتماعية والاقتصادية الداعمة لتحقيق قيم وأهداف التنمية المستدامة

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج تتعلق بدور رياض الأطفال في تفعيل مفاهيم التنمية المستدامة لتحسين تعليم وتعلم طفل الروضة لها، يمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات نذكر منها ما يلي :

- استخدام الأنشطة التربوية والعملية المباشرة في التوعية بمفاهيم الاستدامة لطفل الروضة
- اشتراك مؤسسات المجتمع التي لها علاقة بالتوعية بمفاهيم وسلوكيات تحقيق التنمية المستدامة للطفل من خلال تنفيذ أنشطة وبرامج ومبادرات تعمل على اكتسابها له .
- رفع كفاءة المعلمات بإقامة برامج ودورات تدريبية تتناول المفاهيم البيئية والاقتصادية والاجتماعية للتنمية المستدامة تسمى بالتنمية المهنية المستمرة لمعلمة رياض الأطفال .
- إدخال أنشطة وبرامج تربوية، تعليمية وترفيهية متنوعة في رياض الأطفال التي من خلالها تزيد فاعلية توعية وتثقيف طفل الروضة للتنمية البيئية والاقتصادية والاجتماعية المستدامة وتحسين طرق تنفيذ هذه الأنشطة .
- دليل إرشادي لمعلمات الروضة وأولياء أمور الأطفال الملتحقين برياض الأطفال يسمى دليل الاستدامة البيئية، الاقتصادية، الاجتماعية لطفل الروضة يوضح الإرشادات والسلوكيات والأنشطة التي يجب أن يتبعها كل منهما لتوعية الطفل بمفاهيم الاستدامة .

- ضرورة مشاركة الأسرة مع الروضة عند تنفيذ المبادرات والفاعليات والرحلات والأنشطة لبرامج الاستدامة، مما تتحول من مجرد معلومة إلى سلوك ثم إلى اتجاه إيجابي نحو بيئته ونفسه وأفراد مجتمعه .

- الاستفادة من نتائج البحث ولفت انتباه المسؤولين والقائمين على رياض الأطفال إلى أهمية تضمين المنهج لممارسات وأنشطة ووحدات لتفعيل مفاهيم وسلوكيات وقيم التنمية المستدامة مما يساعد ذلك في ترسيخها بشكل مباشر في عقول الأطفال .

بحوث مقترحة :

ـ تحليل محتوى البرامج والأنشطة في رياض الأطفال ودورها في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة الاقتصادية .

ـ المشاركة بين الأسرة ورياض الأطفال للتوعية بالتنمية الاقتصادية المستدامة لطفل الروضة

ـ استخدام استراتيجيات متنوعة وجديدة وتأثيرها على اكتساب الطفل لمفاهيم الاستدامة.

ـ التعاون بين الأسرة ورياض الأطفال لتنمية المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة .

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو النصر، مدحت، ومحمد، ياسمين مدحت (٢٠١٧) . " التنمية المستدامة مفهومها . أبعادها . مؤشراتها " الطبعة الأولى. القاهرة . المجموعة العربية للتدريب والنشر .

أبو غنيم ، محمد ناجي شاكر، والرماحي ، سهير عبدالكريم حبيب (٢٠١٤) . " واقع برامج اللعب عند الأطفال على التنمية البشرية في مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة) بعمر ٤-٦سنوات" مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية: ع (١٥): السنه الثامنة : ٤٧ـ٦٣

أصلان، صفاء (٢٠١٦)."دراسة الأنشطة البيئية في رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية واقتراح أنموذج تخطيطي للمعلمات في ضوء خبرات كل من انكلترا والاردن" رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية .

الجلاد، هالة أحمد إبراهيم (٢٠١٨)." قيم التنمية المستدامة لدى طلاب التعليم الثانوي: دراسة ميدانية" مجلة كلية التربية. (جامعة الأزهر): ٣٧(١٧٨): ج ٢ ٤٦٥- ٥٣٢.

القيسي، خولة عبدالوهاب، وسلمان، أسماء عبدالجبار.(٢٠١٥). " أثر برنامج مقترح لتنمية المهارات البيئية لدى أطفال الروضة "جامعة ديالى. مجلة الفتح : ١١(٦١) :١١٣ـ ١٣٦

الرفاعي، أروى عبدالمنعم وآخرون (٢٠١٦) . تصورات معلمات رياض الأطفال لممارساتهن للمهارات التدريسية المتعلقة بتعليم طفل الروضة ". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات : ١ (٣٨) : ١١ـ ٤٢ .

الشايع، خوله ابراهيم عبدالرحمن ، والشايجي، عهود عبد اللطيف (٢٠١٩). " دور الاسرة في تنمية ثقافة التسامح لدى طفل الروضة في مدينة الرياض ". مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٧ (٢) : ٤٨٧ -٥١٢ .

الشجراوي، صباح، وآخرون (٢٠١٧) . " دور التنمية المستدامة في التنشئة الاجتماعية ورعاية الطفولة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين في منطقة حائل " . مجلة كلية التربية . (جامعة الأزهر. الجزء الثاني) : (١٧٦) : ٢٩٦ـ ٣١٨

الصميدعي، منيرة محمد جواد(٢٠١٧)." التكامل بين التنشئة الاجتماعية والتنمية البشرية لأطفال الرياض". مجلة مركز دراسات الكوفة. كلية التربية. جامعة الكوفة:١(٤٦):١٢٥ـ ١٦٢

المدخلي، محمد عمر أحمد (٢٠١٤) ." الدور التربوي لمؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية (دراسة تقويمية)" المجلة الدولية التربوية المتخصصة: ٣ (٨) ١١٣ـ ١٢٩.

المرساوي ، فوزية (٢٠١٥). "المعالجة التربوية لموضوع التنمية المستدامة من خلال المناهج التعليمية والكتب المدرسية: نموذج السنة الأولى من سلك البكالوريا علوم "لمادة الجغرافيا ". المجلة الدولية التربوية المتخصصة :٤ (١) : ١ـ ١٣.

المنير، راندا عبدالعليم (٢٠١٥). " التنمية المستدامة في منهج رياض الأطفال" . الطبعة الأولى . عمان ـ دبي . مركز ديبونو لتعليم التفكير.

العربي، ألفت عبدالله ابراهيم (٢٠١٧)."فاعلية برنامج مقترح لإكساب طفل الروضة الثقافة العلمية من خلال منهج التعلم الذاتي(دراسة شبه تجريبية لدى عينة من أطفال الروضة في الرياض بالمملكة العربية السعودية) " . المجلة التربوية . كلية التربية . جامعة أسيوط : ع (٤٧) : ٢٦١ ـ ٣٢٤

المعلوف، لينا ماجد سليمان، والعوامرة، عبدالسلام فهد نمر(٢٠١٨)." دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الاخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات والمديرات في محافظة عمان العاصمة". مجلة دراسات العلوم التربوية : ٤٥ (٤) : ١٧٩ـ ١٩٤.

الوائلي، سعاد عبدالكريم، والقرعان، رهام أحمد (٢٠١٨) . " مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية بمعايير التنمية المستدامة وعلاقته بدافعيته طلبتهم نحو الاستدامة البيئية" مجلة العلوم التربوية والنفسية : ١٩ (١) : ٢٧١ ـ ٣٠٤.

النجار، سناء محمد أحمد (٢٠١٧)." سياسات الاستهلاك الأسري وتأثيرها على البصمة البيئية في ضوء التنمية المستدامة ". مجلة الاقتصاد الزراعي والعلوم الاجتماعية . جامعة المنصورة : ٨ (١) : ٢١ ـ ٣٨.

النجار، فاطمة كمال أحمد علي (٢٠١٩) ." أثر برنامج تدريبي في ممارسات التنمية المستدامة على تنمية الوعي بالمشكلات البيئية ومهارات العمل التطوعي لطالبات جامعة سطام بن عبدالعزيز". مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث : ٣ (٢) : ٥٢ ـ ٧٨.

أهداف التنمية المستدامة ١٧ لخطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ متاح على https://www.un.org/sustainabledevelopment/ar/sustainable-development-goals/

إبراهيم، ايمان يونس، ومهدي، ايناس محمد (٢٠١٨) . "اعداد منهج رياض الأطفال وفقا لمتطلبات التنمية المستدامة" . مجلة كلية التربية الاساسية :٢٤ (١٠٠) : ٧٢١ـ ٧٤٠

إيبستين، مارك جي، وبهوفاك، آدريانا ريجك (٢٠١٧). "الاستدامة سعادة وابتكار". الطبعة الأولى . الامارات العربية المتحدة . قنديل للطباعة والنشر والتوزيع .

(اليونسكو) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠٠٩). التعليم من أجل التنمية المستدامة متاح https://ar.unesco.org/themes/education-sustainable-development

(اليونسكو) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠١٤). إعلان آيشي ناغويا: التعليم من أجل التنمية المستدامة. متاح على الرابط https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074_ara

(اليونسكو) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠١٧) . التعليم من أجل التنمية المستدامة متاح على الرابط https://wayback.archive-it.org/10611/20170127164732/http://www.unesco.org/new/ar/edu

cation/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/

بدير، كريمان (٢٠١٤) ." تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال الروضة ". الطبعة الاولى . السعودية . مكتبة الرشد ناشرون .

جمال الدين، نجوى يوسف(٢٠١٨)."اللغة المستخدمة في التعليم من أجل التنمية المستدامة". مجلة العلوم التربوية. عدد خاص للمؤتمر الدولي الأول لقسم المناهج وطرق التدريس. المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم . ٨٧-١٠٩

حفيظ ، بوضياف، وأحمد، حنيش(٢٠١٨)."التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة أساس الاستثمار في الطاقات المتجددة"الملتقى الدولي العلمي الخامس حول استراتيجيات الطاقات المتجددة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة دراسة تجارب بعض الدول يومي ٢٣.٢٤ابريل.كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير،جامعة البليدة، الجزائر ١٥.١

رفيقة، يخلف (٢٠١٤) ." دور رياض الأطفال في النمو الاجتماعي ". مجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية . قسم العلوم الاجتماعية : ع (١١) : ١٠ ـ ١٥.

سليم، أمل داود، والشوك، أنوار فاضل عبدالوهاب (٢٠١٥). " حل المشكلات البيئية لدى طفل الروضة ". مجلة البحوث التربوية والنفسية : ١٢ (٤٦) : ٢٠ ـ ٤٦

شنبي، صوريه (٢٠١٦) . " حول مفاهيم التنمية المستدامة " كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. جامعة البليدة . بالجزائر . ١٥.١.

صديق، مروه ممدوح محمود وآخرون (٢٠١٧) . "ممارسات معلمات الروضة لإكساب الطفل بعض المهارات الحياتية وعلاقته ببعض مسؤوليات ربة الأسرة تجاه طفلها " مجلة الزقازيق للبحوث الزراعية . كلية الزراعة : ٤٤ (١) : ٣٨٥ـ ٤٠٨.

عبد الرحمن، حسنية حسين (٢٠١٧). "التعليم من أجل التنمية المستدامة في مدارس التعليم قبل الجامعي في كل من أستراليا، نيوزيلندا والمملكة المتحدة وإمكانية الإفادة منها في مصر". المجلة التربوية . كلية التربية . جامعة سوهاج . ع (٥٠) . ٦٠ ـ ١١٥

عتروس، سيف الدين، وبوريش، هشام(٢٠١٨)." دور تكنولوجيات المعلومات والاتصالات في تحقيق أهداف التنمية المستدامة".مجلة رماح للبحوث والدراسات.ع(٢٧):٢٦٥ـ ٢٨٢.

عتمان، علي عبدالتواب محمد (٢٠١٥) . دور رياض الأطفال في تنمية الخبرات اليومية للطفل لتحقيق التنمية المستدامة : دراسة ميدانية . مجلة جرش للبحوث والدراسات : ١٦ (١) : ٨٣٩ ـ ٨٦٥.

فراج، محمود اسامة (٢٠١٨) ." التعلم المستمر فريضة مستقبلية لتحقيق التنمية المستدامة". مجلة العلوم التربوية. المؤتمر الدولي الأول. لقسم المناهج وطرق التدريس" المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم" . ١١١ـ ١٢٣

قديمات، سمر حسن (٢٠١٨). "الكفايات الواجب توفرها لدى معلمات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات والمديرات في مدينة الزرقاء في ضوء المؤهل الأكاديمي والتربوي" مجلة دراسات العلوم التربوية : ٤٥(٤) : ٢٧١ـ ٢٩٣ .

قريشي، الحسين حامد محمد حسين(٢٠١٨)." دور معلمة رياض الأطفال في تنمية الوعي التكنولوجي لطفل الروضة في ظل الثورة التكنولوجية والمعلوماتية ". المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل : ع (٣) : ٥١ ـ ٧٦ .

قناوي، هدى محمد، وآخرون (٢٠١٩)." الفروق الديموجرافية في المهارات الإدخارية لدى أطفال الروضة". المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل : ٢ (٨) : ١ ـ ٢٢.

كريم، وفاء قيس(٢٠١٨)." أثر برنامج قصصي في تنمية الثقافة المالية لدى طفل الروضة". مجلة الفنون والادب وعلوم الإنسانيات والاجتماع . كلية الامارات للعلوم التربوية ع (٣٠) : ٤١٦ ـ ٣٩٥ .

مرتضى، سلوى، وشاهين، يوسف عبدالكريم (٢٠١٧). " دور الأسرة في إكساب أطفال الرياض المفاهيم البيئية" . مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. سلسلة الآداب والعلوم الانسانية : ٣٩ (٣) : ٦٨٩ ـ ٧٠٩.

منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠١٦). التقرير العالمي لرصد التعليم متاح على الرابط : https://gem-report-2016.unesco.org/ar/chapter

نافز أيوب، علي أحمد (٢٠١٩) ." الدور التربوي لمؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات ومربيات الرياض في فلسطين" دراسات العلوم التربوية : ٤٦ (٣):٦١٨.٦٣٦

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Ärlemalm-Hagsér, E., & Davis, J. (2014). Examining the rhetoric: a comparison of how sustainability and young children's participation and agency are framed in Australian and Swedish early childhood education curricula. Contemporary Issues in Early Childhood, 15(3), 231-244.

Akyol, T.,Kahriman-Pamuk,D.,&Elmas,R.(2018)."Drama in Education for Sustainable Development: Preservice Preschool Teachers on Stage"Journal of Education and Learning,7(5),102-115

Ärlemalm-Hagsér, E., & Sandberg, A. (2011)." Sustainable development in early childhood education: inservice students' comprehension of the concept". Environmental Education Research, 17(2) : 187-200.

ahriman-Ozturk, D., Olgan, R., & Guler, T. (2012). Preschool Children's Ideas on Sustainable Development: How Preschool

Children Perceive Three Pillars of Sustainability with the Regard to 7R. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(4), 2987-2995.

Borg, F., Winberg, M., & Vinterek, M. (2017). Children's learning for a sustainable society: Influences from home and preschool. Education Inquiry, 8(2), 151-172.

Boyd, D., & Hirst, N. (2018). Recognising Beach Kindy as a pedagogical approach for critical agents of change within early childhood education. In Handbook of sustainability science and research . (pp. 877-892), Springer. Cham.

Birbili, M., & Kontopoulou, M. (2015). Financial education for preschoolers: Preparing young children for the 21st century. Childhood Education, 91(1), 46-53.

Boyd, D. (2018). " Early childhood education for sustainability and the legacies of two pioneering giants" . Early Years, 38(2), 227-239.

Bashir, G., Bhat, S. A., Darzi, M. A., & Hassan, S. (2017). Information Technology and Sustainable Development: A Review. Sankalpa, 7(1), 67-74.

Bhagwanji, Y., & Born, P. (2018). Use of Children's Literature to Support an Emerging Curriculum Model of Education for Sustainable Development for Young Learners. Journal of Education for Sustainable Development, 12(2), 85-102.

Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Ng, S. C., & Bull, R. (2018)." Preschool educators' interactions with children about sustainable development: Planned and incidental conversations". International Journal of Early Childhood, 50 (1), 15-32.

Clarke, J. E. (2017). Sustainable pedagogical leadership in early childhood education and care: Implementing the 2012 Australian national quality standard (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology), 1-182.

Cumming, T. (2015). " Early childhood educators' experiences in their work environments: Shaping (im) possible ways of being an educator?. Complicity: An International Journal of Complexity and Education, 12(1), 52-67.

Ferreira, M. E., Cruz, C., & Pitarma, R. (2016). Teaching Ecology to Children of Preschool Education to Instill Environmentally Friendly Behaviour. International Journal of Environmental and Science Education, 11(12), 5619-5632.

Hsiao, C. Y., & Shih, P. Y. (2016). Exploring the effectiveness of picture books for teaching young children the concepts of environmental protection. International Research in Geographical and Environmental Education, 25(1), 36-49.

Kahriman,D.(2016).Comparison of Early Childhood Education Educators' Education for Sustainable Development Practices across Eco versus Ordinary Preschools. Unpublished Doctoral Dissertation. Ankara: Middle East Technical University Institute of Social Sciences.

Kos, M., Jerman, J., Anžlovar, U., & Torkar, G. (2016). Preschool Children's Understanding of Pro-Environmental Behaviours: Is It Too Hard for Them?. International Journal of Environmental and Science Education, 11(12), 5554-5571.

Les TIC dans l'éducation, UNESCO, http://fr.unesco.org, (consulté le : 24/09/2017

Luff, P. (2018). " Early childhood education for sustainability: origins and inspirations in the work of John Dewey. Education 3-13, 46 (4), 447-455.

Maxwell, A. (2015). A kindergarten's journey into sustainability through the Enviroschools in the Early Years programme. Teachers' Work, 12(1), 14-29.

MacDonald,M.(2015).Early childhood education and sustainability: A living curriculum. Childhood Education,91(5),332-341.

Park, E., Shin, E., & Park, S.(2016)." Early childhood education for sustainable development in Korea". In International research on education for sustainable development in early childhood (pp.77-89). Springer, Cham.

Peterlin,J.(2016)."Incorporation of sustainability into leadership development".Vkljucevanje trajnosti v razvoj vodenja. Economic and Business Review for Central and South-Eastern Europe,18(1), 31.

Richter, L. M., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F. L., Behrman, J. R., & Bhutta, Z. A. (2017). Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development. The lancet, 389(10064), 103-118.

Sageidet, B. M. (2016)." Norwegian early childhood teachers' stated use of subject-related activities with children, and their focus on science, technology, environmental issues and sustainability ". University of Stavanger, Department of Early Childhood Education. Nordic Studies in Science Education, 12 (2), 121-139.

Samuelsson, I. P., & Park, E. (2017). How to educate children for sustainable learning and for a sustainable world. International Journal of Early Childhood, 49(3), 273-285.

Sageidat, B., & Davis, J. M. (2014). Children's understanding of sustainability in their home and kindergarten. Journal of the Comenius Association, 23, 9-10

Siraj-Blatchford, J., & Pramling-Samuelsson, I. (2016). Education for sustainable development in early childhood care and education: An introduction. In International research on education for sustainable development in early childhood (pp. 1-15). Springer, Cham.

Singer-Brodowski, M., Etzkorn, N., & Von Seggern, J. (2019). One Transformation Path Does Not Fit All—Insights into the Diffusion Processes of Education for Sustainable Development in Different Educational Areas in Germany. Sustainability, 11(1), 269.

Thai,V.,&Zenati,I. (2016). Elevers möjligheter till handlingskompetens inom hållbar utveckling-för lärare i hem-och konsumentkunskap .

UNESCO. (2016). Education 2030 Incheon Declaration. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. ED-2016/WS/28.

Wals, A. E. (2017). "Sustainability by default: Co-creating care and relationality through early childhood education. International Journal of Early Childhood, 49(2), 155-164.

Wang, G., Zhou, X., & Cui, H. (2019). Exploring education for sustainable development in a Chinese kindergarten: An action research. ECNU Review of Education, 2(4), 497-514.

Weldemariam, K., Boyd, D., Hirst, N., Sageidet, B. M., Browder, J. K., Grogan, L., & Hughes, F. (2017). A critical analysis of concepts associated with sustainability in early childhood curriculum frameworks across five national contexts. International Journal of Early Childhood, 49.(3), 333-351.

The Role of Kindergarteners in Awareness kindergarten children about the concepts of sustainable development (environmental, economic, and social) from the point of view of Teachers and Mothers of Children enrolled in kindergarten

Prepare:

Rania Ali Mahmoud Abd ELLatif

Assistant Professor In the kindergarten department

Faculty of Education - Jazan University - Saudi Arabia

دلالات ظهور الطفل كصورة دعائية في صناعة الإعلانات الخيرية "بين حرية الإعلام وضوابط الأخلاق"

إعداد

رشا محمود سامي أحمد

أستـاذ مساعد إعلام الطفل بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية – جامعة عين شمس

rasha.samy@women.asu.edu.eg

الإستشهاد المرجعى:

أحمد، رشا محمود سامي.(٢٠٢٠). دلالات ظهور الطفل كصورة دعائية في صناعة الإعلانات الخيرية "بين حرية الإعلام وضوابط الأخلاق. مجلة بحوث ودراسات الطفولة.كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة بني سويف، ٢(٤)، ج١– ديسمبر، ٢٨٠–٣٦٠

ملخص البحث:

استهدفت الدراسة استطلاع آراء الجمهور المصري وتوجهاتهم نحو قضية استغلال الأطفال خاصة المرضى والأيتام وكذلك الفقراء بشكل عام في المحتوى الإعلاني، الذي يسعى بشكل مباشر إلى اجتذاب تبرّعات الجمهور؛ وتقييمهم لهذا الأداء، ومن ثم محاولة الوقوف على سُبُل لفت انتباه الجمهور إلى المضمون الإعلاني المتعلّق بهذا الحدث؛ ليبقى الاهتمام مُكرّساً على تحقيق التجاوب مع هذا النداء الخيري بعينه وسط التحركات الخيرية المتضافرة؛ دونما إيذاء لمشاعر المريض أو المحتاج والمُشاهِد أيضاً. وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة بلغ قوامها (٢٣٠) مفردةً من مجتمع الدراسة؛ تألفت من أولياء أمور بعض الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في محافظات (القاهرة– الجيزة– القليوبية)؛ وُزِعت عليهم استبانة مغلقة مكونة من (٢٩) فقرةً، موزعة على أربعة أبعاد تلبي أهداف الدراسة وتساؤلاتها العامة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: اتفاق أولياء الأمور على اعتماد مشروعية ظهور بعض الأطفال المرضي كنقطة انطلاق رئيسية في صناعة الوعي؛ على أن يتم ذلك وفقاً لمجموعة الضوابط المقترحة التي تقنن مشروعية استخدام الأطفال كواجهة إعلانية للجمعيات الأهلية والمؤسسات الإنسانية المعنية بشؤون الطفل، وانتهت الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات الموجهة لكل من واضعي السياسات الإعلامية والمهنيين وللعموم؛ لضمان تحقيق الإبداع في الإعلام الخيري.

الكلمات المفتاحية: صناعة الإعلانات الخيرية، حرية الإعلام، إعلام الطفل

Abstract:

This study aimed to explore the opinions of the Egyptian public and their attitudes towards the issue of child exploitation, especially patients and orphans, as well as the poor in general in advertising content. Also, the study aimed to establish regulations that determine the legitimacy of the use of children as an advertising interface for charities and humanitarian institutions concerned with children's affairs. The study was applied to a random sample of (230) individuals from the study community; It consisted of parents of some children who joined kindergarten in the governorates of (Cairo - Giza - Qaliubiya), The researcher designed a closed questionnaire consisting of (29) paragraphs, divided into four Dimensions that meet the objectives of the study and its general questions, The study reached a number of results, including: Parents have agreed to adopt the legitimacy of the emergence of some sick children as a major stepping stone in creating awareness; but the sample of the study stipulated that this should happen according to a set of controls that define the legitimacy of using children as an advertising interface for charities and humanitarian institutions concerned with children's affairs . The study came up with a number of recommendations for Media policy makers, professionals and the public; to ensure creativity in the field of charitable media.

Keywords: **charitable advertising industry, media freedom, Child Media**

المقدمة

الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الفرد؛ فهى أساس تشكيل كثير من معلوماته واتجاهاته وقيمه ومبادئه، وبقدر ما يجده الطفل في تلك المرحلة من رعاية واهتمام من قبل القائمين على تربيته بقدر ما يحقق نمو سليم في المراحل التي تلي تلك المرحلة كالمراهقة والرشد (اللندي، ٢٠٢٠، ٥)، وفي ضوء ذلك يمكن القول أنه بقدر ما يعطي المجتمع أطفاله من رعاية صحية وتعليمية وثقافية؛ بقدر ما يتحقق من تطور حضاري وزيادة في فعالية القوة البشرية القادرة على تحقيق مطالب التنمية المستدامة (العزب، ٢٠١٥، ٩)، لذا فالمسؤولية جماعية تقع على عاتق المجتمع والوالدين والمربين والدولة ومؤسساتها الرسمية وغير الرسمية؛ لأن تحسين أوضاع الطفل تقتضي التنسيق والتكامل بين جميع المؤسسات ذات العلاقة ووضع مصالح الطفل في رأس الأولويات(عبد الحميد، ٢٠١١، ٤١).

والطفل نظراً لقصر وضعف إمكاناته الذاتية؛ فهو لا يستطيع توفير احتياجاته وحماية نفسه وبناء مستقبله وهو عاجز عن ممارسة حقوقه بنفسه، وهذا كله من واجبات الأسرة وإن لم توجد أو وجدت ولم تقم بواجبها أو عجزت عنه جاء دور الدولة التي يجب عليها أن تقوم لنجدة الطفل لا سيما إذا كان محروماً (بوجملين وسليماني، ٢٠١٧، ٢٠٤)، ومع بداية القرن الحادي والعشرين واجهت عديد من دول العالم تحولات عالمية ومحلية ارتبطت بظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية صعبة، ترتب عليها إعادة هيكلها اقتصادها القومي وإحداث تغييرات في سياساتها الاقتصادية والاجتماعية؛ ولقد كان لهذه التحولات الاقتصادية تأثيرات اجتماعية سلبية في العديد من المجالات؛ نظراً لتقلص دور الدولة في مساندة المواطن العادي والفقير الذي لا يستطيع أن يشبع رغباته بالاعتماد على نفسه؛ خاصة وأن هذه الفئة تمثل الغالبية من مجموع السكان (هاشم، ٢٠١٨،٨)، فهناك حالات الفقر والعوز، ومشاكل العلاقات والخلافات الاجتماعية، وقضايا التعليم وأمور البيئة، وأوضاع المحتاجين إلى الرعاية

من مسنين ومعوقين وأيتام؛ إلى سائر مناطق الحاجة والفراغ، وكل ذلك بالطبع يستلزم تعبئة الجهود والطاقات، وشحذ العزائم والهمم؛ لسد النواقص وتنمية المجتمع وتطويره (الصفار، ٢١،٢٠٠٤)، وتمشياً مع الظروف المجتمعية ظهرت مبادرات من جانب المثقفين العرب لتأسيس جمعيات خيرية وإنسانية هدفها التنوير الثقافي للمجتمع (الخواجة، ١٤٨،٢٠١٨)، وتساعد في تخفيف العبء الاقتصادي والاجتماعي على الدولة وتدفع بروح التعاون بين المؤسسات والهيئات والجهات الرسمية والحكومية والمجتمع، وتزيد أواصر الأخوة والمحبة بين أفراد المجتمع، وتقلل التكلفة المادية عن بعض الوزارات والهيئات الرسمية (برزان، ١٩،٢٠١٧)، وهنا أصبح للعمل الخيري دوراً بالغ الأهمية في القيام ببرامج التنمية بكل جوانبها الإنسانية والاجتماعية والتعليمية والصحية وبرامج التربية والتأهيل، وهو دور آخذ في التنامي بكل دول العالم؛ فانتشار المؤسسات الخيرية أصبح من المقاييس التي يُقاس بها تقدم المجتمع وتطوره؛ إذ يسهم في بناء التكافل الاجتماعي، وتنمية وتفعيل القدرات الكامنة في أفراد المجتمع، وزيادة مساحة التعاون والتراحم والتعاطف بين الناس(رمضان، ١٨١،٢٠١١).

ويُمثل العمل الخيري بقيمه ومفاهيمه وقضاياه المتعددة، مجالاً مهماً يتطلب تسويقه كافة الوسائل الاتصالية والأساليب التسويقية؛ ويتطلب من المؤسسات الخيرية والمؤسسات الحكومية ذات الصلة توظيف الاتصال والتسويق؛ للتعريف به على نحو يُنمي هذه الأعمال الجليلة (الشهري، ١٨،٢٠١١)، فلا مانع – بل يجب– في رأي البعض أن تتدخل جهات أخرى لتقديم الدعم المادي والمعنوي لتحقيق التواصل بين كافة المؤسسات؛ من بينها المؤسسات الإعلامية التي تعمل في ضوء حاجة المجتمع في نسق فرعي مرتبط بباقي الأنساق الاجتماعية، حتى تعود الأوضاع إلى حالتها السوية؛ على أن تكون الدوافع الحقيقية هي خدمة الصالح العام وتحقيق التواصل والتفاعل بين وسائل الإعلام والجمهور المتلقي والمجتمع (وحياني، ٦٠٦،٢٠١٨).

ولا سبيل لذلك غير الإعلان الذي يتخذ أشكالاً عديدة ووسائل متنوعة؛ حتى صار صناعة لها أهدافها وخططها وعملياتها التي ينبغي منها إغراء المستهلك أو المستفيد بالمنتج وميزاته (الصيرفي، ٢٠١٣، ٩).

ومع التطور التكنولوجي في وسائل التصوير والإضاءة والاتصالات تطور معه شكل وأسلوب إنتاج الإعلان التليفزيوني؛ من حيث تصنيفه وطرق تنفيذه والمؤثرات المستخدمة بصرياً وسمعياً، وذلك لما له من تأثير نفسي فعال على المتلقي؛ حيث يجمع بين الصوت والصورة والحركة والإضاءة واللون.....، ومن ثم تزيد فاعليته في التأثير على معرفة اتجاهات وسلوك المشاهدين والتي تكاد تقترب من الاتصال الشخصي (صادق، ٢٠١٢، ٩)، وبدأت تعتمد الرسالة الإعلانية من حيث صياغة مضمونها على ما يسمى بالمغريات أو الميول أو الدوافع أو الرغبات أو الحاجات أو الأوتار، بحيث يخاطب المُعلن المستهلك المستهدف معتمداً على المنطق أو العاطفة أو كليهما (أبو عراد وعبد العزيز، ٢٠١٢، ١٣٦)، وعلى إثر ذلك لم تعُد الكلمة وحدها هي التي تحمل الرسالة، فالصورة الآن تقول كلمتها وتفعل فعلها ولها سطوة لا تخطئها عين منتبهة؛ ولقد دخلت الصورة كل بيت مع تنامي وسائل الاتصال الفضائي؛ حيث لا فرق بين من يقرأ ومن لم يخط حرفاً في حياته، فكل من يبصر يشاهد؛ لكن الفرق يصنعه هنا الإعلامي الذي يدرك مسؤولياته تجاه مجتمعه من جهة، والمُشاهد المُحصن بالمعرفة وغايات كل صورة من جهة أخرى (فراج، ٢٠١٣، ١٢)، وهذا – ربما– يمثل مصدر خطر على مصداقية وسائل الإعلام؛ فقد لا يكون من اليسير – أحياناً– التنبّه إلى مكامن هذه الإشكاليّة؛ فقد يتمّ الإقدام على تصميم إعلان خيري تتخلّله شوائب من هذا القبيل؛ دون أن يعي القائمون عليه ما ينطوي عليه من مضامين إشكاليّة، وهو ما يكشف عن ضعف ما في المؤسسة صاحبة الإعلان؛ من شأنه أن يخدش رسالتها الإنسانية ويخلّ بكفاءتها (شاكر، ٢٠١١، ١٧٦).

ومع الانتشار الملحوظ لمئات الدقائق الإعلانية التي تستخدم الأطفال كنوع من الأساليب الدعائية، وتتخذ شكل الاستجداء بهذا الكم المكثف من العبارات التي تقشعر منها الأبدان (اتبرع ولو بجنيه.. اتبرع لعلاج الأطفال.. اتبرع لإنقاذ مرضى السرطان)؛ لجذب المتبرعين وحثهم على التبرع لإطعام الجوعى وعلاجهم وتوفير مساكن لهم وكفالة الأطفال الأيتام إلى آخر الطلبات التي تداعب نقاط الضعف الإنسانية لدى المشاهدين، وبناء على الملاحظات المستقاة من الدراسات السابقة؛(الديباني، ٢٠١٨)، (الطلحاتي، ٢٠١٨)، (رجب وعلي، ٢٠١٨) ؛ بدا ملفتاً للنظر في العصر الحاليّ التركيز المتزايد على استغلال الأطفال والاستمالات العاطفية بشكل مكثف في أغلب الإعلانات التي تستهدف جلب التبرعات والصدقات لبعض الجمعيات والمؤسسات والمستشفيات الجديد، الأمر الذي تعاطى معه المفكرون وأصحاب الرأي بالرد والتعليق؛ فانقسمت الآراء ما بين مؤيد ومعارض، بين هذا وذاك جاء استحسان الجمهور أو استياءه من ذلك.

وأمام كثرة الإعلانات في التلفزيون؛ العديد من التساؤلات بدأت تحوم حول ظهور الصغار في الإعلانات وحول تأثيرها عليهم نفسياً وعقلياً وصحياً، وما تطرحه هذه الدراسة سوف يجيب على بعض التساؤلات التي دارت في ذهن الباحثة؛ كتداعيات منطقية لما يدور حولنا في بيئة التسويق الإعلامي، نذكر من بينها ما يلي: عمل خيري دون إعلام كيف نقنعه؟! عمل إعلامي دون مبالاة بالعمل الخيري كيف نجذبه للخيري؟! إعلامي في وسط الخيري (كيف نوجده؟ وإن وجد كيف ندعمه؟)، عمل خيري وسط الإعلام (كيف نزن مساره؟)، مشترك بين الخيري والإعلام (كيف نصل إليه؟)، تعاون بين الخيري والإعلامي (كيف نرتفع إليه؟)، منطقة استغلال بين الخيري والإعلامي (كيف ننقيها أو نتقي ضررها؟)، وهو ما تركز عليه هذه الدراسة.

إشكالية الدراسة

"تبرعوا لأطفال مرضى السرطان"، "أكفل طفل يتيم"، "شارك معنا لخدمة الأطفال"،عبارات كثيرة تصاحبها وجوه أطفال مُفعمة بالبراءة والحزن فى فقرات إعلانية مكرّرة عبر وسائل إعلامية متعدِّدة طوال العام، وقد تزايدت في الآونة الأخيرة الإعلانات التي تحضّ المشاهدين على التبرعات ودفع الأموال والزكاة إلى صناديق التبرعات التابعة إلى جهات عديدة؛ كالجمعيات الخيرية، والمستشفيات، ودور الأيتام، وثمة جهات عديدة وأسماء جديدة في كل عام تظهر بهدف جمع التبرعات، إلى جانب الجمعيات الخيرية ودور الأيتام والمستشفيات التي باتت معروفة؛ حيث تدخل في منافسة بمحتواها الإعلاني مع الجهات التقليدية والقديمة المعروفة؛ وذلك من خلال التركيز على الفئة التي يكون بصددها نقل أموال التبرعات، سواء كانوا مرضى، أو عائلات مهمشة تعيش بدون موارد، أوفي ظروف اجتماعية معقدة؛ بغية جذب المشاهد من خلال مادة إعلانية مثيرة.

ويبدو لافتاً الاعتماد على نجوم المجتمع والنخبة، سواء الثقافية والدينية والرياضية والفنية والإعلامية وغيرهم من الشخصيات العامة؛ بهدف خلق مصداقية والاعتماد على متابعيهم ورصيدهم الجماهيري في الترويج للمُنتج الإعلامي، وتكوين خطابات ووجوه ومرجعيات مختلفة تساعد في تعضيد المحتوى الإعلاني لدى المشاهد، بيْد أن بعض المَشاهِد التي يجري توظيفها وصناعتها في المحتوى الإعلاني تبدو قاسية؛ ومستفزة أحياناً، فيما تعمد إلى استغلال الفئات المحتاجة للتبرعات، كتصوير المرضى الذين يعانون من تشوهات جسدية ناجمة عن الحروق مثلاً، ناهيك عن الأطفال المصابين بالسرطان والقلب؛ باعتبارهم وسيلة مُثلى تساهم في شحذ تعاطف المُشاهد وابتزاز مشاعره؛ للتبرع بالأموال عبر حساب مصرفي

خاص بالجهة المعلنة – بحجة أنها تتكفل بعلاج المحتاجين– وأصبح استخدام الأطفال وسيلة لكسب هذا التعاطف، فلم يخلو مشهد إعلاني من طفل يجسد مأساة وأخر يستعرض مرضه ويظهر ضعفه؛ ولا مانع من أن يرى المُشاهد دموع الطفل تسيل أمامه حتى يرق قلبه ويشعر بمأساته؛ دون النظر إلى تأثير نداءات التبرع وهذه الدموع على أطفالنا.

وأثار الظهور المباغت لهذه الجمعيات واستغلال المرضى والمحتاجين بطريقة منفرة في الإعلانات، تحفظات كثيرة حول ضوابط العملية الإعلانية والتشريعات التي تحدّ من انفلاتها وتجاوزها القيم المهنية والإنسانية (قطب وآخران، ٢٠١٨)، (مطروح وبلخيري، ٢٠١٨)، (مصطفى، ٢٠١٩) ، وقد ازداد في الآونة الأخيرة النقاش حول مشروعية استخدام الأطفال وذوي الاحتياجات الخاصة في جمع التبرعات؛ واختلفت آراء خبراء التسويق والإعلان والحقوقيين المهتمين بحقوق الطفل حول تأثير الحملات الإعلانية القائمة على استخدام الأطفال على قرارات المُشاهِد، وامتلأت مواقع التواصل بالانتقادات لإظهار الأطفال المرضي؛ حتي المتعافين منهم، في إعلانات التبرعات، واعتبار ذلك "استغلال" بين أفراد المجتمع سواء بأسلوب سخرية أو بالانتقاد الحاد، فبعضها يلقى استحسان الجمهور والبعض الآخر يهاجمونه ويصفونها بالمستفزة والمؤذية لمشاعرهم ويتهمونها بالمتاجرة بحال الفقراء، كما يقارنها آخرون بإعلانات التبرع في العالم الغربي والتي تختفي فيها الوجوه، وتلعب الفكرة الدور الرئيسي فيها، الأمر الذي جعل وجهات النظر حيال ما يصلهم من معلومات وأخبار على درجات متفاوتة أو متباينة؛ بين مصدق ومكذب، وبين من ينظر لها بإيجابية وبين ما يرونها في قالب سلبي، فالمتلقي اليوم يغرق في استهلاك مضامين متنوعة من وسائل متعددة الأهداف– من دون ضوابط– وأصبح عاجزاً عن التمييز بين الخطأ والصواب، وبين الخبر والإشاعة، وما إذا كانت الغاية شريفة ومشروعة في عرض المشكلات من دون إسفاف؛ أو أن هناك من الابتذال

في عرض حاجات الفقراء أو المرضى التي من حقها أن تُقضى دون امتهان لكرامة الإنسان بغض النظر عن ضعفه ومسكنته ومدى حاجته.

وفي ظل تنامي الجدل حول التأثيرات السلوكية والأخلاقية لظاهرة تصوير المرضى أطفالاً أو كباراً وعرض حالاتهم المرضية على الشاشات، تحت دعوى تحفيز الناس للتبرع؛ واستناداً إلى أن استهلاك الإنسان لهذه المضامين يؤثر في توجهاته وفي تشكيل الرأى العام، وصياغة المواقف والسلوكيات؛ من خلال ذلك السيل والتدفق الكبير للمعلومات والأخبار والرسائل الضمنية والصريحة التي يزودنا بها المحتوى الدعائي الهادف للمساعدة الإنسانية وأعمال الخير– التي يُثير بها صناع الإعلان مشاعر وعواطف المشاهدين من خلال الصغار– تأتي الضرورة الملحة لقياس آراء الجمهور المصري وتوجهاتهم نحو قضية استغلال الأطفال خاصة المرضى والأيتام وكذلك الفقراء بشكل عام فى المحتوى الإعلانى، الذي يسعى بشكل مباشر إلى اجتذاب تبرّعات الجمهور؛ وتقييمهم لهذا الأداء، ومن ثم محاولة الوقوف على سُبُل لفت انتباه الجمهور إلى المضمون الإعلاني المتعلِّق بهذا الحدث؛ ليبقى الاهتمام مُكرّساً على تحقيق التجاوب مع هذا النداء الخيري بعينه وسط التحركات الخيرية المتضافرة، دونما إيذاء لمشاعر المريض أو المحتاج والمُشاهِد أيضاً.

أهمية الدراسة

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها في كونها تتناول مكوناً أساسياً ومهماً في العملية الاتصالية وهم الأطفال الذين يشكلون القاعدة الإنسانية لهذا الحقل الإعلاني، والذي لم يحظَ بالدراسات البحثية الكافية في مجال التصدي لإساءة استخدام النشاط الإعلاني؛ فالدراسات البحثية والأكاديمية التي تحاول تسليط الضوء موضوعياً وعلمياً على صناعة الحدث الإعلاني للمؤسسات العلاجية والخيرية التي تستخدم الأطفال الفقراء والمصابين

في كل الأوضاع "الألم والفرح والأمل وحتى الطرافة" في سبيل حث أفراد المجتمع على التبرع لمؤسسات وجمعيات ومستشفيات تقدم مساعدات للفقراء والمرضى والمحتاجين، تُعد قليلة إن لم تكن نادرة؛ وهذه الدراسة على حد علم الباحثة واطلاعها؛ تُعد الأولى في حقل الدراسات والبحوث التي تُعنى بتقييم الواقع الإعلامي للقطاع الخيري المصري وسُبل تفعيله وتطويره، كي يحقق الإعلان الخيري جدواه وفقاً لمناهج ومعايير عادلة وفعالة تضمن عدم المساس بكرامة الطفل أو حقوقه التي كفلتها المنظمات الحقوقية للأطفال، ويتلافى أي انعكاسات سلبية مرتبطة بالمضامين أو الملابسات.

- كما أن أهمية الدراسة تأتي من كونها لا تتوجّه حصراً للمؤسسات الخيريّة بعامّة أو القائمين على الإعلانات فيها بخاصة، بل أنها تخاطب كذلك شرائح أوسع من المهتمين من عامّة الجمهور، تأسيساً على الحاجة إلى تعميق الحسّ النقدي في الثقافة التواصليّة في المجتمعات الإنسانيّة، أخذة بعين الاعتبار أنّ العملية التواصلية التي يتفاعل الإعلانُ الخيريّ ضمنَها متفاعلة العناصر ومتشابكة الأبعاد.
- تعرض هذه الدراسة للإعلان الخيري وأبعاده، متناولة مفاتيح التأثير التي تتأتّى عبره، وآفاق التطوير الممكنة له، دون أن تُغفِلَ التناول النقديّ للموضوع، وما يرتبط بالإعلانات الخيرية من محاذير ينبغي التحسب لها، مما يجعلها ذي أهمية بالغة؛ إذ تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة المختصين بالإعلام والمعنيين بشؤون الدعاية والإعلان في المؤسسات الخيرية لتفهم أدوارهم المهنية بوصفهم العناصر المركزية في عمليات الاتصال، وما يتطلبه ذلك من إجراء مراجعات تستهدف التحقّق من تأثير رسائلهم الإعلانية على صورة المستفيدين، وما يشكله ذلك من انعكاس مباشر على الأدوار المهنية والوظيفية والمضامين المُنتجة بشكل عام، وتناولهم للشرائح الأضعف في المجتمع؛ إذ أنّ توظيف هذا الاتجاه يقتضي تقديراً وتحلّيّاً بالحساسية اللازمة والتزاماً بالمعايير الأخلاقية ذات الصلة.

هدف الدراسة وتساؤلاتها

تهدف الدراسة إلى رصد المعالم الرئيسية لآفاق الدَّور المُتصوّر والمتوقع للأطفال أنفسهم كوجوه إعلانية وكأحد عناصر الترويج لأحد وجوه الخير أو تأمين ضرورات الحياة لمن هو في أمسّ الحاجة إليها؛ في التأثير على رأى الجمهور تجاه الإعلان؛ والتفاعل مع الاحتمالات المستقبلية لهذا الدَّوْر، وبيان مدى قوة تأثيره وانعكاس ذلك على فعالية الإعلان الخيري الذي استصحبهم، وما يجب اتخاذه من تدابير لترشيد ذلك الاستخدام وتحري المهنية (مِنْ قِبَل عينة من الجمهور المستهدف ← أولياء الأمور).

من هذا المنطلق تطرح هذه الدراسة تساؤلاً رئيساً مفاده:

إلى أي مدى يمكن الإقرار بأن ظاهرة إقحام الأطفال كوجوه إعلانية، تمكنت كأسلوب تعبير يتميز بثراء دلالاته الرمزية في تبلور أنماط جديدة في إنتاج المعنى للإعلان الخيري الهادف؛ الذي يأتي بثماره في توصيل رسالة الحملة واستحثاث التجاوب معها ودعم مصداقيتها وتمرير تأثيراتها الإيجابية إلى دوائر أوسع، بين الجمهور المتلقي؟ **وتتحقق الإجابة على هذا التساؤل الرئيس من خلال الإجابة على مجموعة التساؤلات الفرعية الآتية:**

١. ما هي تصورات أفراد العينة لأهمية الدور الذي تلعبه الحملات الدعائية التى تعتمد بشكل أساسي في أنشطتها على الاستعانة بالأطفال وحالاتهم الإنسانية كمادة إعلانية، لحشد أوجه الدعم والمساندة المجتمعية للأطفال ذوي الظروف الصعبة؟
٢. ما هي أهم العقبات التي قد تتسبب في تراجع نجاح الجهد الإعلامي للصيغ الإعلانية التي نُفذت في إطار فكرة الاعتماد على الأطفال المرضى أو ذوي

الاحتياجات الخاصة كوجوه إعلانية تدعو إلى جمع التبرّعات وحشد التأييد لأوضاعها الإنسانية، من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

٣. ما الضوابط المقترحة التي تقنن مشروعية استخدام الأطفال كواجهة إعلانية للجمعيات الأهلية والمؤسسات الإنسانية المعنية بشؤون الطفل ذوي الظروف الصعبة وإمكانية دعمها مادياً ومعنوياً – دون المتاجرة بأوجاعهم وظروفهم الصعبة– من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

٤. إلى أي مدى تختلف ملامح التأثير الذي يمارسه الحضور الإعلامي المباشر للأطفال كواجهات إعلانية لمشروعات وبرامج خيرية (تأثير آني– يستمر لفترة بعد مشاهدة الفاصل الإعلاني– يتذكره المتلقي كلما تشابه الموقف– يتحول إلى شعور دائم بالمسؤولية)، باختلاف الخصائص الديموجرافية لمجتمع الدراسة (النوع، محل الإقامة، الوضع المهني، الفئة العمرية، المستوى التعليمي)؟

تحديد المصطلحات

- **الإعلاَن** في اللغة: إعلان مصدر أَعْلَنَ، علن الأمرَ / أعلن بالأمر / أعلن عن الأمر : أظهره ، صرَّح به وجهر ، عكْسه أخفاه (المعاني الجامع)، والإعلاَن في معجم المصطلحات الإعلامية هو نشرة في صحيفة أو مادة كلامية إذاعية أو مادة مصورة في السينما أو التليفزيون للدعاية والترويج (المسلمي، ٢٢٥،٢٠١٤) والإعلاَن في الاصطلاح تعددت تعريفاته على اختلافها وجاءت في معظمها لتؤكد على شمول الإعلان كنشاط اجتماعي واتصالي واقتصادي هادف، وذهب بعض الباحثين إلى تعريفه بأنه ذلك الشكل الاتصالي غير الشخصي الذي يستهدف عرض أو ترويج سلعة أو خدمة أو فكرة (شيبة، ١٥،٢٠١٠)، ويُعرف أيضا بأنه شكل من أشكال العمل الإعلامي الذي يقصد به

الترويج والدعاية لفكرة أو منتج أو سلعة، وذلك عن طريق واحدة من وسائل الاتصال؛ خاصة وسائل الاتصال الجماهيري (قلندر، ٢٠١٥، ٢٠٩)، أما الإعلان المقصود في هذه الدراسة هو إعلان الخدمة العامة Public Service Advertising – باعتباره أكثر انسجاماً مع خصائص العمل الخيري التنموي- والذي يُعرف بأنه ذلك الإعلان الذي يُشجع المنظمات والمؤسسات التي لا تسعى وراء الربح؛ والوقت والمساحة المخصصة لمثل هذه الإعلانات تُقدم كخدمة مجانية للجمهور من جانب وسائل الإعلام والدعاية والترويج، ومعظم هذه الإعلانات تدعو إلى التبرع سواء بالوقت أو بالمال للمشروعات غير التجارية، ومن أشهرها في مصر والعالم العربي إعلانات مستشفى سرطان الأطفال في مصر (شمس، ٢٠٠٩، ١٢٥)، وهذا ما يدخلنا في سياق الإعلان الخيري الذي يُعرف بأنه نوع من الخدمات العامة الذي لا يهدف إلى بيع سلعة وتحقيق أرباح، وإنما الغرض منه العمل الإنساني القائم على المصلحة العامة من منطلق المسؤولية الأخلاقية والترويج لفكرة معينة أو عمل معين للمساعدة (وحياني، مرجع سابق،٦٠٩)، وانطلاقاً من ذلك يمكن صياغة مفهوم إجرائي للإعلان الخيري بأنه عملية الاتصال التي يتم من خلالها نقل الرسائل والأفكار والمعلومات والأخبار الصادقة حول ما يتعلق بالنشاطات والأعمال الخيرية، والتي تصدر عن جهات خيرية ومجتمعية؛ وتُنشر وتُبث عن طريق وسائل الإعلام المختلفة، بهدف تشكيل وعي اجتماعي داعم للعمل الخيري، وتحفيز الجماهير من كافة شرائح المجتمع على المساهمة في العمل الخيري عبر فعل التبرع، بما يتسق مع خدمة مقاصد الخير والعطاء.

- **الطِّفْلُ** في اللغة: (اسم) المَوْلُودُ ما دامَ نَاعِماً رَخْصاً (المعاني الجامع)، والطفل يعني الصغير من كل شيء، وقيل إن الطفل هو المولود حتى البلوغ، وأوضح التشريع المصري مفهوم الطفل وذلك من خلال قانون الطفل وقانون العمل بالنظر في المادة الثانية من

قانون الطفل رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦ في تعريفه للطفل بأنه " كل من لم يبلغ ثماني عشرة سنة ميلادية كاملة". (محمد، ٢٠١٨، ص٢١، ٣٠)

مُحددات الدراسة: للدراسة الحالية مُحدداتها الآتية:

- **المحدد البشري:** تقتصر الدراسة على عينة عشوائية بسيطة بلغ قوامها (٢٣٠) مفردةً من أولياء أمور بعض الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في محافظات (القاهرة– الجيزة– القليوبية).
- **المحدد الموضوعي:** تقتصر هذه الدراسة على الكشف عن حدود الدور الذي يمكن من خلاله الاستفادة من الطفل – كعنصر من عناصر الترويج والدعوة للتبرع– في تصميم إعلانات الخدمة العامة بشكل ناجح وفعال؛ لتحقيق أعلى درجات جذب الانتباه والإقناع والتأثير في الإعلان.
- **المحدد الزمني:** استغرقت الدراسة الفترة من مايو ٢٠١٨م وحتى ٢٠٢٠/٧/١م؛ تضمنت إعداد الجزء النظري وإجراء الجزء الميداني والتحليل الإحصائي واستخلاص النتائج.

الإطار النظري (الأدبيات)

الإعلان الخيري: المدخل والنظرية

قدم علماء النفس الاجتماعي العديد من النظريات التي تقترح أساليب ومناهج يستطيع من خلالها مخططوا الحملات الإعلانية تحقيق أهدافها، واهتمت نظريات علم النفس الاجتماعي بالعوامل التي تؤدي إلى إحداث التغير في الاتجاهات والسلوك كمجالات أساسية لعمل الإعلان، وفيما يلي عرض لأهم النظريات والنماذج المفسرة والموجهة لعمل الإعلان:

١- **نظريات الإقناع Persuasion Theories:** (مدخل علم النفس الاجتماعي)

يشتمل الإقناع على تشكيل ودعم وتغيير رد الفعل، وتشكيل رد الفعل يقع عندما يكون المقنع بمثابة مدرس والجمهور هم الطلبة، فقد يحاول القائم على الإقناع تشكيل رد الفعل لجمهور ما؛ من خلال تعليمهم كيف يتصرفون ويظهرون دعماً إيجابياً للتعلم، ودعم رد الفعل؛ يقع عندما يكون الجمهور لديه اتجاهات إيجابية بالفعل، والمقنع يذكرهم بالاتجاهات الإيجابية ويحفزهم؛ لكي يشعروا بأنهم أكثر قوة من خلال استعراض اتجاهاتهم بنهج أشكال معينة من السلك (مثل التبرع بالدم)، أما تغيير رد الفعل وهو أصعب شكل من أشكال الإقناع؛ ويجب على المقنع أن يربط بين التغيير وشيء ما يؤمن به الطرف الآخر، وهذا هو ما يُطلق عليه المرتكزات. (بالنافز وآخران، ٢٠١٧، ١٧٢)

وفيما يلي عرضاً لأهم نماذج ونظريات الإقناع والمعرفة كمداخل نفسية واجتماعية تسهم في تفسير الكيفية التي يتفاعل من خلالها المتلقي مع الرسالة الإعلانية بدءاً من الاستثارة وحتى الاستجابة:

أ- **نظرية الفعل السببي Reasoned Action:** تناقش هذه النظرية أفكاراً مهمة مثل أهمية التخطيط العلمي السليم لحملات الإعلان الإقناعي التي تهدف إلى تشجيع الجمهور على شراء سلعة أو خدمة أو تبني سلوك اتجاه إيجابي معين، شريطة أن يعرف المستقبل مدى النفع الذي يعود عليه من تبنيه لهذا السلوك أو الاتجاه، وترى هذه النظرية أن عملية الانتباه لدى الفرد تتحدد بعاملين: إحدهما شخصي ويتعلق باتجاهات الفرد نحو سلوك ما، والأخر اجتماعي ويتعلق بطبيعة المعايير والقيم السائدة في المجتمع، وكذلك إطار التوقعات والعلاقات الاجتماعية في المحيط الاجتماعي للمتلقي، وعلى الرغم من الانتقادات التي وُجهت لهذا النموذج، إلا أنه يُعد من أصلح النماذج للتطبيق في مجال الأفكار والحملات الإعلانية، إذ أن حفز

الجمهور للتخلي عن اتجاهات معينة أو لتبني اتجاه ما من خلال الفكرة الإعلانية يستتبع سلسلة من العمليات الاجتماعية والنفسية التي ينبغي على مخطط الحملات تداركها غند تصميمه لها تلافياً للفشل أو الإخفاق في تحقيق التأثير أو التغيير.

(Haugtvedt & Kasmer, 2008: pp. 419–436)

ب-**نموذج تمثيل المعلومات Information Processing Model**: يهتم ذلك النموذج بدراسة الكيفية يتعامل بها الأفراد مع المعلومات، ولقد قدم ماكجوير Mcguire هذا النموذج موضحاً المراحل التي تمر بها عملية تمثيل المعلومات والتي تتمثل في:

- التعرض Exposure: ويشير إلى عملية تلقي المعلومات، فالمستقبل لا يحصل على المعلومة فقط، وإنما يحاول أن يدركها في نطاق خبراته وتجاربه الشخصية.
- الانتباه Attention: فلابد للمتلقي من أن تكون لديه القدرة على الوعي بالمضمون الاتصالي واستدماج الأفكار المتضمنة فيه.
- التعبير Comprehansion: فالملتقي لابد وأن يفهم ما تعبر عنه الرسالة الاتصالية وأن تكون مُفسرة بالنسبة له حتى يحصل على المعنى الذي قصده المرسل بالضبط.
- القبول Acceptance: حيث يجب أن تنجح الرسالة الاتصالية في جذب اهتمام المتلقي وتنسجم مع معارفه ومعتقداته؛ بحيث إذا حدث تغيير في الاتجاهات أو الآراء في أثناء عملية تمثيل المعلومات تتأكد عملية الإقناع.
- التذكر Retention: حيث تصبح الرسالة الاتصالية جزءاً من ذاكرة المتلقي، وتحدث في جزء من الذاكرة وتسمى بـ (الذاكرة العرضية) ومن خلالها يستقبل الفرد المعلومات ويقوم بتخزينها واستدعائها عند الحاجة.

(Kirmani& Campbell, 2004, 573–582) ;(Shiv, 2007, 174–178), (Klucharev, Smidts & Fernandez, 2008, 353–366); (Falk, Et.al, 2010,. 8421–8424)

٢- **نظرية أطر الرسالة الإعلانية Framing Theory:** (المدخل الاتصالي)

تمثل نظرية الأطر الإعلانية أساساً لعمل الإعلان، وإن كانت في تحديدها تستند إلى عوامل عدة؛ منها:

أ- **الحاجة إلى المعرفة Need For Cognition:** إن تقبل المتلقي للرسالة الإعلانية يعتمد على عدة متغيرات تقود إلى المشاركة والتفاعل مع الرسالة الاتصالية مثل الاحتياجات الفعلية للفرد والفروق الفردية والأهداف الخاصة، وتُعد الاحتياجات الخاصة بالفرد من أهم العوامل المؤثرة، ومن ضمنها الحاجة إلى المعرفة التي تُعد عاملاً محدداً لاستجابة المتلقي واقتناعه بالرسالة الإعلانية.

ب-**بناء الرسالة الإعلانية Building Advertising Message:** يُعد بناء أطر لرسائل الاتصال الإعلاني جزء من نجاح تلك الرسالة، فاستخدام الجمل المناسبة والدلالات المثلى والعبارة المؤثرة يؤثر على تهيئة المتلقي والاستجابة لها.

ت-**التوقعات Expectations:** إذ تتفاعل الرسالة الاتصالية مع توقعات المتلقي واتجاهاته إزاء الإعلان من ناحية والموضوع الإعلاني من ناحية أخرى، ومدى ما يحققه للمتلقي من إشباع معرفي(شيبة، مرجع سابق،١٠٢- ١٠٥) - (Ardèvol, 2015,. 423- 450)

٣. **نظرية التسويق الاجتماعي Social Marketing Theory:** (المدخل التسويقي)

وتتمثل الملامح الرئيسية لتلك النظرية فيما يلي:

أ- تطوير الأسس والأساليب التي تزيد من وعي الجمهور بموضوع الحملات الإعلانية من خلال الترويج للفكرة عن طريق الحملات الإعلانية.

ب- توجيه الرسائل الاتصالية إلى القطاعات الجماهيرية الأكثر تقبلاً واستعداداً للاهتمام بتلك الموضوعات.

ت- تدعيم الرسائل الاتصالية الموجهة إلى جمهور معين لتشجيعه على التأثير في الأخرين من خلال الاتصال المباشر.

ث- غرس الصور الذهنية وخلق الانطباعات المحابية، ومن أفضل الأساليب لغرس الصور الذهنية المستهدفة ما يُعرف "بإعلان الصورة الذهنية" Image Advertising الذي يتميز بسهولة الإدراك وتوفر المقومات الشكلية الجذابة.

ج- دراسة أساليب استثارة الرغبة في اتخاذ القرارات والمواقف، فبمجرد تزايد وعي الجمهور بقضية ما وتكوين الانطباعات والصور الذهنية اللازمة فإنه يكون مستعداً لاتخاذ القرار.

ح- العمل على تنشيط القطاعات الجماهيرية المستهدفة من الحملة، وقد يعبر ذلك الموقف عن تلك الحالة التي قد يتأثر الجمهور فيها فعلياً بالمغزى أو الهدف الاتصالي للحملة، ومن ثم يتم الاستعانة بعدد من التكنيكات والمتغيرات لتنشيط الجمهور عن طريق تعديل الاستمالات المستخدمة أو تقديم الخدمات المجانية والإعلان عنها (Andreasen, 2003,293–303) ; (Gerard& Michael, 2003, 305–322) ; (George, 2005,105– 115)

٤. النموذج الهرمي لتأثيرات الاتصال The Hierarchy of Communication Effects:

ويقدم ذلك النموذج تصوراً بسيطاً لعملية التسويق الاجتماعي، ويؤكد على فكرة أساسية هي "تدرج الاستجابة الاتصالية"، كما يُطلق على هذا النموذج "نموذج التأثيرات المتصاعدة"، إذ تتصاعد الاستجابة وفقاً للجهود الإعلانية على أربعة مستويات:

أ- الاستجابة للرموز المتضمنة في الإعلان.

ب-الاستجابة للرسالة الإعلانية بما تتضمنه من صور ومعان وكلمات.

ت-الاستجابة للحملة الإعلانية على أساس التصديق المبدئي للرسالة الإعلانية.

ث-الاستجابة السلوكية العامة على أساس الإدراك العام للجماعة واتجاهاتها المحابية نحو الدعوة الإعلامية (John, 2012,. 103- 116)

واستناداً للأطروحات النظرية السابقة التي سبق عرضها يمكن القول بأنه يمثل الإعلان وسيلة إعلامية تعتمد عليها المؤسسات الخيرية اعتماداً كبيراً خلال حملات جمع التبرعات من أجل جمع الأموال لصالح مشروعات خيرية وعلاج المرضى ومساعدة الفقراء، وفي سياق مساعيها للتعريف بجهودها للجمهور، أو حتى من أجل التوعية العامة بأوضاع بعض شرائح المجتمع أو المنكوبين بالكوارث أو الأزمات أو بقضايا معينة، فضلاً عن استنهاض الجمهور وتفعيله بشكل إيجابي فيما يخص مسائل بعينها، وبهذا فليس التجاوب المنشود عبر الإعلان الخيري هو التبرع وحده؛ وإنما هو يسعى إلى تحقيق مقاصد عدة مجتمعة أو على إنفراد، منها:

- تحقيق التجاوب المادي من جانب الجمهور عبر فعل التبرع أو تقديم المال ضمن مصارف الخير المتعددة.

- معالجة بعض جوانب السلوك الإنفاقي أو تعديلها أو ترشيدها بما يتسق مع خدمة مقاصد الخير والعطاء.
- التعريف بالمؤسسة الخيرية وإبراز حضورها وإيقاؤها في دائرة الضوء بالنسبة للجمهور.
- التوعية بظواهر وتطورات ووضعها في بؤرة الاهتمام؛ تمهيداً لتحقيق التفاعل المنشود معها أو مع ما يتصل بها أو ينتج عنها.
- تغيير بعض القناعات ومعالجة بعض المفاهيم ذات الصلة بالفئات التي يخدمها القطاع الخيري وربما ببعض الأدوار المجتمعية.
- حشد الجمهور وتوجيهه بما يتماشى مع توجهات الحضور المجتمعي للقطاع الخيري ومؤسساته.

العوامل المساعدة في إحداث الأثر الإعلاني الخيري:

يرى E. Jerome Mccarthy أن الإعلان الفاعل لكي يتحقق أهدافه ينبغي أن تتوافر فيه عدة مقومات أو آليات ومن أبرزها؛ أن يكون قادراً على:

- خلق الوعي بوجوده.
- إبقاء الوعي متوهجاً.
- إثارة الانتباه والاهتمام والرغبة.
- إشباع حاجة أو خلق طلب على الحاجة.
- الوصول إلى نتائج تخدم أهداف المعلن والمستهلك (العلاق، ٢٠١٠، ١٣٨).

فالإعلان المعاصر كما يرى المعلنون يمكن أن يوجه نحو إقناع المتلقي للإقبال على فكرة معينة أو خدمة ما في عديد من الحالات، لذا فإن الإعلان إذا لم يتعدى الدور الإخباري إلى الدور الإقناعي وتقويم الميل للسلوك بل تبني السلوك ذاته؛ فإن الفكرة أو الخدمة أو السلعة التي يتم الإعلان عنها قد يكون مصيرها الفشل، لذلك فإن تلك السلع أو الخدمات أو الأفكار الجديدة أو المبتكرة يجب أن يتعدى الدور الإعلاني بالنسبة لها مرحلة الأخبار إلى مرحلة إقناع المشتري المرتقب للسلعة أو الخدمة بالشراء الفعلي لها أو تبنيها(البكري، ٢٠٠٧،٤١-٤٢).

وتجدر الإشارة بهذا الصدد إلى أهم الطرق التي يسلكها المعلنون لتوصيل الرسالة الإعلانية لاستحثاث تجاوب الجمهور معها، كما يلي:

- إعلان التكرار: يحاول التأثير بواسطة الكم لا الكيف، ويستخدمه على وجه الخصوص المعلنون الذين لا يستطيعون التدليل على نحو سواء مشابهة لحجج منافسيهم، أو أنهم لا يكلفون أنفسهم مهمة البحث عنها.
- الإعلان التدليلي: يهدف إلى الإقناع؛ وهو أكثر شيوعاً لأنه يستخدم رسماً جذاباً وجملاً مؤثرة في النفس.
- الإعلان العاطفي: يسعى إلى جذب الجمهور إلى علامة تجارية أو خدمة ما فهو يرضي ولا يبرهن، ويقدم نصاً مقنعاً ويعزي ولا يقنع (الغمراوي، ٢٠٠٩،٧٧).

وتمثل كل من الدعاوي والاستمالات الإعلانية المميزات الأساسية التي يعتمد عليها مخطط الإعلان ومعد الرسالة الإعلانية لإثارة دوافع المستهلك والتأثير في اتجاهاته وإقناعه لتحقيق الهدف المطلوب، وتنقسم الاستمالات الإعلانية إلى استمالات عقلية واستمالات عاطفية؛ يمكن توضيح ذلك كالتالي:

- الاستمالات العقلية: وتعتمد على تقديم دعاوي منطقية في الرسالة الإعلانية، وتشمل تقديم معلومات موضوعية عن السلعة أو الخدمة، وتقديم أسباب منطقية لشراء واستخدام السلعة أو الخدمة مع تدعيم الرسالة بالشروح والتفسيرات والمقارنات.
- الاستمالات العاطفية: وتعتمد على تقديم دعاوي شعورية في الرسالة الإعلانية، وتعتمد تلك الاستمالة على مجموعة من الأساليب؛ من أبرزها:

أ- استمالة الخوف: وتعتمد على إثارة مشاعر الخوف لدى المستهلك (المتلقي) والأثار السلبية التي يمكن أن تحدث له نفسياً واجتماعياً في حالة عدم شراء أو استخدام السلعة أو الخدمة المُعلن عنها.

ب-استمالة تخيلية: وتعتمد على جذب انتباه المستهلك (المتلقي) من خلال التركيز على رموز ومعاني إنسانية وربطها بالسلعة أو الخدمة المُعلن عنها، ويجب أن ترتكز هذه الرموز والمعاني على قيم ومعايير إنسانية مشتركة (رضوان، ٢٠١٣، ١٢٤- ١٢٦).

وعلى الإعلان الخيري أن يوظف ما يلائم من المؤثرات التحفيزية النفسية والاجتماعية وكذلك من العوامل المساعدة سعياً لتحقيق التأثير الأنجح، وذلك من قبيل:

- مشاعر الأمومة/ الأبوة: فالإعلان يمكن أن يوظف مشاعر الأمومة/ الأبوة بالتركيز على ما يستحثها، وذلك من خلال استشعار الراشد/ الراشدة المسؤولية نحو الطفل أو الطفلة.
- سحر البراءة: تحمل الطفولة معاني البراءة التي قد تُعين الشخص على تجاوز الحواجز المعنوية والإجرائية التي تحول دون تجاوب الشخص المُخاطَب بالإعلان الخيري مع ما هو منشود منه.

- توليد مشاعر الرحمة: قد يركِّز الإعلان الخيري على استثارة مشاعر الرحمة والشعور بالمسؤولية، لكن مع الحذر من تكريس الانطباعات السلبية الرائجة، أو المساس بكرامة فئات من البشر، فالمطلوب هو استحداث التضامن المسؤول؛ وليس تكريس مشاعر الشفقة السلبية.
- الحالة المُفرَدة في القصة الإعلانية: من المجدي في الإعلان الخيري التركيز على الحالة المُفرَدة في القصة التي يتضمنها الإعلان، قد تكون هذه الحالة المُفرَدة شخصاً (طفل، تلميذ، أم .....)؛ وقد تكون أحياناً إطاراً مكانياً معيناً (مستشفى، مكتبة، مدرسة، مخيم لاجئين .....)، ويعين هذا التركيز على الارتباط الوجداني مع تلك الحالة المُفرَدة، وقد يؤدي إلى نشوء علاقة شعورية ما بين الشخص المُخاطَب بالإعلان (المتبرع المحتمل مثلاً) والحالة المُفرَدة التي تم إبرازها.
- استصحاب قادة الرأي في الإعلان الخيري: وعلى نحو عامّ في الحملات الخيرية وفي سياقات المشروعات والبرامج الخيرية، يمكن للتعويل على قادة الرأي أثره البالغ في توصيل رسالة الحملة، واستحثاث التجاوب معها ودعم مصداقيّتها، وتمرير تأثيراتها الإيجابية إلى دوائر أوسع (شاكر، مرجع سابق،١٥٧– ١٥٨).

إشكاليات ومحاذير في الإعلان الخيري "حدود ظهور الطفل في مضامين الإعلان الخيري":

يعتبر توفير الحماية للأطفال – نظراً لطبيعة تكوينهم الجسمي والنفسي– من أهم مظاهر الاهتمام بالطفولة، من هنا قامت العديد من الدول سواء على المستوى الفردي أو على المستوى الإقليمي أو الدولي بوضع العديد من المواثيق والقوانين والاتفاقيات لحماية الطفل، وأنشأت الجهات الرسمية وغير الرسمية للنهوض بالطفولة والمساعدة في تحقيق بنود ومبادئ تلك المواثيق (معوض وأخرون، ٢٠٠٦،١١١)، ومن هذا المنطلق أصبح الأطفال محل اهتمام المجتمع الدولي والعربي، الذي تُوج بإبرام اتفاقيات تتعلق بحقوقهم وتنص عليها بشكل

عام، والحقوق الاتصالية بصفة خاصة، حيث أوصت عديد من المؤتمرات والندوات على نشر ثقافة التربية على الحقوق الاتصالية وآلياتها (أبو سنة، ٢٠١٤، ٨٠)، وإنطلاقاً من أن التعرف على ما هية حقوق الأطفال في المجتمع تلقي الضوء على وضع الطفل، والمفاهيم السائدة عن الطفولة والظروف المعيشية والبنية الأساسية الخاصة بهم، كما أنها تكشف الكثير عن وضع الأسر ووضع الأطفال في هذا المجتمع (الجيزاوي، ٢٠١٦، ١٤٧)، فإن هذا الأمر يحتم على الإعلام احترام مختلف الضوابط المحددة في القوانين المنظمة للمهنة، وهذا يفرض عليه الالتزام أيضاً بجملة من الأخلاقيات المنصوص عليها في الدستور والقانون وفي ميثاق شرف المهنة، لذلك نجد مختلف التشريعات قد حددت ضوابط الممارسة الإعلامية والأخلاقيات الواجب الالتزام بها حتى لا تحيد عن الهدف من الرسالة الإعلامية (صولي، ٢٠١٦، ٣٠٢)، وعلى الرغم من وجود عدد من المبادئ العامة لأخلاقيات الإعلان المُتفق عليها عالمياً، خاصة فيما يتعلق ببعض المحظورات كعدم امتهان كرامة الإنسان وعدم الإساءة للأديان، وكذلك المعايير المتعلقة باستخدام الأطفال في الإعلان، إلا أن الخصوصية التي تتصف بها بعض المجتمعات تجعل بالضرورة أن يكون منها معاييره وضوابطه الأخلاقية؛ بما يخدم الإعلام المسؤول القائم على المبادئ الأخلاقية الإنسانية في الممارسات الإعلامية المعاصرة، على أن يتم هذا الأمر من خلال جملة أمور:

- عدم استغلال المرأة والطفل في الإعلانات كأداة ترويجية معينة، وألا يُترك الإعلان إلا للمتخصصين بهدف الرقي بالذوق العام والأخلاقيات داخل المجتمع.
- تفادي عرض البرامج ونشر الصور المضرة بالأطفال في المساحات الإعلانية المخصصة لهم.
- تفادي استخدام الصور النمطية والعروض المثيرة للمشاعر في ترويج المواد الإعلامية التي تمس الأطفال.

- التفكير ملياً بدقة وحذر في استغلال براءة الأطفال وحركاته الطبيعية على الشاشة، وبالتالي فإن مضامين الرسالة الإعلانية يجب ألا تؤذي القاصر جسدياً أو نفسياً، ويجب ألا تستغل براءته وسهولة تصديقه وقلة تجربته.
- إظهار الأطفال في الإعلانات من ذوي الملامح الشرقية من الأصحاء والذين يتمتعون بالحيوية والقبول والجاذبية.
- ضرورة أن تستند الإعلانات – التي تستخدم الأطفال– على مغريات ملائمة تفاؤلية بعيدة عن التشاؤم والتخويف.
- الاحتراز من عرض المشاهد المرئية وغيرها التي تكشف هوية الطفل؛ مالم يندرج ذلك بوضوح في خدمة المصلحة العامة.
- إعطاء الأطفال – حيثما كان ذلك ممكناً – الحق في الوصول إلى وسائل الإعلام؛ للتعبير عن آرائهم الخاصة دون أي تأثير خارجي مهما يكن نوعه.
- التحقق من الوثائق المنسوبة لأية منظمة تدعي أنها تتحدث بالنيابة عن الأطفال أو تمثيل مصالحهم.
- عدم دفع أي مبلغ للأطفال مقابل الحصول على مواد تمس رفاههم، أو دفع مبلغ لآبائهم وأمهاتهم أو أولياء أمورهم مالم يصب ذلك بوضوح في مصلحة الطفل.
- استخدام وسائل معقولة وصريحة ومباشرة للحصول على الصور، وأن يتم الحصول عليها – حيثما كان ذلك ممكناً – بمعرفة الأطفال وموافقتهم أو بمعرفة شخص راشد مسئول عنهم أو ولي الأمر أو مقدم الرعاية. (الدليمي (١)، ١١،٢٠١٩)، (المسلمي، مرجع سابق،٣٥٣– ٣٥٤)، (الدليمي (٢)، ٢٠٦،٢٠١٩)

ويتضمن الحق في الخصوصية الذي لا يجب أن تنتهكه وسائل الإعلام:

١. حق الفرد في ألا تتدخل وسائل الإعلام في شؤونه الخاصة بنشر أسرار حياته أو صوره دون إذنه.
٢. عدم نشر معلومات تسيء إلى الشخص ومركزه الاجتماعي (تاريخه السابق، حالته الصحية، علاقاته .....).
٣. التشهير بالشخص.
٤. عدم استخدام اسم الشخص ونشره دون إذنه(نصر، ٢٠١٠، ٢٦١).

واستنادًا إلى ما سبق، يمكن القول بأنه لابد وأن يخضع استخدام الأطفال في الإعلان للاعتبارات التالية:

- تصوير المرضى: يجب ألا يصور الإعلان المريض وهو يتلقى العلاج أو تحت تأثير العقار أو التنويم المغناطيسي، كما لا يظهر المريض وهو يشهد بشفائه من أي حالة مرضية.
- الأمن: لابد أن يتفق الإعلان مع معايير السلامة؛ فلا يظهر الأطفال في الشوارع مالم يكونوا كباراً بدرجة كافية كي يأخذوا حذرهم؛ يستخدمون النار أو الكبريت أو الكهرباء أو المواد القابلة للاشتعال، الأدوية في متناولهم دون تواجد الوالدين، ينظرون من النوافذ أو على الجسور أو يتسلقون الصخور أو يلعبون في الماء بمفردهم أو يلعبون في المصاعد، يشبون للحصول على شيء ما في مكان أعلى منهم، لابد أن يكون الأطفال المقدمون في الإعلان قدوة في سلوكهم وأخلاقهم ولا يظهرون في إعلانات التبغ والمشروبات الكحولية (الصيفي، ٢٠١١، ١٥١- ١٥٤).

وعادة ما تعتبر الصورة التي تعكسها وسائل الإعلام قدوة للأطفال والشباب، حيث تؤثر في مواقفهم وتوقعاتهم، فالطريقة التي تصف فيها وسائل الإعلام الطفل أو حتى التي تتجاهله فيها يمكن أن تؤثر في القرارات التي تُتخذ باسمه وفي مدى احترام المجتمع له، لذا وجب تحري الحذر عند عرض صورة الطفل في وسائل الإعلام (اسماعيل، ٢٠١١، ١٨٩)، ومما تجدر الإشارة إليه في هذا المقام ضرورة الاهتمام بمضمون الرسالة الإعلانية وما تشتمل عليه من مفاهيم وما تدعو له من سلوكيات خاصة تلك الرسائل التي تستخدم الأطفال (وبخاصة الحالات المرتبطة منها بإعاقات أو أمراض محدّدة وشبيهاتها)؛ حتى لا ينتج عنها تأثير غير مطلوب على الأطفال المشاركين فيها أو المشاهدين لها، وقد تزايدت أهمية هذا المبدأ نتيجة تزايد حالات استغلال وسائل الإعلام للكوارث الإنسانية التي يتعرض لها المواطنون والتي يمكن أن يفقدوا خلالها السيطرة على أنفسهم نتيجة لتعرضهم للصدمات المفاجئة، ولذلك فإن هؤلاء الأشخاص الذين يعانون من هذه المآسي أو يتعرضون للكوارث؛ لا يجب أن يتعرضوا لأي ضغط من جانب الإعلاميين لإجراء مقابلات معهم أو جمع معلومات عن حياتهم الخاصة أو إذاعة هذه المعلومات إلا إذا كانت هناك مصلحة عامة مشروعة في ذلك. (صالح، ٢٠٠٢، ٤٢٢- ٤٢٣)

كيفية استهداف الجمهور المستهدف (المتبرِّعون والمانحون المحتَملون) والوصول إليه عبر الإعلان الخيري:

إذا لم تكن الفكرة الاجتماعية المقدمة تعود بفائدة اجتماعية قوية على رفع وعي ورقي المجتمع، فمن البديهي أن إعلان الخدمة العامة لن يستطيع بمفرده أن يحقق الهدف منه، لذا فإن لجمهور إعلان الخدمات العامة دور هام في عملية الاتصال الإقناعي، لذا يجب دراسة الخصائص الشخصية للجمهور المستهدف لضمان وصول واستيعاب الرسالة الإعلانية المقدمة بشكل صحيح؛ وذلك بتصميم إعلانات تحمل أفكاراً اجتماعية تشبع حاجات ورغبات

الجمهور المستهدف، وذلك بخلق رأي عام إيجابي تجاه القضايا الاجتماعية المعروضة (السعيد، ٢٠١١،٤٤٤١)، فيجب على المصمم دراسة المجتمع المراد توجيه الرسالة له؛ مما يكفل للمصمم الإلمام بكافة القيم الأخلاقية للمستهلكين للسلع والخدمات والذي يجمع بينهم صفة خاصة كالسن أو النوع ..... ، فإلمام المصمم بتلك القيم الأخلاقية الخاصة بالمجتمع يسهل عليه تصميم الرسالة الإعلانية المتوافقة مع هذا المجتمع، فتباين الفكرة وأخلاق المجتمع حتى لو كانت مبتكرة تقضي تماماً على استجابة المستهلك للسلوك، ويصبح المثير الإعلاني غير فعال وبذلك ينعدم تأثير المؤثر؛ وبالتالي تنعدم الاستجابة (شحاتة وصديق، ٢٠١٦،٥٨١)، أي أن التعرض كفعل وعملية لا ترتبط بحالة الجمهور هل هو نشط أو سلبي، وإنما يرتبط بـــ (رسالة – وسيلة – استقبال)، وبالمعايير التي تخص كل من الرسالة والوسيلة وحتى منها ما يتعلق بالفرد المتعرض من ناحية الخصائص (دحماني، ٢٠١٧،١٢٧)، وقد يغيب عن الأذهان – أحياناً– أنّ الإعلان الخيري لا ينصرف حصراً إلى جمع التبرّعات، بل إنّ له وظائف خيرية واجتماعية متعدِّدة، ولذا فقد تُطلِق مؤسسة جامعة للتبرّعات حملةً إعلانية تستهدف من خلالها وظيفة أو أكثر؛ حتى بدون دعوة الجمهور للتبرع، وهذه الحملات الإعلانية قد تسعى – على سبيل المثال لا الحصر– إلى واحد أو أكثر من الوظائف التالية "ضمن مخطط محدّد للوصول إلى فئات الجمهور" :

- اطلاع أفراد المجتمع على مشكلاتهم المجتمعية لبيان تأثيرها في التنمية المجتمعية.
- إعطاء الجمهور المستهدف دوراً أكبر في صوغ الاستراتيجيات والبرامج والحملات التي تستهدف إحداث تغيرات سلوكية لديه، والحرص على متابعة اقتراحات الجمهور وملاحظاتهم حول ما يتعلق بالجمعية أو المؤسسة وخدماتها.
- تُعد المعرفة حقاً أساسياً من حقوق الإنسان، وبالتالي فإن حجب المعارف بأنواعها عن الجمهور يُعد انتهاكاً لهذه الحقوق، ولابد للمؤسسات الخيرية التي تستخدم التسويق

الاجتماعي لجمع الأموال لدعمها أن تسعى في المقام الأول لتعريف الجمهور بهويتها وأهدافها حتى تتولد لدى الجمهور الثقة في الجهة التي يدفع إليها الأموال.

- تسليط الضوء على العقبات والمشكلات التي تقف في طريق المنظمات والهيئات الخيرية والتعاطف معها في مواجهة تلك العقبات.
- خلق إحساس بالمسؤولية الجماعية وتأكيد روح التكامل والتعاون.
- حماية الجمهور ضد جميع أشكال التضليل والخداع والمراوغة والابتزاز، ورعاية مصالحه التي تصب في خدمة المجتمع برمته.
- تقوم بمجموعة عمليات متكاملة ومخططة تبعد عن العشوائية والارتجال بهدف تحقيق توازن الأداء الإعلامي؛ فلا يميل إلى التهويل والتضخيم والتصعيد الذي يؤدي إلى مزيد من الإثارة والقلق لدى الجماهير العامة، ولا يميل أيضا إلى التهوين الذي يقلص من حجم الخطورة الحقيقية التي تنطوي عليها الأزمة على نحو غير واع؛ الذي يولد مزيداً من الأزمات والتداعيات سواء على المدى القريب أو البعيد.
- تسعى إلى الوصول إلى شرائح المجتمع المختلفة من خلال الاعتماد على أدوات اتصالية حديثة ومتطورة، يكون الهدف منها المحافظة على مستوى الثقة بين المنظمة / المؤسسة الخيرية وجمهورها (شاكر، مرجع سابق،١٦٧)، (محمود، ٢٠١١،٤٠٣٦- ٤٠٣٧)، (بكار، ٢٠١٢،٣٥)، (حمادة، ٢٠١٤،٧٣)، (المطيري، ٢٠١٥،٧٦)، (ناصر، ٢٠١٦،٢١٦).

الدراسات السابقة

انتهى الرصد البحثي الذي بذلته الباحثة في مسح الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع تكريس ظهور الطفل في الإعلانات الخيرية من دون العثور على دراسة سابقة بهذا العنوان، مما أدى بالباحثة إلى ضرورة البحث في الدراسات المحلية والخارجية التي

اقتربت بشكل أو بآخر بمكون من مكونات الدراسة، وقد توصلت الباحثة إلى عدد من الدراسات العربية والأجنبية منها ما هو وثيق الصلة بأحد جوانب الدراسة، مثل الدراسات المتعلقة بالاستغلال السيء للمرأة والطفل في الإعلان، والدراسات التي تتناول واقع الاستثمار الخيري في مجال الإعلام، والدراسات الخاصة بأخلاقيات الإعلان ومدى تطبيقها في إعلانات مؤسسات بعينها كالجمعيات الأهلية أو المستشفيات والمعاهد الطبية، نعرض لملامحها الرئيسية على النحو التالي:

الدراسات العربية:

١. **دراسة (البرادعي، ٢٠١٣)** التي استهدفت التعرف على صورة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الإعلانات التليفزيونية الخدمية المقدمة في التليفزيون المصري خلال شهر رمضان عام ٢٠٠٩/٢٠١٠م والتي تحتوي على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للوقوف على الجوانب الإيجابية والسلبية المحيطة بالصورة، وأسفرت نتائج الدراسة التحليلية عن عدد من النتائج أبرزها:

- استحوذت الإعلانات الخيرية على العدد الأكبر من جملة عدد الإعلانات التي تم تحليلها، حيث بلغ عددها ٤٨ بنسبة (٩٤.١%).
- أظهرت النتائج أن إعلانات ذوي الاحتياجات الخاصة ظهر بها فئات مختلفة منها فئة مريض سرطان بنسبة (٥٢.٩%)، اما المرتبة الثانية ظهر اليتيم بنسبة (٤٣.١%)، وظهور الكفيف والمعاق حركياً بنسبة (٢%) من جملة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الإعلانات عينة الدراسة التحليلية.
- تضمنت عينة الإعلانات التليفزيونة مجموعة من السلوكيات السلبية فقد كان في المرتبة الأولى (تقديم صورة سيئة عن ذوي الاحتياجات الخاصة) بنسبة (٤٩%)، وفي المرتبة

الثانية جاء (ارتداء ملابس بالية والظهور بصورة سيئة) بنسبة (١٩.٦%)، وفي المرتبة الثالثة جاءت (استغلال الإعاقة في كسب ود الآخرين) بنسبة (١٧.٦%).

- أكدت نتائج الدراسة أن الطريقة التي يظهر بها هؤلاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الإعلانات جاءت بأنها (امتهان لشخص الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة) في المرتبة الأولى بنسبة (٤١.٥%)، وفي المرتبة الثانية بأنها (ستار لجمع الأموال) بنسبة (٣٣%)، بينما جاءت أنها (طريقة مثالية لمساعدة هذه الفئة) بنسبة (١.٨%)، وهذا يؤكد النفور من هذه الطريقة المهينة للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة في ظهورهم في تلك الإعلانات.

٢. **دراسة (المجلس العربي للطفولة والتنمية، ٢٠١٢)** التي استهدفت تقديم مجموعة من المقترحات الرامية إلى ضرورة سعي الإعلام العربي لمزيد من التعمق في تناول قضايا الطفل وبخاصة (المرضى وذوي الإعاقة وذوي الاحتياجات الخاصة) وعدم التناول السطحي لها؛ بهدف إيجاد الحلول لهذه القضايا والمشكلات المتعلقة بالطفل، من خلال:

- أهمية وجود سياسة إعلامية واضحة توجه أداء القائمين على شأن الإعلام العربي لتطوير أداء الإعلام فيما يتصل بحقوق الطفل العربي كما أقرتها المواثيق والاتفاقيات الدولية؛ بحيث تظهر آثار ذلك بشكل واضح في خريطة إرسال المحطات الإذاعية والتليفزيونية الخاصة والعامة، والصحف والمواقع الإلكترونية.

- الحاجة الملحة لصياغة مرشد للمعايير المهنية ومدونة سلوك أخلاقية خاصة بالإعلام وتغطية شئون وقضايا حقوق الطفل؛ لضمان وجود ممارسات إعلامية عربية مهنية تحترم حقوق الطفل العربي في ظل تعدد وتنوع المضامين الإعلامية التي تستهدف الأطفال أو يشارك الأطفال في صناعتها أو تكون قضايا الأطفال محوراً للنقاش بها.

- استمرار تقييم أداء وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية في تناول قضايا حقوق الطفل العربي، وإيجاد آلية تنفيذية لتفعيل مقترحات تطوير الأداء الإعلامي على مستوى الإعلام العربي، والمعنيين بإعلام الطفل من القائمين بالاتصال.

٣. **دراسة (اسماعيل،٢٠١٥)** التي استهدفت التعرف على دور الصحف المصرية الإلكترونية في التوعية بحقوق الأطفال المرضى، واستعرضت الدراسة شأن الإعلام الخيري بالغ الأهمية؛ الذي تنعكس أهميته الحقيقية فِي تشعباته المتعلقة بِدَوْرِهِ فِي إبراز أهمية العمل الخيري، وفي التعريف بالكيانات الخَيْرِيَّة وما تقوم به من أَعْمَال وأَنْشِطَة خدمةً للمجتمع، وتزويد الجمهور بالحقائق والمعلومات؛ وبخاصة تلك التي تتناول حقوق الأطفال المرضى "حقه في توفير العلاج المطلوب لحالته المرضية"، و"حقه في دخول المراكز والمستشفيات المتخصصة في حالته المرضية".

٤. **دراسة يوليا وآخرون (Yuliya,Et.al, 2016)**؛ التي طرحت إشكالية مدى استفادة العمل الخيري من ثورة الإعلام والاتصال، وأكدت النتائج على أن الإعلام والإعلان بشكل خاص؛ كواحد من مصادر تطوير العمل الخيري الإنساني لا يمكن أن يكون فاعلاً إلا إذا كان أكثر تنظيماً بخطط مدروسة من قبل الهيئات الإعلامية وليس مجرد مبادرات أحادية الاتجاه؛ وكشفت الدراسة عن مقومات عدة لا يمكن تجاهلها فيما يتعلق بالإعلام الخيري، منها: وجود كوادر متخصصة في العمل الخيري واتجاهاته وأهميته، بالإضافة إلى الخبرات الفنية الإعلامية المتخصصة، والمتابعة لتطورات العملية الإعلامية ووسائلها، حتى تستطيع تسويق الأمل بإمكانية تحقيقِ نتائج إيجابيَّة حالَ تفاعل الجماهير، وعدم تسويق الأفكار المظلمة؛ لأنها ستؤدي للإحباط والإحجام عن الدعم والتفاعل.

٥. **دراسة أندريا وآخرون (Andrea,Et.al, 2017)**؛ التي استهدفت مناقشة أخلاقيات الممارسة الإعلانية وتحديداً التليفزيونية الموجهة للطفل؛ في ظل غياب التشريعات والآليات الرقابية، وكذا قواعد التنظيم الذاتي (أخلاقيات المهنة) التي توجه السلوك الإعلاني تجاه الأطفال، وأفادت النتائج بأن هناك تجاوزات أخلاقية فيما يخص الإعلانات التليفزيونية الموجهة للطفل، فأخلاقيات المعادلة غير متوازنة بين طرف قوي (المعلن) يستغل سذاجة الطرف الضعيف (الطفل) من خلال الإعلانات المضلّلة، والإعلانات التي تلجأ للمبالغة وأساليب الإغراء والتخويف..... من أجل طلب المُنتج أو الخدمة.

٦. **دراسة (العطار، ٢٠١٧)** التي استهدفت التعرف على تأثيرات الحملات الإعلانية التليفزيونية لمستشفى سرطان الأطفال في مصر، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن الحملات موجهة إلى جميع الفئات بهدف التأثير عليهم وإقناعهم بالخدمات التي تقدمها المستشفى، وبالتالي إقناعهم بفكرة التبرع للمستشفى لاستكمال علاج الأطفال مرضى السرطان ومواصلة عمليات البناء، وأوصت الدراسة بأن كيانات العمل الخيري؛ مطالبة بغرس "القيمة الخَيْرِيَّة" فِي الفرد والمجتمع والأمة، وشددت على أن يكون هذا الغرس هو أحد منطلقات الإعلام الخيري الأساسية والضرورية والملحة؛ من أجل رسالة إعلانية مسؤولة تجاه هذه الفئة الخاصة من المجتمع.

٧. **دراسة (مصطفى، ٢٠١٧)** التي أجريت دراسة تحليلية على عدد (٦) حملات للتسويق الاجتماعي في الفترة من ٢٠١٦/١/١م إلى ٢٠١٦/٦/٣٠م في المواقع التي تحظى بنسب تعرض عالية من قبل الجماهير في وسائل الإعلام الإلكترونية، وقد تمثلت الحملات (عينة الدراسة التحليلية فيما يلي): حملة معاً ضد الجوع، حملة تنمية الإنسان مهمتنا الأساسية، حملة أكفل قرية فقيرة في الصعيد، حملة ساهم في إنقاذ قلب طفل، الحملة القومية للتبرع بالدم. كذلك أُجريت دراسة ميدانية على عينة عشوائية من متابعي حملات التسويق الاجتماعي في وسائل الإعلام الإلكترونية قوامها (٤٠٠) مفردة من

الجمهور العام من سكان محافظة القاهرة؛ بالاعتماد على استمارة استبيان محكمة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- ضرورة الاهتمام بتنمية ثقافة المشاركة في العمل الاجتماعي عن طريق وسائل الإعلام، والذي يُعد إحدى الركائز الأساسية في بناء المجتمع وتنميته.
- جاءت المجالات الصحية من المجالات التي عمل بها أفراد العينة في العمل الاجتماعي في الترتيب الأول، وهذا يوضح مدى الاهتمام بالعمل الصحي في مساعدة المرضى والمعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة؛ من جميع الأعمار والاهتمام بهم ورعايتهم.

٨. **دراسة (قنديل، ٢٠١٨)** التي سعت إلى قياس اتجاهات مشاهدي التليفزيون نحو إعلانات التبرع وعلاقتها بتطور مشروعات التبرع التي يتم الإعلان عنها، وتمثلت عينة الدراسة في اختيار عينة من المؤسسات الخيرية التي تقوم بعرض إعلانات تبرعات في القنوات التليفزيونية المصرية؛ لقياس مستوى تطورها وهذه المشروعات تتمثل في (مستشفى ٥٧٣٥٧- بنك الطعام المصري- صندوق تحيا مصر- جمعية رسالة للأعمال الخيرية- جمعية الأورمان- مؤسسة مصر الخير)، كما تم إجراء استبيان الرأى على عينة قوامها (٤٠٠) مفردة من الجمهور المشاهد لإعلانات التبرعات التي تُعرض على التليفزيون المصري، وروعي أن تكون ممثلة لكل من الذكور والإناث ولكل من البيئتين الريفية والحضرية، وجاءت أبرز نتائج هذه الدراسة كالتالي:

- جاءت كثافة التعرض لإعلانات التبرع التي تُعرض في القنوات التليفزيونية المصرية قليلة الكثافة، إذ أن غالبية المبحوثين من أفراد العينة قليلي التعرض لإعلانات التبرعات بنسبة (٧٩.٨%).
- أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن غالبية أفراد العينة (٥٧.٧%) لديهم مكون معرفي متوسط نحو إعلانات التبرعات التي يتم الإعلان عنها، بينما تشير النتائج إلى أن

(٧٣.٢%) لديهم مكون وجداني متوسط نحو إعلانات التبرعات التي يتم الإعلان عنها، أما نسبة (٥٣.٦%) من أفراد العينة اتضح أن لديهم ميل أو استعداد سلوكي متوسط نحو إعلانات التبرعات التي يتم الإعلان عنها.

٩. **دراسة (مصلح، ٢٠١٨) التي** تحددت مشكلتها في الوقوف على مدى فاعلية حملات التسويق الاجتماعي التليفزيونية ودورها في تحقيق أهداف برامج التنمية الاجتماعية في الدول؛ من خلال إحداث تأثير على اتجاهات واستجابات الجمهور المصري لهذه الحملات، وخلصت الدراسة إلى أن موضوع الدعوة إلى التبرع من أكثر الموضوعات التي تعرضها الحملات التليفزيونية، يليها رفع الروح المعنوية للمرضى، وأكدت النتائج على حاجة هذه الحملات إِلَى المراجعة الإعلامية كَيْ تحقق أكبر قدر من النجاح فِي أَعْمَالها.

١٠. **دراسة (مكاوي، ٢٠١٨)** التي هدفت إلى التعرف على أخلاقيات الإعلان بصفة عامة ومدى تطبيق هذه الأخلاقيات على إعلانات الجمعيات الأهلية، بهدف الوصول إلى ميثاق أخلاقى وعقد اجتماعى ينظم الممارسات الخاصة بإعلانات الجمعيات الأهلية، وأشارت أبرز نتائج الدراسة إلى أن من حق كل جمعية الإعلان والتعريف بأنشطتها المختلفة؛ ولكن دون المتاجرة بالفقراء أو المرضى أو استغلال الأطفال المحتاجين أو المرضى منهم، فإذا كانت هناك نقاط إيجابية تظهر من خلال إعلانات الجمعيات الأهلية مثل التعريف بأوجه الخير المختلفة، وإظهار روح التكافل فى المجتمع؛ فهناك إعلانات أخرى تثير الكثير من مظاهر البؤس والجوع والفقر والمرض، ودرست أيضاً تأثير إعلانات الجمعيات الأهلية على صورة مصر بالخارج، وكان رأى المبحوثين الأقل أنها تبين مدى الترابط المجتمعى، ودور الجمعيات الأهلية فى المجتمع، ومساعدة المحتاجين، ولكن كان رأى المبحوثين الأكبر أنها تسىء لصورة مصر بالخارج؛ لأنها تركز على أن مصر بلد الجوع والفقر، وأن الدولة غير قادرة على القيام بواجباتها تجاه الفقير، لا سيما فى الجانب الطبى.

١١. **دراسة دارين (Darren, 2018)**؛ حيث عمدت على تتبع تأثيرات الإعلان الخيري على قرار الجمهور المتلقي للتبرع بالمال للمنتجات الخيرية المُعلن عنها، وذلك في ضوء مؤشرات عملية التأثير (المعرفي ثم العاطفي ثم السلوكي)؛ وأوضحت نتائج الدراسة أن عاطفية الجمهور المتلقي وتعاطفه، ومن بعد ذلك تفاعله مع ما يشاهده خلال تلك الإعلانات؛ من الأسباب الرئيسية وراء ارتفاع نسبة اعتماد الكثير من المؤسسات على حملات إعلانية للتبرعات، وأضافت بأنه يمكن للعاملين في مجال الإعلانات التأثير على المستهلكين من خلال محاولة إيصالهم لحالات عاطفية إيجابية، أو من خلال محاولة الاستفادة من حالات عاطفية سلبية؛ فقد يُظهِر الإعلان صوراً للأسر السعيدة، والابتسامات الكبيرة والأشخاص المحبوبين أو الأشخاص الذي يلهون وسط حالة من التعزيز والمشاركة الاجتماعية والتي قد تثير كل المشاعر الإيجابية، وبنفس الطريقة؛ يمكن أيضاً اللعب على المشاعر السلبية، في محاولة جذب انتباه المستهلك بناءً على مشاعر عدة مثل الخوف أو التهديد أو الشعور بعدم الأمان والاستقرار.

١٢. **دراسة تشارلز (Charles, 2018)**؛ التي استهدفت التحقق في العديد من التساؤلات التي يثيرها ظهور الأطفال الصغار فى الإعلانات، وكشفت أهم نتائجها عن أن المواد الإعلانية التى تعتمد على الطفل، بلا شك تترك تأثيراً سلبياً على الأطفال خصوصاً؛ سواء كانوا هم من يقومون بتمثيل الإعلان، أو ممن يتلقونه كمشاهدين، الأمر الذى تعتبره الدراسة غير مقبول إنسانياً، سواء كانت الغاية الحصول على التبرعات أو الترويج لمنشأة أو خدمة أو سلعة ما، لأن مثل هذا الأمر يمثل انتهاكاً لخصوصية وحرمات البشر، بما تحويه تلك الإعلانات من مشاهد قاسية جداً للمرضى والمحتاجين، خصوصاً أن استخدامهم بهذا الشكل يُعتبر ضد حقوق الطفل المتعارف عليها.

١٣. **دراسة سولداتكينا وزيمليانسكي (Soldatkina & Zemlyansky, 2019)**؛ التي استهدفت رصد المشكلات التي لازالت تعاني منها كيانات العمل الخيري وتأصيل الفكر الاسْتِثْمَاري لا التبرعي؛ وأفادت أبرز نتائجها بأنه لا يُنكر أن هناك محاولات لعلاج معضلة الإعلام الخيري قامت بها العديد من المؤسسات هنا وهناك؛ لكنها بكل أسف لم ترقَ للمستوى المأمول الذي يحقق المعنى الحقيقي للإعلام الخيري، ويغرس منطلقاته فِي المجتمع ويؤصلها ويثبتها، ويقاوم التحديات الدَّاخِلِيَّة والخارجية بكافة أشكالها، كما كشفت الدراسة عن الرعاية القليلة التي توليها إدارات المنصات الإعلامية للإعلام الخيري المتخصص؛ وهذا عائد إلى عدة أسباب منها طغيان الربح المادي على سياسات تلك المنصات، وعدم وجود شراكات إعلامية متخصصة في إنتاج البرامج ذات البعد الخيري.

١٤. **دراسة حبيب وباتواردهان (Habib& Patwardhan, 2020)**؛ **التي** استهدفت التعرف على آراء ووجهات نظر المسؤولين عن الإعلان في الهيئات والمؤسسات والوكالات الإعلانية حول أخلاقيات الإعلان وآداب المهنة، وأفادت نتائجها بأنه يتعين على صُناع المواد الإعلانية الوعى بدورهم فى إرسال رسالة أخلاقية ومجتمعية إلى المواطن قبل الترويج لأي خدمة، كي تأتى بشكل لائق وحقيقى ومحترم يراعى النواحى النفسية والإنسانية للمتلقي، ويراعى كل القواعد والأصول الفنية للإعلان الهادف الذي يأتى بثماره لصالح الحملة وتحقيق الهدف منها دون أن يسىء له، مُغلَّفاً بالبهجة بدلاً من الأوجاع والأحزان التى تفرضها تلك الإعلانات على المشاهد.

١٥. **دراسة مينغ (Ming, 2020)**؛ التي استهدفت التعرف على طبيعة ونوعية الاستراتيجيات الإعلانية المختلفة لتصميم الإعلانات غير الهادفة للربح الخاصة بالتبرع والتطوع المعتمدة على تطور وسائل وأساليب الإقناع، وانتهت الدراسة بوضع مجموعة من الاستراتيجيات الإعلانية لتصميم الحملات الإعلانية للتبرع والتطوع؛ من أبرزها:

- ضرورة وضع منهجية منظمة لكيفية استخدام رسائل التوعية والإرشاد والإقناع والاستثارات المختلفة لها؛ لضمان حدوث عملية تأثير وإقناع منظمة للمتلقين يهدف إلى تحقيق التأثير المطلوب.
- عدم استخدام استثارات التعاطف بشكل مبالغ فيه لتحقيق المصداقية لدى المستهدفين من الإعلان.

١٦. **دراسة (المصيلحي، ٢٠٢٠)**؛ حيث استهدفت قياس مدى تأثير الإعلان الإذاعي للمؤسسات غير الربحية على سلوك المستمعين الشرائي، والتعرف على معدل استماع جمهور المستمعين إلى الإعلانات الإذاعية، والكشف عن دوافع وأسباب الاستماع، ومعرفة العوامل المؤثرة على مصداقية الإعلان، وقد أشارت النتائج إلى أهمية الإعلان الإذاعي للمؤسسات غير الربحية في تزويد الجمهور بنشاطها الاجتماعي والخيري، ولعرض الحالات الإنسانية التي تم التكفل بها ورعايتها؛ وأن أبرز المؤسسات تفضيلاً لدى الجمهور كانت مؤسسة مجدي يعقوب للقلب، ومؤسسة ٥٧٣٥٧ لعلاج سرطان الأطفال، ومؤسسة أهل مصر لعلاج الحروق، ومؤسسة ٥٠٠٥٠٠، ومؤسسة بيت الزكاة والصدقات المصري، وأكدت النتائج أن الإعلان الإذاعي للمؤسسات غير الربحية يجذب انتباه الجمهور ويتذكره بشكل متوسط، وأشارت النتائج إلى أن اقتناع الجمهور بخدمات المؤسسة للمجتمع وأنها تلبي رغباته الخيرية وتزيد من تقديره لذاته؛ تُعد من أبرز أسباب اتخاذ قرار تبني أفكار المؤسسات غير الربحية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على ما توافر للباحثة من بحوث ودراسات سابقة متعلقة بمشكلة الدراسة؛ فإن الدراسة الحالية قد أفادت منها في صوغ وتحديد المشكلة البحثية والتأكيد على أهميتها وحاجتها إلى المزيد من الاهتمام العلمي المباشر، كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة

في استخدامها للجوانب المنهجية، وأيضاً في اختيار الإطار النظري، وبناء التصور المنهجي للدراسة والأدوات، كما شكل هذا التراث مرجعاً مفيداً للباحثة في مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، وأعانها في تأكيد تلك النتائج سواء توافقت معها أو اختلفت مما أثرى التناول البحثي لهذه الدراسة، لذلك جاءت هذه الدراسة متممة لما سبقها ومؤسسة لما سيأتي بعدها من دراسات.

وقد تشابهت الدراسة الحالية جزئياً مع بعض الدراسات السابقة في كونها تناولت التعريف بمسؤولية الإعلام في مساندة العمل الخيري، ومعوقات بناء استراتيجية الإعلام الخيري، وصياغة وثيقة للتأسيس لإعلام خيري فاعل ومؤثر يُقدم بصور احترافية؛ لكن الدراسة الحالية قد تميزت في إيلاء المزيد من الاعتبار إلى إشكالية ذات طابع أخلاقي تتعلق بالمآخذ المعتبرة على الثقافة الانطباعية التي يعززها الإعلان الخيري أمام الجمهور والرأي العام؛ وخاصة فيما يتعلق بكيفية تناول القائمين على الإعلانات الخيرية للشرائح الأضعف في المجتمع؛ كالأشخاص ذوي الإعاقة والفئات ذات الاحتياجات الخاصة والأشخاص المهمشون وأولئك الذين يعيشون ضمن ظروف الجهل والفقر والمرض- ويسئ بعضها للأطفال بشكل واضح سواء بسوء المعاملة أو بالإستغلال الإعلامي- وانعكاسها المتوقع على السلوك والتصرفات؛ متناولة مفاتيح التأثير التي تتأتى عبره وآفاق التطوير الممكنة له وما يرتبط بالإعلانات الخيرية من محاذير ينبغي التحسب لها.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي بحثت أوجه تأثير الإعلانات التلفزيونية في توجيه سلوك الأفراد ودورها الخطير في تسيير أفكارهم وتقدير أثرها وقياس ذلك الأثر من خلال مداخل نظرية مختلفة؛ إلا أن الكشف عن أوجه القصور والقوة التي تشهدها الدعاية الترويجية فى وسائل الإعلام المختلفة التي تدعو المواطنين على التبرّع بأشكال مختلفة لمشروعات الجمعيات والمنظمات والمؤسسات الخيرية؛ لازالت بحاجة إلى مزيد من الجهود؛ فالإعلان

الخيري يشغل مساحة متزايدة من هذا الزحام الإعلاني المتعاظم وخاصة في المواسم التي تتزايد فيها النداءات للتبرع (بخاصة المواسم الدينية– محطات الكوارث والأزمات)، فاتحاً أمامه آفاقاً ومثيراً في طياته تساؤلات وإشكالات تتوجب إعمال النظر والمعالجة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

نوع الدراسة ومنهجيتها: تندرج الدراسة ضمن البحوث الوصفية "Descriptive Survey" التي تهدف إلى وصف ما هو كائن وتفسيره، ومحاولة إيجاد العلاقات بين المتغيرات، وكذلك إمكانية التنبؤ بالمستقبل؛ من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، باستخدام الأدوات المناسبة (الطيطي وأبو سمرة، ٢٠١٩،١٣٢)، وفي حدود نوع الدراسة الوصفية اعتمدت الدراسة على منهج المسح الإعلامي؛ باعتباره أنسب المناهج العلمية ملائمةً للدراسات الوصفية بصفة عامة؛ ذلك أنه يستهدف تسجيل وتحليل وتفسير الظاهرة في وضعها الراهن بعد جمع البيانات اللازمة والكافية عنها، وعن عناصرها من خلال مجموعة من الإجراءات التي تحدد نوع البيانات وطرق الحصول عليها (سحاري، ٢٠١٦،١٧٤)، وسوف يشمل المسح الميداني للدراسة وصف اتجاهات عينة من أولياء الأمور في المجتمع المصري والتعرف إلى آرائهم في الطفل "كوسيلة إعلانية" في مجال الخدمات الإنسانية، ومدى مناسبة استغلال الأطفال تحت أى ظرف حتى لو كان البعد إنساني – بالنسبة لهم– ورأيهم في مدى تلبيتها لنَهَمِ الجمهور لمواكبة تطوّرات الحدث الداهم وتداعياته (ظروف الفقر والجهل والمرض)، وتوجيه الاهتمام إلى مواطن الحاجة.

عينة الدراسة: قسمت الباحثة عينة الدراسة إلى قسمين:

أ. العينة الاستطلاعية: اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على ثلاثين آباً وأم من خارج عينة الدراسة الأصلية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقامت الباحثة باختيار العينة الاستطلاعية بهدف تقنين أداة الدراسة الحالية عليها؛ وذلك للتحقق من صدقها وثباتها باستخدامها على عينة التطبيق المذكورة، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية من نتائج تم إدخال بعض التعديلات البسيطة ممثلة في دمج وحذف وإعادة صياغة لبعض العبارات، حتى أصبح عدد فقرات الاستبانة بعد التعديل (٢٩) فقرةً موزعة على أربعة أبعاد رئيسية.

ب. العينة الفعلية: تكونت عينة الدراسة الفعلية من (٢٨٣) آباً وأم من أولياء أمور بعض الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الرسمية بمحافظات القاهرة والجيزة والقليوبية؛ تم اختيارهم بشكل عشوائي، حيث تم توزيع (٣٠٠) استبانة؛ استردت منها (٢٨٣) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي؛ بفاقد (٤ استبانات)، واستبعاد (١٣) استبانة غير مكتملة البيانات، تم إلغاؤها نظراً لعدم ملء البيانات الخاصة بالبحث أو الإجابة عن بعض فقرات المقياس بوضع إشارتين، لتكون الاستبيانات الصالحة للتحليل الإحصائي (٢٨٣) استبانةً، بنسبة (٩٤%) من عينة الدراسة الأصلية البالغة (٣٠٠) فرداً، ويبين الجدول رقم (١) أفراد عينة الدراسة موزعين على متغيراته المستقلة؛ كما يلي:

جدول (١)

الخصائص الديموجرافية والاجتماعية لعينة الدراسة

المتغيرات		العدد	%
الجنس	الأب	١٤٠	% ٤٩.٥
	الأم	١٤٣	% ٥٠.٥
محل الإقامة	القاهرة	١٥٤	% ٥٤.٤
	الجيزة	٣٨	% ١٣.٤
	القليوبية	٩١	% ٣٢.٢
المستوى التعليمي	مؤهل متوسط فأقل	١٠٣	% ٣٦.٤
	مؤهل جامعي	١٥٧	% ٥٥.٥
الوضع المهني	مؤهل جامعي فما فوق (دبلومة عليا– ماجستير – دكتوراه)	٢٣	% ٨.١
	موظف (قطاع عام أو خاص)	١٨٢	% ٦٤.٣
	بدون عمل	٩٩	% ٣٥
	مهنة حرة	٢	% ٠.٧
الفئة العمرية	٢٠ – ٣٠ سنة	٧٨	% ٢٧.٦
	٣٠ – ٤٠ سنة	١٣٦	% ٤٨.١
	٤٠ سنة فأكثر	٦٩	% ٢٤.٤
المجموع		٢٨٣	%١٠٠

أداة الدراسة: في إطار الأدب التربوي الحديث، وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة التي تم الاطلاع عليها، وفي ضوء استطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي، اعتمدت الباحثة في جمع البيانات الأولية على قائمة الاستقصاء (الاستبيان) التي تم توجيهها إلى أولياء أمور الأطفال الملتحقين

برياض الأطفال، حيث تضمنت قائمة الاستقصاء أربعة محاور رئيسة؛ موزعة على (٢٩) بنداً، كان المحور الأول يُعنى بالبيانات الشخصية لولي الأمر وما يتضمنه من خصائص اجتماعية، بينما تضمن المحور الثاني تصورات أفراد العينة لأهمية الدور الذي تلعبه الحملات الدعائية التى تعتمد بشكل أساسي في أنشطتها على الاستعانة بالأطفال وحالاتهم الإنسانية كمادة إعلانية، لحشد أوجه الدعم والمساندة المجتمعية للأطفال ذوي الظروف الصعبة، وبعد ذلك تم التعرف على أهم العقبات التي قد تتسبب في تراجع نجاح الجهد الإعلامي للصيغ الإعلانية التي نُفذت في إطار فكرة الاعتماد على الأطفال المرضى أو ذوي الاحتياجات الخاصة كوجوه إعلانية تدعو إلى جمع التبرّعات وحشد التأييد لأوضاعها الإنسانية من خلال المحور الثالث، ثم اهتم المحور الرابع والأخير بمعرفة الضوابط المقترحة التي تقنن مشروعية استخدام الأطفال كواجهة إعلانية للجمعيات الأهلية والمؤسسات الإنسانية المعنية بشؤون الطفل ذوي الظروف الصعبة وإمكانية دعمها مادياً ومعنوياً – دون المتاجرة بأوجاعهم وظروفهم الصعبة؛ من وجهة نظر أفراد الدراسة .

وقد تم استخدام مقياس ليكرت المتدرج "Likert Scale" ذو النقاط لثلاث لقياس العبارات، وُطلب من المبحوثين تحديد مدى الموافقة على هذه العبارات، وقد كانت الإجابات على كل فقرة مكونة من (٣) إجابات؛ حيث الدرجة " ٣ " تعني الموافقة بشدة؛ بمتوسط مرجح "weighted Mean" يتراوح ما بين (٢.٥– ٣)، والدرجة "٢" تمثل رأيا متوسطاً أو محايداً؛ بمتوسط مرجح يتراوح ما بين (١.٤٩– ٢.٥)، "والدرجة "١" تعني عدم الموافقة؛ بمتوسط مرجح يتراوح ما بين (١– ١.٤٩)، وبعد أن أصبحت أداة الدراسة جاهزة قامت الباحثة بتطبيق البعض منها على بعض أفراد العينة، كما قامت بتوزيع استمارات الاستبانة على الباحثات من المعلمات المعاونات بشكل مباشر (باليد) في محافظات القاهرة والجيزة والقليوبية، للتأكد من تغطية مجتمع الدراسة إلى أكبر درجة ممكنة، وتم إبلاغ كل باحثة بتعليمات تطبيق المقياس، وتم استلام الاستمارات بعد الإجابة عنها في حينها المحدد.

صدق أداة الدراسة: لقد تم التأكد من ذلك باستخدام صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، حيث تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (٣٠) مفردة من أفراد البحث لأولياء الأمور، وذلك بحساب معاملات الارتباط "بيرسون" بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له كما هو موضح في الجدول (٢):

جدول (٢)

يوضح حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول											
١	٠.٥٣	٠.٠١	٢	٠.٥٦	٠.٠١	٣	٠.٥٩	٠.٠١	٤	٠.٦٠	٠.٠١
٥	٠.٤٩	٠.٠١	٦	٠.٥٩	٠.٠١	٧	٠.٦١	٠.٠١	٨	٠.٤٧	٠.٠١
٩	٠.٣٨	٠.٠١	١٠	٠.٤٩	٠.٠١						
المحور الثاني											
١	٠.٥٥	٠.٠١	٢	٠.٤٦	٠.٠١	٣	٠.٦٣	٠.٠١	٤	٠.٦٦	٠.٠١
٥	٠.٦٠	٠.٠١	٦	٠.٦٥	٠.٠١	٧	٠.٥٩	٠.٠١	٨	٠.٦٤	٠.٠١
٩	٠.٤٨	٠.٠١									
المحور الثالث											
١	٠.٤٥	٠.٠١	٢	٠.٥١	٠.٠١	٣	٠.٥١	٠.٠١	٤	٠.٤٢	٠.٠١
٥	٠.٥١	٠.٠١	٦	٠.٥٨	٠.٠١	٧	٠.٥٠	٠.٠١	٨	٠.٥٥	٠.٠١
٩	٠.٥٤	٠.٠١									

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

وتم حساب درجة ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للمقياس، حيث يوضح جدول رقم (٣) معاملات الارتباط "بيرسون" بين درجة كل محور من محاور الاستبانه والدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (٣)

معامل الارتباط بين معدل كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة

م	مجالات الاستبيان	عدد الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة
١	المحور الأول	١٠	٠.٥٠	٠.٠١
٢	المحور الثاني	٩	٠.٧٤	٠.٠١
٣	المحور الثالث	٩	٠.٦٨	٠.٠١
مجموع الفقرات		٢٨ فقرةً		

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور الآداة ودرجتهم على الآداة ككل دالة إحصائياً عند مستوى احتمالي ($\alpha \leq$ ٠.٠١)، مما يشير إلى أن هناك ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين كل مجال من مجالات الآداة وبين الآداة ككل.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ: " Alpha Cronbach Coefficient " لحساب معامل الثبات لكل مجال والثبات الكلي للأداة، والجدول (٤) يوضح قيم معاملات الثبات للعينة الاستطلاعية؛ كما يلي:

جدول(٤) معامل الارتباط بين معدل كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة

م	مجالات الاستبيان	عدد الفقرات	معامل الارتباط
١	المحور الأول	١٠	٠.٧٣
٢	المحور الثاني	٩	٠.٧٢
٣	المحور الثالث	٩	٠.٧١
معامل الثبات الكلي		٠.٧١	

يتضح من الجدول (٤) أن معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة بلغت قيمته (٠.٧١)، وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الإجابة عن محاور تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: ما هي تصورات أفراد العينة لأهمية الدور الذي تلعبه الحملات الدعائية التى تعتمد بشكل أساسي في أنشطتها على الاستعانة بالأطفال وحالاتهم الإنسانية كمادة إعلانية، لحشد أوجه الدعم والمساندة المجتمعية للأطفال ذوي الظروف الصعبة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري إضافة إلى الوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ويتضح من الجدول رقم (٥) فقرات الاستبانة مرتبة حسب أهميتها وفقا للمتوسط الحسابي لكل فقرة، كما يلي:

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول

م	تصورات أفراد العينة لأهمية الدور الذي تلعبه الحملات الدعائية لحشد أوجه الدعم والمساندة المجتمعية للأطفال ذوي الظروف الصعبة:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
١	تستثير جانب المسئولية الاجتماعية فتذكر الفرد بمسئوليته تجاه هؤلاء المتضررين أيا كانوا.	٢.٥٨	٠.٧٣	%٨٦	٢
٢	تؤثر في المشاهد بطريقة فعالة وتجعله راغباً في التبرع بشكل كبير، حيث يتأثر المشاهد عاطفياً بطريقة كبيرة عندما يرى طفل يبكي على الشاشة، أو طفل محروم من متعة معينة، أو مقارنة بين أطفال فقراء وغيرهم سعداء أغنياء.	٢.٤٢	٠.٨٢	%٨٠.٧	٧
٣	تساعد في لَفْت الانتباه، ومن ثَمَّ توجيه الرأي العام، وتسويق القضايا الإنسانيَّة والاجتماعية التي تتبناها المؤسسات والجمعيات التي تُعنى برعاية الأطفال المرضى وذوي الاحتياجات الخاصة وذويهم.	٢.٤٦	٠.٧٥	%٨٢	٥
٤	تعتبر واحدةً من أهم طرق تشكيل الوعي المناسبِ ونشر ثقافة وقيم ومبادئ العمل الخيري، وبثِّ المعلومات اللازمة التي يحتاجها الجمهور المهتمُّ.	٢.٢٤	٠.٨٨	%٧٤.٧	١٠
٥	تساعد الجماهيرَ في التعرُّف على بعض المشكلات الفنية والتمويليَّة والإدارية التي تواجهها المؤسسات والجمعيات التي تُعنى برعاية الأطفال المرضى وذوي الاحتياجات الخاصة، وغيرها من المشكلات.	٢.٤٣	٠.٧٥	%٨١	٦
٦	تصنع تأثيراً عامّاً، وسُمعة طيبة للمؤسسات والجمعيات التي تُعنى برعاية الأطفال المرضى وذوي الاحتياجات الخاصة، لا سيما إذا كانت مصنوعة ببساطة، وبشكل احترافيّ ومؤثِّر، وتعلن عن إنجازات قد تحقَّقت.	٢.٣٩	٠.٨٠	%٧٩.٧	٨
٧	تساعد في التعرُّف على مجموعة الحلول التي تتبنَّاها	٢.٣٥	٠.٧٧	%٧٨.٣	٩

	تلك المؤسسات لمعالجة القضايا والمشكلات الإنسانية والاجتماعية التي تعمل عليها.				
٨	تساعد في زيادة موارد المؤسسات والجمعيات التي تُعنى برعاية الأطفال المرضى وذوي الاحتياجات الخاصة (زيادة حجم التبرعات – زيادة أعداد المتبرعين) وزيادة الإنفاق على المستفيدين، إضافةً إلى زيادة أعدادهم، وتقليص حجم المشكلات العامة.	٢.٥٦	٠.٦٧	%٨٥.٣	٣
٩	يمكن من خلالها نشرُ العناوين الخاصة بالمؤسسات والجمعيات التي تُعنى برعاية الأطفال المرضى وذوي الاحتياجات الخاصة وأفرعها، وأرقام حساباتها وموقعها الإلكتروني، وطرق التواصل مع إداراتها، وغيرها من المعلومات الضروريَّة.	٢.٦٩	٠.٦٣	%٨٩.٧	١
١٠	تؤدي إلى استغلال مواسمِ الطاعات والعمل الخيري بأفضل ما يكون، واستثمارها للمتبرِّع والمتطوِّع استثماراً ينعكس عليه في الدنيا والآخرة.	٢.٤٩	٠.٧٨	%٨٣	٤
متوسط الوزن النسبي لإجمالي استجابات العينة لجميع عبارات المحور: ٢.٤٦					

توضح نتائج الجدول رقم (٥) أن قيم المتوسطات الموزونة لنسب موافقات أفراد العينة على عبارات المحور الأول على البنود رقم (١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) قد تراوحت ما بين (٢.٣٥– ٢.٦٩) وتقديرها موافق بدرجة كبيرة، كما بلغت قيمة المتوسط الموزون لنسب موافقات العينة على البند رقم (٤) (٢.٢٤) وتقديرها موافق بدرجة متوسطة، وهذا المتوسط يُعد قريب بشكل كبير من متوسط الوزن النسبي الفارق الذي تم اعتماده من قبل الباحثة والبالغ مقداره (٢.٥)، أما المتوسط العام الموزون على إجمالي عبارات هذا المحور قد بلغت قيمته (٢.٤٦)، وتقع هذه القيمة في الفئة (٢.٥– ٣) في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق؛ وتقديرها موافق بدرجة كبيرة، وتشير المعطيات الواردة في الجدول نفسه بوجه عام إلى اتفاق عينة البحث من أولياء الأمور على اعتماد مشروعية ظهور بعض الأطفال المرضي

كنقطة إنطلاق رئيسية في صناعة الوعي، والإدراك اللازم والضروري الذي يساهم في صناعة متبرعاً يعلم يقيناً يأن هناك ضرورات إنسانية ومزايا صحية تجعله يؤدي هذا الدور الإنساني، ومما لا شك فيه أن للإعلام الموجه دوراً في هذا المجال من حيث التركيز على البعد النفسي وعلى أهميّة توفير أجواء طبيعيّة قدر المستطاع للأطفال الذين يبقون اطفالاً رغم كلّ شيء ويحتاجون لدعم نفسي وتربوي وعاطفي يندرج في إطار الدعم الإنساني ككلّ، مما يدل دلالة قوية على أن للحالة المزاجية التي تحدثها المحتوى الإعلاني تأثيراً في بناء الصورة الذهنية للإعلان في نفوس من يتعرضون له، والانغماس مع الإعلان والانفعال به وتصور تأثيره، ويُعضد ذلك التفسير ما ورد في دراسة (الحقيل، ٢٠١١) بأن الإنسان لا يفصل بين المعلومة والعاطفة المحيطة بها والمغلفة فيها، وإنما ينظر إلى الأشياء بشمولية معرفية وعاطفية، وأن الحدود التي يوجدها مبدعو الرسالة الإعلامية هي بالنسبة للجمهور حدود وهمية أو على الأقل حدود لا تحول دون الخلط بين الرسائل في المعلومات والمشاعر والانطباعات التي تحدثها كل رسالة.

وربما تأتي هذه النتيجة الإيجابية كرد فعل لغلبة استخدام الاستمالات العاطفية التي تركز على حاجة المحتاج والمريض، والتي تقوم على إثارة الكثير من مظاهر البؤس والجوع والفقر والمرض بشكل واضح الأمر الذي يؤثر بفعالية على تعاطف المتابع للإعلان واستجابته الشعورية واللاشعورية، وانهماكه الذهني في الإعلان، وهذا لما له من قدرة عالية في التأثير على الأفراد، فإما أنها تخاطب وتستثير الجانب الدينى لدى الجمهور وتذكره بواجباته الدينية، أو أنها تسعى لخلق حالة من التوحد مع مقدم الإعلان كى يتخيل المشاهد أنه مكانه ويتصور معاناته، أو إما أنها تستثير جانب المسئولية الاجتماعية فتذكر الفرد بمسئوليته تجاه هؤلاء المتضررين أيا كانوا، بعكس الاستمالات العقلية التى تركز على الأرقام والإحصاءات مثلاً. فنجد العديد من المستشفيات الخاصة بعلاج أمراض سرطان الأطفال تحديداً تعتمد على الاستعانة بحالات مرضية من الأطفال تحتاج إلى مساعدات من أجل

استكمال العلاج، أو أطفال تم شفاؤهم بالفعل نتيجة التبرعات التي ساهمت في علاجهم، وكل ذلك يعمل بدوره على إيقاظ الوعي والاهتمام بأمور استجدت ولابد من أخذها بعين الاعتبار، وهذا يؤدي بدوره إلى التغيير في بعض المعتقدات والممارسات ذات الصلة بقضايا إستخدام الأطفال من أجل التبرعات، حيث يتأثر المشاهد عاطفيًا بطريقة كبيرة عندما يرى طفل يبكي على الشاشة، أو طفل محروم من متعة معينة، أو مقارنة بين أطفال فقراء وغيرهم سعداء أغنياء، كل هذا يؤثر في المشاهد بطريقة فعالة ويجعله راغبًا في التبرع بشكل كبير، وفي هذا دلالة واضحة على حدوث الاستجابة المطلوبة من الأفراد وهى تقديم المساعدة في صورة تبرع عيني أو مادي أو تطوع بالمجهود والمشاركة.

وقد يعزز هذا الاستنتاج ما أكدته دراسة (نور،٢٠٠٩) عن كيفية إقناع الجمهور بواسطة الإعلان مشيرة بأنه يسطيع الإعلان التليفزيوني إقناع الجمهور ولفت نظره بإثارة عواطفه وذلك بمشاهدة الصور الحقيقية والكلمة الصادقة واللحن المؤثر وإرسال رسالة معبرة للجمهور، ودراسات (سعيدة، ٢٠٠٩) وهالاماتا (Halamata, 2013)، وكاوامورا (Kawamura, 2015) حين أشاروا إلى أن استخدام الأسلوب العاطفي مرتبط بطبيعة المستهلك الذي يعتمد على عاطفته في إتخاذ بعض قراراته، لهذا يلجأ المعلن إلى توظيف الأساليب الإغرائية والرموز الضمنية، فالفرد يميل ذاتياً إلى الاستجابة إلى كل ما يخاطب عواطفه ووجدانه خاصة إذا ما تحدثنا عن الطفل والمرأة، ودراسة (مكاوي، ٢٠١٨) التي أوضحت نتائجها أن إعلانات التبرع تثير الكثير من مظاهر "البؤس والجوع والفقر والمرض"، وتستخدم الاستمالات العاطفية والثواب الديني، والفوز بالجنة، بغرض التأثير على المتلقى لحثه على التبرع للجمعيات الأهلية.

السؤال الثاني: ما هي أهم العقبات التي قد تتسبب في تراجع نجاح الجهد الإعلامي للصيغ الإعلانية التي نُفذت في إطار فكرة الاعتماد على الأطفال المرضى أو ذوي الاحتياجات

الخاصة كوجوه إعلانية تدعو إلى جمع التبرّعات وحشد التأييد لأوضاعها الإنسانية، من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري إضافة إلى الوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ويتضح من الجدول رقم (٦) فقرات الاستبانة مرتبة حسب أهميتها وفقا للمتوسط الحسابي لكل فقرة، كما يلي:

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني

م	أهم العقبات التي قد تتسبب في تراجع نجاح الجهد الإعلامي للصيغ الإعلانية التي نُفذت في إطار فكرة الاعتماد على الأطفال كوجوه إعلانية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
١	تعتبر وسيلة تنشر فى المجتمع ثقافة التسول والإعانة والاعتماد على الغير، خاصة أن عمل الخير لا يجب أن يرتبط بـ "الألم" – فالتبرع القائم على "الفزع" شيء، وأن يدرك المجتمع قيمة المشاركة لإنقاذ حياه إنسان شيئاً أخر.	٢.٤١	٠.٨٦	٨٠.٣	٦
٢	يتنافى مع أبسط مبادئ الإسلام والتى تدعو إلى إعطاء الصدقات والتبرعات سراً.	٢.٣١	٠.٨٣	٧٧	٩
٣	تقدم صورة سيئة عن المجتمع المصري في الخارج بما تروجه عن أن الشعب يتسول الطعام والمسكن والعلاج، وأن الدولة لا تقوم بدورها في توفير المقومات الأساسية للحياة لمواطنيها.	٢.٥٤	٢	٨٤.٧	٣
٤	يُعد نوع من أنواع استغلال الأطفال من قبل ذويهم من أجل الحصول على المال وعدم وعيهم بقانون الطفل الذي يجرم عمالة واستغلال الأطفال.	٢.٤٦	٠.٧٩	٨٢	٤
٥	تجعل المواطن يتوقف عن استقبال الرسائل التى يريد المُعلن توصيلها، وتحدث له حالة «لا مبالاة» تجاه المشاهد المؤلمة التى يراها تتكرر أمامه وتلاحقه فى جميع	٢.٣٥	٠.٨١	٧٨.٣	٨

	القنوات، وتصبح الإعلانات مهما لعبت على عواطف المشاهد لا تاثير لها.				
٦	تعد تشهيراً بالمرضي والفقراء الذين تتحمل الدولة مسئوليتهم وتتكفل بعلاجهم بما يحفظ كرامتهم وأسرهم.	٢.٤٣	٠.٨٣	٨١	٥
٧	ظهور الأطفال المرضي أو ذوي الظروف الصعبة فى إعلان تليفزيونى قد يجرح مشاعرهم ويتسبب لهم فى مشكلات أثناء التعامل مع المجتمع المحيط، "فالطفل حتى وإن أتم علاجه، فستظل إصابته موثقه في إعلان تلفزيوني ينتهك مضمونه الكرامة الشخصية".	٢.٦٦	٠.٦٦	٨٨.٧	٢
٨	يتنافي تماماً وأخلاقيات العمل الإعلاني ومقتضيات الرسالة الإعلامية بل يعد انتهاكاً لخصوصياتهم، بالإضافة إلى حرمة هذا الاستغلال في مواثيق الشرف الإعلانية المحلية والدولية.	٢.٣٧	٠.٧٧	٧٩	٧
٩	يُعد نوعاً من المبالغة في إعلانات تتكلف الملايين، وكان الأولى أنُ تنفق لصالح من تُطلب التبرعات من أجلهم.	٢.٧٢	٠.٥٩	٩٠.٧	١
	متوسط الوزن النسبي لإجمالي استجابات العينة لجميع عبارات المحور: ٢.٤٧				

توضح نتائج الجدول رقم (٦) أن قيم المتوسطات الموزونة لنسب موافقات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني على البنود رقم (١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩) قد تراوحت ما بين (٢.٣٥- ٢.٧٢) وتقديرها موافق بدرجة كبيرة، كما بلغت قيمة المتوسط الموزون لنسب موافقات العينة على البند رقم (٢) (٢.٣١) وتقديرها موافق بدرجة متوسطة، وهذا المتوسط يُعد قريب بشكل كبير من متوسط الوزن النسبي الفارق الذي تم اعتماده من قبل الباحثة والبالغ مقداره (٢.٥)، أما المتوسط العام الموزون على إجمالي عبارات هذا المحور قد بلغت قيمته (٢.٤٧)، وتقع هذه القيمة في الفئة (٢.٥- ٣) في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق؛ وتقديرها موافق بدرجة كبيرة. وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على فقرات هذا المجال، وهو ما يقودنا إلى نتيجة مؤداها أن العقبات السابقة رغم تفاوت نسبها إلا

أنها جاءت معبرة عن حقيقة وضع إعلانات جمع التبرعات التي تستغل الحالة الروحانية التي تسيطر على مشاعر الجميع بشكل ملحوظ في شهر رمضان – بشكل خاص– لما يتمتع به هذا الشهر من روحانيات؛ من أجل جمع الأموال لصالح مشروعات خيرية وعلاج المرضى ومساعدة الفقراء، وتحرص على عرض مشاهد في الإعلانات الخاصة بها للمريض وهو يتألم ويطلب المساعدة، أو المحتاج وهو يبكي على عدم قدرة توفير الأموال والنفقات لأسرته؛ حتى تثير شفقة وعطف المشاهدين، معتمدة في ذلك على العواطف الإنسانية للمشاهد على حساب المريض. وهو ما يعكس واقع الشعور بحالة ارتباك المشهد الإعلاني الحالي لدى المبحوثين، من حيث الظهور المباغت للجمعيات الخيرية ودور الأيتام والمستشفيات المعروفة واستغلال المرضى والمحتاجين بطريقة منفرة في إعلانات تحتوي على مشاهد قاسية وتستغل الفئات المحتاجة للتبرعات وتركز على الأشخاص الذي يعانون أمراضاً أو تشوهات ناجمة عن حروق في الجسم، وعلى ذوي الإعاقات الجسدية والذهنية؛ لحثّ المُشاهد على التبرع بالأموال عبر حساب مصرفي خاص بالجهة المعلنة؛ الأمر الذي يفضي إلى القول بعدم تفعيل قانون ميثاق الشرف الإعلاني الخاص بتنظيم وعرض الحملات الإعلانية، فضلاً عن عدم الالتزام بالضوابط المهنية والسعي إلى السبق الإعلامي غير المدروس لهذا النوع من الجرائم والانتهاكات الذي تسعى بعض وسائل الإعلام إلى تحقيقه، فقانون الطفل المصري والمعاهدات الدولية تجرم عمل الأطفال وتمنع إظهارهم في المسلسلات أو الإعلانات أو الأعمال الدعائية سواء عن طريق ظهورهم بصور ثابتة أو متحركة ولو بموافقة الوالدين أو ولي الطفل، وإظهار الأطفال المرضى في الإعلانات يخالف القانون، كما أن استغلال إعاقة الطفل أو مرضه أو إظهاره بشكل غير لائق أو أثناء بكائه يتسبب في أذى نفسي للطفل والمجتمع ويعتبر جريمة يعاقب عليها القانون، وهناك من نتائج الأبحاث ما يدعم هذا التفسير؛ فقد أشار (التائب، ٢٠١٥) إلى أن هذا الواقع جعل وكالات الإعلان المسؤولة عن الإنتاج الإعلاني تتفنن في إنتاج الإعلانات بأساليب وأشكال فاقت كل تصور وخيال، وذلك بهدف

إثارة المتلقي ولفت انتباهه وشده للإعلان، ووظفت لذلك كل إمكانياتها الفنية، مستخدمة أيضاً مختلف الحيل والاستمالات والدوافع بهدف إغراء المتلقي، حتى وإن أدى ذلك إلى أن تتخلى عن بعض القيم الأخلاقية في استخدامها الإعلاني من أجل تحقيق المزيد من الانتشار وجني المزيد من الأموال، ودراسات عبدالله (Abdullah, 2014)، و(حمدي، ٢٠١٧) وأرفيد وأخرون (Arvid, Et.al, 2018) حين أشاروا إلى أن التأثير يكون إيجابياً إذا كانت المحتويات الإعلامية – الإعلان – وثيقة الصلة بالقيم، وبالمقابل يكون التأثير سلبياً إذا كانت المحتويات لا تتقيد بأي قيمة أو تتناقض مع القيمة، وكلما كان الابتعاد عن القيمة أكبر كان التأثير السلبي أكثر، وهنا يأتي دور التشريع الذي يفترض منه أن يتصدى لأنواع الإعلان الضارة كالذي يعتمد على التضليل والكذب والقيم المخلة والإنحلال الأخلاقي، لهذا أوصت دراسات (حسن، ٢٠٠٩)، وفولرتون وآخرون (Fullerton, et.al, 2013)، وخان وأحمد (Khan & Ahmed, 2017) على ضرورة إعادة النظر في بعض الممارسات والمقاربات ووجهات النظر السائدة والمسيطرة حالياً، في مجال تصميم الإعلان ومساءلتها وفق نماذج معرفية جديدة، مؤكدين على أنه مع عدم وجود ضوابط ستظل تلك التجاوزات، مادامت قوانين الإعلام المنظمة والملزمة غائبة إلى جانب عدم الالتزام بأخلاقيات لغة الإعلان والمحتوى الضعيف.

السؤال الثالث: ما الضوابط المقترحة التي تقنن مشروعية استخدام الأطفال كواجهة إعلانية للجمعيات الأهلية والمؤسسات الإنسانية المعنية بشؤون الطفل ذوي الظروف الصعبة وإمكانية دعمها مادياً ومعنوياً – دون المتاجرة بأوجاعهم وظروفهم الصعبة– من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري إضافة إلى الوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ويتضح من الجدول رقم (٧) فقرات الاستبانة مرتبة حسب أهميتها وفقا للمتوسط الحسابي لكل فقرة، كما يلي:

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث

م	الضوابط المقترحة التي تقنن مشروعية استخدام الأطفال كواجهة إعلانية للجمعيات الخيرية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
١	يجب أن تُقدم المواد الإعلامية بأسلوب علمي مدروس وفي قالب فني مشوق حتى لا تؤدي عن طريق الإيحاء إلى عكس ما تهدف إليه.	٢.٨١	٠.٤٩	%٩٣.٧	٢.٥
٢	وقف الاستغلال الإعلامي غير المبرر للأطفال، لأنه سوف يخلق جيلاً وأنماطاً من الأطفال تستطيع أن تتاجر بمرضهم وآلامهم وإظهار أجسادهم للأخرين كوسيلة لكسب المال.	٢.٦٣	٠.٦٧	%٨٧.٧	٧
٣	عدم استخدامِ معلومات مُضلِّلة؛ لأنها قد تُحدِثُ نتائج عكسيَّة تضُرُّ المنظمة والقائمين عليها، وغالبًا ستُفقد المنظَّمة مصداقيَّتَها عند الجمهور.	٢.٨٠	٠.٤٩	%٩٣.٣	٤
٤	يجب أن تركز المادة الإعلانية على الأمل بدل الآلم؛ بمعني التغاضي عن تجسيد مشاهد الآلم والحزن، وتجسيد مشاهد إيجابية كمشاهد التعافي من المرض؛ وأن هناك أمل دائماً للحصول على حياة أفضل.	٢.٨٨	٠.٣٩	%٩٦	١
٥	عدم انتهاك خصوصيَّات المستفيدين والمتبرِّعين والمتطوِّعين، مع ضرورة عدمِ نشر معلوماتهم، أو صورهم، أو استغلالِها بأيِّ صورة بدون إذنٍ مكتوب من المستفيد، أو المتبرِّع والمتطوع، ودون إكراهٍ من أيِّ نوع.	٢.٧٩	٠.٤٩	%٩٣	٥

٦	التقليل من التكلفة الإجمالية لصناعة الإعلان؛ لأن التكاليفَ الكبيرة تُشكِّك الجمهور في دور المنظمة، وفي قدراتها، وفي القائمين على إدارتها.	٢.٧١	٠.٥٨	%٩٠.٣	٦
٧	قصر ظهور الأطفال في الإعلانات الخاصة بالسلع أو الخدمات التي تخصهم – على أن تكون هذه السلع والخدمات ذات فائدة حقيقية لهم– مع التركيز على السلع دون شخصية الطفل المستخدم في الاعلان نفسه.	٢.٥٠	٠.٧١	%٨٣.٣	٩
٨	دعوة المؤسسات الخيرية – المعروف جديتها– إلى ضرورة الالتزام بحقوق الطفل بشكل خاص وألا تجعل من نشر صوره وسيلة رخيصة لجمع أموال أكثر.	٢.٨١	٠.٥١	%٩٣.٧	٢.٥
٩	تجنب استخدام مشاهد حقيقية للأطفال والأيتام والمعاقين فى إعلانات التبرعات بشكل قاطع، واستبدالها بمشاهد تمثيلية أقل قسوة من الحقيقة، بحيث تؤدى الغرض فى النهاية وهو الدعوة إلى التبرع لكن دون جرح مشاعر أى طرف سواء المحتاج أو المشاهد نفسه.	٢.٦١	٠.٧٥	%٨٧	٨
متوسط الوزن النسبي لإجمالي استجابات العينة لجميع عبارات المحور: ٢.٧٣					

توضح نتائج الجدول رقم (٧) أن هناك تجانس في درجة موافقة عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث، حيث تراوحت قيم المتوسطات الموزونة لنسب موافقات أفراد العينة ما بين (٢.٥٠– ٢.٨٨) وتقديرها موافق بدرجة كبيرة، أما المتوسط العام الموزون على إجمالي عبارات هذا المحور قد بلغت قيمته (٢.٧٣)، وتقع هذه القيمة في الفئة (٢.٥– ٣) في ضوء متوسط الوزن النسبي الفارق؛ وتقديرها موافق بدرجة كبيرة، ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء اهتمام المبحوثين ورغبتهم في القضاء على فوضى انتشار إعلانات التبرع التى تغزو الشاشة الصغيرة طوال العام وهو أمر طبيعي، حيث تستغل بعض المؤسسات الأطفال والنساء والحالات الحرجة كوسيلة للضغط على المتلقي عبر الشاشة الصغيرة لجمع التبرعات بشكل

انتقده الجميع في الآونة الأخيرة, إلى جانب أن بعض إعلانات التبرعات تخدع المواطن وتسعى للحصول على أمواله فقط خاصة مع غياب الرقابة.

وهذه النتائج تعكس مستوى انفلات إعلانات جمع التبرعات الذي يشعر به أفراد الدراسة، والذي هو بمثابة جرس انذار لوضع تشريعات اعلامية وتنظيم ما يخص صناعة الاعلان الآن، مما يقتضي ضرورة وضع ضوابط خاصة بالإعلانات، وهو ما أيدته دراسة (عبدالقوي، ٢٠١٤) التي أظهرت نتائجها أنه بملاحظة الواقع الإعلاني في مصر ودول الاتحاد الأوروبي؛ تبين عدم الالتزام الكامل بمبادئ مواثيق الشرف الإعلاني، ويرجع ذلك إلى اعتماد اقتصاديات تلك الدول على الدخل الإعلاني بشكل كبير، مما يجعل هناك تهاون من جانب بعض الجهات التي أصدرت تلك المواثيق في مراقبة الوكالات الإعلانية، وهذا ينسجم مع ما نادت به دراسة (إبراهيم، ٢٠١٩) حول ضرورة إجراء بحوث عن الإعلان تشتمل على تحليل مضمون الإعلانات المختلفة في وسائل الإعلام وبخاصة "إعلانات التبرعات"، وإجراء دراسات ميدانية على الجمهور المتلقي لهذه الإعلانات لرصد الواقع الفعلي لشكل ومضمون هذه الإعلانات ومدى تقيدها بأخلاقيات الإعلان وآداب المهنة، ودراسة (ساري والسلايمة، ٢٠٠٨) التي أوصت بأن يتم إجراء دراسة تقييمية لمثل هذا النوع من الحملات الإعلانية لمعرفة مدى جدواها وتمكنها من تحقيق أهدافها، ودراسة (الدويك، ٢٠١١) التي أكدت على ضرورة اهتمام الجهات الرقابية التابعة لجمعيات حماية المستهلك بتقييم الإعلانات التليفزيونية الموجهة للأسرة والطفل ورصد الممارسات والتأثيرات السلبية للإعلانات في كافة المجالات قبل عرضها، للتأكد من مصداقية وصحة محتواها وحماية المستهلك والمحافظة على القيم الاجتماعية والثقافية للمجتمعات العربية.

مما تقدم وفي ضوء التحليل السابق فإن هذه النتائج قد تكون مؤشراً لدعوة القائمين على الحملات الإعلانية تحت شعار "تبرع" للمستشفيات المختلفة، والتى لا تُعد ولا تُحصى، والجمعيات التى تتخذ من شعار "الخير" وسيلة وهدفاً لتحقيق أكبر مكاسب مالية بأهمية إعداد

ضوابط تنظم صناعة إعلانات الجمعيات الخيرية والمنظمات والهيئات والمستشفيات لطلب التبرعات، لتخاطب عقول المستهلك، الذي يُعد اليوم أكثر وعياً وقدرة على الحكم في استقبال الرسالة الإعلانية وتقييمها، ضوابط يُراعي فيها كل القواعد والأصول الفنية للإعلان الهادف، حتي يكون متوافقاً مع مواثيق الشرف الإعلانية ويخضع لمعايير صناعة الإعلام، ليأتي بثمارة لصالح المريض وتحقيق الهدف من التبرع لتقديم أفضل خدمة علاجية للمريض دون أن يسئ للمريض في نفسيته أو إحساسه أو إهدار كرامتة علي شاشات الفضائيات، فوجود تشريعات وقوانين إعلامية تحمي المجتمع والمشاهد من أي ضرر يتلقاه عبر الشاشة أو عبر وسيلة إعلامية ضرورة ملحة للحفاظ على المجتمع خصوصاً في الظروف التي نعيشها حالياً، وعلى وسائل الإعلام والقائمين على الفضائيات التفكير في مضمون الإعلان قبل إذاعته بغض النظر عن المكسب المادي، وكنتيجة لذلك ظهرت دعوات متكررة إلى وجود هيئات مهمتها متابعة الإعلان وتحليله وفقا لمعايير وضوابط محدده، ووجود من يضمن حماية حقوق المشاهدين ومدونة سلوك أخلاقية للعاملين في مجال الإعلانات المختلفة، لتحديد القيم والممارسات التي ينبغي اتخاذها والحرص عليها، مشددين في هذا الصدد علي وقف هذة المهازل وأن تعود الإعلانات إلي الإبداع الذي كان موجوداً في الماضي، كما أشارا إلى ذلك (أبو العلا، ٢٠١٠) في دراسته حول أخلاقيات الإعلان في الفضائيات العربية، و(إبراهيم، ٢٠١١) في دراستها التي أجرتها حول أخلاقيات الإعلان التليفزيوني وعلاقتها بتنشئة الطفل المصري.

السؤال الرابع: إلى أي مدى تختلف ملامح التأثير الذي يمارسه الحضور الإعلامي المباشر للأطفال كواجهات إعلانية لمشروعات وبرامج خيرية (تأثير آني- يستمر لفترة بعد مشاهدة الفاصل الإعلاني- يتذكره المتلقي كلما تشابه الموقف- يتحول إلى شعور دائم بالمسؤولية)، باختلاف الخصائص الديموجرافية لمجتمع الدراسة (النوع، محل الإقامة، الوضع المهني، الفئة العمرية، المستوى التعليمي)؟

للإجابة على هذا السؤال تم معامل كاي٢ "X^{2}" *Chi Square Test*، للكشف عن وجود علاقة بين متغيرين تصنيفيين: ملامح التأثير (تأثير آني- يستمر لفترة بعد مشاهدة الفاصل الإعلاني- يتذكره المتلقي كلما تشابه الموقف- يتحول إلى شعور دائم بالمسؤولية) والخصائص الديموجرافية لمجتمع الدراسة (النوع، محل الإقامة، الوضع المهني، الفئة العمرية، المستوى التعليمي)، كما هو موضح بالجدول رقم (٨) التالي:

جدول رقم (٨)

معامل كا٢ للكشف عن وجود علاقة بين متغيري ملامح التأثير والخصائص الديموجرافية لمجتمع الدراسة

الفئة	التكرار المشاهد					التكرار المتوقع					قيمة كا٢	درجات الحرية	الدلالة
	تأثير آني	يستمر فترة بعد مشاهدة الإعلان	يتذكره المتلقي كلما تشابه الموقف	يتحول إلى شعور دائم بالمسؤولية	المجموع	تأثير آني	يستمر فترة بعد مشاهدة الإعلان	يتذكره المتلقي كلما تشابه الموقف	يتحول إلى شعور دائم بالمسؤولية	المجموع			
الأباء	٥٣	٣٣	٣٣	٢١	١٤٠	٤٩	٣٦.٦	٣٣.٦	٢٠.٨	١٤٠	١.٣٨٧	٣	٠.٧٠٩ غير دال
الأمهات	٤٦	٤١	٣٥	٢١	١٤٣	٥٠	٣٧.٤	٣٤.٤	٢١.٢	١٤٣			
المجموع	٩٩	٧٤	٦٨	٤٢	٢٨٣	٩٩	٧٤	٦٨	٤٢	٢٨٣			

الفئة	التكرار المشاهد					التكرار المتوقع					قيمة كا٢	درجات الحرية	الدلالة
	تأثير آني	يستمر فترة بعد مشاهدة الإعلان	يتذكره المتلقي كلما تشابه الموقف	يتحول إلى شعور دائم	المجموع	تأثير آني	يستمر فترة بعد مشاهدة الإعلان	يتذكره المتلقي كلما تشابه الموقف	يتحول إلى شعور دائم بالمسؤولية	المجموع			
القاهرة	٦١	٤٤	٣٢	١٧	١٥٤	٥٣.٩	٤٠.٣	٣٧	٢٢.٩	١٥٤	١٠.٤٨	٦	٠.١٠٦ غير دال
الجيزة	٩	٧	١٤	٨	٣٨	١٣.٣	٩.٩	٩.١	٥.٦	٣٨			
القليوبية	٢٩	٢٣	٢٢	١٧	٩١	٣١.٨	٢٣.٨	٢١.٩	١٣.٥	٩١			
المجموع	٩٩	٧٤	٦٨	٤٢	٢٨٣	٩٩	٧٤	٦٨	٤٢	٢٨٣			
موظف حكومي/ خاص	٦١	٤٨	٤٣	٣٠	١٨٢	٦٣.٧	٤٧.٦	٤٣.٧	٢٧	١٨٢	٧.١٢٧	٦	٠.٣٠٩ غير دال
مهنة حرة	٠	٢	٠	٠	٢	٠.٧	٠.٥	٠.٥	٠.٣	٢			
بدون عمل	٣٨	٢٤	٢٥	١٢	٩٩	٣٤.٦	٢٥.٩	٢٣.٨	١٤.٧	٩٩			
المجموع	٩٩	٧٤	٦٨	٤٢	٢٨٣	٩٩	٧٤	٦٨	٤٢	٢٨٣			
مؤهل متوسط فأقل	٣٦	٢٩	٢٦	١٢	١٠٣	٣٦	٢٦.٩	٢٤.٧	١٥.٣	١٠٣	٤.٣٥	٦	٠.٦٢٩ غير دال
مؤهل جامعي	٥٥	٤٢	٣٤	٢٦	١٥٧	٥٤.٩	٤١.١	٣٧.٧	٢٣.٣	١٥٧			
مؤهل أعلى من الجامعي (دبلوم- ماجستير- دكتوراه)	٨	٣	٨	٤	٢٣	٨	٦	٥.٥	٣.٤	٢٣			
المجموع	٩٩	٧٤	٦٨	٤٢	٢٨٣	٩٩	٧٤	٦٨	٤٢	٢٨٣			
من ٢٠- ٣٠ سنة	٣٠	١٧	١٧	١٤	٧٨	٢٧.٣	٢٠.٤	١٨.٧	١١.٦	٧٨	٦.٠٢٦	٦	٠.٤٢٠ غير دال
من ٣٠- ٤٠ سنة	٤٢	٤٢	٣١	٢١	١٣٦	٤٧.٦	٣٥.٦	٣٢.٧	٢٠.٢	١٣٦			
أكبر من ٤٠ سنة	٢٧	١٥	٢٠	٧	٦٩	٢٤.١	١٨	١٦.٦	١٠.٢	٦٩			
المجموع	٩٩	٧٤	٦٨	٤٢	٢٨٣	٩٩	٧٤	٦٨	٤٢	٢٨٣			

- يظهر من الجدول (٨) أن قيمة (كا٢) المحسوبة (١.٣٨٧) أقل من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (٧.٨١)؛ عند درجة حرية (٣)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى احتمالي (α ≤٠.٠٥) في نوعية التأثير الذي يمارسه الحضور الإعلامي المباشر للأطفال كواجهات إعلانية لمشروعات وبرامج خيرية (تأثير آني- يستمر لفترة بعد مشاهدة الفاصل الإعلاني- يتذكره المتلقي كلما تشابه الموقف- يتحول إلى شعور دائم بالمسؤولية)، تُعزى لاختلاف النوع.

- تكشف النتائج أيضاً عن أن قيمة (كا٢) المحسوبة (١٠.٤٨) أقل من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (١٢.٥٩)؛ عند درجة حرية (٦)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى احتمالي (α ≤٠.٠٥) في نوعية التأثير الذي يمارسه الحضور الإعلامي المباشر للأطفال كواجهات إعلانية لمشروعات وبرامج خيرية (تأثير آني- يستمر لفترة بعد مشاهدة الفاصل الإعلاني- يتذكره المتلقي كلما تشابه الموقف- يتحول إلى شعور دائم بالمسؤولية)، تُعزى لاختلاف محل الإقامة.
- توضح النتائج أن قيمة (كا٢) المحسوبة (٧.١٢٧) أقل من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (١٢.٥٩)؛ عند درجة حرية (٦)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى احتمالي (α ≤٠.٠٥) في نوعية التأثير الذي يمارسه الحضور الإعلامي المباشر للأطفال كواجهات إعلانية لمشروعات وبرامج خيرية (تأثير آني- يستمر لفترة بعد مشاهدة الفاصل الإعلاني- يتذكره المتلقي كلما تشابه الموقف- يتحول إلى شعور دائم بالمسؤولية)، تُعزى لاختلاف الوضع المهني.
- توضح النتائج أن قيمة (كا٢) المحسوبة (٤.٣٥) أقل من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (١٢.٥٩)؛ عند درجة حرية (٦)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى احتمالي (α ≤٠.٠٥) في نوعية التأثير الذي يمارسه الحضور الإعلامي

المباشر للأطفال كواجهات إعلانية لمشروعات وبرامج خيرية (تأثير آني- يستمر لفترة بعد مشاهدة الفاصل الإعلاني- يتذكره المتلقي كلما تشابه الموقف- يتحول إلى شعور دائم بالمسؤولية)، تُعزى لاختلاف المستوى التعليمي.

- توضح النتائج أن قيمة (كا٢) المحسوبة (٦.٠٢٦) أقل من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (١٢.٥٩)؛ عند درجة حرية (٦)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى احتمالي ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في نوعية التأثير الذي يمارسه الحضور الإعلامي المباشر للأطفال كواجهات إعلانية لمشروعات وبرامج خيرية (تأثير آني- يستمر لفترة بعد مشاهدة الفاصل الإعلاني- يتذكره المتلقي كلما تشابه الموقف- يتحول إلى شعور دائم بالمسؤولية)، تُعزى لاختلاف العمر الزمني.

بناء على ما تقدم نحكم بقبول فرضية العدم الناصة بـــــ" عدم اختلاف ملامح التأثير الذي يمارسه الحضور الإعلامي المباشر للأطفال كواجهات إعلانية لمشروعات وبرامج خيرية (تأثير آني- يستمر لفترة بعد مشاهدة الفاصل الإعلاني- يتذكره المتلقي كلما تشابه الموقف- يتحول إلى شعور دائم بالمسؤولية)، باختلاف الخصائص الديموجرافية لمجتمع الدراسة (النوع، محل الإقامة، الوضع المهني، الفئة العمرية، المستوى التعليمي) - وهو ما يشير إلى عمومية تأثيره- ويمكن عزو هذه النتائج إلى كون أفراد العينة على اختلاف تقسيماتهم الديموجرافية (النوع، محل الإقامة، الوضع المهني، الفئة العمرية، المستوى التعليمي) ينتمون إلى مجتمع واحد، وتجمعهم أحداث حياتية مشتركة - ضاغطة ومؤلمة أحياناً - تؤثر في درجة إدراكهم واتجاههم نحو أوضاع بعض شرائح المجتمع أو المنكوبين بالكوارث والأزمات، وكيفية التفكير بشأنها ووضعها في بؤرة الاهتمامات، وهي هذا الاتجاه لا يكمن إنكار أنّ هناك جانباً معقولاً من التأثير قد يتحقق من خلال مواكبة الإعلان الخيري للظرف النفسي - الاجتماعي الملائم للمتلقِّين ومنهم المتبرِّعون والمانحون المحتَملون (على اعتبار أن الإعلان يتعامل مع الأعماق النفسية للجمهور المرتقب بجميع فئاته)؛ بما يمكِّنه من تحقيق حالة من التوازن المعنوي خلال

تلقِي صدمات ما بشأن معاناة إنسانية تؤثِّر فيه، الأمر الذي يضع الإعلان الخيري أمام تحدِّي حيازة اهتمام الرأى العام والجمهور الذي يخاطبه الحدث الإعلامي بموجب تأثير "إعلانات الصدمة" وجعلها محوراً مركزياً للقصة الإعلانية؛ بمحتويات إعلانية تناسب شرائح كثيرة متباينة الصفات والأوضاع والأهداف والاتجاهات؛ من خلال استخدام كافة الوسائل الإعلامية المقروءة والمسموعة والمرئية؛ وذلك بهدف تحقيق التفاعل الجماهيري المطلوب، ومما يُعضد ذلك ما أكدت عليه دراسة (أبو دنيا، ٢٠١٧) حيث أشارت إلى أنه مع زيادة المنافسة في مجال الإعلان خلال العقود القليلة الماضية اتجهت الكثير من المنظمات الغير قابلة للربح إلى توظيف الصدمة في إعلاناتها (والتي أثارت اهتمام جميع شرائح المجتمع)؛ للرفع من تأثير وقوة الإعلان على الجمهور – مهما كان نوع الجمهور الذي تريد أن تصل إليه – وزيادة الوعي وتغيير السلوك حول القضايا الاجتماعية المختلفة، وخاصة بالموضوعات المتعلقة بقضايا الصحة أو السلامة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الإعلان الصادم هو سلاح ذو حدين؛ فأحياناً يكون توظيف الصدمة في الإعلان مناسباً خاصة عند توظيفه حول موضوعات قضايا الصحة والسلامة، وأحياناً يكون منفراً مع إحداث تأثير سلبي، وهذا بالطبع يستدعي تفعيل الإعلام الخيري وتطويره بكل مكوناته وأساليبه وفنونه بشتى الوسائل لكي يتمكن من القيام بدوره على أكمل وجه؛ بما يخدم مصالح الطفل وتوفير الحماية له من كافة أشكال الإساءة والاستغلال (جسدياً– نفسياً– أخلاقياً– تربوياً– اجتماعياً– صحياً– سياسياً)، من أجل ذلك فقد نادت دراسة (يحيى، ٢٠٠٦) بضرورة إعطاء اهتمام خاص على مستوى التعامل مع مشكلة الإساءة للأطفال أو عند محاولة استغلالهم على يد جهة في الأسرة أو من خارجها في الأزمات والمواقف الطارئة، واعتبارها مشكلة اجتماعية وجنائية، وليس شخصية عائلية خاصة، وطالبت الدراسة بضرورة التعرف بصورة شمولية على عوامل خطر وأسباب هذه المشكلة وآثارها على الطفل والأسرة والمجتمع، وتطوير الخدمات والسياسات الاجتماعية – القانونية– الصحية– التربوية لمواجهة تلك المشكلة، وفي هذا السياق أيضاً أشارت دراسة

(الشعلان، ٢٠١٠) بأنه لا مناص من التخطيط المستنير ببصر وبصيرة العلم للقضايا الإنسانية وفقاً لطبيعة المرحلة مع مراعاة المتغيرات المصاحبة، بحيث تشتمل تلك الرسالة على أهداف التنظيمات وإنجازاتها وبرامجها وحث المواطنين للمساهمة في إنجاح هذه البرامج وتحقيق تلك الأهداف من خلال تجاوبه وتعاونه الإيجابي.

مقترحات الدراسة: " من أجل علاقة أوثق بين الإعلان والعمل الخيري"

على العمل الخيري واجبات كثيرة تجاه الإعلان؛ من أهمها:

١. الالتفات أولاً إلى أهمية الإعلان ووضعه في مكانته المناسبة، وتقديمه في أولويات العمل الخيري واهتماماته؛ فبدون الإعلان كيف يستطيع العمل الخيري أن يعرِّف العالم به وبما يقوم به من عمل، وما يقدِّمه من خدمات تسهم في رفعة المجتمع وإعلاء شأنه ورأب صدعه؟ وبدون الإعلان كيف يتمكن العمل الخيري من الدعوة إلى تنمية موارده، وزيادة مُدخلاته، وهي التي ينفق منها على مشروعاته وأعماله؟ وبدون الإعلان كيف يستجمع العمل الخيري طاقات المتطوعين ويستثمرها في مجالاته وأنشطته؟

٢. تعريف العاملين في العمل الخيري بقيمة الإعلان وأهميته ودوره في المجتمع وتأثيره فيه، وبحاجة العمل الخيري الشديدة له، وهو ما يعني استمرارية أعماله وفتح مجالات أخرى أكبر وأوسع؛ إذ جزء كبير من أسباب هذه الفجوة مع الإعلان تعود إلى عدم فهم كل طرف بقيمة الطرف الآخر عموماً وله على وجه الخصوص، وهذا خطأ يجب الانتباه إليه وإصلاحه.

٣. التواصل مع هيئات الإعلان ومؤسساته؛ فلا يُقبل أبداً أن يُغفِل العمل الخيري هذا التواصل، ولا يُعقَل أن تكون هناك قطيعة بين الطرفين.

٤. استخدام كيانات العمل الخيري الإنترنت على أوسع نطاق في التعريف بقيمها ورؤاها وأعمالها ونشاطاتها؛ فالإنترنت بكافة أنواعها سواء كانت مواقع إلكترونية أو منصات تواصل اجتماعي أو رسائل بريد إلكتروني هي وسيلة إعلان تتميز بالتواصل المباشر دون قيود أو موانع؛ فالعمل الخيري حين يفعل ذلك يكون قد كسر حواجزه المتوهمة والمصنوعة مع الإعلام، الأمر الذي يقربه من وسائل الإعلام الأخرى أيًّا كان شكلها، ويمهد الطريق للعلاقة بينهما كما يجب أن تكون.

على واضعي السياسات الإعلامية واجبات كثيرة من أجل تحقيق الإبداع في العمل الخيري؛ من أهمها:

١. إنشاء هيئة عليا تهتم بالعمل الإعلامي الخيري، وتتبنى أسس التعاون بين الجهات الخيرية والإعلامية.
٢. استقطاب كوادر مؤهلة وقادرة على تنفيذ الخطط والسياسات التنموية، والاهتمام بالتخصص في مجالات العمل الخيري.
٣. توحيد الخطاب الإعلامي ومصطلحاته في سبيل صناعة رسالة إعلانية أقوى لدعم العمل الخيري.
٤. العمل على تغيير النظرة السائدة عن العمل الخيري بأنه مجرد مساعدات تُقدَّم للمحتاجين بأنواعهم أو أعمال تُنفذ في بعض المناطق؛ وغرس المفهوم الصحيح والحقيقي للعمل الخيري على أنه مشروع تنموي توعوي تثقيفي، وأحد ركائز التنمية المجتمعية.
٥. الاقتراب من العمل الخيري ومتابعته وتغطية فعالياته ونشاطاته، ولا نقول هنا المديح المطلق أو الإشادة المستمرة؛ فلا مانع من النقد الموضوعي، بل يجب ذلك حقيقة إذا وُجد ما يستحق النقد.

٦. التعريف بنماذج العمل الخيري المشرفة التي بذلت الجهد وأعطت هذا الوطن ورفعت رأسه في العالم، هذه النماذج قد تكون أفراداً أو كيانات أو مشروعات.

٧. الإبداع في استخدام وسائل الإعلان لخدمة العمل الخيري؛ من حيث تنوع الوسائل، واستخدام أعلى التقنيات وأكثرها تطوراً، والابتكار في الأفكار والطرق والأدوات عبر التفكير خارج الصندوق.

نحو إعـلان خيـري صديق للطفولة:

١. الالتزام بالمبادئ والمعايير المهنية لمعالجة الإعلان لقضايا الطفل، التي ترتكز على التمكين والمواطنة والعدل الاجتماعي، وتعزز مبادئ المساواة وحرية الرأى والتعبير والمصداقية والوضوح والموضوعية وحماية مصلحة الطفل الفضلى وحماية الهوية الشخصية وضمان الحق في الخصوصية؛ والسعي نحو نشرها وتطبيقها على أوسع نطاق إعلامياً.

٢. الاعتماد على مبدأ التكامل في خلق منظومة إعلانية متكاملة لمواجهة الإعلام المضلل والمشكك، وللتصدي لإعلام الانحراف والهادم للثقافة والقيم.

٣. رسوخ القناعة لدى القائمين على العمل الخيري بأهمية تلك الحملة للدفاع عن كيانه المستهدف، وأن تترجم تلك القناعة بإيجاد لجان تضم متخصصين في العمل الإعلامي والنفسي والتربوي والاجتماعي لوضع تصورات ونماذج للمادة الإعلانية المناسبة للمخاطبين وللوسائل الإعلامية المتاحة.

٤. يُحظر أن يتضمن الإعلان إهانة أو تحقيراً للكرامة الإنسانية، أو أى شكل من أشكال التفرقة فيما يتعلق بالعرق أو النوع أو القومية.

٥. إيلاء عناية خاصة؛ وتوخي الحذر في صنع الرسالة الإعلانية الموجهة للطفل، أو التي يمكن أن يتعرض إليها كموديل إعلاني.

٦. استخدام الطفل في الفيلم الإعلاني يجب ألا يستغل المشاعر الطبيعية التي يكنها الراشدون للصغار.

٧. مضامين الرسالة الإعلانية يجب ألا تؤذي الطفل جسدياً أو نفسياً، ويجب ألا تستغل براءته وسهولة تصديقه وقلة تجربته.

٨. ضرورة أن تستند الإعلانات التي تستعين بالأطفال على المغريات الإيجابية، وأن تكون تفاؤلية وألا تثير مشاعر الخوف أو التهديد لهم (كمتلقين أو مؤديين للإعلان).

٩. ألا يُساء استخدام الأطفال من خلال قيامهم بتصرفات وسلوكيات غير لائقة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، صفا محمد. (٢٠١١). *أخلاقيات الإعلان التليفزيوني وعلاقتها بتنشئة الطفل المصري*. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، كلية الإعلام.

إبراهيم، فاطمة غازي صالح. (٢٠١٩). فاعلية إعلانات التبرعات على الجمهور الأردني: دراسة مسحية على مدينة عمان. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، كلية الإعلام.

أبو العلا، حسن نيازي الصيفي. (٢٠١٠). أخلاقيات الإعلان في الفضائيات العربية. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، كلية اللغة العربية.

أبو دنيا، سمر هاني السعيد. (٢٠١٧). الصدمة في إعلان الخدمة العامة. مجلة الجمعية العربية للحضارة والفنون والعلوم الإنسانية. (٨)، ٢٩٦-٣١٧.

أبو سنة، نورة حمدي محمد. (٢٠١٤). فعالية بعض الأشكال الإعلامية الإدبية في إكساب معارف وسلوكيات الحقوق الاتصالية لطفل الروضة. مجلة الطفولة العربية، ١٥(٥٩)، ٧٩-١١٥.

أبو عراد، صالح وعبد العزيز، عبد العزيز السيد. (٢٠١٢). دراسة تقويمية لمخاطر الإعلانات التليفزيونية الموجهة للأطفال من منظور التربية الإسلامية. مجلة القراءة والمعرفة، (١٢٥)، ١١٨-١٦٩.

اسماعيل، أميرة محمود حسن. (٢٠١٥). دور الصحف المصرية الإلكترونية في التوعية بحقوق الأطفال المرضى. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

اسماعيل، محمود حسن. (٢٠١١). الإعلام وثقافة الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

البرادعي، مها عبد الحميد محمد. (٢٠١٣). صورة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الإعلانات التليفزيونية المصرية وعلاقتها بالصورة الذهنية لدى عينة من المراهقين. مجلة دراسات الطفولة، ١٦(٦٠)، ١٢٤-١٢٥.

البكري، فؤادة عبد المنعم. (٢٠٠٧). التسويق الاجتماعي وتخطيط الحملات الإعلامية. القاهرة: عالم الكتب.

التائب، مسعود حسين. (٢٠١٥). أخلاقيات الإعلان في القنوات الفضائية الغربية: دراسة تحليلية وصفية لقناتي LBC & MBC. مجلة كلية الفنون والإعلام، (٢)، ٢١٣-٢٣٩.

التقرير الختامي لورشة عمل الإعلاميين لحماية حقوق الطفل. (٢٠١٢). إعلام نصير لحقوق الطفل. تونس: المجلس العربي للطفولة والتنمية ويونيسف، ص١- ٢، استرجع بتاريخ ٢٠١٩/١/٧م، من الرابط http://www.arabccd.org/files/0000/474.

الجيزاوي، داليا. (٢٠١٦). نظرة تحليلية في شأن الطفل العربي بين الواقع والمأمول "حصاد ٢٠١٥". مجلة الطفولة والتنمية، ٧(٢٥)، ١٤٧-١٨٠.

الحقيل، عبد الله صالح. (٢٠١١). تأثير الحالة المزاجية على فاعلية الإعلان التليفزيوني: دراسة تجريبية على عينات من البرامج والإعلانات والشباب. مجلة العلاقات العامة والإعلان، (١)، ٦-٥١.

الخواجة، محمد ياسر. (٢٠١٨). المجتمع المدني وتنمية رأس المال الاجتماعي. القاهرة: نيو بوك للنشر والتوزيع.

الدليمي، عبد الرازق. (٢٠١٩). أخلاقيات الإعلام وتشريعاته في القرن الحادي والعشرين. عمان: دار اليازوي.

ـــــــــــــ. (٢٠١٩). الإعلام في القرن الحادي والعشرين. عمان: دار اليازوري.

الدويك، عبير محمود. (٢٠١١). إتجاهات الوالدين نحو الإعلانات التليفزيونية الموجهة للأطفال وعلاقتها بأنماط سلوكهم الاجتماعي والاستهلاكي للأسرة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس- الدولي الثالث "تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة"، مج ٢، المنصورة: كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة، ٧٥٨ – ٨٠٦.

الديباني، أبرار صلاح سالم. (٢٠١٨). استخدامات الإعلانات الخيرية للمؤسسات غير الربحية وتأثيراتها على الجمهور. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية العلوم الاجتماعية.

السعيد، سمر هاني. (٢٠١١). تسويق الأفكار الاجتماعية من خلال إعلان الخدمة العامة لتحقيق العدالة الاجتماعية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية "الإعلام ورهان التنمية"، مج ٩، القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان، ٤٤٣٠ – ٤٤٥٤.

الشعلان، سامي بن أورنس. (٢٠١٠). الإعلام الصحي الأصول العلمية والاتجاهات المعاصرة. المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الشهري، ياسر علي. (٢٠١١). الأنشطة الاتصالية في المؤسسات الخيرية السعودية "دراسة تحليلية تقويمية". المملكة العربية السعودية: المركز الدولي للأبحاث والدراسات.

الصفار، حسن موسى. (٢٠٠٤). العمل التطوعي في خدمة المجتمع. المملكة العربية السعودية: أفان للنشر والتوزيع.

الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (٢٠١٣). الإعلان أنواعه، مبادئه، وطرق إعداده. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الصيفي، حسن نيازي(٢٠١١).أخلاقيات الإعلان في الفضائيات العربية.القاهرة: دار الفجر.

الطلحاتي، هالة توفيق. (٢٠١٨). إعلانات المؤسسات الخيرية. المجلة العلمية لبحوث العلاقات العامة والإعلان، (١٤)، ٩٩-١٥٥.

الطيطي، محمد عبد الإله وأبو سمرة، محمود أحمد. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين. عمان: دار اليازوري.

العزب، هاني السيد. (٢٠١٥). الطفل القائد ضرورة لبناء مستقبل جديد. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العطار، محمد علي(٢٠١٧). الحملات الإعلانية التليفزيونية لمستشفى سرطان الأطفال في مصر وتأثيراتها عليهم.رسالة ماجستير،جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

العلاق، بشير. (٢٠١٠). الإعلان الدولي. الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

الغمراوي، رجاء. (٢٠٠٩). الإعلان التليفزيوني وثقافة الاستهلاك. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

اللندي، رونيه. (٢٠٢٠). أخطر مراحل الطفولة (ترجمة إبراهيم جمال وصلاح أدهم). الجيزة: وكالة الصحافة العربية.

المسلمي، إبراهيم عبد الله. (٢٠١٤). أخلاقيات الإعلام. القاهرة: دار الفكر العربي.

المصيلحي، عنتر المصيلحي أحمد. (٢٠٢٠). الإعلانات الإذاعية للمؤسسات والمنظمات غير الربحية وعلاقتها بالسلوك الشرائي للمستمعين في إطار المسؤولية الاجتماعية. رسالة ماجستير، جامعة المنصورة، كلية الآداب.

المطيري، مطلق سعود. (٢٠١٥). دراسة المفاهيم النظرية لدور الإعلام في إدارة الأزمات. المجلة العربية للإعلام والاتصال، (١٣)، ٥٥-٩٤.

بالنافز، مارك، ستيفاني هيميلرمك وبريان شو سميث. (٢٠١٧). نظريات ومناهج الإعلام، (ترجمة عاطف حطيبة ومراجعة منال أبو الحسن). القاهرة: دار النشر للجامعات.

برزان، جابر أحمد. (٢٠١٧). العمل التطوعي. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

بكار، عبد الكريم. (٢٠١٢). ثقافة العمل الخيري: كيف نرسخها وكيف نعممها. القاهرة: دار السلام للطباعة.

بوجملين،حياة وسليماني،جميلة(٢٠١٧).الحماية الاجتماعية للطفل الجزائري حماية حقه وحق المجتمع في البقاء والنمو والتقدم.مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية،(٩)،١٩٨-٢٠٩

حسن، سلوى محمود علي. (٢٠٠٩). إشكالية الموضوعية في تصميم الحملات الإعلامية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الثاني والعشرون للخدمة الاجتماعية "الخدمة

الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة"، مج ٤، القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان، ١٧٣٦ – ١٧٥٨.

حمادة، شعبان حسن. (٢٠١٤). فاعلية العلاقات العامة الإلكترونية لجمعية الفجيرة الخيرية في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة بحوث العلاقات العامة، (٤)، ٥٣-٦٥.

حمدي، محمد الفاتح. (٢٠١٧). الإعلان التليفزيوني وأثره على البيئة الثقافية المحلية. مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والاتصالية، (١٠)، ٢٧-٤٦.

دحماني، سمير. (٢٠١٧). تعرض الجمهور لوسائل الإعلام الجديدة وإشكالية إشباع الحاجات. مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والاتصالية، (٩)، ١١٦-١٣٥.

رجب، جيهان عبد المنعم وعلي، نجلاء. (٢٠١٨). دور الثقة في المنظمات الخيرية بوصفها متغيراً معدلاً على العلاقة بين أساليب الإعلان الخيري ونوايا التبرع. المجلة العربية للعلوم الإدارية، ٢٥(٣)، ١٧٩-٢٢٤.

رضوان، أحمد فاروق. (٢٠١٣). الاتصال التسويقي والإعلاني للخدمات التجارية الربحية. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

رمضان، محمد. (٢٠١١). نحو تصميم منظومة متكاملة لإحصاءات العمل الخيري في مصر والدول العربية. مجلة مِداد لدراسات العمل الخيري، (٢)، ١٧٩-٢٢٤.

ساري، حلمي خضر والسلايمة، أسماء. (٢٠٠٨). دور وسائل الاتصال الجماهيري في الحملة الإعلامية لمركز الحسين لسرطان في جمع التبرعات المادية لمرضى السرطان. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ٢٣(٣)، ٩١-١١٦.

سحاري، مصطفى. (٢٠١٦). السيادة الوطنية في ظل التدفق الإعلامي الدولي. عمان: دار غيداء للنشر.

سعيدة، إبرادتشة. (٢٠٠٩). الاستمالات الإقناعية في الإعلان المتلفز "دراسة تحليلية في مضمون إعلانات قناة MBC". رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية.

شاكر، حسام. (٢٠١١). اتجاه في الإعلان الخيري "مفاتيح التأثير وآفاق التطوير". مجلة مِداد لدراسات العمل الخيري، (٣)، ١٥١-١٨٥.

شحاتة، محمد محمود وصديق، شيماء صلاح. (٢٠١٦). القيم الجمالية والأخلاقية في تصميم الرسالة الإعلانية الفعالة. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٢(١٦٧)، ٥٦١-٥٩٩.

شمس، شعبان أبو اليزيد. (٢٠٠٩). الإعلان الإذاعي والتليفزيوني. القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

شيبة، شدوان علي (٢٠١٠). الإعلان" المدخل والنظرية". الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية

صادق، رانيا ممدوح. (٢٠١٢). الإعلان التليفزيوني "التصميم والإنتاج". الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

صالح، سليمان. (٢٠٠٢). أخلاقيات الإعلام. الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

صولي، ابتسام. (٢٠١٦). أخلاقيات العمل الإعلامي. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي "الإعلام ورهان التنمية"، فاس: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ٣٠٢ – ٣٢١.

عبد الحميد، صلاح محمد(٢٠١١).الإعلام والطفل العربي.القاهرة:مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبدالقوي، علا. (٢٠١٤). أخلاقيات الإعلان التليفزيوني نظرياً وتطبيقياً في الواقع العملي في مصر ودول الاتحاد. المجلة الاجتماعية القومية، ٥١(١)، ٩٩-١٢٦.

فراج، الطيب. (٢٠١٣). مراجعات في الرسالة الاجتماعية للإعلام. مجلة مسارات معرفية، (٣)، ٥-١٤.

قطب، ميسون محمد وآخران. (٢٠١٨). أخلاقيات الإعلان كمعايير حاكمة للإعلان التنافسي. مجلة التصميم الدولية، ٨(٤)، ٣٨٩-٤٠٢.

قلندر، محمود. (٢٠١٥). وسائل الاتصال والمجتمع. الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

قنديل، أماني محمد أنور. (٢٠١٨). اتجاهات مشاهدي التليفزيون نحو إعلانات التبرع وعلاقتها بتطور المشروعات المُعلن عنها. رسالة ماجستير، جامعة المنصورة، كلية الآداب.

محمد، محمود عبد الحي. (٢٠١٨). الاهتمام بالطفولة وأثره في منع الانحراف وتحقيق التنمية. المنصورة: دار الفكر والقانون.

محمود، رشاد محمود السيد. (٢٠١١). تحقيق التكامل بين تنمية الوعي المجتمعي والعدالة الاجتماعية من خلال تفعيل دور إعلانات التوعية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية "الإعلام ورهان التنمية"، مج ٨، القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان، ٤٠٢٤ – ٤٠٦٤.

مصطفى، عادل رفعت. (٢٠١٩). اتجاهات صانعي الإعلانات نحو التشريعات والمواثيق الأخلاقية المنظمة للإعلان في مصر. مجلة العلوم الاجتماعية، ٤٧(٣)، ١٩١-٢٣٣.

مصطفى، مي محفوظ محمد. (٢٠١٧). حملات التسويق الاجتماعي في وسائل الإعلام الإلكترونية ودورها في تحفيز الشباب المصري على المشاركة الاجتماعية. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية الآداب.

مصلح، منى عبد الرحمن. (٢٠١٨). دور الحملات التليفزيونية في تنفيذ أهداف برامج التنمية الاجتماعية "دراسة تحليلية ميدانية". رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، كلية الإعلام.

مطروح، وفاء وبلخيري، رضوان. (٢٠١٨). الأبعاد القيمية للإعلانات التليفزيونية: دراسة في آليات إنتاج الدلالات. مجلة العلوم الإنسانية، (٩)، ٣٣٨-٣٥٦.

معوض، محمد وآخرون. (٢٠٠٦). الاتجاهات الحديثة في إعلام الطفل وذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مكاوي، محمد فؤاد محمد. (٢٠١٨). أخلاقيات الإعلان ومدى تطبيقها في إعلانات الجمعيات الأهلية. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، كلية الإعلام.

ناصر، نهى السيد أحمد. (٢٠١٦). دور حملات التسويق الاجتماعي بالتليفزيون في نشر الوعي لدى الجمهور المصري تجاه قضايا التنمية " دراسة ميدانية". المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال، (١٤+١٥)، ١٩٦-٢١٧.

نصر، حسني محمد. (٢٠١٠). قوانين وأخلاقيات العمل الإعلامي. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

نور، إخلاص محي الدين. (٢٠٠٩). الإعلانات التليفزيونية ودورها في إقناع الجمهور "دراسة تطبيقية على إعلانات الأطفال بالتليفزيون السوداني القومي". رسالة ماجستير، جامعة أمدرمان الإسلامية، كلية الإعلام.

هاشم، صلاح. (٢٠١٨). الحماية الاجتماعية للفقراء "قراءة في معنى الحياة للمهمشين". الجيزة: أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي.

وحياني، نزيهة. (٢٠١٨). آليات تفعيل الإعلان الخيري عبر الإذاعة والتليفزيون. مجلة البدر، ١٠(٦)، ٦٠٦-٦١٧.

يحيى، محمد الحاج. (٢٠٠٦). اتجاهات المرشدين التربويين حول سوء معاملة الأطفال. فلسطين: مطبعة بيلسان.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abdullah Özkan. (2014). Strategic Importance of Ethic Values in Advertising and Concept of Self-Regulatory. European Journal of Research on Education, Available Online at http://iassr.org/journal.

Andreasen, A.R. (2003). the Life Trajectory of Social Marketing: Some Implications. Marketing Theory, 3 (3), 293–303.

Anita N. Halamata. (2013). Ethics in Advertisement and Its Impact on Women and Children. International Journal of Business and Management, 2(6), 01–04.

Ardèvol-Abreu. (2015): "Framing theory in communication research in Spain. Origins, development and current situation". Revista Latina de Comunicación Social, 70, 423 - 450.

Arvid Erlandsson, Artur Nilsson & Daniel Västfjäll. (2018). Attitudes and Donation Behavior When Reading Positive and Negative Charity Appeals. Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing, 30(4): 444–474.

Charles, Hyatt . (2018). New "Gifted" Media Provide Springboards for Discussion. Parenting for High Potential, 7(1): 2–3.

Darren W. Dahl. (2018). Shock charity campaigns: Building our understanding on their effectiveness: Comments on "Emotions and Prosocial Behaviors: A Study of the Effectiveness of Shocking Charity Campaigns" by Jeanne Albouy. SAGE, 33(1): 88–91.

Falk, E. B., Berkman, E. T., Mann, T., Harrison, B., & Lieberman, M. D. (2010). Predicting persuasion-induced behavior change from the brain. The Journal of Neuroscience, 30(25): 8421–8424.

Fullerton, Jami A.; Kendrick, Alice; McKinnon, Lori Melton. (2013). Advertising Ethics: Student Attitudes and Behavioral Intent. Journalism and Mass Communication Educator, 68(1): 33–49.

George M. Zinkhan. (2005). the marketplace, emerging technology and marketing theory. SAGE, 5 (1), 105–115, www.sagepublications.com.

Gerard Hastings& Michael Saren. (2003). the critical contribution of social marketing Theory and application. SAGE, 3 (3), 305–322, www.sagepublications.com.

Haugtvedt, C. P., & Kasmer, J. A. (2008). Attitude change and persuasion. In C. P. Haugtvedt, P. Herr, F. R. Kardes (Eds.), Handbook of consumer psychology, New York, NY: Erlbaum.

John R. Rossiter. (2012). Advertising management principles are derived mostly from logic and very little from empirical generalizations. SAGE, 12 (2), 103–116, www.sagepublications.com.

Kawamura Y, Kusumi T. (2015). the effects of charity advertising on donations and donors' explicit and implicit evaluations of recipients. Shinrigaku Kenkyu, 86(1), 21–31.

Kirmani, A., & Campbell, M. C. (2004). Goal seeker and persuasion sentry: How consumer targets respond to interpersonal marketing persuasion. Journal of Consumer Research, 31, 573–582.

Klucharev, V., Smidts, A., & Fernandez, G. (2008). Brain mechanisms of persuasion: How ‘expert power’ modulates memory and attitudes. Social Cognitive and Affective Neuroscience, 3, 353–366.

Ming-Yi Chen. (2020). Portraying product or cause in charity advertising: how execution style and appeal type affect prosocial attitudes by enhancing perceived personal roles. International Journal of Advertising, 39(3), 342–364, DOI: 10.1080/02650487.2019.1642004.

Mohammad Ekhlaque Ahmed and Marium Mateen Khan. (2017). Ethics in Advertising: Exploring the Telecommunication Industry’s

Employment of Ethics in Advertisements. Journal of Southeast Asian Studies, (1): 1–15.

Sabrina Habib, Padmini Patwardhan. (2019). Training to Lead in an Era of Change: Insights from Ad Agency Leaders. Journal of Advertising and education, 24(1), 36–51.

Shiv, B. (2007). Emotions, decisions, and the brain. Journal of Consumer Psychology, 17, 174– 178.

Soldatkina, Yanina & Zemlyansky, Alexander. (2019). Media strategies of charitable organizations' presentations: functional and axiological problems. Journal of Studies in Literature and Journalism, 24(2), 255–263.

Wildeboer, Andrea; Thijssen, Sandra; Bakermans-Kranenburg, Marian J.; Jaddoe, Vincent W. V.; White, Tonya; Tiemeier, Henning; Van IJzendoorn, Marinus H. (2017). Anxiety and Social Responsiveness Moderate the Effect of Situational Demands on Children's Donating Behavior. Journal of Developmental Psychology, 63(3), 340–366.

Yuliya Komarova Loureiro, Julia Bayuk, Stefanie M. Tignor, Gergana Y. Nenkov, Sara Baskentli, Dave Web. (2016). The Case for Moral Consumption: Examining and Expanding the Domain of Moral Behavior to Promote Individual and Collective Well-Being. Journal of Public Policy & Marketing, 35(2), 305–322.

The indications of the Child Appearing as a Promotional Image in the Charitable Advertising Industry

"Between Media Freedom and Ethics Controls"

Prepare:
Rasha Mahmoud Sami Ahmed

Assistant Professor of Child Media, Girls College of Arts, Science and Education - Ain Shams University

rasha.samy@women.asu.edu.eg

برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة

إعداد

ناهد مُحَمَّد شعبان على

مدرس مناهج الطفل بقسم رياض الأطفال

كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

الإستشهاد المرجعى:

علي، ناهد مُحَمَّد شعبان.(٢٠٢٠). برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة. مجلة بحوث ودراسات الطفولة.كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)، ج١– ديسمبر، ٣٦١–٤٢٣

ملخص البحث:

يهدف البحث الى تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة من خلال بناء تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبة التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة (قبلي – بعدي) مجموعة من معلمات رياض الأطفال قوامها (٣٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال. وتم اختياراستراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة لمناسبتهما في تدريب معلمات رياض الأطفال وهما: استراتيجية بناء المعني K.W.L ، واستراتيجية التفكير بصوت عال. وقد إتضحت الفاعلية الكبيرة للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية ما وراء المعرفة) على تنمية المتغير التابع (اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة) لدى معلمات رياض الأطفال، مما يدل على الدلالة العملية والتربوية لنتائج البحث الحالي وارتفاع تأثير ونسبة الكسب للبرنامج التدريبي.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال، التربية الجنسية لطفل الروضة، استراتيجيات ما وراء المعرفة

Abstract:

The research aims to develop sexual education for a kindergarten child by building a proposed concept for a training program for kindergarten teachers using metacognitive strategies, and the researcher used the descriptive analytical approach The semi-experimental curriculum based on the design of one group (pre-post) is a group of kindergarten teachers consisting of (30) kindergarten teachers Two metacognitive strategies were chosen for their suitability in the training of kindergarten teachers: the meaning building strategy K.W.L, and the thinking aloud strategy The great effectiveness of the independent variable (the training program based on the metacognition strategy) on the development of the dependent variable (attitudes of kindergarten teachers towards developing sexual education for kindergarten children) among kindergarten teachers is evident, which indicates the practical and educational significance of the results of the current research and the high impact and proportion of earning For the training program

Keywords: **Trainning Programme for Kindergarten Teachers, Sex Education of a Kindergarten Child, Strategies beyond knowledge**

المقدمة

تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل الهامة في حياة الطفل، حيث تسهم بشكل كبير في رسم ملامح شخصيته؛ ولذا وجب الاهتمام بالطفل في هذه المرحلة من كافة الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية والدينية والصحية.

ومن الجوانب الصحية الواجب الاهتمام بها لدى الطفل في هذه المرحلة التربية الجنسية، إلا أن الخوض في المواضيع الجنسية في هذه المرحلة كما أشار (عبلة مرجان، ٢٠١١، ١٧) يعد من أصعب الأمور التي تواجه المعلمين، باعتبار أن بعض المجتمعات تنظر إلى مسألة الجنس عند الأطفال نظرة سلبية، ولا تعتبر أن هناك حياة جنسية خاصة لأطفالهم؛ وهذا لا يتفق مع رأي العديد من علماء النفس حيث يؤكدون أن الحياة الجنسية تبدأ عند الإنسان في مراحل مبكرة من حياته.

والتربية الجنسية يجب ألا تقتصر على سن معينة أو فترة خاصة من حياة الأبناء، فالتربية الجنسية يجب أن تستمر من المهد إلى اللحد، أي يجب أن تبدأ من الطفولة وتستمر خلالها وفي مرحلة المراهقة وحتى الرشد وقبل الزواج وأثناءه وبعده، وذلك لأنها حلقة متصلة بين الحاضر والمستقبل وربما الماضي أيضا؛ لأن من يريد أن يقف عند هذه الحقيقة يجب أن يلاحظها في جميع مراحلها الحياتية(خليل معوض، ٢٠٠٣، ٣٦٨) .

وتعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، حيث تتسم بكونها حجر الأساس في بنائه؛ ولذا لابد من توعية الأطفال في هذه المرحلة حتى لا يتعرضوا لأي إساءة جنسية مما يؤثر بالسلب عليهم وعلى المجتمع الذي يعيشون فيه(عبلة مرجان، ٢٠١١، ٣٨).

وفي هذا الصدد أشارت دراسة (Muller and Gavin and Kulkami, 2008) إلى أن التربية الجنسية يجب أن تكون في سنوات الطفل الأولى لإكسابه المعرفة الجنسية

السليمة وتعريفه بخصائص النمو المختلفة من المراحل الأولى إلى مرحلة الطفولة المتوسطة ثم المتأخرة؛ لحماية الأطفال من الانحرافات السلوكية الجنسية.

كما أشار (Freda,B. 2005, 5) أيضا إلى أن التربية الجنسية تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة شئنا أم أبينا؛ ولهذا ينبغي أن يبدأ التعليم المتعلق بالتربية الجنسية تدريجيا من المعلومات الإيجابية التي تتناسب مع مستوى نمو الأطفال لاحترام ورعاية أجسامهم، كما أشار أيضا أن مرتكبي جرائم الاغتصاب الجنسي تجنبوا الأطفال الذين عرفوا حقوقهم من برامج التربية الجنسية المدرسية.

ومن جوانب التربية الجنسية التي تلائم الأطفال في مرحلة الروضة تعريفهم بالهوية الجنسية، والعناية الذاتية للجسم، والأمان في التعامل مع المحيطين، واللمس الجيد واللمس السيئ، واحترام الخصوصية (ريم عسيري، وأسماء داود، ٢٠١٧، ٧١-٧٢) .

وعلى الرغم من التباين في تحديد مفهوم التربية الجنسية اصطلاحا؛ إلا أن هناك اتفاقا عاما بين معظم تلك التعريفات على نفي الاعتقاد السائد بأن التربية الجنسية مقصورة على شرح تركيب الأعضاء التناسلية وبيان وظائف تلك الأعضاء فقط؛ ولكن بالإضافة إلى ما سبق ضرورة التأكيد على أن التربية الجنسية تعد جزءا أساسيا من التربية بمفهومها العام، فهي عملية تربوية تتضمن جوانب معرفية ووجدانية ومهارية، مع اختلاف حدودها بين المجتمعات (محمد العزام وآخرون، ٢٠١٥، ١٠١).

ويتطلب تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة ضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال على كيفية تنميتها لديهم؛ وذلك لأن معلمة رياض الأطفال هى عصب العملية التعليمية في رياض الأطفال، وركيزة أساسية من ركائز تحقيق الروضة لأهدافها وبرامجها وأنشطتها، حيث أنها تقوم بالتخطيط والتنفيذ والتقويم للعديد من الأنشطة التي تقدمها لطفل الروضة(اسماعيل عبد الكافي، ٢٠٠٢، ١٢٩) .

ويتضح مما سبق ضرورة الاهتمام بتطوير أداء معلمات رياض الاطفال من خلال البرامج التدريبية المناسبة القائمة على الاستراتيجيات الحديثة؛ ولمساعدتهم على مواجهة تحديات وتغيرات المجتمع.

ونظرا لأهمية الدور الذي تقوم به معلمات رياض الأطفال في تشكيل شخصية الطفل، وفي تحقيق أهداف الروضة، فقد هدفت العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (صبا المرهون، إبراهيم جميعان، ٢٠١٩)، ودراسة (ولاء محمد، ٢٠١٨)، (هبه إبراهيم، ولاء محمد، ٢٠١٦) إلى تقديم برامج تدريبية مناسبة لهم، وقد كشفت نتائجها إلى حدوث تحسن وتطور في أداء معلمات رياض الأطفال بعد تلقي هذه البرامج التدريبية.

ومن الاستراتيجيات الحديثة التي يمكن الاستفادة منها في تدريب معلمات رياض الأطفال من أجل تحقيق الأهداف المنشودة لدى طفل الروضة استراتيجيات ما وراء المعرفة.

فاستخدام هذه الاستراتيجيات في التدريب يزيد من وعي المتدرب بما يتم تدريبه عليه، كما يزيد من قدرته على التحكم بوعي في عملية تفكيره، ومن ثم يستطيع تطبيق هذا التفكير في مواقف مشابهة(منى عبد الصبور، ٢٠٠٣، ٥).

ومن الدراسات التي أشارت إلي أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريب المعلمين دراسة (أمال محمد، ٢٠٠٨؛ أماني البساط، ٢٠١٣؛ محمود شوق، نجاة المحويتي، جليلة أبو القاسم، ٢٠١٥؛ lin et al., 2006)

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن استراتيجيات ما وراء المعرفة Strategy Metacognition تهتم بكيفية قيام المتعلم (المتدرب) بفهم نفسه، وقدرته على التخطيط والمتابعة والتقويم لما تعلمه، أي معرفة عملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، وهذا يعني أن ما وراء المعرفة (التفكير في التفكير) تُعني بمستويات التفكير العليا التي تشمل التحكم النشط بالعمليات الإدراكية المتعلقة بالتعلم مثل أنشطة التخطيط لكيفية التعلم ومراجعة وتقويم مدى تقدم عملية التعلم.

مشكلة البحث وأسئلته

من خلال خبرة الباحثة في الاشراف على التدريب الميداني في عدة مدارس بمدينة كفر الشيخ لاحظت وجود قصور في أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة، حيث إنهن نادراً ما يقدمن من نشاط يتعلق بالتربية الجنسية للطفل وعند إجراء مقابله معهم وتوجيه الأسئلة التالية لهن.

أسئلة المقابلة التى أجرتها الباحثة على المعلمات

١. ماهي التربية الجنسية من منظور المعلمة؟
٢. ماهي أهم المصطلحات الجنسية التي يجب على المعلمة نقلها وتعليمها للطفل؟
٣. كيف يمكن للمعلمة ان تنشر الوعي بخصوص التربية الجنسية بين أطفال الروضة؟
٤. ما هو مفهوم التربية الجنسية وأهميتها ودورها في توجيه السلوك الإنساني وتفسيره دون مبالغة أو تفريط؟
٥. ما مدى إدارك معلمة رياض الأطفال لخطورة الأفكار الغريبة، التي تفسر السلوك الإنساني كله على أساس الجنس والغريزة الجنسية؟

"اتضح من المقابلة الآتي:

- ✓ عدم اقتناع ٨٠% من المعلمات بأهمية التربية الجنسية وحتى النسبة القليلة المتبقية لا تعرف برامج تربوية تعليمية من شأنها أن تقدم التربية الجنسية
- ✓ من خلال متابعة أداء المعلمات على مدار شهر كامل أن المعلمات لا تقدمن أي أنشطة مرتبطة بالتربية الجنسية لطفل الروضة
- ✓ لم تقدم لهن أي برامج تدريبية على كيفية تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة
- ✓ بالإضافة إلى ما سبق فقد أوصت العديد من الدراسات السابقة بضرورة تدريب معلمات رياض الاطفال قبل الخدمة وأثنائها حول كيفية تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة في ضوء الاتجاهات الحديثة ومن هذه الدراسات

(دراسة ريم عسيري، أسماء باداود، ٢٠١٧؛ ايناس العشري؛ ورندا الديب، ٢٠١٣؛ أمل القداح،٢٠١٣)

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في "قصور برامج التدريب المقدمة لمعلمات رياض الأطفال في تدريبهن على كيفية تنمية التربية الجنسية لدي طفل الروضة" الأمر الذي يتطلب ضرورة بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة

ولحل هذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لمعلمات رياض الاطفال في تحسين قدرتهن على تنمية التربية الجنسية لدى اطفال الروضة وتعديل اتجاهاتهن نحو تنمية التربية الجنسية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية التربية الجنسية لطفل الروضة؟

٢-ما فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الجوانب المعرفية للتربية الجنسية المرتبطة بطفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال؟

٣-ما فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية ممارسات معلمات رياض الأطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة؟

٤-ما فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة؟

أهداف البحث

١-إعداد تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية التربية الجنسية لطفل الروضة.

٢-الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الجوانب المعرفية للتربية الجنسية المرتبطة بطفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال.

٣-الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية ممارسات معلمات رياض الأطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة.

٤-الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة.

أهمية البحث

يمكن أن يفيد هذا البحث كل من: -

١-القائمين بالتدريب حيث يساعدهم على مسايرة الاتجاهات الحديثة فيما يتعلق باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريب معلمات رياض الأطفال.

٢-معلمات رياض الأطفال من خلال تدريبهن على مناقشة الأمور الجنسية مع الأطفال، وتدريبهن على طرق التواصل الفعال التي من خلالها يتم اكساب الأطفال المعارف والمهارات والاتجاهات الصحيحة حول التربية الجنسية.

٣-مخططي ومطوري مناهج رياض الأطفال من خلال توجيه أنظارهم لضرورة تضمين الأنشطة المرتبطة بالتربية الجنسية من خلال المناهج المقدمة لأطفال الروضة من أجل تربية الأطفال تربية جنسية سليمة.

٤-مسئولي تقويم البرامج التدريبية حيث يساعدهم البحث الحالي في الاستفادة من أدوات القياس الخاصة بكيفية الحكم على مستوى معلمات رياض الأطفال في كيفية تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على:

١-مجموعة من معلمات رياض الأطفال قوامها (٣٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمحافظة كفر الشيخ .

٢-تنفيذ البرنامج في خمسة أسابيع بواقع جلستان أسبوعيا بمجموع (١٠) جلسات

٣-اختيار استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة لمناسبتهما في تدريب معلمات رياض الأطفال وهما: استراتيجية بناء المعني K.W.L ، واستراتيجية التفكير بصوت عال.

منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبة التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة (قبلي – بعدي) لمناسبة مع البحث الحالي.

- أدوات البحث:

أ. المواد التعليمية:

١-البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لمعلمات رياض الأطفال.

٢- دليل المدرب لتقديم البرنامج التدريبي في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ب. أدوات القياس:

١- اختبار لقياس الجوانب المعرفية للتربية الجنسية.

٢- بطاقة ملاحظة لقياس ممارسات معلمات رياض الأطفال لكيفية تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة.

٣- مقياس اتجاهات معلمات رياض الاطفال نحو تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة.

مصطلحات البحث

البرنامج التدريبي:

عرفه (حسن شحاتة، وزينب النجار، ٢٠٠٣، ٧٧) على أنه نوع من أنواع التدريب التي تهدف إلي إعداد الافراد وتدريبهم في مجال معين من أجل تطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بما يتفق مع الخبرات التعليمية السابقة للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارات معينة.

ويُعرف إجرائيا في البحث الحالي بأنه: مجموعة الخبرات والأنشطة المخططة والمنظمة التي تمر بها معلمات رياض الأطفال وفقا لاستراتيجيات ما وراء المعرفة بهدف تطوير وتحسين معارفهم وممارساتهم واتجاهاتهم نحو كيفية تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة.

استراتيجيات ما وراء المعرفة:

عرفها (Louca,E. 2003, 25) بأنها عمليات يستخدمها المتعلم أثناء معالجته لموضوع المادة المتعلمة وبعدها لمراقبة أدائه، ومراجعة أفكاره واستنتاجاته وتقويمها في ضوء معايير محددة.

وتعرف اجرائيا في البحث الحالي: بأنها سلسلة من العمليات والاجراءات التي تمارسها معلمات رياض الأطفال في الموقف التدريبي لتدريبها على تخطيط الانشطة المرتبطة بالتربية الجنسية وتقويمها ومتابعتها ذاتيا وتعديل مسار تعلمها الذاتي من أجل تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة، وفي البحث الحالي تم استخدام استراتيجيتان من استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريب وهم: استراتيجية بناء المعني K.w.L، واستراتيجية التفكير بصوت عال.

التربية الجنسية Sex Education

هي نوع من التربية التي تمد معلمات رياض الأطفال بالمعلومات والخبرات العلمية والممارسات الصحيحة والاتجاهات السليمة من أجل تدريبهن على تقديم الانشطة المرتبطة بالموضوعات الجنسية والتي تتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية لدى طفل الروضة، مع

مراعاة التعاليم الدينية والقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع، وقد تم ذلك في البحث الحالي من خلال البرنامج التدريبي المقدم لمعلمات رياض الاطفال لتدريبهن على كيفية تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة بشكل صحيح.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: التربية الجنسية وتنميتها لدى طفل الروضة:

١. ماهية التربية الجنسية:

عرف كل من، نرمين صالح، وهشام تهامي (٢٠١٣، ١٢٨) التربية الجنسية بأنها التربية التي تمد الفرد بالمعلومات العلمية والاتجاهات الصحيحة نحو الأمور الجنسية، بما يتوافق مع نموه الجسمي والفسيولوجي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، في إطار التعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الاخلاقية السائدة في المجتمع، مما يؤهله للتوافق النفسي وحسن التصرف في المواقف الجنسية ومواجهة مشكلاته الجنسية.

كما عرفها إبراهيم عطا، رجاء عيد (٢٠١٢، ١٩) التربية الجنسية بأنها هي التربية التي تزود الفرد بالمعلومات والحقائق المتعلقة بموضوعات الجنس وتنمية الاتجاهات الجنسية السليمة، المتمثلة في تفهم دور الجنس، ووظائفه، وطرق توجيهه وإشباعه، ليتمكن الأفراد من التصرف الإيجابي السليم تجاه المواقف الجنسية وفق المعايير الاجتماعية والأخلاقية، وبما يضمن الصحة النفسية السلمية.

وعرفها أيضا محمد أبو شامة (٢٠٠٩، ٥٢) بأنها عملية اكتساب المعلومات وتكوين الاتجاهات والمعتقدات المتعلقة بالجنس والهوية الجنسية، ويوجد لدى الناس الرغبة في تثقيف أطفالهم في التربية الجنسية؛ لمساعدهم على حماية أنفسهم ضد أي شكل من أشكال الاستغلال والممارسات الجنسية غير المرغوب فيها.

٢. أهداف التربية الجنسية:

تهدف التربية الجنسية كما أشار (الحسيني معدي، ٢٠٠٥، ٢٢) إلى :

أ-إكساب المتعلم المعارف الصحيحة عن الجنس وفق المنظور الإسلامي كوسيلة لفهم عملية التكاثر البشري اللازمة لحفظ الإنسان واستمرارية الحياة البشرية.

ب-إدراك الآثار المترتبة على استخدام الجنس في إطاره غير الشرعي كالانحرافات الجنسية والاضطرابات النفسية، أو الإصابة بالأمراض التناسلية التي تهدد حياة المراهق.

ج-تسليح المتعلم بالمبادئ والقيم والاتجاهات الإيجابية المرتبطة بالجنس والسلوك الجنسي في مراحل نموه المختلفة.

د-مساعدة المتعلمين في إعلاء الدافع الجنسي عن طريق احترام الفرد لذاته وضبط النفس والتعفف والاعتدال في إشباع الغريزة الجنسية بما يحقق صحة الإنسان وسعادته.

هـ -تنمية الإحساس بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية تجاه الجنس، واحترام العلاقات الصحيحة بين الجنسين بما يحقق الزواج الموفق والحياة الأسرية السعيدة.

و-اتخاذ القرارات المسؤولة عن شرعية السلوك الجنسي، وتجنب الوقوع في أخطاء التجارب الجنسية التي يتعرض لها الأفراد بدافع الرغبة، أو الجهل العميق بالأمور الجنسية.

كما أشارت، نبيلة أبوزيد (٢٠١٢) إلى أن أهداف التربية الجنسية التي تناسب مجتمعنا بتقاليده واتجاهاته تتحدد فيما يلي: -

١-اكساب المتعلم معلومات صحيحة عن الوظائف البيولوجية والنشاط الجنسي لتأمين الحياة.

٢-تزويد المتعلم بالاتجاهات الصحيحة والتعليم الدينية والقيم الأخلاقية المتعلقة بالجنس.

٣-تزويد المتعلم بالمعارف المتعلقة بالآثار الضارة عن الانحرافات الجنسية لوقايته من أخطار التجارب الجنسية غير المشروعة.

٤-اكساب المتعلم معلومات عن خطورة الحرية الجنسية وتنمية طرق الضبط والتحكم في دوافعه ورغباته الجنسية.

هـ-تكوين اتجاهات سليمة نحو الحياة الجنسية في ظل التعاليم الدينية والضمير الحي.

وأشارت، نبيلة اسبانيولي(٢٠١٢، ٦٧) أن أهداف التربية الجنسية لطفل الروضة تتمثل في تطوير مفهومه عن جنسه وتزيد من تقديره لذاته، وتساعده في فهمه للفوارق بين البنين والبنات، وتساعده في فهم هم الفوارق في الوظائف في الحياة العائلية.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن البحث الحالي هدف إلي تدريب معلمات رياض الأطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة؛ لمساعدتهن على الإجابة عن أسئلة الطفل الجنسية بكل موضوعية وبشكل يتناسب مع نمو الطفل، ولتهيئة الأطفال للحياة الجنسية الصحية في المستقبل، كما هدف أيضا إلي تدريب المعلمات على كيفية تقديم الأنشطة المرتبطة بالتربية الجنسية من أجل تنمية المعارف والخبرات الصحيحة والاتجاهات الإيجابية نحو التربية الجنسية لدى طفل الروضة من أجل بناء شخصيته حتي يكون واثق بنفسه وبمن حوله، ومتلائم مع مجتمعه، ولمساعدته على الاستكشاف والمعرفة حسب قدارته ومستوى نموه؛ لأن المعلمات إذا لم يتمكن من فهم التربية الجنسية بالشكل الصحيح يصعب عليهن تنميتها لدي الأطفال بالطريقة الصحيحة وذلك لان فاقد الشيء لا يعطيه.

٣. جوانب التربية الجنسية التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة:

تتفق الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه إيناس العشري؛ ورندا الديب (٢٠١٣، ١٥٣-١٥٤) أن جوانب التربية الجنسية لطفل الروضة تتحدد فيما يلي:

(أ) تعليم الأطفال تسمية أجزاء الجسم بما فيها الاعضاء التناسلية:

أشار الحسيني معدي (٢٠٠٨، ٥٨) أن الاطفال تحت ثلاث سنوات يرغبون في معرفة أسماء أعضائهم المختلفة بما فيهم أعضائهم التناسلية وهنا ينبغي على المعلمات تعريف

الأطفال بأسماء هذه الأعضاء العلمية، واختيار اللغة المناسبة التي تساعد الأطفال على فهم الحقائق الخاصة بأجسادهم.

(ب) التمييز بين اللمسات الجيدة واللمسات السيئة:

أشار (Justin R.&Mark S., 2004, 1) أنه يمكن تعليم الطفل التمييز بين اللمس الجيد واللمس السيء؛ فحضن ومعانقة الآخرين، وتقبيل الآخرين من الرأس والخد تعتبر من أشكال اللمس الجيد التي ينبغي تعليمها للطفل، أما من أشكال اللمس السيء والغير مقبول لمس الاعضاء الجنسية أمام الآخرين، أو لمس الآخرين لأعضائه الجنسية أو لمس أعضاء الآخرين الجنسية.

وفي هذا الصدد أشار معتز شاهين (٢٠١١، ٥٢) أنه يوجد نوعين من اللمس: لمسة صحية، ولمسة غير صحية، فاللمسة الصحية مثل ما يمكن أن يحدث من الأم أثناء تغيير ملابس الطفل، أو مصافحة الأقرباء ومعانقتهم، ويكون اللمس الصحي لليدين والكتفين والذراعين وبصورة سريعة، دون الحاجة للكشف عن أجزاء من الجسم، أو رفع الملابس عنه، واللمسة غير الصحيحة كل لمسه عدا تلك اللمسات البريئة.

ومن هنا يتضح دور البرنامج التدريبي الحالي لمعلمات رياض الاطفال لتدريبهن على ذلك ومن ثم يتمكن من تعليم الطفل التفريق بين اللمسات الجيدة واللمسات السيئة وتدريب الطفل أن يقول لا للمسات السيئة أو بمعني أخر أن يقول (لا تلمسني بهذه الطريقة).

(ج) تعليم الأطفال احترام خصوصية الآخرين واحترام الآخرين لخصوصيتهم:

أشار (Kneteman, L. 2018) أنه يجب تعليم الطفل في هذه المرحلة أن الخصوصية تنقسم إلى نوعين: خصوصية ذاتية، وخصوصية الآخرين، ويجب أن يعرف الفرق بين النوعين فمن حقه أن تُحترم خصوصيته، ومن واجبه أن يحترم خصوصية الآخرين.

وهنا يتضح أهمية البرنامج التدريبي الحالي لمعلمات رياض الأطفال لتدريب طفل الروضة على التفريق بين النوعين من الخصوصية واتاحة الفرصة لهم لذكر أمثلة على كل نوع منها.

(د) المحافظة على صحة الأعضاء الجنسية للطفل:

تعتبر المحافظة على صحة الاعضاء الجنسية من ضمن أسس التربية الجنسية التي يجب أن يتعلمها طفل الروضة. وفي هذا الصدد أشار (Berman, L. 2013) التثقيف الجنسي للأطفال من عمر ٢ إلى ٥ سنوات هذا العمر يتم تعريف الطفل على أعضائه التناسلية والتفريق بين الذكر والأنثى وأساسيات التكاثر، وأن الطفل ينمو داخل الرحم، كما يجب عليهم معرفة خصوصية أجسادهم وأنه لا يحق لأحد لمس أعضائهم بشكل عام عدا الطبيب إذا كان الطفل يعاني من مرض أو إصابة مثلاً. وأن يتم المحافظة على هذه الأعضاء ونظافتها.(موقع الانترنت، قواعد التربية الجنسية للأطفال تاريخ النشر (٢٠١٧/١٠/٢٤ https://www.hellooha.com/articles/190

(هـ) تعريف الطفل بالفروق الجنسية بين الجنسين:

ينبغي في هذه المرحلة تعريف الطفل بالفروق بين الجنسين (الذكور والاناث)، ومساعدتهم على تقبل الفروق بين الجنسين، وأهمية وجود الجنسين، وذلك لأن احترام كل جنس للآخر يساعد في تكوين الهوية الشخصية للطفل.

(و) الإجابة عن أسئلة الأطفال الجنسية:

عندما يقوم الطفل بطرح أسئلة عن أعضائه الجنسية يجب عدم التهرب من الإجابة عنها، بل التحدث معه بخصوص هذه الأسئلة بصدق وبساطة وشرح، كما ينبغي التصدي لأية معلومات خاطئة أو زائفة قد تصل إلي ذهن الطفل، ويجب ألا نكذب على الطفل في الإجابة عن أسئلة مرتبطة بالتربية الجنسية؛ بل ينبغي الحديث مع الطفل بطريقة مناسبة وتدريجية من أجل استيعاب الطفل الكلام في هذا الموضوع.

كم أشار (سامي ملحم، ٢٠٠٧، ٢٨٨) أن من ضمن الأسئلة التي يسألها الأطفال الفروق الفردية بين الذكور والإناث، ومن أين أتيت؟ ومن أين أتي أخي الصغير؟ وأين كنت قبل أن أولد؟ وما دور الأب في الانجاب؟ وكيف يتغذي الصغير في بطن أمه؟ ولماذا لا أرضع الصغار مثلك؟ ولماذا أعضائي مختلفة عن أعضاء أخي الصغير؟ ولماذا لا أتبول وأنا واقفة مثل أخي؟ وكيف يولد الأطفال؟ ومن أين يأتون؟ نقلا عن إيناس العشري، ورندا الديب (٢٠١٣، ١٦٢- ١٦٣)

وفي هذا الصدد عرضت دراسة (منى كشيك، ٢٠١٢) لطبيعة المادة الواجب تقديمها بما يتناسب مع عمر الطفل وكيفية اتجاهات الوالدين نحو تدريس المفاهيم الجنسية على النحو التالي:

١-من الميلاد وحتى نهاية العام الأول: في هذه المرحلة ينبغي تقديم معلومات عن أسماء ووظائف الأعضاء الجنسية من خلال استخدام الإشارة أو التلميحات حتى لا ينمو لدي الطفل حرج وخزي من جسمه

٢-بداية من سنتين إلى ثلاثة سنوات وحتى نهاية العام الدراسي الأول: في هذه المرحلة يبدأ الطفل في طرح أسئلة عن جسمه وعن أجسام المحيطين، وربما يبدأ في ملاحظة الفروق بين الرجال والنساء، ومن أسس التربية الجنسية التي يمكن تقديمها للطفل في هذه المرحلة: -

- كما يجب تعليمه أن أجزاءه الخاصة ملكه، ولا يجب أن يلمسهم أي شخص أخر إلا الاباء أو من يساعدونه في نظافته الخاصة، كما يجب أن نعلمه أن الآخرين لديهم أعضائهم الخاصة بهم وغير مشاعة لأحد.

- دعم دروس اللمسة المقبولة واللمسة غير المقبولة في هذا السن، ويمكن تعليمه ذلك أثناء لعبه مع أخوته أو أصدقائه، ومساعدته على رفض أي لمسه غير مقبولة.

كما أشارت دراسة (أمل القداح، ٢٠١٣) إلى أن جوانب التربية الجنسية التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة تتمثل في (الهوية الجنسية، العناية الذاتية بالجسم، الأمان عند التعامل مع الحيطين)

وفي ضوء ما تم عرضه تم تحديد أربع وحدات تدريبية متكاملة ومتسلسلة للبرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال وهي: الهوية الجنسية للطفل والفوارق بين الجنسين – احترام الخصوصية – السلامة الشخصية، نماذج لأسئلة الأطفال الجنسية وكيفية الإجابة عنها بشكل صحيح.

رابعاً: أهمية التربية الجنسية لطفل الروضة:

أشار نبيلة أسبانيولي (٢٠١٢، ٢٦-٢٧) إلى أن التربية الجنسية لطفل الروضة تتحدد أهميتها فيما يلي:

١-تساهم في تعامل الطفل مع هويته الجنسية كجزء لا يتجزأ من جوانب شخصيته المتعددة، والتعرف على أهمية كل جنس.

٢-تعويد الطفل على الاستقلالية فيما يتعلق بقدرته على الاتصال والتعبير عن مشاعره وحاجاته الجنسية.

٣-تنمي لدى الطفل اعتزازه بهويته الجنسية، وتساعده على تقدير قدرات ومساهمات الجنس الآخر.

٤-تسهم في النمو السليم وتقي من التعقيدات في الحياة المستقبلية، فتشبع حب الاستطلاع الطبيعي لدى الأطفال بشكل يفيدهم، وتخفف من مصادر الخوف والقلق لديهم.

٥-تصحيح المعلومات التي تصل إلى الأطفال من المصادر الخارجية، كما تنمي الضوابط السلوكية للدوافع والرغبات الغريزية، كما تنمي الشعور بالمسئولية الفردية والاجتماعية.

وفي ضوء ما تم عرضه عن أهميته التربية الجنسية لدى طفل الروضة فإنه لا يمكن تحقيقها على أرض الواقع؛ إلا إذا تم تدريب معلمات رياض الأطفال التدريب المناسب الذي

يمكنهن من تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة. وهذا ما هدف البحث الحالي إلى محاولة تحقيقه من خلال البرنامج التدريبي المقدم لمعلمات رياض الأطفال.

ومن الدراسات السابقة التي اهتمت بتدريب معلمات رياض الأطفال

وبالبحث في الدراسات السابقة التي اهتمت بتدريب معلمات رياض الاطفال اثناء الخدمة على كيفية تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة، لم يتم الوصول إلى بحث أو دراسة هدفت لتدريب معلمات رياض الأطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة في حدود علم الباحثة، ومن هنا تتضح أهمية هذا البحث والحاجة الملحة لضرورة إجرائه من أجل تدريب معلمات رياض الاطفال اثناء الخدمة على كيفية تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة بشكل علمي وصحيح.

المحور الثاني: تدريب معلمات رياض الأطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة:

أولا: تدريب معلمات رياض الأطفال:

١.مفهوم التدريب أثناء الخدمة لمعلمة رياض الأطفال:

يُعرف التدريب أثناء الخدمة كما أشار (نادية سعد، ٢٠١٢، ١١) بأنه تقديم أنشطة منظمة من أجل توفير المعارف والمهارات للمتدربين؛ ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم وإعادة تكوين السلوك وتطبيق التعلم في مواقف مختلفة بكفاءة متزايدة؛ ولتحقيق النتائج المرجوة، ولمساعدة المتدربين على القيام بأعمالهم على أكمل وأتم وجه.

كما عرفه (مصطفي محمد، سهير حوالة، ٢٠٠٥، ١٢٥) بأنه مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي والارتقاء بأدائه التربوي من الجانبين النظري والتطبيقي.

٢. أهمية تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة:

تعتبر معلمة رياض الأطفال هي عصب العملية التعليمية، فوظيفتها غير مقصورة على التعليم فقط بل هي مربية بالدرجة الأولي حيث تقوم بإعداد الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة إعدادا متكاملا من كافة الجوانب الجسمية والنفسية والعقلية والتربوية كما أنها قدوة لأطفالها؛ ولهذا فإنه يلزمها أن تحظي ببرامج تدريبية لرفع درجة وعيها بطبيعة عملها، ولتحقيق الإنجاز والتميز العلمي في العمل، ولمواجهة تحديات وتغيرات المجتمع، ولفهم قدرات كل طفل واستعداداته وإمكاناته(هبه إبراهيم، ولاء محمد، ٢٠١٦، ٩٩)

كما أن دور معلمة الروضة يتمثل في تقديم المعرفة العلمية الصحيحة، والاجابة على تساؤلات الاطفال، وإمدادهم بالمعلومات عن الحقائق الأساسية حول الموضوعات الجنسية المتنوعة وبصورة مبسطة، تؤهلهم للتكيف في المواقف الجنسية في مستقبل حياتهم(سحر عبد المحسن،٢٠١٥، ٢)

ولهذا لا بد من تدريب معلمات رياض الأطفال بصفة مستمرة؛ وذلك لأن العلم دائما في تطور وتغير وبرامج إعداد المعلمين مهما كانت جودتها قبل الخدمة فإنها لا تستطيع أن تزودهم بحلول لكل المشكلات التي تواجههم في مواقف العمل الفعلية، ومن ثم تتضح أهمية برامج التدريب المستمر لمعلمات رياض الاطفال لمساعدتهن على مسايرة التطورات السريعة وثورة المعلومات في عصر الانفجار المعرفي(رشدي طعيمه، ٢٠٠٦، ١٣٦)

كما أشار (عبد الحكيم موسي، ١٩٩٧، ١١-١٢) إلى أن أهمية التدريب أثناء الخدمة يساعد في تهيئة المعلم لاكتساب معارف جديدة في مجال عمله. ويساعد في اكتساب المهارات الجديدة التي بتطلبها مجال عمله. ويساعده على تغيير الاتجاهات، واكتساب اتجاهات ايجابية نحو عمله، مما يساعد في رفع روحه المعنوية وزيادة إنتاجيته في العمل. كما يساعده في غرس مفاهيم جديدة، واكتساب أساليب التعلم المستمر التي تمكنه من التعلم الذاتي، وأخيرا يساعد على الانفتاح على الآخرين وتحقيق التنمية المهنية المستدامة.

ومن هنا يتضح أهمية البرنامج التدريبي الحالي في تدريب معلمات رياض الاطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة بطريقة صحيحة، حيث يساعدهم على الاجابة على تساؤلات الاطفال المرتبطة بالموضوعات الجنسية بصورة مبسطة، وبما يتناسب مع مستوى نموهم العقلي في هذه المرحلة.

٣.الدراسات السابقة التي اهتمت بتقديم برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة:

اهتمت العديد من الدراسات السابقة بتقديم برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة مثل دراسة (صبا المرهون، إبراهيم جميعان، ٢٠١٩) التي كشفت عن أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تنمية دافعية التعلم لدى أطفال الروضة، وتوصلت إلي وجود أثر للبرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال في تحسين مستوى الدافعية للتعلم لدى أطفالهن ودراسة (ولاء محمد، ٢٠١٨) التي هدفت لبناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على استخدام البرمجة اللغوية العصبية لإكساب طفل الروضة مهارات ثقافة الحوار، وقد خلصت الدراسة إلي فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال في اكساب طفل الروضة مهارات ثقافة الحوار، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال باستخدام استراتيجيات التعلم الحديثة. ودراسة (هبه إبراهيم، ولاء محمد، ٢٠١٦) التي خلصت إلى فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال وتحفيزهم على استخدام القصة لاكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم التاريخية في العصر الفرعوني بعد إلمامهم بهذا العصر. ودراسة (ريم بهيج ،٢٠١٤) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تعزيز الجودة الشخصية في تنمية كفايات الأداء المهني لمعلمة الروضة في مجالات تنسيق المعرفة، والأفكار، وتفعيل الأنشطة، وتقويم الطفل.

وقد اتضح من خلال عرض الدراسات والابحاث السابقة أهمية تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة، لما لذلك من أهمية كبيرة وتأثير مباشر على أطفال الروضة، وقد

اتفقت جميع الدراسات السابقة على أنه يوجد مردود إيجابي للبرامج التدريبية المقدمة لمعلمات ريا ض الاطفال حيث ساهمت في تحسن أدائهن أثناء الخدمة.

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث إعدادها لبرنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال؛ ولكنها اختلفت عنها من حيث أن هذا البرنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومن حيث الهدف من وراء بناء هذا البرنامج حيث هدف لتدريب معلمات رياض الأطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة، وهذا لم يتم التطرق له من قبل ومن هنا تظهر أهمية هذا البرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال.

المحور الثالث: استراتيجيات ما وراء المعرفة

١-ماهية استراتيجيات ما وراء المعرفة:

عرف (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٥، ١١٦) استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها مجموعة من الاجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم.

كما عرفها (حسن شحاتة، زينب النجار، ٢٠٠٣، ٤٢-٤٣) بأنها الاجراءات العقلية التي يتبعها المتعلم لإدارة عملية تعلمه، كما أنها قدرة المتعلم على معرفة تفكيره وردود أفعاله إزاء مشكلة أو مهمة ما.

وعرفها أيضا (فوزي الشربيني، وعفت الطناوي، ٢٠٠٦، ٣٩) بأنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المتعلم بهدف تحقيق متطلبات التعلم ما وراء المعرفي والتي تتمثل في معرفة طبيعة التعلم وعملياته، والوعي بالإجراءات والانشطة التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، والتحكم الذاتي في عملية التعلم وتوجيهها، بهدف تحمل المتعلم مسئولية تعلمه لحل ما يواجهه من مشكلات.

وفي ضوء التعريفات السابقة تم تعريف استراتيجيات ما وراء المعرفة إجرائيا في الجزء الخاص بمصطلحات البحث.

٢. مكونات وأبعاد مفهوم ما وراء المعرفة:

يتضمن مفهوم ما وراء المعرفة على أبعاد يمكن تنظيمها في مجموعتين من العمليات الذهنية هما معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة، وقد أشار (إبراهيم بهلول،٢٠٠٤، ٢٣٨) إلى ثلاثة أبعاد للمعرفة وهي:

أ-المعرفة التصريحية: وهي المعرفة التي تتعلق بمهارات المتعلم وإمكانياته الذاتية والعقلية والوجدانية وقدراته كمتعلم، وهي تجيب عن السؤال ماذا؟

ب-المعرفة الاجرائية: وهي المعرفة التي تتعلق بالطرق والاجراءات وكيفية توظيف استراتيجيات التعلم، مثل معرفة المتعلم لكيفية أداء استراتيجية معينة؟ فهي تجيب عن السؤال "كيف"؟

ج-المعرفة الشرطية: وهي تتعلق بتوقيف أسباب ودواعي استخدام استراتيجيات التعلم فمثلا معرفة المتعلم متي يفضل استخدام استراتيجية معينة عن أخري ولماذا؟ فهو بذلك يوظف المعرفة الشرطية.

أما تنظيم المعرفة فتمثل الضبط الذاتي أو الإدارة الذاتية ويمكن تحديدها في العمليات التالية (Nolan M., 2002, 114):

- التخطيط: وتشمل الاعداد المسبق للأهداف، والانشطة، والاسئلة، والتفكير المسبق لمواجهة الصعوبات قبل وقوعها.

- الرصد الذاتي المعرفي: ويشمل متابعة المتعلم لانتباهه، وتقدير مدى فهمه للمشكلة، وعند شعوره باضطراب في الفهم يلجأ إلى طريقة أخرى.

- التنظيم الذاتي المعرفي: ويستهدف علاج الاخطاء وعلاج واصلاح الاضطراب مثل قراءة المشكلة مرة ثانية بتأن، ومحاولة فهمها جيد إذا كشف الرصد الذاتي أنها صعبة.

- التقويم: وهو إصدار حكم في نهاية مرحلة معينة من مراحل الاداء أو نهاية الاداء الكلي.

٣. الأهمية التربوية لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريب:

تتحدد أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريب في أنها تساعد في تحقيق ما يلي: -

أ- التعرف على سوء الفهم لأبعاد موضوع التدريب، وتحديد المفاهيم الخطأ التي قد يقع المتدربين فيها لمحاولة تفاديها، بما يكفل ضبط عملية التعلم (Koch A., 2001, 760)

ب-تساعد في إدارة الوقت والجهد عند القيام بمهام معقدة، والتخطيط والمتابعة والرقابة وتقدير نوع العمل ومسالك السير لتقدير الزمن الذي يمكن أن يستغرقه العمل(وليم عبيد، ٢٠٠٠، ٦)

ج-تساعد في زيادة وعى المتدربين بما يتدربون عليه ويزيد من قدراتهم على التحكم بوعي في عملية تفكيرهم، وهذا على جانب كبير من الأهمية فعندما يكون المتدرب واعيا بعملية تفكيره فإنه يستطيع تطبيق هذا التفكير في مواقف مشابهة. (منى شهاب، ٢٠٠٠، ٣)

د-تساعد في جعل المتدرب أكثر حيوية ونشاطا وذلك عن طريق القرارات التي يتخذها، وفي الحكم المستمر على مستوى تحقق الاهداف. (يوسف قطامي، ٢٠٠٧، ١٧٠)

هـ-استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يؤدي إلي تنمية قدرة المتدرب على التفكير في الشئ الذي يتعلمه ويزيد قدرته على التحكم فيما يتعلمه لأنه يسهم في زيادة وعى المتدرب بما يتدرب عليه، وزيادة وعيه باختيار الاستراتيجية التي تساعده على التدريب على نحو أمثل، وزيادة وعيه بالأداء بمعني تحديد المدى الذي تمت عنده عملية تعلمه.

(Son L.& Matcalfe J., 2000, 205-206)

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريب حيث تساعد في زيادة وعى المتدربين بما يتدربون عليه كما تزيد من قدراتهم على التحكم بوعي في عملية تفكيرهم، وتجعلهم أكثر حيوية ونشاطا أثناء عملية التدريب.

٤. استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في البحث الحالي:

أشارت الابحاث والدراسات السابقة إلي تعدد وتنوع استراتيجيات ما وراء المعرفة، وقد اقتصر البحث الحالي على استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة لمناسبتها في تدريب معلمات رياض الأطفال بالبحث الحالي وهذه الاستراتيجيات هي: استراتيجية بناء المعني (K.W.L، واستراتيجية التفكير بصوت عال. ويمكن أن نتناول هذه الاستراتيجيات بالشرح والتحليل مع توضيح خطوات تطبيقها كالتالي: –

أولا: استراتيجية بناء المعني (K.W.L):

تعد استراتيجية بناء المعني إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة حيث تهدف إلي تنشيط معرفة الأطفال السابقة وجعلها محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة، وقد وضعت هذه الاستراتيجية بهدف مساعدة الأطفال على بناء المعني وتكوينه، وتتطلب هذه الاستراتيجية من المتعلم أن يسأل نفسه ما الذي أعرفه عن الموضوع؟ وما الذي أريد أن أتعلمه عن هذا الموضوع؟ وما الذي تعلمته عن هذا الموضوع؟ (صالح أبو جادو، ومحمد نوفل، ٢٠٠٧، ٣٥٥).

وتساعد هذه الاستراتيجية المتعلمين في تحديد المعلومات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وتوضيح الغرض منها، كما تساعدهم على مراقبه فهمهم، وتقويم المتعلمين لفهمهم، وتوسيع أفكارهم فيما بعد الموضوع.

(أحمد خطاب، ٢٠٠٧، ١١٢).

وتمر استراتيجية بناء المعني (K.W.L) بثلاث مراحل هي كما أشار (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٥٣) كالتالي:

المرحلة الأولي: ما الذي أعرفه؟ (K: What I Know?)

في هذه المرحلة يتم تحديد ما يعرفه الطفل بالفعل عن المحتوى، ويتم فيها مساعدة المتعلم على استدعاء ما يعرفه من معلومات سابقة عن الموضوع المطلوب دراسته.

المرحلة الثانية: ما أريد أن أعرفه؟ (W: What I want to Know?)

في هذه المرحلة يقوم المتعلم بالتفكير في كل ما يريد أن يعرفه عن الموضوع أو ما يتوقع أن يتعلمه وتحديد ما يرغب في تعلمه.

المرحلة الثالثة: ما الذي تعلمته بالفعل؟ (L:what I Learn?)

وتأتي هذه المرحلة بعد الانتهاء من عملية التعلم، حيث يحدد التلميذ ما تعلمه فعلا بعد مروره بأنشطة التعلم المختلفة.

جدول (١)

مراحل استراتيجية بناء المعرفة

ما أعرفه؟ (K)	ما أريد أن أعرفه؟ (w)	ما تعلمته بالفعل(L)

ويتطلب تنفيذ استراتيجية بناء المعني (K.W.L) كما أشار (مجدي إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٥٤-١٥٥) مجموعة من الاجراءات تتحدد فيما يلي:-

١- يقوم المعلم بعرض فكرة عامة عن موضوع التعلم حتى يستطيع المتعلم استدعاء معلوماته السابقة بخصوص الموضوع.

٢-توزع المعلمة على طفل الروضة جدول استراتيجية بناء المعني ويبدأ أطفال المستوي الثانى بالعمل مع المعلمة بتدوين المعلومات المطلوبة فيه.

٣-يشجع المعلم المتعلمين على طرح أسئلة ليجيبوا عنها أثناء دراستهم للموضوع أو المشكلة المطروحة.

٤-يطلب المعلم من المتعلمين أن يقرؤوا الموضوع ويقوموا بتنفيذ المهام التعليمية المطلوبة منهم ثم يدونوا الخبرات التي تعلموها في جدول الاستراتيجية.

٥-يناقش المعلم المتعلمين في المعلومات والخبرات التي تعلموها والأسئلة التي وضعوها ولم يتم الاجابة عنها.

ومن الدراسات السابقة التي استخدمت استراتيجية بناء المعني (K.W.L) في تدريب المعلمين دراسة (وسام بخيت، القذافي محمد، ٢٠١٦) حيث خلصت إلي فعالية استخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات التدريس والمسئولية الاجتماعية لطلاب الدبلومة العامة.

ثانياً: استراتيجية التفكير بصوت عال:

تعتبر استراتيجية التفكير بصوت عال إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي استراتيجية تحليل ذاتي تقدم للتلاميذ من أجل تحديد أنواع عمليات التفكير التي يستخدمونها أثناء أدائهم للمهام التعليمية، وهي تساعد في تجسيد عمليات تفكير الفرد أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، حيث يقول المتعلم بصوت عال كل المعلومات والأفكار التي تحدث عند أداء مهمة ما. (Louca E., 2003, 22)

كما أشار (فتحي الزيات، ٢٠٠١، ١١٥) أن استراتيجية التفكير بصوت عال تساعد المتعلمين على إطلاق استجاباتهم دون قيود مع عدم وجود فجوة زمنية بين أداء المهام والتعبير عنها لفظيا، كما تزيد من قدرتهم على التعبير عن العمليات التعاونية وتنمية القدرة المنطقية وزيادة قدرتهم على اكتساب المعرفة.

وتتحدد إجراءات تنفيذ استراتيجية التفكير بصوت عال كما أشار (صلاح الدين محمود، ٢٠٠٦، ١٨٨) فيما يلي:

١-تدريب المتعلمين على استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال.

٢-تقسيم المتعلمين إلى أزواج بحيث يكون داخل كل زوج تلميذ يقوم بدور المفكر والأخر بدور المستمع المحلل.

٣-تشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة وتقديم الاستفسارات.

٤-تقديم التغذية الراجعة الفورية أثناء وبعد الانتهاء من أداء المهام.

٥-يتحدث المتعلم بصوت عال عن الخطوات التي مر بها أثناء أداء المهمة.

٦-يتكلم بصوت عال بكل ما يدور في ذهنه وعن التفكير الذي يقوم به قبل وبعد وأثناء أداء المهمة.

٧-يحلل ويفحص بدقة كل ما يسمعه من المعلم وزملائه ويرد عليهم بصوت عال مشيرا إلى نقاط القوة والضعف وإلى الاخطاء التي وقع فيها.

٨-يعدل المفكر من مسار تفكيره وفقا لآراء ما يسمعوه حتي يصل إلي الحل الصحيح للمشكلة.

ومن الدراسات السابقة التي اهتمت باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريب المعلمين دراسة (اعتدال شموط، ٢٠١٥) التي خلصت إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياضيات بكلية التربية. ودراسة (أماني البساط، ٢٠١٣) التي هدفت لإعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية وعي معلمات رياض الاطفال بالتربية المهنية الذاتية واتجاهاتهن نحو تطوير مجتمع التعليم المهني، وخلصت إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية وعي المعلمات واتجاهاتهن نحو تطوير مجتمع التعليم المهني، وأوصت بضرورة مسايرة الاتجاهات الحديثة المتمثلة في استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريب المعلمات. كما خلصت دراسة (Yesilyurt E., 2013)إلي أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة في التعلم بصورة متوسطة، ولذا أوصت بضرورة تدريب المعلمين على هذه الاستراتيجيات حتي يتمكنوا من استخدامها في التدريس. ودراسة (أمال أحمد،

٢٠٠٨) التي خلصت إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات العلوم وتنمية التفكير التباعدي لدى تلميذاتهن بمرحلة التعليم الأساسي وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريسهم. كما توصلت دراسة (Lin et al., 2005) إلى ضرورة الاهتمام بأساليب التعليم والتعلم التي تساعد المعلم للخروج بالمتعلم من ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها إلى مرحلة ما وراء المعرفة المتمثلة في التأمل في المعرفة والتعمق فيها وتفسيرها واستكشاف أبعادها من خلال البحث والتقصي.

وقد اتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة؛ حيث تعتبر من الاتجاهات الحديثة الواجب مسايرتها في الوقت الراهن، كما أنها تساعد في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، والتفكير التباعدي، وتنمية الابداع، وتزيد من قدرة المتدرب على التأمل في المعرفة والتعمق فيها واستكشاف أبعادها من خلال البحث والتقصي.

فروض البحث

١) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمات رياض الأطفال بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجوانب المعرفية للتربية الجنسية لصالح التطبيق البعدي.

٢) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمات رياض الأطفال بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاستبيان ممارسات معلمات رياض الأطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة لصالح التطبيق البعدي.

٣) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمات رياض الأطفال بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة لصالح التطبيق البعدي.

إجراءات البحث

أولا: تحديد منهج البحث وتصميه التجريبي ومتغيرات البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبة التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة (قبلي – بعدي) لمناسبة لطبيعة البحث الحالي، واشتمل البحث على متغير مستقل وهو البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وثلاثة متغيرات تابعة هم (الجوانب المعرفية –الممارسات –الاتجاهات) المرتبطة بالتربية الجنسية.

ثانيا: تحديد مجموعة البحث الأساسية: استخدم البحث الحالي مجموعة من معلمات رياض الأطفال قوامها (٣٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال بإدارة كفر الشيخ التعليمية.

ثالثا: إعداد مواد المعالجة التجريبية:

١. إعداد التصور المقترح للبرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية التربية الجنسية لطفل الروضة:

تم إعداد التصور المقترح للبرنامج التدريبي في ضوء استقراء الأدبيات التربوية ذات الصلة ونتائج الدراسات السابقة ومن منطلق التعريف الإجرائي للبرنامج التدريبي في البحث الحالي بأنه مجموعة الخبرات والأنشطة المخططة والمنظمة التي تمر بها معلمات رياض الأطفال وفقا لاستراتيجية ما وراء المعرفة بهدف تطوير وتحسين معارفهم وممارساتهم واتجاهاتهم نحو كيفية تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة، وقد تم إعداد التصور المقترح للبرنامج من خلال تحديد الفلسفة التربوية التي اعتمد عليها بناء البرنامج التدريبي، وأسسه، وأهدافه العامة، والإجرائية، والمحتوى التدريبي، والأنشطة التعليمية المستخدمة، في مواقف التعلم، وأساليب التقويم، وفيما يلي توضيح تلك العناصر:-

أ- فلسفة بناء البرنامج التدريبي:

ارتكزت فلسفة بناء البرنامج التدريبي الحالي على ضرورة استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريب معلمات رياض الأطفال من خلال استخدام الأدوات التدريبية المناسبة لذلك، مع ضرورة التأكيد على أهمية جعل المتدربات على وعي بسلوكهن المعرفي قبل وأثناء وبعد التعلم عند تنفيذ المهام التعليمية المختلفة، من أجل مساعدتهن على تنظيم المعلومات المرتبطة بالتربية الجنسية وتعميق فهمها والتخطيط لاستخدامها ومراقبة تقدمهن فيما يقدم لهن من مهام تعليمية ذات صلة؛ لتدريبهن على كيفية تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة.

ب. أسس بناء البرنامج التدريبي:

١-استهداف معارف وممارسات واتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو كيفية تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة.

٢-التعلم نشاط ذاتي معرفي وما وراء معرفي يتضمن بناء المعرفة ومعالجتها واكتساب الخبرات المقصودة.

٣-ما وراء المعرفة تساعد المتدرب على وعيه بكيفية اكتسابه للخبرات والأفكار وتصحيح المغلوط منها والتخطيط للتواصل الجيد حولها.

٤-تنوع الأنشطة التدريبية يساعد في اكتساب الخبرات التعليمية المخططة بصورة فعالة

٥-حوار المتدرب الداخلي مع ذاته ليفكر ويعيد تفكيره ووجهة نظره حول خبرات ما ويعيد عرضها على الآخرين تعد من مرتكزات ما وراء المعرفة.

ج. تحديد الأهداف العامة للبرنامج التدريبي وأهدافه الإجرائية الفرعية:

يتطلب تصميم أي برنامج تدريبي تحديد أهدافه العامة، والتي من خلالها نتعرف على ما يراد من المتدربين تحقيقه بعد تدريبهم على الخبرات المقدمة من خلال هذا البرنامج والمرور بمواقف التعلم، ولقد حددت الأهداف العامة في ضوء المتغيرات التابعة المستهدفة بالتنمية بالبحث الحالي وهي:

١-تنمية الجوانب المعرفية للتربية الجنسية المرتبطة بطفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال.

٢-تنمية ممارسات معلمات رياض الأطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة.

٣-تنمية اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة.

وقد تم صياغة الأهداف الإجرائية لكل هدف من تلك الأهداف العامة، بشكل يساعد في قياس الأداء النهائي المتوقع من المتدربات، وذلك بعد تدريبهن على محتوى البرنامج التدريبي، وروعي في صياغة تلك الأهداف الإجرائية الشروط العامة لصياغة الأهداف في شكل إجرائي سليم، والتي من بينها: احتواء الهدف علي فعل مضارع يمكن ملاحظته وقياسه، والصياغة الدقيقة بحيث لا يعطي الهدف أكثر من معني مختلف، وشمول الأهداف علي جميع جوانب التعلم المستهدفة بالبحث الحالي، وقد تم وضع قائمة أولية لتلك الأهداف متضمنة (٧٠) هدف إجرائي مقسمة إلى (٢٥) هدف خاصة بالجوانب المعرفية و(٣٠) هدف خاصة بالممارسات و(١٥) هدف خاص بالاتجاهات، وتم عرض تلك القائمة على مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين في مجال رياض الأطفال وتربية الطفل ، وفي ضوء مقترحاتهم تم تعديل صياغات بعض الأهداف وأصبحت القائمة صالحة للاستهداف بالبحث الحالي.

د. تحديد المحتوي العلمي للبرنامج التدريبي:

تكون المحتوي العلمي للبرنامج التدريبي والذي يستهدف تنمية الجوانب المعرفية للتربية الجنسية المرتبطة بطفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال والممارسات التدريسية والاتجاهات لديهن من خلال أربع وحدات تدريبية متكاملة ومتسلسلة وهي :(الهوية الجنسية للطفل والفوارق بين الجنسين – احترام الخصوصية – السلامة الشخصية، نماذج لأسئلة الأطفال الجنسية وكيفية الإجابة عليها بشكل صحيح)، وقد تم مراعاة وضوح الموضوعات وتركيزها على تحقيق الأهداف المتوخاة وجعل المتدربات خلال فترات التدريب في أجواء

تعليمية إيجابية، وقد تم تصميم تلك الوحدات التدريبية حيث تضمنت كل منها: مقدمة تمهيدية – الأهداف الإجرائية – عناصر المحتوي العلمي – مراحل وخطوات التدريس باستراتيجيات ما وراء المعرفة – أمثلة متنوعة وتطبيقات ومواقف تعلم وجلسات عصف ذهني وحلقات مناقشة جماعية ومهام تشاركية وفرق عمل لإنجازها – اختبار ذاتي أو مهام تجميع مادة علمية أو سجلات تأمل أو كتابة تقارير ذاتية وهكذا.

هـ. استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج التدريبي:

توجد العديد من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تدريب معلمات رياض الاطفال تتفق مع ما وراء المعرفة، وقد تم الانتقاء من بينها للتطبيق في هذا البحث ما يتوافق وطبيعية المتغيرات التابعة المستهدفة بالتنمية وفيما يتناسب وخصائص عينة البحث وهذه الاستراتيجيات هي:

١-استراتيجية بناء المعني k.w.l: حيث يتم تشجيع المتدربات على تحديد ما الذي يعرفهن وما الذي لا يعرفهن وما يود أن يعرفهن ثم ماذا تعلمن؟، فمع بداية أي نشاط للمتدرب لابد أن يكونوا في حاجة إلى توضيح ما لديه من معرفة سابقة، وبذلك يجب مراعاة منح المتدربات الوقت الكافي من أجل مساعدتهن على تنفيذ هذه الاستراتيجية، وتدريبهن على استخدامها بكفاءة.

٢-استراتيجية التحدث (التفكير) بصوت عال (Thinking aloud): تعد هذه الاستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة حيث أنها تساعد في توضيح عمليات التفكير لدى المتدربات وتطويرها وتحسينها، حيث تتحدث إحدى المتدربات عن المشكلة وتصف عمليات تفكيرها في حين تستمع متدربة أخري اليها، وتوجه لها الأسئلة من أجل مساعدتها على توضيح تفكيرها، وقد يتم ذلك من خلال مجموعات صغيرة أو كبيرة.

وقد تم توضيح الخطوات التفصيلية لاستخدام تلك الاستراتيجيات في دليل المدرب لتقديم البرنامج التدريبي في ضوء استراتيجية ما وراء المعرفة.

و. التوزيع الزمني والمنهجي للبرنامج التدريبي

جدول التوزيع الزمنى للبرنامج

الجلسة	محتوي البرنامج	زمن تطبيق المحتوي
.١	ماهي التربية الجنسية ؟	٩٠ الى ١٢٠ د
.٢	أهداف التربية الجنسية ؟	٩٠ الى ١٢٠ د
.٣	التهيئة النفسية للأطفال	٩٠ الى ١٢٠ د
.٤	الفوارق بين الجنسين	٩٠ الى ١٢٠ د
.٥	احترام خصوصية الآخر	٩٠ الى ١٢٠ د
.٦	تعليم الأطفال أدب الاستئذان	٩٠ الى ١٢٠ د
.٧	المحافظة على أنفسنا	٩٠ الى ١٢٠ د
.٨	نقل الثقافة الخاصة بالتربية الجنسية	٩٠ الى ١٢٠ د
.٩	مسئولية كل من الأباء والمربين	٩٠ الى ١٢٠ د
.١٠	كيفية الاجابة ع اسئلة الاطفال بطريقة صحيحة	٩٠ الى ١٢٠ د
مج	٤ وحدات تدريبية	١٢٠ د

استغرقت تجربة البحث الحالي عشر جلسات تدريبية بواقع جلستين إلى ثلاث جلسات لكل وحدة تدريبية ولكل أسبوع جلستين، وتخصص للجلسة الواحدة من ساعة ونصف إلى ساعتين تقريبا، حيث تنفرد الساعة الأولي بأنشطة تقديم المادة التدريبية وما تتضمنه من جوانب تعلم بشكل موازي مع التدريب وفق الاستراتيجيات المتبناة، وتخصص للساعة الثانية أنشطة التدريب التفاعلي والنشط بين المتدربين للعمل على مواقف مستهدفة بالبرنامج التدريبي.

ز. أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي:

تم استخدم أسلوب التقويم المرحلي الذاتي من خلال تصميم اختبار تكويني (بنائي) تؤديه المتدربات خلال دراستهم لجوانب التعلم وتنفيذهم للأنشطة التدريبية المتنوعة على كل وحدة تدريبية، وذلك للوقوف علي مدي استيعابهم لما ورد بها، وللتعرف علي مدي تحقيقهم للأهداف الإجرائية بشكل جيد ومرضي، ولتحديد نواحي القوة في الأداء لتعزيزها والإبقاء عليها، ونواحي الضعف لتقديم التغذية الراجعة ومعالجتها.

فضلا عما سبق، فقد استخدم أسلوب التقويم القبلي والبعدي، متمثلا في أدوات البحث وهي:

١- اختبار لقياس الجوانب المعرفية للتربية الجنسية.

٢- بطاقة ملاحظة لقياس ممارسات معلمات رياض الأطفال لكيفية تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة.

٣- مقياس اتجاهات معلمات رياض الاطفال نحو تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة.

ح. ضبط البرنامج التدريبي:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التدريبي تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجالات رياض الأطفال وتربية الطفل والطفولة المبكرة ملحق (١)، وذلك بهدف معرفة آرائهم ومقترحاتهم حول مستوى:

١-تحقيق البرنامج المقترح للأهداف التي وضع من أجلها.

٢-صحة ودقة المحتوي العلمي لوحدات البرنامج التدريبي.

٣-سير المحتوي العلمي للبرنامج في تسلسل علمي وتربوي صحيح.

٤-الترابط بين وحدات البرنامج التدريبي وأنشطة التدريب المتاحة.

٥-مناسبة البرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال.

وقد أبدي السادة المحكمون بعض الآراء والملاحظات مثل عدم الإسهاب في عرض جوانب المحتوي العلمي النظري –إدراج مزيد من مصادر المعرفة والتعلم الموضحة للوحدات التدريبية –إضافة بعض الأنشطة التدريبية في بعض الوحدات بالبرنامج التدريبي تتوافق وتحقق أهدافه الرئيسية والفرعية.

وقد تم تعديل ما رآه السادة المحكمين، من مقترحات لتحسين أنشطة ومخرجات البرنامج التدريبي، وبذلك أصبح البرنامج التدريبي في صورته النهائية جاهز للتطبيق ملحق (٢).

١–إعداد دليل المدرب لتنفيذ البرنامج التدريبي لمعلمات رياض الاطفال:

تم إعداد دليل المتدرب وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ لكي يكون بمثابة المرشد والموجه للمدرب أثناء قيامه بعملية التدريب، وقد تضمن الدليل على ما يلي:

أ–**مقدمة الدليل**، وأسس بناء هذا البرنامج، وأهدافه العامة والإجرائية، ومحتواه العلمي، والوسائل والأدوات المتطلبة للتنفيذ، والتوزيع الزمني والمنهجي له، وأساليب التقويم المستخدمة، ومفتاح تصحيح الاختبارات الذاتية للوحدات الأربع بالبرنامج المقترح، مع توضيح الكيفية التي يتم بها تدريب معلمات رياض الاطفال باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة المحددة في البحث الحالي.

ب–**بعد الانتهاء من إعداد دليل المتدرب**، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات رياض الأطفال وتربية الطفل والطفولة المبكرة ملحق (١)، وذلك بهدف معرفة آرائهم ومقترحاتهم وقد أبدي السادة المحكمون بعض الآراء والملاحظات وقد تم تعديل ما رآه السادة المحكمون من مقترحات لتحسين دليل المتدرب، وقد أصبح هذا الدليل في صورته النهائية جاهز للتطبيق ملحق (٣).

وفي ضوء ما تم عرضه فيما يتعلق بإعداد البرنامج التدريبي ودليل المدرب يمكن القول بأنه تم الإجابة عن السؤال الفرعي الاول من أسئلة البحث.

رابعا: إعداد أدوات البحث:

١) اختبار لقياس الجوانب المعرفية للتربية الجنسية:

تم إعداد الاختبار وفقا للخطوات التالية: –

أ–تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى تقدم معلمات رياض الأطفال في تحصيل الجوانب المعرفية للتربية الجنسية لطفل الروضة.

ب–إعداد جدول مواصفات الاختبار: تأسيس على اعتبار تكوين جدول المواصفات للاختبار في شكل مخطط تفصيلي ثنائي البعد، بحيث يكون أحد أبعاده عناصر المحتوى التدريبي والبعد الثاني مستويات الأهداف المعرفية المرجو تحقيقها، أمكن تكوين جدول المواصفات الآتي

جدول (٢)

مواصفات اختبار الجوانب المعرفية للتربية الجنسية

أهداف البرنامج / المحتوى العلمي	مستويات الأهداف المعرفية			المجموع	الوزن النسبي
	تذكر	فهم	تطبيق		
الوحدة الأولى	5	4	3	12	26 %
الوحدة الثانية	6	3	3	12	26 %
الوحدة الثالثة	5	3	3	11	24 %
الوحدة الرابعة	4	3	4	11	24 %
المجموع	20	13	13	46	
الوزن النسبي	44%	28%	28%	100 %	

ج–صياغة مفردات الاختبار وتعليماته وطريقة تصحيحه:

في ضوء طبيعة المحتوى العلمي بالبرنامج التدريبي وطبيعة عينة البحث وطبيعة مستويات الأهداف المعرفية المحددة بجدول المواصفات السابق، تم صياغة مفردات الاختبار استنادا

إلى الشروط والمعايير العلمية لصياغة مفردات الاختبارات التحصيلية الجيدة والتي منها الشمولية للمحتوى المعرفي والتنوع واختيار المفاهيم المناسبة ...الخ، ومن ثم تضمن الاختبار في صورته الأولية (٧٢) مفردة من نوعية أسئلة الاختيار من متعدد، وفيها تختار المتدربة الإجابة الصحيحة من بين أربعة بدائل متاحة، وتحددت طريقة تصحيحه في وضع درجة واحدة عند الاجابة عن المفردة إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، كما صيغت تعليمات واضحة لاختبار في في أو صفحات الاختبار مع البيانات الشخصية للمتدربة، وتتضمن وصفا للاختبار وطريقة الإجابة عليه والزمن الكلي له وتعليمات للإجابة عنه بشكل صحيح.

د-ضبط الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين:

وتهدف تلك الخطوة إلي تحديد مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه بالضبط، حيث تم عرض الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة ملحق (١)، وطلب منهم التكرم بالاطلاع على مفردات الاختبار وإبداء آرائهم في: (الصياغة اللغوية والعلمية لتلك المفردات – التعديل بالإضافة أو الحذف أو إعادة الصياغة – التجانس بين البدائل – مراعاة الشروط التربوية في بناء الاختبارات البحثية – وضوح تعليمات الاختبار وكفايتها)، وبناء على تحليل المقترحات التي اتفق عليها السادة المحكمين، أجريت التعديلات اللازمة لبعض مفردات الاختبار.

هـ التجريب الاستطلاعي للاختبار:

تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على عدد (٢٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال بإدارة كفر الشيخ التعليمية في نهاية العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م، وذلك للتحقق من التالي:

١-ثبات الاختبار: ويعني ذلك أن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريبا إذا أعيد تطبيقه على الطلاب أنفسهم مرة ثانية، ولحساب قيمة معامل الثبات للاختبار كما بيّن (سامي ملحم، ٢٠٠٥، ٢٦٣) استخدمت طريقة كيودر ريتشاردسون K-R20 ووجد أنها تساوي (٠.٧٨)،

وطريقة معامل ألفا كرونباخ (مجدي حبيب، ١٩٩٦، ٣٢٦) ووجد أنها تساوي (٠.٨١) مما يشير إلى تمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من الثبات.

٢-معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للمفردات الاختبارية بالاختبار:

وباستخدام المعادلات الإحصائية لحساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وجد أنها تراوحت ما بين (٠.٢٠، ٠.٧٥)، مما يدل على أنها تتميز بنسب سهولة وصعوبة مناسبة لأفراد مجتمع البحث، وعليه فإن قيم معاملات السهولة والصعوبة تعد مقبولة، كما تراوحت قيم معامل التمييز ما بين (٠.١٩، ٠.٢٥)، مما يدل على أن مفردات الاختبار لها قدرة عالية على التمييز بين المعلمات مجتمع البحث.

٣-صدق الاتساق الداخلي للاختبار: حيث يسعي هذا النوع من صدق الاتساق الداخلي أو الصدق الارتباطي إلى تحديد قيمة واتجاه العلاقة الارتباطية بين درجات المعلمات في محاور الاختبار، وبين درجاتهم في كل محور والاختبار ككل، وذلك باستخدام معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط بين قيم الدرجات، ويمكن توضيح صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال الجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات صدق الاتساق الداخلي للاختبار

المحور/المستوى	التذكر	الفهم	التطبيق	الاختبار ككل
التذكر	--	٠.٧٤	٠.٦٩	٠.٨٧
الفهم	--	--	٠.٩٤	٠.٧١
التطبيق	--	--	--	٠.٨٦

يستنتج من نتائج الجدول السابق أن الاختبار يتسم بدرجة عالية من الصدق الارتباطي، مما يعزز نتائج صدق المحتوى عن طريق المحكمين.

٤-الزمن المناسب للاختبار: لحساب الزمن المناسب للاختبار تم رصد زمن إجابة كل معلمة، وتدوينها على ورقة الإجابة الخاص بها، ثم حساب المتوسط الحسابي لتلك الأزمنة،

ومن ثم بلغ الزمن المناسب للإجابة على الاختبار (٤٥) دقيقة، وذلك بعد إضافة خمسة دقائق لقراءة تعليمات الاختبار.

٥-وضوح مفردات للاختبار: حيث بمناقشة المتدربات عينة التجربة الاستطلاعية بعد عقد الاختبار تبين وضوح معظم المصطلحات الواردة بأسئلة الاختبار، كما أنهم أبدو رغبتهم الكبيرة في التعرف على الإجابات الصحيحة واكتساب خبرات في مجال التربية الجنسية لطفل الروضة.

و-الصورة النهائية للاختبار: بعد إجراء كافة عمليات التدقيق والتقنين للاختبار سالفة الذكر والتعديل والاستفادة من نتائجها، أصبح الاختبار في صورته النهائية ملحق (٤) يتكون من (٤٦) مفردة وبذلك تكون النهاية العظمى له (٤٦) درجة.

٢) بطاقة ملاحظة لقياس ممارسات معلمات رياض الأطفال لكيفية تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة:

صياغة مفردات بطاقة الملاحظة

تتضمن (١٢) سلوك وبجوار كل موقف ثلاث اختيارات تختار المعلمة مايتناسب مع آرائها .

الزمن : ٣٠ دقيقة

وصف بطاقة الملاحظة

- تنقسم بطاقة الملاحظة إلى أربع محاور أساسية
- ويوجد تحت كل محورمجموعة من السلوكيات وعددها (١٢) سلوك لجميع المحاور
- وبجوار كل سلوك ثلاث خيارات تمثل ردود مختلفة على السلوك .
- والمطلوب من المعلمة اختيار الاجابة التى تعبر عن رأيها وتضع عليها علامة (√)

٣)مقياس اتجاهات معلمات رياض الاطفال نحو تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة:

تم إعداد المقياس تبعا للخطوات الآتية:

أ-تحديد الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى تحديد اتجاهات معلمات رياض الاطفال نحو تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة المستهدفة من قبل البحث الحالي.

ب- تحديد أبعاد المقياس: جاءت محاور المقياس وعباراته متوافقة مع مظاهر تحقيق الاتجاه لدى معلمات رياض الاطفال نحو تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة ذوي الاستهداف بالبحث، متضمنة استقصاء مدى شعورهم بأهمية وجدوى اكتساب تلك المعارف والقدرات، ومن ثم فقد تضمن المقياس ثلاث أبعاد وهي: جدوى تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة، الآثار الإيجابية المستقبلية لتلك التنمية، إدراك القضايا الجنسية في مناهج طفل الروضة، واشتمل كل بعد من الأبعاد سالفة الذكر على اثنتي عشر عبارة، ست منها عبارات موجبة والأخرى عبارات سالبة، ومن ثم تضمن المقياس في صورته الأولية على (٣٦) عبارة.

ج-صياغة عبارات المقياس: تم صياغة عبارات المقياس مع مراعاة أن تكون العبارة واضحة ومفهومة، مع تجنب العبارات المركبة، وأن تكون في مستوى المستجيبين، وتكون متعلقة بالموضوع، ألا تصاغ بشكل متحيز أو يوحي بإجابات معينة، وألا تثير انفعالات لدى المستجيب من شأنها أن تدفع به إلى إعطاء معلومات كاذبة وهكذا ومن ثم تم صياغة عبارات المقياس بحيث تتضمن فكرة واحدة وتنتمي إلى المحور الذي تندرج تحته، وتم تحديد ثلاثة بدائل أمام كل عبارة وهي: موافق (ثلاث درجات) – غير مهتم (درجتين)– رافض (درجة واحدة).

د-تحديد تعليمات المقياس: وضعت تعليمات المقياس لتتناسب مع طبيعة الفئة المستهدفة، ومن بين تلك التعليمات التنويه على ضرورة قراءة المستجيب لعبارات المقياس بعناية وتأني وتركيز، وتحديد توجهه نحوها بشكل واضح، ولا يسمح باختيار اثنين من الاستجابات المتاحة، مع توضيح ذلك بمثال لا ينتمي لعبارات المقياس.

هـ قياس صدق المقياس: وذلك عن طريق المحكمين، حيث عرضت الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من السادة المحكمين ملحق (١)، وطلب من سيادتهم التكرم بالاطلاع على عباراته وإبداء الرأي في الآتي: (الصياغة اللغوية والعلمية لتلك العبارات–التعديل بالإضافة أو الحذف أو إعادة الصياغة لأية عبارة منها–مراعاة الشروط التربوية في بناء المقاييس البحثية–وضوح تعليمات المقياس وكفايتها (، وبناء على الآراء والمقترحات التي اتفق عليها السادة المحكمين، أجريت التعديلات المناسبة.

و–تطبيق المقياس على عينة استطلاعية: تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على العينة الاستطلاعية للبحث الحالي، وذلك للتحقق من التالي:

١–ثبات المقياس: لحساب قيمة معامل الثبات للمقياس تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، وبالاستعانة بمعامل ثبات سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية بين عبارات المقياس ذات الترتيب الزوجي والفردي، ومن خلال برنامج التحليل الإحصائي SPSS وجد أنه يساوي (٠.٨١) ويشير إلى درجة مرتفعة من الثبات للمقياس.

٢–صدق الاتساق الداخلي للمقياس: حيث تم تحديد قيمة واتجاه العلاقة الارتباطية بين درجات المعلمات في أبعاد المقياس، وبين درجاتهم في كل بعد والمقياس ككل، وذلك باستخدام معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط بين قيم الدرجات، ويمكن توضيح صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات صدق الاتساق الداخلي للمقياس

البعد	الأول	الثاني	الثالث	المقياس ككل
الأول	--	٠.٧٣	٠.٩٤	٠.٨٦
الثاني	--	--	٠.٨٧	٠.٨٢
الثالث	--	--	--	٠.٧٧

اتضح من الجدول السابق أن المقياس يتسم بدرجة عالية من الصدق الارتباطي، مما يعزز نتائج صدق المحكمين.

٣-الزمن المناسب للمقياس: تم حساب المتوسط الحسابي لأزمنة المستجيبين، ومن ثم بلغ الزمن المناسب للإجابة على المقياس (٣٠) دقيقة، وذلك بعد إضافة خمسة دقائق لقراءة تعليمات المقياس.

ز-الصورة النهائية للمقياس: بعد إجراء التعديلات والملاحظات على عبارات المقياس في ضوء نتائج التحكيم والتجربة الاستطلاعية، أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٣٦) عبارة، بواقع نهاية عظمى للمقياس (١٠٨) درجة ونهاية صغرى (٣٦) درجات، والصورة النهائية للمقياس ملحق (٦).

خامسًا: تطبيق التجربة الأساسية للبحث:

أ) إجراءات ما قبل التطبيق:

حيث تم إعداد وتجهيز المادة التدريبية وأدوات البحث وطباعتها بعدد المتدربات المشاركات وبأعداد كافية، وتجهيز البيئة المناسبة للتدريب حيث تم أخذ الموافقات الرسمية على تنفيذ تجربة البحث بأحدي قاعات التدريب المركزية بإدارة محافظ كفر الشيخ التعليمية، ثم التحضير لعقد لجلسة افتتاحية مع المعلمات عينة البحث بعد تحديدهم، للترحيب بهم وإعلامهم بماهية البحث الحالي والفوائد المرجوة منه ومردود ذلك عليهم وعلى أدائهم التدريسي في المستقبل وخاصة في مجال تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة، ولمناقشة الإطار التنظيمي العام لتنفيذ تجربة البحث، وتدوين بياناتهم الشخصية وعناوين الروضات الخاصة بكل منهم، ثم تم تطبيق أدوات البحث الثلاث قبليا على مجموعة الدراسة وذلك يومي الاثنين الموافق ٢٠١٩/٦/١٧م والأربعاء ٢٠١٩/٦/١٩م، وتبويب نتائجها.

ب) **إجراءات تطبيق تجربة البحث:** حيث تم توزيع كتيبات البرنامج التدريبي على المعلمات وحثهم على الاطلاع السريع على مضامينها الأساسية وكتابة بعض التعليقات القبلية عليها

وتوضيح وجهة نظرهم حول موضوعاتها وانطباعاتهم الذاتية حول أهيمتها، وقد تم تنفيذ البرنامج التدريبي في خمسة أسابيع في أجازه أخر العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م في الفترة من ٢٠١٩/٦/٢٢ إلى ٢٠١٩/٧/٢٦م، بواقع جلستان أسبوعيا يومي الإثنين والأربعاء بمجموع (١٠) جلسات واستغرقت الجلسة من ساعة ونصف إلي ساعتين، تم فيها تقديم المحتوى التدريبي للبرنامج من قبل المدرب الذي تم تدريبه، لمساعدة المتدربات على تنفيذ المهام والأنشطة المخططة بالبرنامج التدريبي، وتم تقييم مستويات انجازهم بشكل دوري، كما تم عرض وتقديم بعض العروض التقديمية المساندة لأنشطة التعلم باستخدام الداتاشو. وتم الحرص على تفاعل المتدربات بشكل حيوي مع محتويات البرنامج التدريبي واتاحة الفرص المناسب للتواصل فيما بينهم وتبادل الخبرات ووجهات النظر والأفكار وتذليل العقبات وتنسيق الجهود والتوجه نحو تحقيق الأهداف المخططة سلفا بالبحث الحالي.

ج) إجراءات ما بعد التطبيق:

حيث تم عقد جلسة ختامية، وذلك لغلق المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي بالبحث، والترحيب بمتابعة العمل مع المتدربات في برامج تدريبية قادمة، والتنبيه على ضرورة المطالعة الدورية لمستجدات التربية الجنسية لطفل الروضة من خلال البحث عبر الويب.

وتم تطبيق أدوات البحث بعديا على المجموعة التجريبية وذلك يومي الاثنين الموافق ٢٠١٩/٧/٢٩م والأربعاء ٢٠١٩/٧/٣١م وتبويب نتائجها وفي ضوء تلك النتائج تم التحقق من صحة فروض البحث إحصائيا، ثم استخلاص النتائج التربوية منها، وتفسيرها للإجابة على أسئلة البحث، وصياغة توصيات البحث ومقترحاته

وفيما يلى عرض الصعوبات التي قابلت الباحثة أثناء تطبيق البحث .

(الصعوبات التي قابلت الباحثة اثناء التطبيق)

- خجل المعلمات فى التحدث عن موضوع البحث (التربية الجنسية)
- اعتقاد المعلمات أن الموضوع الحساس هذا لايجوز الحديث عنه

- تردد ادارة المدرسة قبل الموافقة على تطبيق البحث بعد قراءة اسم البحث
- خروج دائما المعلمات عند تطبيق البرنامج فى أشياء عن التربية الجنسية ولكن كلام هراء
- اقناع عينة البحث بالمواصلة مع الباحثة ١٠ جلسات

سادسًا: أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخدام برنامج الإحصاء SPSS v22 لتطبيق معادلات الإحصائية الآتية: معامل الارتباط، الفا كرونباخ، اختبار "ت" لمتوسطين مرتبطتين للمجموعة الواحدة، مربع إيتا، نسبة الكسب المعدل لبلاك.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

أولا: عرض نتائج اختبار الجوانب المعرفية للتربية الجنسية وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني من أسئلة البحث والذي نصه: "ما فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الجوانب المعرفية للتربية الجنسية المرتبطة بطفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال؟" وللتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي نص على " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمات رياض الأطفال بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجوانب المعرفية للتربية الجنسية لصالح التطبيق البعدي وذلك بعد المرور بخبرات البرنامج التدريبي بالبحث الحالي".

تم تطبيق اختبار "ت" T-Test للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي (متوسطين مرتبطين) لاختبار الجوانب المعرفية للتربية الجنسية وتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بينهما، كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (٦)

نتائج تطبيق اختبار "ت" لاختبار الجوانب المعرفية للتربية الجنسية لطفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال

المستوى	التطبيق	عدد المعلمات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	نوع الدلالة	حجم التأثير
التذكر	القبلي	٣٠	٧.٣	١.٠٢	٢٩	٤.٨	دالة احصائيا عند مستوى ٠.١	٠.٨٢ كبير
	البعدي		٢٩.٨	١.٣٧				
الفهم	القبلي	٣٠	٣.٦	١.٦٧	٢٩	٧.١	دالة احصائيا عند مستوى ٠.١	١.٠٣ كبير
	البعدي		١٥.١	١.٢٢				
التطبيق	القبلي	٣٠	٦.٤	٠.٩٤	٢٩	٥.١	دالة احصائيا عند مستوى ٠.١	١.٢ كبير
	البعدي		١٩.٢	١.٧٥				
الاختبار ككل	القبلي	٣٠	١٦.٤	٢.٣	٢٩	١٠.٧	دالة احصائيا عند مستوى ٠.١	٢.٣١ كبير
	البعدي		٦٤.٣	١.٧				

وفي ضوء نتائج الجدول السابق اتضح أن جميع قيم "ت" المحسوبة تجاوزت قيمتها الجدولية والتي تبلغ ٢.٦٦ عند درجة حرية ٢٩ عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١)، كما أن جميع قيم حجم التأثير عند مستوى كبير فهي أكبر من أو تساوي ٠.٨، مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجوانب المعرفية للتربية الجنسية لطفل الروضة ككل ولكل مستوى من المستويات الفرعية على حدة، كما أن الدلالة العلمية لتأثير المتغير المستقل على هذا المتغير التابع كبيرة. وبهذا تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

كما تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك لمجموعة البحث بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجوانب المعرفية للتربية الجنسية لطفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال والذي يعبر عن الفاعلية الحقيقية للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية ما وراء المعرفة، كما يلي:

جدول (٧)

نسبة الكسب للبرنامج التدريبي فيما يتعلق بالجوانب المعرفية للتربية الجنسية

التطبيق	النهاية العظمى لاختبار	نسبة الكسب المعدل لبلاك	نوع الدلالة
القبلي	٧٢	١.٢	دال احصائيا
البعدي			

وفي ضوء النتائج السابقة تتضح الفاعلية الكبيرة للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية ما وراء المعرفة) على تنمية المتغير التابع (الجوانب المعرفية للتربية الجنسية لطفل الروضة) لدى معلمات رياض الأطفال، مما يدل على الدلالة العملية والتربوية لنتائج البحث الحالي وارتفاع تأثير ونسبة الكسب للبرنامج التدريبي.

ويمكن تفسير النتيجة الخاصة بالبحث الحالي والتي أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية ما وراء المعرفة على تنمية الجوانب المعرفية للتربية الجنسية لطفل الروضة لدى معلمات رياض الأطفال إلي ما يلي: -

١- أن معلمات رياض الأطفال انغمسن في التدريب بشغف من أجل تحقيق أهداف تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة بالبرنامج التدريبي وذلك رد فعل إيجابي لما وجدوه في تلك الموضوعات من أهمية وجدوى بالنسبة لهن، وأيضا ما اتاحته استراتيجية ما وراء المعرفة من استثارة للدوافع الداخلية المتنوعة لديهم لمتابعة اكتساب الخبرات واستقصاء مضامينها بشكل

واعي ومستنير، والتأكيد المستمر على أهمية أدوارهن كمتدربات في تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة.

٢-طبيعة خطوات التعلم وأساليبه المقدمة باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة ساهمت بشكل كبير في تنمية تحصيل المتدربات فيما يتعلق بالجوانب المعرفية للتربية الجنسية، والتي تركز في الأساس على المتدربات وتحفزهن على التعلم والعمل، كما ساهمت هذه الاستراتيجيات في زيادة وعيهن بما يقومن به من بحث واستقصاء لإنتاج الانشطة ذات الصلة، ووعيهن أيضا بالمردود والعائد الفعلي من وراء ذلك، مما ساهم في زيادة تحصليهن لهذه الجوانب بشكل كبير.

٣-ساعد تصميم البرنامج التدريبي على تبسيط المادة التعليمية وما تتضمنه من معلومات ومعارف، وعرضتها بتسلسل منطقي وهادف، مما سهمت في جعل دور المتدربات إيجابي ونشط وجعلهن متفاعلات مع الخبرات المقدمة لهن، كما أتاحت صورا متنوعة للتواصل والتفاعل المستمر بينهن وبين المتدربات الاخريات، إما عن طريق التواصل الثنائي أو متعدد الأطراف، مما زاد من مثابرة معلمات رياض الأطفال في تحقيق الأهداف المنشودة من وراء التدريب على هذا البرنامج التدريبي.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، ومن بين تلك الدراسات دراسة (نرمين صالح، هشام تهامي، ٢٠١٣ ؛ إبراهيم عطا، ورجاء عيد، ٢٠١٢، محمد أبو شامة، ٢٠٠٩ ؛ أحمد خطاب،٢٠٠٧ ، منى عبد الصبور، ٢٠٠٣،ومنى شهاب،٢٠٠٠) ودراسة (Daniel C. & Sarah N., 2005).

ويمكن تفسير النتيجة الخاصة بالبحث الحالي والتي أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية ما وراء المعرفة على تنمية ممارسات معلمات رياض الأطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة كما يلي: -

١-اتسمت محاور ممارسات معلمات رياض الأطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة الثلاثة بتأكيدها على روح الحوار وأهمية تبادل الآراء وليس فرضها والمناقشة البناءة في تقديم الأسباب مما أسهم في تنمية المهارات بشكل أفضل وأعمق وأبقى أثرا.

٢-ساهم البرنامج التدريبي على تنمية الممارسات المرتبطة بالتربية الجنسية السليمة لدى المتدربات بصورة متدرجة للوصول إلى الممارسات التدريسية الصحيحة التي تساعدهم على تنميتها لدى طفل الروضة بكفاءة عالية.

٣-تنوع استراتيجيات التدريب المرتكزة على ما وراء المعرفة مثل استراتيجية K.W.L والتفكير بصوت عال؛ مما عزز من اكتساب المتدربات للممارسات والمهارات الفرعية المرتبطة بالتربية الجنسية.

٤- تقديم الأمثلة التوضيحية للمتدربات وتوفير التغذية الراجعة الفورية وتقديم النماذج المختلفة لكيفية الاجابة عن أسئلة الاطفال الجنسية ساعدهم على الاجابة عن أسئلة الاطفال بطريقة علمية صحيحة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، ومن بين تلك الدراسات دراسة (أمل القداح، ٢٠١٣؛ إيناس العشري، وندا الديب، ٢٠١٣، أماني البساط، ٢٠١٣) ودراسة (Kay etal., 2008; Linx etal. 2005)

ثالثا: عرض نتائج مقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع من أسئلة البحث والذي نصه " ما فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة؟" وللتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذي نص على " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمات رياض الأطفال بالمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

لمقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة لصالح التطبيق البعدي وذلك بعد المرور بخبرات البرنامج التدريبي بالبحث الحالي"، وبتطبيق اختبار "ت" T–Test للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي (متوسطين مرتبطين) لمقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة وتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بينهما، كما يتضح بالجدول الآتي:

جدول (١٠)

نتائج تطبيق اختبار "ت" لمقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة

الأبعاد	التطبيق	عدد المعلمات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	نوع الدلالة	حجم التأثير
الأول	القبلي	٣٠	١٤.١	١.٦	٢٩	٦.٢	دالة احصائيا عند مستوى ٠.١	١.٨١ كبير
	البعدي		٣٢.٥	١.٢				
الثاني	القبلي	٣٠	١٢.٩	١.٠٣	٢٩	٨.٤	دالة احصائيا عند مستوى ٠.١	١.٢٧ كبير
	البعدي		٣٠.٧	٠.٦٧				
الثالث	القبلي	٣٠	١٦.٨	١.١	٢٩	٤.٩	دالة احصائيا عند مستوى ٠.١	٠.٩٣ كبير
	البعدي		٣١.٦	٢.٠٤				
المقياس ككل	القبلي	٣٠	٤٠.٣	٣.٧	٢٩	٦.٨	دالة احصائيا عند مستوى ٠.١	١.٧٢ كبير
	البعدي		٩٦.٤	٢.٦				

في ضوء نتائج الجدول السابق يتضح أن جميع قيمة "ت" المحسوبة تجاوزت قيمتها الجدولية والتي تبلغ ٢.٦٦ عند درجة حرية ٢٩ عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١)، كما أن جميع قيم حجم التأثير عند مستوى كبير، مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة ككل وفي كل بعد من أبعاده على حدة

لصالح التطبيق البعدي؛ كما أن الدلالة العلمية لتأثير المتغير المستقل على هذا المتغير التابع كبيرة. وبهذا تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

كما تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك لمجموعة البحث بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة والذي يعبر عن الفاعلية الحقيقية للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية ما وراء المعرفة، كما يلي:

جدول (١١)

نسبة الكسب للبرنامج التدريبي فيما يتعلق باتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة

التطبيق	النهاية العظمى للمقياس	نسبة الكسب المعدل لبلاك	نوع الدلالة
القبلي	١٠٨	١.٢١	دال احصائيا
البعدي			

وفي ضوء النتائج السابقة تتضح الفاعلية الكبيرة للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية ما وراء المعرفة) على تنمية المتغير التابع (اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة) لدى معلمات رياض الأطفال، مما يدل على الدلالة العملية والتربوية لنتائج البحث الحالي وارتفاع تأثير ونسبة الكسب للبرنامج التدريبي.

ويمكن تفسير النتيجة الخاصة بالبحث الحالي والتي أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية ما وراء المعرفة على تنمية اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة كما يلي: -

١-ساعدت طريقة عرض المادة التدريبية وما تتميز به من تسلسل وتنظيم وتكامل وشمول في تحسين اتجاهات المتدربات نحو تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة، حيث ساهمت المعلومات المتضمنة في البرنامج التدريبي على تحقيق الإدراك الواعي

لهن وتعديل أفكارهن المغلوطة، مما أثر في تقبلهن لموضوعات البرنامج التدريبي بإيجابية وحماس.

٢-ساهم تنوع أساليب التواصل المتضمنة في البرنامج التدريبي مع المتدربات في تغيير نظرتهن نحو التربية الجنسية وإمكانية معالجتها بأشكال متنوعة داخل مناهج طفل الروضة، كما وفرت أيضا المتطلبات اللازمة لتعزيز المكون السلوكي للاتجاهات لديهن، مما عززت من دافعية كل منهن الذاتية نحو التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية بمستوى إتقان مرتفع.

٣-ساهمت الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تضمنها البرنامج التدريبي في تحسين اتجاه المتدربات نحو برامج التنمية المهنية في مجال التربية الجنسية لطفل الروضة، ومن ثم زادت دافعيتهم نحو ممارسة أنشطة التعلم الذاتي، ونتج عن ذلك بناء ثقة المتدربة في قدراتها الذاتية وتحملها مسئولية اكتساب الخبرات التعليمية بنفسها، كما ساعد البرنامج في مراعاة رغباتها وتفضيلاتها فيما يتعلق بكيفية العمل، ومن أين تبدأ ومتى تقوّم أدائها، ومن ثم حدث تحسن في اتجاهاتهن نحو التربية الجنسية ونحو الموضوعات المتضمنة في البرنامج التدريبي.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، ومن بين تلك الدراسات دراسة (ريم عسيري، أسماء با داود، ٢٠١٧؛ أماني البساط، ٢٠١٣؛ محمود شوق، نجاة المحويتي، جليلة أبو القاسم، ٢٠١٥؛ أسماء صالح ، رغدة شريم، ٢٠٠٩).

توصيات البحث

١-تعميم تجربة البحث الحالي ومواده وأدواته على كافة برامج التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال، وتحقيق سهولة التداول وتطوير ما تتضمنه من خبرات لتحقيق أهداف تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة.

٢-الاستفادة من استراتيجية ما وراء المعرفة في تطوير أداء معلمات رياض الأطفال، والارتقاء بخبراتهم وقدراتهم في شتى مجالات تربية الطفل من أجل إعداده لحياة مستقبلية أفضل.

٣-الاستعانة بآراء الخبراء في مجالات التربية الجنسية من أجل تثقيف وتنوير معلمات رياض الأطفال وأولياء أمورهم، وإمدادهم برؤى وخطط تنفيذية لتوجيه أنشطتهم ومهاراتهم من أجل تنمية التربية الجنسية لدى طفل الروضة وفق الاسس العلمية الصحيحة.

٤-تضمين بعض المقررات التربوية الموصفة جيدا لتنمية أبعاد التربية الجنسية السليمة لدى الأطفال من أجل مساعدة الطالبات المعلمات على تحملهن لمسئوليات التدريس برياض الأطفال في المستقبل، والتمكن من الاجابة عن أسئلتهم الجنسية بطريقة علمية صحيحة.

٥-الاستعانة بالخبرات الدولية ذات السمعة العلمية الرصينة في مجال التربية الجنسية وإيجاد قنوات للتواصل والمشاركة الدائمة معهم ومع كافة الأطراف المجتمعية، وتفعيل أوجه الاستفادة من خبراتهم ومقترحاتهم.

٦-توفير المتطلبات التعليمية الأساسية والأنشطة التربوية الملائمة لتنمية أبعاد التربية الجنسية لدى أطفال الروضة.

٧-عقد برامج تدريبية وورش عمل وندوات لنشر الثقافة الجنسية لدى معلمات رياض الاطفال، لمساعدتهن على مواجهة الأوهام المتوارثة والافكار غير الصحيحة فيما يتعلق بتدريس التربية الجنسية للأطفال.

الدراسات والبحوث المقترحة

استكمالا لما توصل إليه هذا البحث يمكن اقتراح اجراء بعض الدراسات ذات الصلة بالموضوع في المستقبل وهي كالتالي: –

١–أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات معلمات رياض الأطفال في مجال تقديم موضوعات التربية الجنسية لطفل الروضة.

٢–دراسة مقارنة بين مناهج وأساليب تنمية التربية الجنسية وممارساتها لدى الطالبات معلمات الأطفال محليا وإقليميا ودوليا بكليات التربية للطفولة المبكرة.

٣–فاعلية برنامج مقترح قائم على التأليف التعاوني الالكتروني (الويكي Wiki) في تنمية مجالات التربية الجنسية لدى معلمات الروضة.

٤–إجراء دراسة حالة للأطفال قبل وبعد تقديم موضوعات تتعلق بالتربية الجنسية السليمة لديهم وتحديد آثارها المستقبلية على جودة حياتهم.

٥–دراسة مقارنة بين فعاليات بعض الاستراتيجيات المعاصرة لتنمية ممارسات التربية الجنسية لدى معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة بمؤسسات ريا

المراجع

أولاً: المراجع العربية

البساط، أماني مصطفي، (٢٠١٣). برنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية وعلى معلمات رياض الاطفال بالتربية المهنية الذاتية واتجاهاتهن نحو تطوير مجتمع التعليم المهني. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الاطفال، جامعة اسكندرية، المجلد (٥)، العدد (١٦)، ٩٥- ١٥٨.

الزيات، فتحي مصطفي، (٢٠٠١) علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الشربيني، فوزي و الطناوي، عفت (٢٠٠٦). استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

العزام، محمد نايل و مصطفي، انتصار غازي و جوارنة، طارق يوسف (٢٠١٥). تحليل محتوي كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء مفاهيم التربية الجنسية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت، المجلد (٢١)، العدد (٢)، ٩٩-١٣٧.

العشري، إيناس فاروق رمضان و الديب، ورندا مصطفي، (٢٠١٣). استجابات الأمهات للسلوكيات والتساؤلات الجنسية لأطفالهن في مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقتها بوعيهن بالتربية الجنسية. مجلة الطفولة والتربية، جامعة الأسكندرية – كلية رياض الأطفال، المجلد (٥)، العدد (١٣) يناير، ١٣٣-١٩٨.

القداح، أمل محمد، (٢٠١٣). أثر برنامج مقترح قائم على الأنشطة المتكاملة لتنمية جوانب التربية الجنسية لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، العدد (١٤).

المرهون، صبا عامر و جميعان، إبراهيم فالح، (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي موجه لمعلمات رياض الأطفال في تنمية دافعية التعلم لدى الأطفال. دراسات–العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد (٤٦)، العدد (١)، ١٢١– ١٣٨.

أبراهيم، مجدي عزيز، (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي تعريفه–طبيعته–مهاراته–تنميته–أنماطه. القاهرة، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم (١)، عالم الكتب.

أبراهيم، هبة حسن و محمد، ولاء محمد، (٢٠١٦). برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على استخدام القصة لاكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم التاريخية في العصر الفرعوني، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الاطفال، جامعة الاسكندرية، المجلد (٨)، العدد (٢٥) يناير، ٩٣–١٧٠.

أبو جادو، صالح و نوفل، محمد، (٢٠٠٧). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. الاردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو شامة، محمد رشدي، (٢٠٠٩). تضمين المفاهيم العلمية ذات الصلة بالتربية الجنسية في مناهج العلوم بمدارس التربية الفكرية. المؤتمر العلمي الثالث عشر " التربية العلمية المعلم والمنهج والكتاب دعوة للمراجعة"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، أغسطس، مكان الانعقاد الاسماعلية، ٤٧–٧٥.

أبوزيد، نبيلة، (٢٠١٢). التربية الجنسية (المفهوم–النظرية–التطبيق). القاهرة: الأنجلو المصرية.

أحمد، آمال محمد محمود، (٢٠٠٨). برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات العلوم وأثره في تنمية التفكير التباعدي لدى تلميذاتهن بمرحلة التعليم الأساسي. المؤتمر العلمي الثاني عشر" التربية العلمية والواقع

المجتمعي" جامعة عين شمس – كلية التربية–الجمعية المصرية للتربية العلمية، أغسطس، ٢٢٩– ٢٧٢.

أحمد، شوق محمود و المحويتي، نجاة حسين و أبو القاسم، جليلة محمود، (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، العلوم التربوية، الجزء الاول، يوليو، ٦٣٠–٦٨٨.

اسبانيولي، نبيلة، (٢٠١٢). حياة صحية منذ البداية: التربية الجنسية المبكرة. ط٢. ورشة الموارد العربية. لبنان: بيروت

بخيت، وسام محمد و محمد، القذافي خلف (٢٠١٦). أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجية K.W.L في تنمية بعض مهارات التدريس والمسئولية الاجتماعية لطلاب الدبلوم العامة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ١– ٣٦.

بهلول،أبراهيم، (٢٠٠٤)، اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٣)، ١٤٩– ٢٨٠.

بهيج، ريم محمد، (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تعزيز الجودة الشخصية في تنمية كفايات الأداء المهني لمعلمة الروضة. مجلة الطفولة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، العدد (١٨) سبتمبر

خطاب، أحمد على، (٢٠٠٧)، أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدرس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.

سعد، نادية، (٢٠١٢). دليل تقييم برامج التدريب، تم الدخول بتاريخ ١٠–٨–٢٠١٩، من خلال الرابط: pdfdaleel.files/default/sites/org/carjj.https://

شاهين، معتز، (٢٠١١). أطفالنا والتربية الجنسية. القاهرة: أوراق للنشر والتوزيع.

شحاتة، حسن و النجار، زينب، (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شموط، اعتدال عبد الحكيم، (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات المعلمات تخصص رياضيات بكلية التربية في جامعة الأزهر–غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر–غزة.

شهاب، مني، (٢٠٠٠). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي. مجلة التربية العلمية، المجلد (٤) ، العدد (٣)، ١–٤٠

صالح، أسماء عبد الرحمن، وشريم، ورغدة حكمت، (٢٠٠٩)، اتجاهات الآباء والامهات نحو التربية الجنسية وممارساتهم التربوية ذات العلاقة بها في عمان، دراسات – العلوم التربوية، لجامعة الأردنية –عمادة البحث العلمي، مجلد (٣٦)، عدد (٢)، ١٤٢–١٥٧.

صالح، نرمين عبد الوهاب و تهامي، هشام عبد الحميد، (٢٠١٣). التربية الجنسية. المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والارشادي، الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين، المجلد (١)، العدد (١) يناير، ١٢٧– ١٥٦.

طعيمه، رشدي أحمد، (٢٠٠٦). المعلم، كفاياته، إعداده، ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الصبور، مني، (٢٠٠٣). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة التربية العلمية، المجلد (٣)، العدد (٤)، ٣ –٢٨.

عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح، (٢٠٠٢). معلمة رياض الأطفال وتنمية الابتكار: دراسات في تنمية الابتكار ومهارات الاتصال. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

عبيد، وليم تاضروس، (٢٠٠٠). المعرفة وما وراء المعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القراءة والمعرفة، العدد (١) نوفمبر،١-٨.

عسيري، ريم بنت حسن محمد و باداود، أسماء، (٢٠١٧). إتجاهات الوالدين نحو تقديم التربية الجنسية لأطفالهم في عمر الروضة في مدينة الرياض، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس -كلية التربية -الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (١٩٣)، ٥٩- ٨٦.

عطا ، أبراهيم محمد، وعيد، رجاء أحمد،٢٠١٢، التربية الجنسية، المؤتمر العلمي الحادي عشر بعنوان" أزمة القيم في المؤسسات التعليمية"، في الفترة من ٢٩-٣٠-٥-٢٠١٢، كلية التربية، جامعة الفيوم، ١٥- ٥٢.

قطامي، يوسف، (٢٠٠٧). تعليم التفكير لجميع الأطفال. الأردن: دار المسيرة.

كشيك، مني، (٢٠١٢)، التجاهات الوالدين نحو تدريس مفاهيم التربية الجنسية فى مرحلة التعليم الاساسي، مجلة جامعة دمشق، م٢٨، ع٣.

محمد، مصطفي عبد السميع و حوالة، سهير (٢٠٠٥). إعداد المعلم وتنميته وتدريبه. عمان. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

محمد، ولاء محمد عطية، (٢٠١٨). برنامج تدريبي لمعلمات رياض الاطفال قائم على استخدام البرمجة اللغوية العصبية لاكتساب طفل الروضة مهارات ثقافة الحوار. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الاطفال، جامعة الإسكندرية، المجلد (١٠)، العدد (٣٤) إبريل، ١٤٧-٢١٩.

محمود، صلاح الدين عرفه، (٢٠٠٦). تفكير بلا حدود–رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه. القاهرة: عالم الكتب للنشر.

مرجان، عبلة، (٢٠١١). التربية الجنسية للأطفال حق لهم..واجب علينا. دليل تربوي للأبلاء والمعلمين،مطبوعات جائزة خليفة التربوية،مدينة أبو ظبي: الأمارات العربية المتحدة

معدي، الحسيني الحسيني، (٢٠٠٥). أسس ومبادئ التربية الجنسية في الإسلام. كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

معدي، الحسيني الحسيني، (٢٠٠٨). التربية الجنسية في مصر والولايات المتحدة وبعض الدول الأوربية (دراسة تحليلية). رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

معوض، خليل ميخائيل، (٢٠٠٣). سيكولوجية النمو " الطفولة والمراهقة". الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب

ملحم، سامي محمد، (٢٠٠٢). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط٢.عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Daniel, C. & Sarah, N. (2005). The role of teachers in sex education /and the prevention and control of HIV, AIDS in Nigeria, Sex Education, 5(1), February, 93–104.

Freda, B. (2005). The importance of age-appropriate sexuality education, Bardon Centre, Brisbane, Queensland, from: http://www.tfyqa.biz/images/pdfs/WDForum_Briggs_speech.pdf

Justin, R. & Mark, S. (2004). Everything You Never Wanted Your Kids to Know About Sex (But Were Afraid They'd Ask): The Secrets to Surviving Your Child's Sexual Development from Birth to the Teens, Three Rivers Press, U.S.A.

Kay, S.; Megan, R.; Sudgasame, J.(2008).Teaching Sex Education in Thailand. Journal of Research, 5(2), 10- 16.

Kneteman, L. (2018). How to talk to your kids about sex: An age-by-ageguide,retervied30-7-2019,from https://www.todaysparent.com/family/parenting/age-by-age-guide-to-talking-to-kids-about-sex/

Koch, A (2001): Training in Metacognition: Metacognition and comprehension of physicsTexts, Science Education, Vol. (85), No. (6), 758- 768.

Lin, X., Schwartz, D.L., & Hatano, G. (2005). Toward Teachers' Adaptive Metacognition .Educational psychologist,40(40), 245-255

Louca, E. (2003). The concept and instruction of Metacognition. Journal of teacher Development, Vol.7, No.1, 9-30

Muller, T; Gavin, L; and Kulkarni, A. (2008) The association between sex education and yuoths engagement in sexual intercourse, first intercourse, and birth control use at first sex. Journal of adolescent health, 42 (1), 89-96.

Nolan, M. (2002). The Role of Metacognition in Learning with an Interactive Science Simulation. Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. New Orleans, April, 110-120.

Son, L. & Metcalfe, J. (2000). Metacognitive and control strategies in study- time allocation, journal of experimental psychology: learning, memory and cognition, 26, 204-221.

Yesilyurt, E. (2013): "An Analysis of teacher Candidates' Usage Level of Metacognitive Learning Strategies: Sample of a University in Turkey". Educational Research and Reviews. 8 (6): 218-225.

مواقع النت المستخدمة بالبحث

https://www.hellooha.com/articles/190

A training program for kindergarten teachers on how to develop sexual education for a kindergarten child using metacognitive strategies

Prepare:

Nahed Mohamed Sha'ban Ali

Lecturer of Child Curricula, Kindergarten Department
Faculty of Education, Kafr Sheikh University

فعالية برنامج تدريبي لإثراء الكفاءات المهنية لمعلمة الروضة في ضوء منحى STEM في تنمية تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة

إعداد

ريم مُحَمَّد بهيج فريد بهجات

أستاذ مساعد مناهج الطفل – قسم العلوم التربوية

كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنوفية

الإستشهاد المرجعي:

بهجات، ريم مُحَمَّد بهيج فريد.(٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي لإثراء الكفاءات المهنية لمعلمة الروضة في ضوء منحى STEM في تنمية تكامل العلوم والتقنيه والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة. مجلة بحوث ودراسات الطفولة. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)، ج١– ديسمبر، ٤٢٤–٤٩٨

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي إلى بناء برنامج تدريبي لإثراء الكفاءات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء منحى STEM ، ودراسة أثر ذلك على تنمية تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد قائمة بالكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء منحى STEM والتي بلغت (٦) كفاءات مهنية ، كما تم تصميم بطاقة ملاحظة لكفاءات المعلمة في تقديم الأنشطة للطفل في ضوء منحى STEM، بالإضافة إلى اختبار مصور لطفل الروضة لقياس مدى تنمية مفاهيم ومهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات بصورة تكاملية ، وللتحقق من فروض البحث ، تكونت عينة البحث من (٢٠) معلمة من معلمات الروضة ، (٨٠) طفلاً وطفلة من أطفال المعلمات عينة البحث من المستوى الثاني والتي تتراوح أعمارهم بين ٥-٦ سنوات ، واستخدم البحث المنهج شبة التجريبي لمناسبته لطبيعة البحث . وتوصل البحث الحالي إلى النتائج التالية : فعالية البرنامج التدريبي في تنمية كفاءات معلمة الروضة في ضوء منحى STEM ، كما يوجد أثر فعال لتنمية كفايات معلمة الروضة المهنية في ضوء منحى STEM في تنمية تكامل مفاهيم مهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة ، وتضميناً لذلك أوصى البحث بضرورة نشر منحى (STEM) وتطبيقه بشكل منهجي .

الكلمات المفتاحية : الكفاءات المهنية ، منحنىSTEM ، تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات

Abstract:

The current research aims to build a training program to enrich the professional competencies of kindergarten teachers in the light of STEM tend and measure the effect of this on the development of the integration of science, technology and engineering for the kindergarten child. To achieve the research's goals, a list of the professional competencies of the kindergarten teacher has been prepared and an observation list for the teacher's skills in providing activities for the child and a photographic test for the child to test the development of STEM's concepts. The research sample consisted of 20 female teachers and 80 children from the 2nd level of kindergarten. The research used the quasi-experimental design. The results demonstrated the effectiveness of developing teacher competencies in developing concepts of STEM skills for kindergarten children.

Keywords: Professional Competencies, STEM Tend, Integration of Science, Technology and Engineering.

المقدمة

في ظل التطورات السريعة المتلاحقة في كافة المجالات ومن أهمها جودة التعليم في جميع المراحل التعليمية بصفة عامة ورياض الأطفال بصفة خاصة لارتباطه بتطور أي مجتمع؛ كان لابد من تعزيز مكانة المعلمة وتطويرها مهنياً ؛ لمسايرة هذا التطور وهذه النهضة المعرفية والتقنية الهائلة ، ويعد منحى STEM للتكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات – من الاتجاهات العالمية في تصميم المناهج ؛ لأهميته في تطوير ممارسات الأطفال للاستقصاء وتشجيعهم على التفكير العلمي والإبداعي والناقد ، وتطبيق الأنشطة العملية، والخبرة الموجهة ، والبحث التجريبي المعملي ، والتقويم الواقعي المستند على الأداء ، وهو من المستجدات الحديثة التي يوصى بتضمينها في البرامج التعليمية ؛ تماشيًا مع الخطط التطويرية لوزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية .

وفي ضوء معايير الجودة والاعتماد أصبح إلزاماً إعداد برامج وخطط متميزة وفق المتغيرات المتسارعة ؛ حيث أن إصلاح وتحديث وتطوير التعليم يتطلب معلمة متطورة في إعدادها وتدريبها وإثراء مهاراتها المهنية ؛ كونها أحد المدخلات المهمة في العملية التعليمية، وإثراء الكفاءات المهنية لدى المعلمة يؤثر بشكل مباشر على مستوى الطفل الذي يعتبر محور وعصب العملية التربوية ، وذلك لمسايرة التسارع في المعرفة وخاصة فيما يتعلق بتكامل المعرفة ووحدتها (سهلي،٢٠١٩: ٣٥).

يعد منحى تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات نهجاً تكاملياً متعدد التخصصات يعتقد المهتمون به أنه سوف يساعد على تحسين نتائج مخرجات التعلم في التخصصات الأربعة : العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات ، ويحظى منحى STEM باهتمام المنظمات الدولية التي تسعى إلى تطوير مواردها البشرية في المجالات التي تدعم الابتكار والتنافسية ؛ ولذلك تنادي رابطة الحكام الأمريكية National Governors Association بضرورة

زيادة كفاءة المعلمين في منحى STEM ، وزيادة أعداد المتعلمين الذين يتابعون الدراسات المتقدمة ذات الصلة بهذا الاتجاه.

ومن خلال استقراء بعض الدراسات والمشروعات التي تبنت منحى STEM من خلال تنظيم محتوى الدراسة حول مواقف تعليمية تزيل الحواجز بين المجالات الأربعة(العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات)عند تعليمها ؛ فإن منحى STEM يُعد من المداخل التي ثبت فاعليتها في إكتسابِ المتعلمين العديد من جوانب التعلم المختلفة ؛ مثل دراسة كل من : (البيز،٢٠١٧)؛ (المالكي،2018) ؛ (الزبيدي ، 2017) ؛ (وسليمان ، 2017) كما أشار أيضاً كل من (السعيد والغرقي، 2015) في دراستهما إلى أن توجه التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات ظهر نتيجة أن المعلومات الاقتصادية للقرن الحادي والعشرين أنتجت وظائفَ لا تتطلب فقط التعليم ، ولكن أيضاً تتطلب القدر الكافي من الخبرة في جميع المجالات الأربعة لمنحى STEM ، ومن هنا بدأ التعلم بمنحى STEM في الانتشار في جميع مراحل التعليم ، وفي معظم دول العالم وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية الي أكدت على أن التعلم بهذا المنحى ضرورة لنجاح المتعلم في المستقبل؛ فهو الذي يجعل التعلم أكثر ارتباطاً وصلاحية للمتعلم.

وقد أهتمت العديد من المؤتمرات الي عُقدت بهذا المنحى كان من أهمها :مؤتمر قمة دعم مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM يونيو 2008 بالولايات المتحدة الأمريكية، والمؤتمر العربي الأول لعلوم الربوت المتخصص في مجال العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات 2013 بالأردن، والمؤتمر الدولي السنوي الخامس للتعليم التقي تحت شعار"مستقبلنا في المواد العلمية 2014 م" بمعهد التكنولوجيا التطبيقية بأبو ظبي، ومؤتمر التميّز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول 2015: توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM جامعة الملك سعود الرياض (البيز، ٢٠١٧ : ٢٨).

وقد أكد التقرير الخاص بإنجاز الشراكات بين الجامعات والصناعة إلى أن عدد المتعلمين الذين يتعلمون موضوعات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في المملكة المتحدة أخذ في الازدياد، وركزت التوصيات على دور التعليم في تهيئة الظروف اللازمة للابتكار، وأن تؤدى المراحل التعليمية دورا حيوياً في تزويد الأفراد بالمهارات اللازمة للعمل والحياة، بالإضافة إلى دورها الحاسم في مجال الابتكار وتطوير البنية التحتية للبحوث(الراصد الدولي، ١٤٣٣ : ٧٩) .

مما سبق يتضح أنه من الضروري امتلاك معلمات رياض الأطفال لمتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM ، وأنه الأساس في تنمية كفاءتهم المهنية، إلا أن واقع نتائج الدراسات والبحوث الخاصة بالكفاءات المهنية لم تؤكد درجة توافرها على وجه الخصوص، حيث اقتصرت معظم الدراسات والبحوث على الكفاءات المهنية المرتبطة بالتخصص ولم تتطرق للكفاءات المهنية في ضوء متطلبات منحى STEM ، لذلك فإن هناك حاجة ملحة لتقديم برنامج تدريبي نوعي لتنمية الكفاءات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM ، ودراسة تأثير تلك الكفاءات على تكامل العلوم والتقنية والهندسة الرياضيات لدى طفل الروضة ،وهذا ما سعى إليه البحث الحالي.

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف التكامل بين مفاهيم ومهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة وتعزى هذه النتيجة إلى تصميم برامج الطفولة المبكرة تصميماً بمعزل عن منحى التكامل STEM، وإلى ضعف إلمام المعلمات بكفاءات منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضياتSTEM ، وممارستها في ضوء رؤية ٢٠٣٠ التي تشجع على تطبيق المعرفة في المهارات الحياتية وتحقيق التنمية المستدامة .

ومن خلال ما أشارت إليه نتيجة الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة من خلال (المقابلة) المقننة على عينة قوامها (١٢) معلمة من معلمات رياض الأطفال؛ للكشف عن مدى إلمامهم وامتلاكهم للكفاءات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM ، حيث تم تطبيق استبيان لمدى احتياج المعلمات للتدريب على لكفاءات STEM ، حيث أشارت نتائج الاستبيان إلى انخفاض مستوى المعرفة والإلمام بهذا المنحى STEM ، وأنهم بحاجة إلى برامج تدريبية لتنمية هذه الكفاءات.

ونتائج الدراسات السابقة وخبرة الباحثة العملية في التنمية المهنية في مجال التطوير والجودة ، لاحظت أن البرامج التدريبية فيما يتعلق بالتنمية المهنية لمعلمة الروضة والمبادرات المنبثقة من الخطة الاستراتيجية للتعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠ تخلو من الاهتمام بالتوجه العالمي الحديث في إعداد المناهج وتنفيذها ، ومنها مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM – كنظام متعدد التخصصات–يعتمد على وحدة المعرفة في تخصص واحد وإعداد المعلمة وفق التوجهات الحديثة على المستوى الدولي والمحلي ورؤية٢٠٣٠ ، وخاصة أن العديد من الدول المتقدمة تبنت هذا المدخل؛ منها المملكة المتحدة والولايات المتحدة وكندا وسنغافورة واستراليا.

كما أوصت العديد من الدراسات والبحوث بأهمية إعداد برامج تدريبية في مجال التنمية المهنية وممارسات المعلمة في ضوء منحى التكامل STEM ؛ومنها دراسة (الحكمي،١٤٣٢) ، (دراسة سليمان، ٢٠١٧) ، دراسة (المحيسن وخجا ،٢٠١٥) ، دراسة (غانم ، ٢٠١٥) ، ودراسة (مراد،٢٠١٤)

ومن ناحية أخرى؛ هناك ندرة في البحوث والدراسات السابقة – في حدود علم الباحثة – والتي تناولت برامج للتنمية المهنية وخاصة فيما يتعلق بتنمية الكفاءات المهنية في ضوء منحى STEM لدى معلمات رياض الأطفال لمناسبة هذا المنحى لبرامج الطفل ، الأمر

الذي دعا إلى البحث عن كيفية بناء برنامج تدريبي لتنمية الكفاءات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء منحىSTEM التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات.

وعلى ذلك حاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما متطلبات منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة الرياضيات STEM ؟

٢- ما الكفاءات المهنية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال في ضوء متطلبات منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM ؟

٣- ما فعالية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الكفاءات المهنية معلمة رياض الأطفال في ضوء متطلبات منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM ؟

٤- ما حجم تأثير تنمية كفايات معلمة الروضة وفقا لمنحى STEM في تنمية تكامل مهارات الهندسة والرياضيات والعلوم لدى طفل الروضة؟

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث الحالي في النقاط التالية:

١- تحديد متطلبات منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

٢- إعداد قائمة بالكفاءات المهنية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال في ضوء متطلبات منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضياتSTEM.

٣- التعرف على كيفية توظيف كفاءات منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تنمية العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات بطريقة تكاملية لدى طفل الروضة.

٤- الكشف عن حجم تأثير تنمية كفاءات معلمة الروضة وفقا لمنحى STEM في تنمية تكامل مهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة.

أهمية البحث

الأهمية النظرية

يأتي البحث الحالي استجابة للاتجاهات التربوية العالمية وتوصيات العديد من المؤتمرات والأبحاث التي نادت بأهمية إجراء المزيد من البحوث الكمية والكيفية المستندة إلى تنمية ممارسات وأداء المعلمات في ضوء منحى STEM وضمن حدود معرفة الباحثة يعد البحث الحالي من أوائل الأبحاث التي تهتم بدراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمة الروضة في ضوء منحى STEM ، وتقديم قائمة بالكفاءات المهنية للمعلمة في ضوء منحى STEM ، ومن ثم تدريب معلمات رياض الأطفال على تطبيق منحى STEM في تخطيط وتنفيذ وتقويم الأنشطة في الروضة وأثر ذلك على تنمية تكامل مفاهيم ومهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة.

الأهمية التطبيقية

١- يزود معلمة رياض الأطفال ببرنامج مصمم ومعد خصيصاً في ضوء منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM ؛ من خلال احتياجاتهم الفعلية.

٢- محاولة لمواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التطوير المهني لمعلمة رياض الأطفال لتفعيل استخدام منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم أنشطة الطفل.

٣- ارتباطه برؤية جمهورية مصر العربية ٢٠٣٠ مما يفيد في تحقيق الأهداف العامة للرؤية فيما يتعلق بالتنمية المستدامة وتلبية الخطط التنموية والمرتبطة باحتياجات سوق العمل.

٤- يقدم مقياس لمدى التطوير المهني لمعلمة الروضة في ضوء منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

٥- كما يستمد هذا البحث أهميته في أنه يوفر مقياسا يتمتع بالخصائص السيكومترية على عينة مهمة من طبقات المجتمع وهم أطفال الروضة؛ مما يعطي الثقة في استخدامه مستقبلاً لغايات البحث العلمي.

فروض البحث

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة كفاءات معلمة الروضة المهنية في ضوء منحى STEM لصالح التطبيق البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المصور لقياس تكامل مفاهيم ومهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة لصالح التطبيق البعدي.

٣- يوجد أثر فعال لتنمية كفاءات معلمة الروضة المهنية في ضوء منحىSTEM في تنمية تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة.

منهج البحث

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي لمناسبته لطبيعة البحث للتحقق من فاعلية استخدام منحى STEM في إثراء الكفاءات المهنية للمعلمة الروضة وأثر ذلك على تنمية تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة، حيث تم استخدام التصميم التجريبي لمجموعة واحدة، باستخدام القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

أدوات البحث

- قائمة بكفاءات معلمة الروضة المهنية في ضوء منحى STEM التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات .
- بطاقة ملاحظة مدى تنمية كفاءات معلمة الروضة المهنية في ضوء منحى STEM التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات.
- اختبار مصور لقياس تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة.

حدود البحث : إقتصر البحث الحالي على ما يلي :

الحدود البشرية : تم تطبيق البحث على عينة من معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنوفية وعينة من أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال والتي تتراوح أعمارهم ما بين (٥ – ٦) سنوات .

الحدود المكانية : تم تطبيق البحث في روضات الفجر الجديد ، روضة صلاح خطاب، روضة ناصر– إدارة شبين الكوم التعليمية – محافظة المنوفية – جمهورية مصر العربية

الحدود الزمنية : تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٩–٢٠٢٠ م في الفترة الزمنية من ٢٠١٩/١٠/١ إلى ٢٠١٩/١٢/٣١ م.

الحدود الموضوعية : كفاءات معلمة الروضة في ضوء منحى STEM ويشمل الكفاءات المهنية التالية: التمركز حول الخبرات المتكاملة، التكامل بين مجالات STEM، تنمية مهارات ومفاهيم الطفل المتكاملة ومهارات القرن الواحد والعشرين في ضوء رؤية ٢٠٣٠، اكتساب الأطفال المعرفة العلمية الأساسية للعلوم، تطبيق المعرفة المتكاملة للرياضيات والعلوم والتصميم الهندسي، تنمية مهارات العمل والانتاج والتنمية المستدامة. كما تشمل الحدود الموضوعية تنمية تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة .

متغيرات البحث

المتغير المستقل ويتمثل في :

– البرنامج التدريبي لتنمية كفاءات منحى STEM لمعلمات رياض الأطفال .

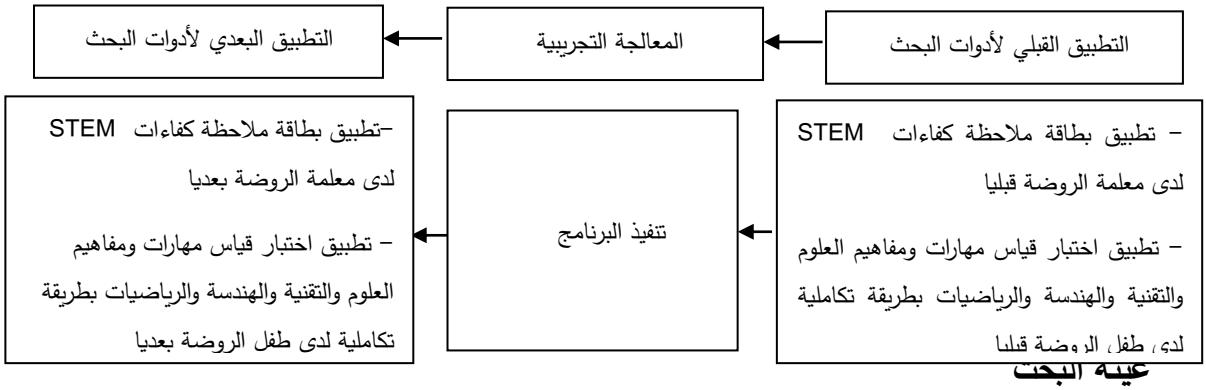
المتغيرات التابعة وتتمثل في

– أداء المعلمات لكفاءات منحى STEM للجانب العملي من البرنامج ، ويتم قياسه ببطاقة ملاحظة من "إعداد الباحثة" .

– تنمية العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات بطريقة تكاملية لأطفال المعلمات عينة البحث ، وتم قياسه باختبار مصور العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لطفل رياض الأطفال من "إعداد الباحثة" .

التصميم التجريبي للبحث

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة One Group Before-After (Pretest- Posttest) Design القائم على تصميم المعالجات القبلية – البعدية ؛ حيث يلاحظ بواسطة أداء المفحوصين قبل وبعد تطبيق متغير تجريبي ثم قياس مقدار التغير في الأداء . ويعد التصميم القائم على القياس القبلي– البعدي مناسب لبرامج التعليم القائم على الكفاءات لذلك فقد اعتُمد في البحث الحالي على استخدامه؛ وذلك لكونه مناسباً لطبيعته . ويوضح الشكل رقم (١) التصميم التجريبي للبحث :



بلغ حجم عينة البحث(٢٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال من روضات الفجر الجديد ، روضة ناصر، روضة صلاح خطاب – إدارة شبين الكوم التعليمية – محافظة المنوفية – جمهورية مصر العربية ، (٨٠) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال للمعلمات عينة الدراسة ؛ تتراوح أعمارهم من (٥–٦) سنوات .

إجراءات البحث

اتبع البحث الإجراءات التالية:

أولا:الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في المحاور التالية:

_ تطوير كفاءات معلمة الروضة المهنية في ضوء منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM ؛ من حيث المفهوم – الأهداف – الأهمية– المبادئ.

– تكامل العلوم والرياضيات والتقنية والهندسة لدى طفل الروضة من حيث المفهوم – تصنيفاتها – أنشطتها – أهميتها– أسس تنميتها .

ثانيا: بناء البرنامج التدريبي في ضوء منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضات STEM لتنمية كفاءات معلمة الروضة المهنية ، وذلك وفقا الخطوات التالية:

– تحديد الأهداف العامة للبرنامج.

–تحديد وصياغة أسس وفلسفة بناء البرنامج.

– بناء محتوي البرنامج من الأنشطة التدريبية لمعلمة الروضة والتطبيقية لطفل الروضة .

–تقويم البرنامج.

ثالثا: إعداد أداوت القياس كما يلي:

١– إعداد بطاقة ملاحظة كفاءات معلمة الروضة المهنية في ضوء منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.

–تحديد أهداف بطاقة الملاحظة.

-بناء بطاقة الملاحظة.

-صياغة مفردات البطاقة.

-تحديد تعليمات البطاقة.

-ضبط البطاقة وعرضها علي مجموعه من السادة المحكمين .

٢- إعداد اختبار مصور لتقييم تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة

- تحديد أهداف ومواصفات الاختبار المصور .

-بناء مفردات الاختبار المصور .

-تحديد تعليمات الإختبار .

-ضبط الاختبار وعرضه علي مجموعه من السادة المحكمين

رابعا: اختيار عينة البحث.

خامسا: تطبيق أدوات البحث قبليًا.

سادسا: تطبيق البرنامج التدريبي .

سابعا: تطبيق أدوات البحث بعديًا.

ثامنا: مناقشة النتائج وتفسيرها ومعالجتها إحصائيا.

تاسعا: تقديم توصيات البحث ومقترحاته في ضوء نتائج البحث.

مصطلحات البحث

الكفاءات المهنية Professional Competencies

عرف (الحكمي ، ١٤٣٢ : ٩) الكفاءة المهنية بأنها :مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات الي يمتلكها ويمارسها المعلم ، وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته ، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية.

منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)

عرفت (البيز،٢٠١٧: ٩) منحى التكامل STEM بأنها :البنية الأساسية التي تتضمن المعارف والمهارات والممارسات التعليمية الأساسية المبنية منطقياً بشكل متسلسل، وتسهم في تحقيق التكامل بين مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، وربطها بتطبيقات العالم الواقعي لإعداد أجيال متنورة في تلك المجالات.

وتعرف الكفاءات المهنية في ضوء منحى STEM في البحث الحالي إجرائياً بأنها :

الكفاءات التي تقوم عليها فلسفة التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEMللتحول من المنهج التقليدي إلى منهج متكامل الخبرات من خلال تغيير رؤية التعليم في رياض الأطفال بحيث يكون واقعياً ؛ وتغيير استراتيجيات التعلم بحيث يتحول الطفل إلى الانغماس في المعرفة العلمية والمهارات والعادات العقلية وتغيير رؤية وأهداف التعليم لتحقيق فهم العلوم وتطبيقاتها التكنولوجية لجميع المتعلمين ؛ وتم تحديدها في ستة كفاءات وهي : التمركز حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة وتحقيق التكامل بين مجالات STEM (العلومS ، التقنية T ، الهندسة E ، والرياضيات M) ، وتنمية مهارات ومفاهيم الطفل المتكاملة ومهارات القرن٢١ في ضوء رؤية٢٠٣٠، وتطبيق المعرفة بالرياضيات والعلوم والتصميم الهندسي، وتنمية مهارات العمل والإنتاج والتنمية المستدامة.

الإطار النظرى للبحث

أهمية تدريب المعلمة على كفاءات التنمية المهنية في ضوء منحى STEM

يُعد التدريب أداة التنمية ووسيلتها، كما أنه الأداة الي إذا أُحسِن استثمارها وتوظيفها تمكنت من تحقيق الكفاءة والكفاية في الأداء والإنتاج المجتمعي، وقد أظهرت نتائج أبحاث عديدة أن للتدريب دوراً أساسياً في نمو الثقافة والحضارة عامة، بوصفه أساس كل تعلم وأداة كل تطوير وتنمية للعنصر البشري، ومن ثم تقدم المجتمع وبنائه، وأن جودة البرنامج التدريبي

هو مدى ملاءمته لتلبية رغبات المستفيدين وقدرته على سد احتياجاتهم من جهة، ومدى تطابقه مع المواصفات المعتمدة ومعايير الأداء الصحيحة من جهة أخرى، وقد يعبر عن جودة البرنامج التدريبي :بقدرته على تلبية احتياجات المستفيدين بأقل جهد ومال ووقت .وفي ضوء ما تقدم فإن جودة برامج التدريب تعني التميز في تقديم الخدمات المطلوبة بكفاءة وفاعلية، بحيث تنفذ البرامج بشكل يضمن تحقيق أهدافها بطريقة صحيحة تكون صادقة وخالية من الأخطاء .تكون ذات جودة عالية وبأقل كلفة تحقق رغبات المستفيدين منها (الأكلبي وصالح،٢٠١٤ : ٤٣) ، (السبيل، ٢٠١٥: ٢٦٤).

ونتيجة للدور البارز والمهم لرياض الأطفال والدور الذي تقوم به المعلمة في العملية التعليمية كانت الحاجة إلى الاهتمام والعناية ببرامج التدريب أثناء الخدمة بصورة واضحة، لكي تحقق النمو المهني ، وخاصة فيما يتعلق باستخدام مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تعليم الطفل المهارات والمفاهيم بصورة تكاملية ؛ بهدف إحداث نقلة نوعية في مهارات التعلم ، وتغير قناعات المعلمات ليكون تعليمهم متمركزا حَول الطفل (Park, el. Al.,2017:290).

وأكدت دراسة (Margot , Kettler,2019:68) أهمية برامج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات للمعلمات لتبني منحى STEM وتطبيقه . وأكدت أن المعلمة تحتاج إلى الاعتقاد بأن جميع الأطفال يمكنهم الاستفادة من تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. عندما يبدأون في تنفيذ البرنامج

كفاءات التنمية المهنية للمعلمة في ضوء منحى STEM في دراسة مقدمة لمؤتمر التميز البحثي بجامعة الملك سعود لكل من :(المحيسن وخجا 2015: 34- 31) قدمت برامج التنمية المهنية للمعلم في ضوء منحى STEM واستندت على أربعة أبعاد هي:

أولاً :التطوير المهني كنظام : ويتضمن وضع السياسات والخطط على مستوى الدولة الي تدعم تحقيق نهج STEM ومن ذلك: تخصيص الميزانيات الكافية لدعم وتحقيق متطلبات هذا الاتجاه، ووضع الخطط الزمنية طويلة المدى، وتحديد الفئات المستهدفة، وتحديد سياسات الحوافز والمكافئات ونظام الترقي الوظيفي.

ثانيا :التطوير المهني في المجال المعرفي : ويتضمن تحديد الاحتياجات التدريبية والتطويرية التي سيتم بناء برامج التنمية المهنية في ضوئها ومن أهمها : تحديد المعارف والخبرات التخصصية في إطار الغايات الكبرى لتعليم STEM في إطار التكامل ، وتحديد المعارف والخبرات لتعليم STEM ، وتطوير الحقائب التعليمية والأنشطة المهنية الخاصة بمنحى STEM، وتوفر المؤلفات والكتب العلمية والأبحاث العلمية والنشرات التعريفية في مجال STEM وإتاحتها وتسهيل وصول المعلمات إليها لدعم النمو المهني الذاتي.

ثالثاً :استراتيجيات التطوير المهني لمجال STEM : ويوضح هذا الجانب استراتيجيات وملامح تنفيذ برامج التطوير المهني لتعليم STEM ومن أهمها :أن تكون برامج التنمية المهنية طويلة المدى ومستمرة، وأن تبدأ البرامج بالتركيز على تنمية وتعزيز وعي وإدراك المعلمات لمدخل STEM وأهميته، والتنويع في استراتيجيات تطبيق البرامج لتمكن المعلمات من بناء معارفهم وفقا لأنماط تعلمهم وخبراتهم السابقة، كالعصف الذهني، والاستقصاء، وحل المشكلات، والتعلم التفاعلي، حيث إنها تحقق تفاعل المتعلمين، وتعمق فهمهم للنتائج التي يصِلون إليها، وتوفر الفرص للمعلمات للتعلم والنمو الذاتي من خلال ممارسات التأمل المهني، والقيام بالبحوث الإجرائية، وتدريب الأقران، وبناء ملفات الإنجاز، وتوسيع ودمج التقنية لتسهيل تواصل المعلمات مع بعضهم، ومع الخبراء من داخل وخارج الروضة ، ومن خلال مجتمعات التعلم المهني التخصصية، لتحقيق تبادل الخبرات، واستمرار النمو المهني خارج نطاق المكان والزمان.

رابعاً :الدعم والمساندة للتطوير المهني في مجال STEM : ويتضمن هذا الجانب توفر متطلبات الدعم والمساندة لضمان تحقق أهداف منحى STEM ، ومن أهمها :توفر الدعم المادي والمعنوي الكافي من وزارة التعليم والإدارات العليا على مستوى المنطقة، ودعم مؤسسات المجتمع المحلي والدولي، وإسهامها ومشاركتها في تطوير المعلمين وفق نهج STEM. ويمكن تلخيص بعض كفاءات منحى STEM في بعض الدول المتقدمة في الجدول التالي (مركز التميز في التعلم والتعليم ،٢٠١٨ : ٩)

جدول (١) كفاءات منحى STEM في بعض الدول المتقدمة

سنغافورة	كندا	استراليا
كفايات القرن الحادي والعشرين مهارات الثقافة المدنية والوعي العالمي وتعدد الثقافات، والتفكير النقدى والابتكاري) الكفايات الاجتماعية والعاطفية الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات، اتخاذ القرار الصائب)	كفايات القرن الحادي والعشرين (الابتكار والإبداع وريادة الأعمال والتفكير الناقد والتعاون والاتصال والتواصل ،الإبداع ، التعاون ، التوجيه الذاتي) مهارات العمل والانتاج والتنمية المستدامة	المهارات الأكاديمية الأساسية (تطبيقات القراءة والكتابة، والرياضيات، والعلوم الطبيعية والاجتماعية، والمواطنة، والاقتصاد، والأعمال، والتربية الصحية والرياضية والتقنية والفنون) الكفايات المهنية العامة .

وعليه يتضح أهمية التطوير المهني في أثناء الخدمة بهدف إثراء آداء معلمات رياض الأطفال، وتطوير معارفهم، ومهاراتهم لتحقيق الأهداف التربوية للعملية التعليمية ، وخاصة تدريبهم وفق احتياجاتهم التي يرغبون التدريب عليها ، وفي البرنامج التدريبي المقترح في البحث الحالي تم الاعتماد على التدريب القائم على الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال بصفة عامة، واحتياجاتهم التدريبية لتنمية كفايتهم المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM بصفة خاصة، وهذا ما تم التركيز عليه في البحث الحالي .

أهمية التنمية المهنية لكفاءات معلمة الروضة في ضوء منحى STEM

أكدت الأبحاث والدراسات أن للمعلمة دورًا أساسيًا في تهيئة البيئة المناسبة والظروف الملائمة للتعلم في ضوء منحى (STEM) ، حيث اتجهت الأبحاث الحديثة لدراسة تفكير المعلم ومعرفته على ممارسته لأدائه العملي داخل الغرفة الصفية (Gulten,2013) إضافة إلى أهمية امتلاك المعلم إلى معرفة جيدة تساعده في معرفة المنهاج بشكل حقيقي ، وفهمه فهما عميقًا، حتى يتسنى له تحقيق التكاملية بين المجالات العلمية المختلفة وتطوير قدرة المتعلمين على بناء معرفتهم بناءً سليمًا، ومتينًا، وتحسين وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لديهم من خلال التعليم المرتكز على منحى(STEM) الذي يعتمد على المنهجيات والاستراتيجيات التي تجعل المتعلم يبني معرفته من خلال العمل الجماعي، وتساعد المتعلم على حل المشكلات التي تواجهه بطريقة عملية (Tseng, et. Al., 2013:94).

وهذا دليل على أهمية وجود معرفة جيدة لدى المعلمين والتي عرفها بأنها طرق تمثيل المادة التعليمية التي تساعد على فهمها واستيعابها ، بمعنى أنها المعرفة التي يمتلكها المعلم، والتي تساعده في تحويل المحتوى الأكاديمي إلى محتوى قابل للتعلم والتطبيق. (Guerrero,2010:132-139; Gulten,2013:1360)

وأكدت نتائج دراسة (Ndijuye , Tandika,2020: 29-42) بشكل مكثف على أهمية تنمية كفاءات معلمة الروضة في ضوء منحى STEM، في الآونة الأخيرة ، ، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمات على منحى STEM حيث توصلت إلى أنه بالرغم من أن المعلمات واعين وموجهين لتسهيل تعليم العلوم والرياضيات ، لم يكونوا على علم بوجود استراتيجيات محددة لديهن حول كيفية دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM في مرحلة الطفولة المبكرة.

وعلى الرغم من تعدد استراتيجيات وطرق التعلم إلا أن منحى التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) يعتبر من أهمها حيث أصبح هذا المصطلح جزءا من المفردات التعليمية ، ويفرض هذا النوع من التعليم شكلا آخر للبيئة التعليمية ، يعتمد على روح الفريق، وتحسين التواصل ، والانشغال بما هو مفيد ، وتفاعل المتعلم بجميع حواسه من خلال التجربة العملية بدلا من الإنصات ، حيث ينتقل من نظام يعتمد على التلقين إلى نظام بحث وتطوير، وننتظر منه بعد ذلك الإبداع والابتكار . (Ghnaim, Abed& Ayyash ,2016:1463-1464)

وقد أكد المؤتمر المتخصص في مجال العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (٢٠١٣) على أهمية تهيئة المتعلمين ، وإعدادهم وإكسابهم المهارات اللازمة في مجالات (العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات) ، وتطوير قدراتهم للتعامل مع مستجدات وتحديات العصر، هذا وقد أشار العديد من المحاضرين إلى أهمية وضرورة الاهتمام بهذه المجالات، حيث أكدوا أن النموذج التعليمي الناجح هو الذي يوفر للمتعلم فرصة تعلم (العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات) في تسلسل منطقي بحيث يبنى تعلم هذه المواد على بعضها البعض ويتم ربطها بالتطبيقات الحقيقية التي يعيشها المتعلم .(القحطاني، آل كحلان،٢٠١٧: ١٧٦).

كما تشير العديد من البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت منحى(STEM) ، مثل دراسة(المحيسن، خجا، ٢٠١٥ ؛ الدوسري، ٢٠١٥، Bers, M., Seddighin, S. & Sullivan, A., 2013) بأن مبادرات التطور المهني للمعلمين عامة خاصة في جميع دول العالم لها أهمية بالغة في بناء الجيل التقني المعاصر، ومن أبرز التوجهات الدولية تطوير كفاءات المعلمين في ضوء منحى (STEM)

وقد قامت(العبدالكريم ، ٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى تقصي احتياجات التطوير المهني لمعلمات العلوم لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم في توجه العلوم والتقنية والهندسة

والرياضيات (STEM) ، وأظهرت نتائج المعالجة الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم المختلفة حسب متغير المرحلة التي تدرسها أو سنوات الخبرة.

ولن يستطيع المتعلم تطبيق ما تعلمه بشكل صحيح ، وفعال دون القدرة على ربط المفاهيم والمهارات بطريقة تكاملية ، مما يحقق فهمًا أعمق للمفاهيم ، والتعميمات ، ويعكس أهمية التكامل بين العلوم وأهمية التكامل في الحياة (Gomez & Albrecht, 2014:8-16) ، وهو ما أشارت إليه معايير ومبادئ المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2000) التي أكدت على أهمية ربط الرياضيات بالعالم الحقيقي ، وبالميادين المعرفية الأخرى ، إذ إن إدراك المتعلمين والمعلمين بأن الرياضيات تلعب دوراً مهماً في العلوم، والفنون، والدراسات الاجتماعية، وغيرها، يجعل المعلمين أكثر قدرة ورغبة في دمج الرياضيات باستمرار مع الميادين المعرفية الأخرى (Nadelson, et al., 2013:242-245) ، وعندما يدرك المتعلمين أن الرياضيات يمكن دمجها وتكاملها مع المجالات المختلفة الأخرى كالعلوم والهندسة والتقنيه والفن ، فإنها تصبح أكثر استيعابا وسهولة ، وبالتالي يعملون على تكوين الترابط بين الأفكار والمفاهيم المتكاملة ، مما يعني أنها ستصبح أكثر معنى وفائدة بالنسبة لهم وهذا سوف يساعد في تعزيز فهم المتعلمين (Reeve, 2015:8-16 ;Grubbs & Grubbs, 2015:17-21).

ولن يستطيع المتعلم تحقيق هذا التكامل والربط إذا لم يكن يمتلك المعلم نفسه القدرة على ذلك، حيث أكد (Moscovici & Newton, 2006:356-358) على أن كفاءة المعلم وقدرته إذا كان لديه إلمامٌ كافٍ بالتكامل بين (الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية والفن) ، وقيامه بتكاملهم معًا حالة نادرة رغم الفوائد والمميزات العديدة لها، والتي تجعل المتعلم ينظر إلى المفاهيم والمهارات بشكل إيجابي ومتكامل ، لذلك ظهر منحى (STEM) والذي عرفه

الكثير من الباحثين وأكدوا على أهميته في إعداد المعلم لمهارات القرن الحادي والعشرين (Capraro & Nite , 2014:5 ; Wolf, 2008:24)

وتركز النظريات التربوية الحديثة على أهمية تناول التعلم المرتكز حول المتعلم، والمتتبع للواقع التعليمي يجد أنه ما زال بعيدًا عن تحقيق مطالب الأطفال واحتياجاتهم، إذ ما زال التعليم المرتكز على التلقين يشكل الطرق الأكثر شيوعًا في روضاتنا في الوطن العربي، وذلك لعدة أسباب :منها المنهاج، والمعلمة ، والنظام التعليمي.

من هنا تأتي أهمية إعداد المعلمة وتهيئتها للتعامل مع المادة التعليمية بشكل إيجابي وبنائي، خصوصا أنّ عدداً من الدرا سات أثبتت أن هناك حاجة ماسة إلى عملية تحسين لكفاءات المعلمين وتطويرها في ضوء منحى التكامل (Guerrero, 2010; Kleickman et al.,2015; Leong, Meng & Abdul Rahim , 2015; Akkas & Turnrklu,2015) .

إن إعداد المعلمة عملية معقدة، وبحاجة إلى أن تكون متكاملة من جميع الجوانب، وفي زيادة إمكاناتها وتحسين قدراتها على إنجاز أعمالها بصورة إبداعية و منحى STEM ربما قد يساعد في تطوير وتنمية المعرفة والكفاءات لدى المعلمات ، ويزيد من تقديرهم لذاتهم، وهو القائم على التكاملية بين المجالات المختلفة وكذلك التفكير ما وراء المعرفي الذي يتقاطع مع المنحى في الاعتماد على المتعلم على تكوين وبناء وتقييم معرفته.

وهدفت دراسة(Park, et. al ,2016:275-291) إلى البحث في وجهة نظر وممارسات معلمي العلوم، والتكنولوجيا، والهند سة، والفن، والرياضيات حول التعليم باستخدام منحى STEM في كوريا الجنوبية من خلال دراسة استقصائية لمدارس مختلفة النماذج (خاصة , وحكومية، وغيرها)، وتكونت العينة من 729 معلمًا من معلمي STEM في المدارس التي تمارس التعليم باستخدام STEM في 252 مدرسة خلال العام 2014 ،

وقد أظهرت النتائج أن أغلبية المعلمين الذين يمتلكون خبرة كبيرة في التدريس، يحملون اتجاهات إيجابية تجاه استخدام منحىSTEM في التدريس، كما أظهرت النتائج أن هناك عدداً من التحديات التي يواجهونها عند استخدامهم لهذا المنحى، أهمها :الحاجة إلى وقت أكبر للتدريب على كفاءات المنحي بما يساعدهم في التخطيط والتنفيذ.

وفي ضوء التعرُّف على الكفايات المهنية ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM وأهميتها في التنمية المهنية للمعلمات قدمت دراسة (Lesseig, et al ,2016:177-188) رؤية مقترحة لتطبيق مناهج STEM للتعلم المستمر مدى الحياة من خلال تحديد عدة أبعاد مهمة يجب مراعاتها عند إدخال مناهج STEM في التعليم من حيث أسس تصميم المناهج ، وأسس تقويم المناهج، والتحديات الي تواجه المعلمة لتطبيق المنهج ومن أهم أسس التصميم :الاستناد على معايير قومية لتكامل العلوم والرياضيات، وربطهما بتطبيقاتهما التكنولوجية ، وتصميم أنشطة عملية تطبيقية تعتمد على الفعل والتفكر، واعتماد المناهج على التعلم الإلكتروني واستخدام البرامج الحاسوبية.

وهدفت دراسة (رزق ، ٢٠١٥) إلى استخدام مدخل STEM التكاملي لتعلم العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ومهارات اتخاذ القرار في مقرر التربية البيئية لطلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جميع الشعب العلمية والأدبية، وطبقت أدوات الدراسة (مقياس اتخاذ القرار وبطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين)على عينة قوامها ٦٣ طالبا وطالبة، وأسفرت عن العديد من النتائج من أهمها :وجود فروق دالة إحصائياً بن متوسطي درجات الطلاب في بطاقة ملاحظة مهارات القرن الحادي والعشرين، ومقياس مهارات اتخاذ القرار لصالح الأداء البعدي.

في حين اهتمت دراسة(الخبتي ،٢٠١٦) بتحديد فاعلية برنامج إثرائي قائم على مدخليSTEM والتربية المستدامة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بجده، وقد تكونت عينة الدراسة من(٣٥) تلميذة موهوبة في الصف الخامس والسادس الابتدائي، وتم تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات، والذي تكون من (٨) مفردات موزعة على (٦) مهارات هي : تحديد المشكلة ، جمع البيانات الي لها علاقة بالمشكلة ، تحليل المشكلة ، التخطيط ، التوصل لحل المشكلة ، التأمل في الحل، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية للبرنامج الإثرائي المقترح على أداء الطالبات في القياس البعدي لخمس من مهارات حل المشكلات الست الي تم تحديدها، أما مهارة التأمل في الحل فقد أظهرت النتائج عدم فاعلية البرنامج على تنميتها.

واستهدفت دراسة(البيز،٢٠١٧) التعرف على مدى توافر متطلبات STEM في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال بناء قائمة بمتطلبات STEM الازم توافرها في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية، وتحويلها الى بطاقة تحليل المحتوى (١٢) كتاباً بجزأيها الأول والثاني لكتابي(الطالب – النشاط)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن النسبة المئوية لتوافر متطلبات STEM المرحلة الابتدائية بلغت(٢٤%) بدرجة توافر منخفضة ؛ توزعت بنسب متفاوتة على(٦) متطلبات رئيسية.

في حين هدفت دراسة (Knowles,2017) إلى الكشف عن مدى تأثر التطور المهني للمعلمين وتنفيذ الدروس باستخدام العلوم المتكاملة والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEMعلى الكفاءة الذاتية للمعلمين، وأظهرت النتائج مدى تأثر التطوير المهني للمجموعة التجريبية وخاصة فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية للمعلم والاتجاهات نحو التدريس باستخدام منحى STEM لدى المعلم .

متطلبات مدخل التكامل بين العلوم والرياضيات والهندسة والتقنية STEM

يتطلب تعليم STEM توفير وتهيئة بيئة التعلم بطريقة تساعد المتعلمين على الاستمتاع والانخراط في ورش عمل تكامل بين مجالات STEM ، وتمكنهم من تنمية معارفهم ومهاراتهم بطريقة تتيح لهم فهم وإدراك العلوم بطريقة ميسرة وسهلة وبأسلوب تعلم ممتع، ومن خلال فصول التعلم الصفية واللاصفية (القاضي، ٢٠١٨ : ٢٣٨).

نظرياً يستند تعليم STEM إلى النظرية البنائية والنتائج التي توصلت إليها منذ ثلاثة عقود من العلم المعرفي، فوفقاً لبرونينغ وزملائه (Bruning,et.,al.,2004:265) فإن الركائز البنائية التي يتردد صداها مع تعليم STEM هي:

١. التعلم عملية بناءة ومنفتحة.

٢. الدوافع والمعتقدات جزء لا يتجزأ من الإدراك.

٣. التفاعل الاجتماعي أمر أساسي للتنمية المعرفية.

٤. التعلم ينطلق من المعارف والاستراتيجيات والخبرات السياقية.

فالمناهج والاستراتيجيات والأنشطة التعليمية المبنية على منحى STEM، ينبغي أن تصمم بطريقة علمية مبتكرة تساعد المتعلم على فهم وإدراك مفاتيح العلوم المختلفة بطريقة ميسرة وسهلة وبأسلوب تفاعلي مندمج ومنفتح على البيئة، بحيث تتشكل لدى المتعلم مهارات نوعية يمتد أثرها في حياته اليومية، ويعتقد المهتمون باتجاه تعليم STEM أنه سيساعد على تحسين نتائج مخرجات التخصصات الأربع: العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات باستخدام نهج متعدد التخصصات (William & Dugger,2013:297) ولأن الابتكارات والمخترعات الحديثة تتداخل فيها هذه التخصصات، فإن تعليم STEM يحظى باهتمام المنظمات الدولية التي تسعى إلى تطوير مواردها البشرية في المجالات التخصصية التي

تدعم الابتكار والتنافسية، ومنها رابطة الحكام الأمريكية National Governors Association NGAوالتي تنادي بضرورة زيادة كفاءة المعلمين في مجالSTEM ، وزيادة أعداد الطلبة الذين يتابعون الدراسات المتقدمة ذات الصلة بهذا الاتجاه (Thomasian,2011).

ويوضح (Margot, et al., 2019:152)أن منحى STEM يتمحور حول المحتوى الرئيسي التالي:

- **العلوم Science** : وتشمل المعارف، والمهارات، وطرق التفكير العلمي والإبداعي، واتخاذ القرار.
- **التقنية Technology** : تتضمن التطبيقات العلمية والهندسية وعلوم الحاسب.
- **الهندسة Engineering** : وتتضمن التصميم الهندسي ويشمل عنصرين هما: تقديم قاعدة أساسية من الثقافة التقنية ، وإعداد التصميم الهندسي.
- **الرياضيات Mathematics** : وتتضمن قاعدة أساسية عريضة من أسس الرياضيات وحل المشكلات الرياضية.

ويناقش ستيفاني ومارشل (Stephanie, 2008) متطلبات تطبيق منحى STEM ، ويشيران إلى ثلاثة محاور رئيسة للتغيير من المنهج التقليدي إلى المنهج المتكامل الخبرات كما يلي:

أولاً: تغيير رؤية تعليم العلوم، والرياضيات ليوائم ما يتم تعلمه مع ما يحدث في الواقع.

إن التربية العلمية تواجه خطرا من التعليم الذي لا يقدم العلوم في صورة خبرات، ولا يعزز التساؤل والاكتشاف، ولا يمكن المتعلم من فهم المواد العلمية، ولا يعزز الفهم المتعمق للخبرة الإنسانية. وأنه لا يزال يتسم بالجمود، والملل، والصعوبة، وينفر من دراسته معظم المتعلمين ، وذلك للأسباب التالية:

١. الكم الهائل من المعلومات والوضعية التعليمية التي يقوم فيها المعلم بدور الناقل للمعلومات بدون توفير فرص الأسئلة، والحوار، والاكتشاف للمتعلم .

٢. التركيز على الحفظ ، والاستظهار لمعلومات مجاب عنها مسبقاً.

٣. فقدان المتعة والتشويق والرغبة في البحث، والإقدام على المغامرة في التجريب والتحقق العلمي.

٤. انعزال العلوم عن باقي فروع العلم، وقلة تقديم المفاهيم المتكاملة والبينية.

٥. البعد عن ربط تعليم العلوم بالمحتوى الاجتماعي للمتعلمين ، وحياتهم اليومية.

وتسعى مناهج الخبرات المتكاملة إلى تحقيق احتياجات المتعلم وهي كما يلي:

- التركيز على مهارات التقصي، والاكتشاف.
- الاعتماد على التحليل والانعكاس.
- تكوين الفروض والتجريب العلمي.
- إصدار الحكم المعتمد على الدليل.
- الانغماس في التعجب والتساؤل.
- الانغماس في المعنى وليس المعرفة.
- الانغماس في البحث والاكتشاف، وليس التحصيل والحفظ والاستظهار .
- الانغماس في التعاون، وليس التنافس.
- تحقيق الاعتماد على بعضنا البعض، وليس الاستقلالية.
- تحقيق الثقة، وليس الخوف.

ثانياً: تغيير طريقة تعليم وتعلم العلوم والرياضيات بحيث يتحول المتعلمين إلى الانغماس في المعرفة العلمية، والمهارات، والعادات العقلية، ليقوموا بممارسة العلوم والبحث، والتحري، وحل المشكلات الإبداعية، والتفكير العلمي.

ويتطلب تصميم مناهج STEM تضمين ما يلي من خبرات:

- منهج خبرات متكامل يتمركز حول الطفل
- الاستقصاء المتمركز على حل المشكلات، وتوظيف التقنية.
- التطبيق العملي والاستكشاف والتقصي العلمي الموجه ذاتيا وممارسة النشاطات البحثية.
- التقويم المستند على الأداء، والواقعي، والمستمر، والمتعدد الأبعاد.

ثالثاً: تغيير الرؤية، وأهداف التعليم بحيث تسعى إلى تحقيق فهم العلوم، والرياضيات وتطبيقاتهما التكنولوجية من قبل جميع المتعلمين .

إن تعليم STEM لا ينطوي فقط على تعليم هذه التخصصات والموضوعات في عزلة، بل ينطوي أيضا على اتباع نهج متعدد التخصصات. كما أنه أيضا يعترف بالصلة القوية بين تعليم STEM والفنون التي تعزز التصميم والإبداع والابتكار. وهذا يتطلب توفير وتهيئة بيئة التعلم بطريقة تساعد المتعلمين على الاستمتاع والانخراط في ورش عمل تكامل بين تلك العلوم، وتمكنهم من تنمية معارفهم ومهاراتهم بما يتيح لهم فهم وإدراك العلوم بطريقة ميسرة وسهلة وبأسلوب تعلم ممتع، بحيث يمتد أثر تلك المهارات ليشمل كل نشاطات المتعلم التعليمية في الحياة وعبر جميع مراحله التعليمية، ومن خلال أنشطة التعلم الصفية واللاصفية .

أهداف منحى STEM في رياض الأطفال

١- تحفيز بيئة التعلم ودعم الأنشطة بما يتصل بالعالم الواقعي

٢- تشجيع الأطفال للاستكشاف والتقصي وفهم عالمهم المحيط

٣- تعزيز ثقة الأطفال بانفسهم والاتجاه الذاتي نحو العمل كفريق

٤- إثارة دافعية الأطفال وزيادة فعالية الخبرات التعليمية المقدمة لهم

٥- الحصول على مجتمع مثقف بتخصصات STEM

٦- إعداد قوى عاملة متمكنة تقنيا في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

٧- تشجيع البحث والابتكار والتطوير

٨- دعم الاهتمام والمشاركة في تخصصات STEM

٩- تأكيد الروابط والصلات بين تخصصات STEM (ماكفارلين & برونوين، ٢٠١٩: ٥٤).

مبادئ توجيه تعليم STEM في رياض الأطفال

يوجد مجموعة من المبادئ التوجيهية الخاصة بمنحى STEM ينبغي على المعلمة مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ الأنشطة حيث أنها تساعد المعلمة في الطريقة الإجرائية لإعادة صياغة برنامج الطفل في صورة تكاملية:

- التأكيد على التكامل بما يسمح للأطفال إدراك المفاهيم والمهارات ، والتي تعد الأساس في البناء المعرفي لديهم ،كما ان هذا الترابط يساعد على توليد المزيد من الحلول المبتكرة والإبداعية عند تطبيق فهمهم والتفكير بطريقة أكثر شموليه .
- إنشاء صلة ذات أهمية بحياة الطفل بما يمكنه من تطبيق التعلم الجديد في مهاراتهم الحياتية من خلال الحوار مع الأطفال حول أهمية الموضوع وارتباطه بحياتهم اليومية .

- التأكيد على مهارات القرن الحادي والعشرين ، مثل حل المشكلات ، والتوصل الفعال ، والقدرة على العمل الجماعي والتفكير الناقد (Smith, et al., 2015 :182-201).
- وضع الأطفال ضمن تحدي : عندما نتحدى الأطفال نجعلهم اكثر انخراطا في العمل ، ولا يشعرون بالملل ، ومن المهم التخطيط الجيد للمهام ، مع التركيز على مهارات القرن الحادي والعشرين .
- تنوع السياق التعليمي ؛ وذلك من خلال توفير مجموعة متنوعة من المخرجات التعليمية في أنشطة تعليم STEM واستخدام الأطفال طرق التعبير عن معارفهم ومعلوماتهم بشكل مستمر ومشاركة الخبرات وتوسيع مهاراتهم ومن المهم ان يتضمن التعلم استراتيجيات حديثة متنوعة حيث يكون للاطفال تنوع كبير فيما يرغبون في انتاجه ، والطريقة التي يريدون التعلم بها (غانم، ٢٠١٥ : ١٣٢).

مفهوم تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في رياض الأطفال

يعد مفهوم المنهج التكاملي مفهوما مألوفا عند العديد من معلمات رياض الأطفال ، كما يمكن للمعلمات أن تطور ألعاب الرياضيات بحيث تتفق مع كتب الأطفال المفضلة ، وتخطط للعب الدرامي ، ومناطق الكتل (المكعبات) ، وأن يقدمن مواد طبيعية في منطقة الفن للتماشي مع فصول السنة ، وتقوم منظمات التدريب المهني المتخصصة بدعم هذا التكامل على سبيل المثال تنصح الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC) بضرورة وأهمية التكامل في البرامج المقدمة للطفل. (Coople, Bred,kamp, 2009:21)

لقد اعتادت معلمات رياض الأطفال تخطيط أنشطة منهجية متكاملة فيما يخص الأدب والمعرفة المبكرة للقراءة والكتابة ، ومع ذلك ربما لم تعتاد المعلمات على تخطيط أنشطة تدمج عملية التكامل في العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM مع أن تنسيق هذه الأنشطة مهم جدا بالنسبة لتعلم الأطفال ولذا تستجيب المنظمات المتخصصة في الرياضيات

والعلوم لهذا الاحتياج ، وتشجيع المعلمات على ربط الرياضيات بالمجالات والسياقات الأخرى، كما تحث المعايير القومية لتعليم العلوم المعلمين على تنسيق برامج العلوم والرياضيات (Moomaw,2013:20)

وأكد على ذلك دراسات(Faiza et al.,2017:417 ;Hachey,2020:135-139) حيث هدفت إلى توجيه انتباه المعلمات إلى أهمية تنمية العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة (STEM) في رياض الأطفال لتعزيز مهارات القرن الواحد والعشرين اللازمة لبناء وتقدم المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة.

مكونات التكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في رياض الأطفال

بالرغم من اشتمال المجالات الأربعة (العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات) على اختصار (STEM) ،إلا أن العلوم والرياضيات أكثرهما اعتيادا لدى معلمات رياض الأطفال ، حيث أن معلمات الطفولة المبكرة لا يستفيدون من إمكانيات العلوم في البيئة المحيطة بهم، فالأطفال الذين يتم تحفيزهم في سنواتهم المبكرة على الأسئلة التدريبية للظواهر العلمية المحيطة ، يتكاملون في الاستقصاء العلمي ، ويطورون الرغبة في التعلم والتجربة بشكل أكبر ، لذلك من الضروري أن تبدأ معلمات الطفولة المبكرة بالتفكير في أنفسهن كمعلمات وتأمل ممارساتها المهنية للأنشطة المتكاملة في ضوء منحى STEM ، بحيث يتميزن بالقدرة على تحفيز تفكير الأطفال طوال اليوم .(Susan, et al., 2018:534-548)

لا ينظر العديد من معلمات الطفولة المبكرة إلى انفسهن كمعلمات رياضيات ، بالرغم من أن الرياضيات عنصر أساسي في منهج ما قبل المدرسة ، كذلك ، ربما تشعر بعض المعلمات بعدم الارتياح مع الرياضيات ، فقد تعد المعلمة الأشياء مع الأطفال أو يقرأن كتب

الحساب ، إلا إنهن غالبا لا يشاركن في نقاش حول الرياضيات ، أو أنشطة حل المشكلات التي توسع مدارك الأطفال(Moomaw,2013:21)

ونظرا لأن الهندسة تمارس في الجامعة ، فنادرا ما تربط المعلمات أنشطة الأطفال بوظائف الهندسة في الحياة الواقعية ، مع أنه عندما يقوم الأطفال بتصميم أبنية من الكتل (المكعبات) ، فلابد أن يعرفوا أن هذا هو ما يفعله المعماريون والمهندسون أيضا.

ويعد هذا العصر عصر التقنية ؛ حيث يجلب لنا كل عام اختراعات أكثر دهشة من ذي قبل: هواتف محمولة ، وأجهزة حاسب صغيرة وألعاب تفاعلية مطورة ، ومع ذلك وبالرغم من وجود التطبيقات على الحاسب ، والتي تتسم بفاعليتها كأدوات تعليم بالنسبة للأطفال ، وبالرغم من استخدام الشبكة العنكبوتية كمعلم استرشادي قد يفيد الأطفال في الإجابة على الأسئلة التي تدور في ذهنهم – إلا أنه من المهم أن نتذكر ان التقنية لم تبدأ فقط في العصر الرقمي ؛ فلقد ظل الناس يخترعون ويستخدمون الأدوات لآلاف السنين ، ولا نزال نستخدم هذه الأدوات البسيطة في حياتنا اليومية على سبيل المثال : تعد الأدوات المستخدمة في المطبخ مثل القطاعات والعصارات هي استخدام بسيط للآلات ، وتقنية يستطيع الأطفال فهمها ، ومن ثم تطبيقها . وفي الحقيقة ، تعتبر التجارب بالآلات البسيطة مثل البكرات والمنحدرات والأوتاد من أهم الأشياء التي توسع فهم الأطفال للفيزياء . لذلك ، فإن الأدوات التي يمكن استخدامها في قاعة النشاط هي بؤرة تطبيقات برنامج الطفل في التقنية (الشمري، ٢٠١٧) .

ومؤخرا ، اقترح بعض المربين تغيير اختصار العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) إلى (STEAM) بإضافة حرف (A) كرمز إلى الفنون الجميلة "Art" ؛ حيث تعد العلوم والرياضيات مرسخة بشكل أعمق في كل من الفنون الجميلة والموسيقى . لذلك ، فإنه تم التأكيد على تكامل مفاهيم العلوم والرياضيات في أنشطة الفنون الجميلة والموسيقى في رياض الأطفال .

خصائص منحى STEM في رياض الأطفال

هناك ست خصائص لمنحى STEM يمكن الاستفادة منها لتقديم الأنشطة النموذجية :

١- تركز أنشطة STEM على قضايا ومشكلات العالم الحقيقية ؛ حيث يواجه ويعالج الأطفال المشكلات الاجتماعية ، والاقتصادية ، والبيئية والبحث عن حلول لها.

٢- تهتم أنشطة STEM بمهارات التصميم الهندسي ؛ حيث توفر مهارات التصميم الهندسي مرونة تمكن الأطفال من تحديد المشكلة ، التحدي لتصميم معين .

٣- تجذب أنشطة STEM الأطفال إلى التطبيقات العملية المبنية على الاستقصاء والاستكشاف ويتمثل عمل الأطفال خلال أنشطة STEM بالتجريب العملي والتعاوني ، واتخاذ قرارات، وتبادل الأفكار ،فالأطفال مسؤولون عن تنظيم أفكارهم وتصميم استقصائهم.

٤- تشرك أنشطة STEM الأطفال في عمل جماعي مثمر وتساعدهم على العمل معا كفريق واحد منتج

٥- تقدم أنشطة STEM محتوى متكامل ؛ففي الأنشطة يتم ربط ودمج المحتوى للرياضيات والعلوم والتقنية والهندسة في نسيج واحد مما يساعد الأطفال على إدراك التكامل ويشعرهم بأهميته في حل المشكلات .

٦- تسمح أنشطة STEM بإجابات متعددة صحيحة وحلول متنوعة للمشكلات ، كما تسمح بتصحيح الخطأ باعتباره جزء ضروري من التعلم . (DeJarnette, 2018:20)، (سهلي،٢٠١٩: ٥٥)

أهداف منحى STEM في رياض الأطفال

١- تحفيز بيئة التعلم ودعم الأنشطة بما يتصل بالعالم الواقعي

٢- تشجيع الأطفال للاستكشاف والتقصي وفهم عالمهم المحيط

٣- تعزيز ثقة الأطفال بانفسهم والاتجاه الذاتي نحو العمل كفريق

٤- إثارة دافعية الأطفال وزيادة فعالية الخبرات التعليمية المقدمة لهم

٥- الحصول على مجتمع مثقف بتخصصات STEM

٦- إعداد قوى عاملة متمكنة تقنيا في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

٧- تشجيع البحث والابتكار والتطوير

٨- دعم الاهتمام والمشاركة في تخصصات STEM

٩- تأكيد الروابط والصلات بين تخصصات STEM (Hachey ,2020 :135)

تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في رياض الأطفال

أصبح تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM محط اهتمام في السنوات الأخيرة في العالم لعدة اسباب منها : الاتجاهات العالمية نحو التكامل (NCES,2009)، وازدياد الحاجة إلى تطبيق معرفة المحتوى من مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في الوظائف بكافة مستوياتها ، حيث يتوجب على المتعلمين معالجة المعلومات حسب مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM لاتخاذ قرارات اجتماعية مستنيرة .(National Research Council, 2011)

تبدأ مؤسسات تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM مع الطفل في سنواته المبكرة ، ومؤخرا كانت هناك طفرة في الاهتمام بمنحى STEM في الطفولة المبكرة (Clements, Sarama,2007) كما أكدت البحوث على أهمية هذا المنحى لطفل الروضة (National Research Council, 2011) ، Duncan, et al., 2007)، Starkey et

al., 2004 وأن أهمية تكامل المفاهيم المتضمنة في منحى stem للطفل لا تقل أهمية عن الوعي الصوتي بالنسبة للقراءة المبكرة ، كما يبدو أن فهم الهندسة والقياس والتقنية أيضا مهم جدا للأطفال في السنوات المبكرة (Clements & Sarama, 2007 ; NCTM, 2006) كما يتمتع الأطفال الصغار بالقدرة على التعلم الفائق للعلوم في سنوات ما قبل المدرسة والروضة (Reeve, E.M., 2015)) .ومع ذلك فان الاهتمام بتعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM بشكل تكاملي في رياض الأطفال يفتقر بشكل كبير إلى البحث (Moomaw,2013) ويعتبر هذا قصورا شديدا فالأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة يستطيعون تنمية العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM بشكل تكاملي وكفاءة قدراتهم التي تعزز تعلمهم في السنوات المقبلة .

معايير المحتوى في تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في رياض الأطفال

يقوم تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) في السنوات المبكرة للأطفال– والذي يتمركز حول العلوم والرياضيات – بدعم التعلم بقوة في معايير المحتوى الخاص بهذه المجالات ويوجد في العلوم ثلاثة مجالات عامة :

١– علم الفيزياء

٢– علم الأحياء

٣– علم الأرض

علم الفيزياء في الطفولة المبكرة : ويشمل الخصائص المادية للمواد ، وحركة الأشياء ، والقوى التي تؤثرعلى المواد ، وتوضح مؤشرات معايير التعلم لطفل ما قبل المدرسة أن علم الفيزياء عادة ما يركز على خصائص الأشياء ، بالإضافة إلى طرح المفاهيم المرتبطة

بالحركة والنشاط . ولأن الاستقصاء يعد الركيزة الأساسية في العلوم ، فيجب أن ينخرط الأطفال في عدة تجارب تشمل الخصائص الفيزيائية للمواد وتبين كيفية تأثير القوى عليها .

علم الأحياء في الطفولة المبكرة : يهتم بالكائنات الحية سواء نباتات أو حيوانات . ويشمل دورات النمو والاحتياجات البيئية للنباتات والحيوانات وبالنسبة للأطفال الصغار ، تركز معايير علم الحياء بشكل عام على النباتات ، والحيوانات الموجودة في البيئة الخارجية المباشرة للأطفال. (شواهين، ٢٠١٩: ٢٣٨)

علم الأرض في الطفولة المبكرة : يشمل دراسة مكونات الأرض بالإضافة إلى أنماط التغيير على مر الزمان وتتضمن معايير الأرض بشكل عام : فحص المواد كالصخور والقواقع والتربة، بالإضافة إلى دراسة تغيرات البيئة بما فيها الطقس ، الفصول . ويشترك في ذلك علم الفضاء فهو يتضمن تعاقب الليل والنهار ، والظواهر الناتجة عن الضوء مثل الظل والانعاكاسات ، ورصد الأجسام في الفضاء كالشمس والقمر والنجوم.

كما يوجد في الرياضيات خمس مجالات:

١- الأعداد والعمليات الحسابية وتشمل

٢- الجبر

٣- الهندسة

٤- القياس

٥- تحليل البيانات والاحتمالات (القاضي، ٢٠١٨: ٢٥٤).

تصميم برنامج العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في رياض الأطفال

عادة ما يدور برنامج العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) التكاملي في السنوات المبكرة للأطفال حول الاستقصاء ، مما يشجع الأطفال على طرح أسئلة ، وإجراء استكشافات ، وتكوين استدلالات ، وتدعم المعلمة الاستقصاء من خلال تقديم مواد تعليمية ، تعمل على إثارة التحدي لدى الأطفال للاستكشاف والتعلم وتشمل عناصر الاستقصاء: التنبؤ، الملاحظة ، التجريب، المقارنة،القياس، الاستدلال،التواصل .

تنفيذ برنامج العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في رياض الأطفال

تتمكن المعلمة من تنفيذ أنشطة برنامج العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) التكاملي في السنوات المبكرة من خلال استكشاف المواد في مراكز تعلم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM وكذلك الأنشطة في مناطق اللعب الخارجي أو المشروعات أو محور اهتمام رحلة ميدانية. كما يمكن لبعض التعديلات البسيطة لأنشطة البرنامج العادية، أن تؤدي إلى نتائج تعلم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) التكاملي.

تخطيط مراكز تعلم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في رياض الأطفال

تعتبر المنظمات المهنية في الطفولة المبكرة أن التكامل في مجالات البرنامج أمر ذو أهمية في الطفولة المبكرة (Coople, Bred,kamp, 2009:21) ، وقد يؤدي إنشاء مركز تعلم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) كعنصر دائم داخل قاعة النشاط إلى تأكد المعلمات من توافر العديد من الفرص للأطفال لتحري المفاهيم والمهارات في العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) بطريقة تكاملية

عند التخطيط لمراكز تعلم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) يمكن للمعلمات البدء بموضوع في العلوم او الرياضيات ، ومن ثم تكامل الأهداف والمواد لواحد أو أكثر من مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) الأخرى . (Moomaw,2013:42-44)

استكشاف العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في كافة أنحاء قاعة النشاط

تعد العلوم والرياضيات راسخة في كل أركان قاعة النشاط ، وينبغي على المعلمات الاستفادة من تلك الفرص التعليمية طوال اليوم وعلى المعلمة ان تقوم بالتخطيط الجيد لتكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) ، وإضافة المواد التعليمية بعناية حتى تساعد في زيادة فرص التعلم في مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) ، وبما يحفز عمليات التفكير العليا ، ويساعد الأطفال في الربط بين المجالات من خلال محاولاتهم الإبداعية (DeJarnette, 2018:18).

تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في مناطق اللعب الخارجي

يعد تقديم أنشطة العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) خارج قاعة النشاط مهما لثلاثة أسباب : يكون الأطفال على اتصال بالبيئة التي تتيح لهم فرص الاستكشاف للنباتات والحيوانات والظواهر الطبيعية ، يقوم الطفال باستكشاف المواد التي تساعدهم على فهم الخصائص الفيزيائية للاجسام ، يمكن إجراء الأنشطة التي تتطلب مساحات واسعة والتي ترتبط بالضوء الطبيعي ودورات الطقس

تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في مشروعات الروضة

أصبح العديد من المعلمات يهتمون بتعزيز التعلم من خلال المشروعات ، متبعين بذلك تحديدا الاهتمام الواسع في مدارس ريجيو إيميليا في إيطاليا ، وتساعد المشروعات الطفل عللى الاستقصاء وتوجيه الأسئلة ويكمن دور المعلمة في تقديم الدعم والتوجيه من خلال إدارة الحوار والمناقشات بطريقة ثرية وتوفير المواد اللازمة ، وتقديم خبرات جديدة مرتبطة ببعضها ، بالإضافة إلى توثيق الخبرات التعليمية .

رحلات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM الميدانية

تزود الرحلات الميدانية الأطفال بالفرصة لزيارة أماكن ربما لم يعتادوا على المرور بخبرة منها ، أو بالاستكشاف الكامل للمجتمع المحيط بهم ، حيث من الممكن ان تتناول بعض الرحلات الميدانية مفاهيم ومهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) بشكل تكاملي ، وتعمل الرحلات الميدانية على توسيع آفاق الأطفال من خلال تقديم الخبرات المادية مع الأشخاص ، والأماكن والأشياء ، حيث تؤدي تلك المقابلات وجها لوجه إلى إعادة تفكير الطفل في الافتراضات الخاطئة السابقة . لذا تعمل الرحلات الميدانية على توسيع أفكار الأطفال عن العالم المحيط بهم ، كما أن توثيق الأطفال خبرات الرحلات الميدانية عن طريق الصور والفيديوهات عنصرا فعالا حاسما في تعلم الطفل (Moomaw,2013:322-327).

مما سبق يتضح أهمية تنمية كفاءات منحى STEM لدى المعلمة في تحقيق متطلبات التكامل لطفل الروضة حيث يعد التدريب القائم على كفاءات STEM من العوامل الرئيسية التي تساعد على تحقيق التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة الرياضيات لدى طفل الروضة ، كما تساعد في التوجيه نحو التعلم الذي يركز على الطفل , Personalized) Children – centered Education).

واتفقت معظم الدول المتقدمة على أهمية التدريب القائم على كفاءات STEM حيث أصبح ضرورة لإعداد أجيال المستقبل ، وتنمية مهارات خاصة ومنها مهارات القرن الحادي والعشرين والكفاءات الأكاديمية والعامة والاجتماعية والوجدانية.

كما يجب صياغة الكفاءات المهنية لمعلمات الروضة من فلسفة التعلم القائم على منحى STEM للسعي نحو إعداد أطفال متنورة علميا وتقنيا لحياة مستقبلية أفضل .

ويستطيع الأطفال التعلم بشكل أكثر فاعلية عندما تقوم المعلمات بتكامل الممارسات الملائمة نمائيا، وعند تضمين الأنشطة بطريقة تكاملية ، ويتوقف ذلك على كفاءات المعلمة أثناء تقديم الأنشطة بطريقة تكاملة ، حيث تستطيع المعلمة وفقا منحى STEM أن تفهم مسارات التعلم النمائية للأطفال في كل مجال ، بالإضافة إلى معرفتهن بما يناسب نمو الطفل، وتسمح هذه المعرفة بتخطيط منهج وفقا لمنحى التكامل ، كما تستطيع تنفيذ الأنشطة وكذلك التدخل أثناء تفاعل الطفل وتوجيهه بشكل فعال .

وأكد الاتجاه الدولي نحو منحى STEM بإصدار مجموعة من التوصيات في إطار التخطيط والاستعداد لتطبيق منحى STEM وكان من أهم التوصيات تمكين المعلمات ، وتدريبهن على الكفاءات المهنية في ضوء منحى STEM ؛ وذلك من خلال التركيز على المحتوى المعرفي والمهارات التربوية اللازمة لتطبيق منحى STEM .

إعداد البرنامج التدريبي وأدوات البحث وضبطها

حددت الباحثة تعريف البرنامج التدريبي إجرائياً على أنه " مجموعة الخبرات التعليمية والأنشطة المقترحة ، والممارسات العملية في صورة جلسات تدريبية وتطبيقية وورش عمل، بهدف مساعدة وتدريب معلمة رياض الأطفال، لتصبح معلمة متمكنة من تخصصها من خلال

تنمية كفاءات تعليم STEM لتكسب أطفالها المهارات والمفاهيم بطريقة تكاملية مما يجعل التعليم تعليما ذي معنى " .

خطوات إعداد البرنامج التدريبي

فلسفة البرنامج التدريبي

تستند فلسفة البرنامج الحالي إلى مجموعة من الأسس :

- خصائص مرحلة رياض الأطفال ، وأهدافها .
- منحى STEM ، وكفاءاته ، واستراتيجيات تطبيقه .
- الاعتماد على قائمة كفاءات منحى STEM لمعلمات رياض الأطفال .
- صياغة هذه الكفاءات إلى صورة أهداف تعليمية للبرنامج ، يؤدي إنجازها إلى امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التي تساعدهن على تطبيق منهج النشاط في الروضة بطريقة تكاملية قد تؤدي إلى تعليم وتنمية للطفل.
- مراعاة مبدأ الاستمرارية عند تنظيم محتوى البرنامج ، بحيث يتم تقديم الخبرات التعليمية بصورة تدريجية تيسر من فهم المحتوى وتجنب تكرار المعلومات وتداخلها .
- التركيز على إيجابية المعلمات ونشاطهن ، إذ يرتكز البرنامج على أسلوب التعلم التطبيقي وذلك من خلال ممارسة وتدريب المعلمات لأداء كفاءات منحى STEM ، والذي يؤدي بدوره إلى زيادة حيوية وفاعلية المعلمات أثناء مشاركتهن الإيجابية لتطبيق الأنشطة التكاملية .

خطوات بناء البرنامج التدريبي

١- تحديد الأهداف العامة والفرعية للبرنامج

ويسعى هذا البرنامج إلى تدريب المعلمات على كفايات تعليم STEM ، وذلك من خلال الأهداف الآتية :

- تنمية كفاءة المعلمات في ضوء منحى STEM .
- تنمية مهارات ومفاهيم العلوم والتتقنية والهندسة والرياضيات بطريقة تكاملية لدى الأطفال عينة المعلمات.

٢. **تحديد الأهداف الإجرائية للجلسات :**

وتتمثل الأهداف الإجرائية لهذا البرنامج في الأهداف الإجرائية الخاصة بكل جلسة تدريبية، والتي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، كما يلي :

أ. الأهداف الإجرائية للجلسات "الجانب النظري من البرنامج"

أن تكون المعلمة قادرة أن :

- تستخلص مفهوم الكفاءة في ضوء منحى STEM.
- تحدد الكفايات التعليمية الواجب توافرها لدى معلمة الروضة اللازمة لتطبيق منحى STEM
- تقترح استراتيجيات لتحقيق التكامل بين مجالات منحى STEM

ب. الأهداف الإجرائية للجلسات "الجانب التطبيقي من البرنامج"

أن تكون المعلمة قادرة أن :

- تحدد مؤشرات كفاءات تعليم STEM .

- تطبيق مؤشرات منحى STEM أثناء تنفيذ الأنشطة في رياض الأطفال.

٣. تحديد كفاءات منحى STEM

اعتمدت الباحثة في تحديد تلك الكفايات على :

- الدراسات والأبحاث السابقة .
- تحليل مهام وأدوار معلمة الروضة وخصائصها .
- الأنشطة والمهارات الواجب توافرها للمعلمة لمنحى STEM وتنمية المفاهيم والمهارات بصورة تكاملية لدى أطفالها .
- محتوى منهج النشاط المتكامل في الروضة .

ومن خلال ما سبق تم التوصل إلى محاور رئيسية لكفايات منحى STEM ، يتفرع منها مجموعة من المؤشرات تمثل الكفايات الفرعية .

وقد اشتملت القائمة في صورتها المبدئية على ٦ كفاءات رئيسية يتفرع من كل منها (٥) مؤشرات ، ثم قامت الباحثة بعرضها على عدد (١٠) عشر محكمين من المتخصصين في رياض الأطفال ، وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق.

اختيار محتوى البرنامج

وقد حدد المحتوى التعليمي للبرنامج في ضوء الأهداف العامة للبرنامج وكفاءات منحى STEM وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والدراسات النظرية التي تناولت منحى STEM ، رياض الأطفال .

تحديد طرق وأساليب التطبيق المقترحة بالبرنامج :

وقد تم الاعتماد في تطبيق البرنامج على مجموعة من الأساليب تناسب كل من الأهداف والمحتوى :

- أسلوب العصف الذهني Brainstorming
- المناقشة والحوار Discussion
- جلسات التدريب وورش العمل

تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج :

تم اختيار بعض الأنشطة والوسائل التعليمية التي تسهم في تنفيذ البرنامج . وقد استخدمت الباحثة :

- **أفلام فيديو** : تحتوي على مجموعة من الأنشطة الإبداعية للأطفال في المجالات المختلفة (مناشط قصصية ، وفنية ، وحركية) ، ودروس نموذجية لمعلمة الروضة تظهر فيها الأداءات الفرعية لكفاءات منحى STEM .
- **أنشطة إثرائية** : تتضمن الصورة التي سيكون عليها البرنامج ، .
- **أوراق عمل** : لتقييم أداءات المعلمات ومدى المامهم بالكفاءات أثناء التدريب .
- **أنشطة تطبيقية** : تحتوي على تطبيقات وبعض الأنشطة المتكاملة لتدريب المعلمات على ممارسة أداءات كفايات منحى STEM .

تحديد أساليب التقويم في البرنامج

وقد تحددت أساليب التقويم في البرنامج في مجموعة الأدوات التالية :

- بطاقة ملاحظة أداءات كفاءات منحى STEM لدى معلمة الروضة.

- اختبار مصور لقياس تكامل مهارات ومفاهيم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لطفل الروضة .

بطاقة ملاحظة أداء كفاءات منحى STEM

هذا وقد مر بناء بطاقة الملاحظة بعدة خطوات يمكن توضيحها فيما يلي :

- **تحديد أهداف بطاقة الملاحظة**

تهدف بطاقة الملاحظة إلى التعرف على مدى توافر كفاءات منحى STEM في أداء المعلمات عينة البحث أثناء تنفيذ الأنشطة في الروضة .

- **صياغة البطاقة**

روعي عدة شروط عند صياغة هذه البطاقة من أهمها :

- تكون العبارات واضحة وقصيرة .
- تكون في عبارات إجرائية يسهل ملاحظتها .
- تشمل كل عبارة آداء واحد فقط .
- ترتبط الكفاءات الفرعية بالكفاءات الرئيسة .

بعد أن تمت صياغة عناصر البطاقة ، تم تحديد أسلوب تسجيل الملاحظة وتقديره كمياً حيث حدد لكل كفاية فرعية خمس مستويات لتقدير آدائها على النحو التالي (٥-٤-٣-٢-١) وهو مقياس خماسي حيث تعطي (٥) درجات للأداء المتميز للمعلمة في كفاءات منحى STEM ، و(٤) درجات للأداء العالي ، و(٣) درجات للأداء المتوسط ، (٢) درجتان للآداء المنخفض و (١) درجة واحدة لمن لم تقم بالأداء . ومن هنا يمكن اعتبار الدرجة النهائية لبطاقة الملاحظة هي (١٥٠) درجة .

- **ضبط بطاقة الملاحظة**

لضبط بطاقة الملاحظة والتأكد من صلاحيتها للتطبيق قامت الباحثة بالخطوات التالية:

أ. صدق بطاقة الملاحظة

- **صدق المحكمين**

للتأكد من صدق البطاقة ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، تم وضع البطاقة في صورتها النهائية .

- **صدق الاتساق الداخلي.**

تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" لحساب مدى الارتباط بين درجة كل كفاية فرعية والدرجة الكلية للبطاقة كما في الجدول (٢):

جدول (٢) صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة

الكفاية	١	٢	٣	٤	٥	٦
معامل الارتباط	٠.٨٧	٠.٩٤	٠.٩٦	٠.٩٥	٠.٩٣	٠.٩٦

يتبين من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط جاءت دالة إحصائياً مما يشير إلى أن البطاقة تتمتع بدرجة كبيرة من الاتساق الداخلي.

ب. ثبات بطاقة الملاحظة

ولحساب ثبات البطاقة قامت الباحثة بتطبيق البطاقة على عينة مكونة من (١٠) معلمة من المعلمات من العينة الاستطلاعية ، وذلك بالاستعانة بإحدى الزميلات للمشاركة في عملية الملاحظة مع الباحثة ، حيث تمت الملاحظة المزدوجة لكل معلمة بهدف حساب ثبات البطاقة وتم تسجيل الملاحظات حول بنود ومؤشرات الأداء للكفاءات الفرعية والرئيسية والبطاقة ككل وتم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين .

جدول (٣) حساب نسبة الاتفاق بين الباحثة وزميلتها في ملاحظة كفاءات منحى **STEM**

الكفاية	عدد المؤشرات الفرعية	نسبة الاتفاق %
التمركز حول الخبرات المتكاملة	٥	%٩٥
التكامل بين مجالات منحى STEM	٥	%١٠٠
تنمية مهارات ومفاهيم الطفل المتكاملة ومهارات القرن٢١ في ضوء رؤية٢٠٣٠	٥	%٩٥
اكتساب الأطفال المعرفة العلمية الأساسية للعلوم	٥	%٨٥
تطبيق المعرفة المتكاملة للرياضيات والعلوم والتصميم الهندسي	٥	%٩٥
تنمية مهارات العمل والانتاج والتنمية المستدامة	٥	%١٠٠
البطاقة ككل	٣٠	%٩٥

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق بين الملاحظين بلغت ٩٥% وهي نسبة مرتفعة تشير الي ثبات البطاقة وصلاحيتها للتطبيق.

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.**

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات للاختبار ككل = ٠.٩٢ وهذا ما يعني ثبات البطاقة.

اختبار مصور لتكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد الاختبار :

١. تحديد الهدف من الاختبار .
٢. تحديد أبعاد الاختبار .
٣. صياغة مفردات الاختبار .
٤. صياغة تعليمات الاختبار .
٥. تحديد جدول المواصفات .

٦. التحقق من صدق الاختبار .

٧. التجربة الاستطلاعية وحساب ثبات الاختبار .

٨. تحديد زمن الاختبار .

٩. طريقة تصحيح الاختبار .

التحقق من صدق الاختبار المصور

صدق المحكمين

استخدمت الباحثة صدق المحكمين حيث تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على المحكمين ملحق (١) وذلك لإبداء الرأي فيه من حيث الآتي :

- مناسبة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله .
- ملائمة الاختبار للنمو المعرفي للطفل في هذه المرحلة .
- مدى وضوح صياغة بطاقات الاختبار .

ووفقاً لآراء المحكمين ملحق (١) ، كانت أهم التعديلات هي :

- تعديل صياغة بعض الكلمات التي وردت في الاختبار لمعنى أفضل وأوضح حتى تتناسب مع المرحلة العمرية للطفل .

وبعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين . أصبح الاختبار مكوناً من ٤٠ بطاقة مصورة لقياس تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات بواقع ، (١١) بطاقة تقيس مفاهيم ومهارات العلوم، (٩) بطاقات تقيس مهارات ومفاهيم التقنية ،(٩) بطاقات تقيس مفاهيم ومهارات الهندسة ،(١١) بطاقة تقيس مفاهيم ومهارات الرياضيات وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية وصالحاً للتطبيق .

صدق الاتساق الداخلي

تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" لحساب مدى الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول (٤):

جدول (٤) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار المصور (معاملات ارتباط بيرسون)

البعد	العلوم	التقنية	الهندسة	الرياضيات
الارتباط بالاختبار ككل	**٠,٨١١	**٠,٨١٩	**٠,٨٠٨	**٠.٨٣١

** دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الإرتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على أن الاختبار بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

حساب ثبات الاختبار

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب ثبات الاختبار وحساب ثبات أبعاد الاختبار الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ.

جدول رقم (٥) ثبات اختبار تكامل مهارات الهندسة والعلوم والرياضيات بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	العلوم	التقنية	الهندسة	الرياضيات	الاختبار ككل
ألفا كرونباخ	٠.٧٧٠	٠.٧٦٩	٠.٧٧٦	٠.٧٧٥	٠.٧٧٢

ألفا للاختبار ككل = ٠.٧٧٢

وبذلك يتضح من الجدول السابق أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

اختيار عينة البحث

تنقسم عينة البحث إلى قسمين :

وتشمل عينة عشوائية قوامها (٢٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال (١٠) قاعات للنشاط بواقع معلمتين في كل قاعة من قاعات روضة الفجر الجديد ، روضة ناصر ، روضة صلاح خطاب بإدارة شبين الكوم بمحافظة المنوفية ، وعينة عشوائية قوامها (٨٠) طفلاً من

أطفال الروضة بالمستوى الثاني من قاعات الروضات التي تعمل فيهما هؤلاء المعلمات ، بواقع ٨ أطفال في كل قاعة نشاط . كما هو موضح بالجدول رقم (٦) :

جدول (٦) توزيع عينة البحث من المعلمات والأطفال على الروضات المختلفة

الإدارة التعليمية	الروضة	عدد القاعات	عدد المعلمات بكل روضة	عدد الأطفال في كل روضة
شبين الكوم التعليمية	روضة الفجر الجديد	٤	٨	٣٢
	روضة صلاح خطاب	٤	٨	٣٢
	روضة ناصر	٢	٤	١٦

التطبيق القبلي لأدوات البحث

يتناول التطبيق القبلي لأدوات البحث جانبين :

- تطبيق بطاقة ملاحظة كفاءات المعلمات قبليا (العينة الأولى) .
- تطبيق اختبار تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لأطفال المعلمات (العينة الثانية) .

تطبيق البرنامج التدريبي

بدأ تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠ حيث بدأ بتطبيق البرنامج التدريبي على معلمات الروضة " بحيث تم تدريب معلمات كل روضة على حدة " ، استغرق تطبيقه (٣) أسابيع ، بواقع (٩) جلسات لكل مجموعة من المعلمات ، وزمن الجلسة (٣) ساعات، وقد اعتُمد في تطبيق البرنامج على مجموعة من الأساليب تناسب كل من الأهداف والمحتوى للبرنامج ، ثم تطبيق الجانب التطبيقي

للبرنامج على طفل الروضة لمدة (٨) أسابيع ، بتطبيق معلمات عينة البحث لمجموعة من الأنشطة التي تم إعدادها في ضوء منحى STEM.

التطبيق البعدي لأدوات البحث

تم التطبيق البعدي لأدوات البحث على كل من "عينة المعلمات" ، "عينة الأطفال" ، والمتمثلة في :

- بطاقة ملاحظة أداء المعلمات لكفايات تعليم STEM وذلك بعد الانتهاء من الجانب التدريبي من البرنامج وأثناء تطبيقهن للمفاهيم والمهارات العلمية والتقنية والهندسية والرياضية المتضمنة للأنشطة المقترحة لأطفال المستوى الثاني من الروضة .
- اختبار تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لعينة أطفال المعلمات ، وقد طبق الاختبار بالتعاون مع معلمات رياض الأطفال "عينة البحث".

نتائج البحث وتفسيرها

يتناول هذا الجزء تحليل النتائج النهائية التي أسفر عنها تطبيق بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية لمعلمات الروضة واختبار تكامل مهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لطفل الروضة وتفسير هذه النتائج وذلك بهدف التعرف علي فعالية البرنامج التدريبي المقترح من خلال قياس فعاليته في تنمية الكفاءات المهنية للمعلمات في ضوء منحى STEM وواثر ذلك على تنمية تكامل مهارات والعلوم والتقنية و الهندسة والرياضيات لدي الأطفال. ثم تعرض الباحثة مقترحات البحث وتوصياته.

- وللتحليل الاحصائي لبيانات البحث استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS: Statistical Package for the Social Sciences v.18

- وتم الاعتماد علي حساب الأساليب الاحصائية الوصفية (المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، أكبر درجة ، أصغر درجة)
- التمثيل البياني بالأعمدة
- التحليل الاحصائي التأكيدي بحساب اختبار (ت) للمجموعتين المترابطتين ، واختبار ولكوكسون اللابارامتري.
- اختبار مربع ايتا وحجم الأثر لبحث الفعالية.
- ألفا كرونباخ للثبات ، معاملات الارتباط بيرسون لدراسة صدق الاتساق الداخلي.

للتحقق من صحة فروض البحث

الفرض الأول

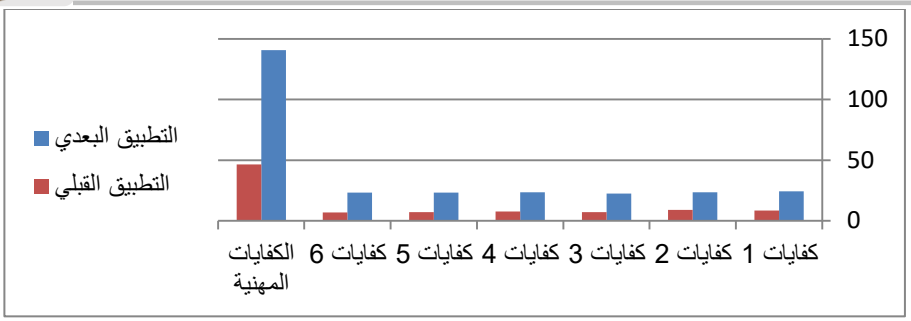
- **اختبار صحة الفرض الأول : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة كفاءات معلمة الروضة المهنية في ضوء منحى STEM لصالح التطبيق البعدي."**

ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أكبر درجة، أصغر درجة) لدرجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي علي بطاقة ملاحظة كفاءات معلمة الروضة المهنية في ضوء منحى STEM، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(٧) الإحصاءات الوصفية لدرجات عينة البحث في التطبيقين علي بطاقة ملاحظة كفاءات منحى STEM لمعلمة الروضة المهنية.

البعد	التطبيقين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أصغر درجة	أكبر درجة
التمركز حول الخبرات المتكاملة	البعدي	٢٠	٢٤.٤	٠.٥٠	٢٤	٢٥
	القبلي	٢٠	٨.٦	١.٤٣	٦	١٠
التكامل بين مجالات منحى STEM	البعدي	٢٠	٢٣.٦	١.٠٥	٢٢	٢٥
	القبلي	٢٠	٩.١	٠.٨٥	٨	١٠
تنمية مهارات ومفاهيم الطفل المتكاملة ومهارات القرن٢١ في ضوء رؤية٢٠٣٠	البعدي	٢٠	٢٢.٦	٠.٨٢	٢٢	٢٤
	القبلي	٢٠	٧.١	٠.٧٢	٦	٨
اكتساب الأطفال المعرفة العلمية الأساسية للعلوم	البعدي	٢٠	٢٣.٥	١.٠٥	٢١	٢٤
	القبلي	٢٠	٧.٧	٠.٥٧	٦	٨
تطبيق المعرفة المتكاملة للرياضيات والعلوم والتصميم الهندسي	البعدي	٢٠	٢٣.٤	٠.٥٠	٢٣	٢٤
	القبلي	٢٠	٧.١٥	٠.٥٩	٦	٨
تنمية مهارات العمل والانتاج والتنمية المستدامة	البعدي	٢٠	٢٣.٢٥	٠.٧٢	٢٢	٢٤
	القبلي	٢٠	٦.٩٥	٠.٧٦	٦	٨
بطاقة ملاحظة كفاءات STEM لدى معلمة الروضة	البعدي	٢٠	١٤٠.٧٥	١.٨٦	١٣٨	١٤٤
	القبلي	٢٠	٤٦.٦	٢.٥٠	٤٣	٥٠

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات التطبيق البعدي علي بطاقة ملاحظة كفايات معلمة الروضة المهنية بلغت (١٤٠.٧٥) ، وهو أعلي من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي الذي بلغ (٤٦.٦) درجة مما يدل علي وجود فرق بين متوسطى درجات التطبيقين علي بطاقة ملاحظة كفاءات منحى STEM لدى معلمة الروضة لصالح التطبيق البعدي نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (تعرض المعلمات للبرنامج التدريبي المقترح). وبتمثيل درجات مجموعتي البحث باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (2) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات التطبيقين

ويتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بيانيا بين درجات التطبيقين علي بطاقة ملاحظة كفاءات معلمة الروضة في ضوء منحى STEM . وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار(ت) للمجموعتين المرتبطتين (مجموعة واحدة تطبيق متكرر)، وبتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطى درجات التطبيقين اتضح ما يلى:

جدول (٨) نتائج اختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين في بطاقة ملاحظة كفاءات معلمة الروضة في ضوء منحى STEM

البعد	فرق المتوسطين	الانحراف المعياري للفروق	قيمة ت	درجة الحرية	مستوي الدلالة
التمركز حول الخبرات المتكاملة	١٥.٨٠	١.٦١	٤٣.٩١	١٩	مستوي ٠.٠١
التكامل بين مجالات منحى STEM	١٤.٥٠	١.٦٤	٣٩.٥٨	١٩	مستوي ٠.٠١
تنمية مهارات ومفاهيم الطفل المتكاملة ومهارات القرن٢١ في ضوء رؤية٢٠٣٠	١٥.٥٠	١.٢٤	٥٦.١٠٨	١٩	مستوي ٠.٠١
اكتساب الأطفال المعرفة العلمية الأساسية للعلوم	١٥.٨٠	١.١١	٦٣.٩٤٥	١٩	مستوي ٠.٠١
تطبيق المعرفة المتكاملة للرياضيات والعلوم والتصميم الهندسي	١٦.٢٥	٠.٧٢	١٠١.٤٤٨	١٩	مستوي ٠.٠١
تنمية مهارات العمل والانتاج والتنمية المستدامة	١٦.٣٠	١.٠٨	٦٧.٤٣٨	١٩	مستوي ٠.٠١
الكفاءات ككل	٩٤.١٥	٣.٦٣	١١٥.٩٤٨	١٩	مستوي ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة (١١٥.٩٤٨) تجاوزت " ت " الجدولية عند درجة حرية (١٩) ومستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطى درجات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي (ذات المتوسط الأكبر).

ونظرا لصغر حجم العينة (٢٠ معلمة) تم التحقق من الدلالة الاحصائية للفرق بين متوسطي التطبيقين بحساب قيمة (اختبار ولكوكسون اللابارامتري) وكانت النتائج كما يلي:

جدول(٩) نتائج اختبار(z: ولكوكسون) لدرجات التطبيقين في الكفاءات المهنية في ضوء منحى STEM

البعد	فرق الرتب بين	الاشارة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوي الدلالة الاحصائية
التمركز حول الخبرات المتكاملة	بعدي – قبلي	موجبة	a٢٠	١٠.٥	٢١٠	٣.٩٤٧	دالة عند مستوي ٠.٠١
		سالبة	b٠	٠	٠		
التكامل بين مجالات منحى STEM	بعدي – قبلي	موجبة	a٢٠	١٠.٥	٢١٠	٣.٩٦٢	دالة عند مستوي ٠.٠١
		سالبة	b٠	٠	٠		
تنمية مهارات ومفاهيم الطفل المتكاملة ومهارات القرن٢١	بعدي – قبلي	موجبة	a٢٠	١٠.٥	٢١٠	٣.٩٥٧	دالة عند مستوي ٠.٠١
		سالبة	b٠	٠	٠		
اكتساب الأطفال المعرفة العلمية الأساسية للعلوم	بعدي – قبلي	موجبة	a٢٠	١٠.٥	٢١٠	٤.٠٥١	دالة عند مستوي ٠.٠١
		سالبة	b٠	٠	٠		
تطبيق المعرفة المتكاملة للرياضيات والعلوم والتصميم الهندسي	بعدي – قبلي	موجبة	a٢٠	١٠.٥	٢١٠	٣.٩٩٣	دالة عند مستوي ٠.٠١
		سالبة	b٠	٠	٠		
تنمية مهارات العمل والانتاج والتنمية المستدامة	بعدي – قبلي	موجبة	a٢٠	١٠.٥	٢١٠	٣.٩٦١	دالة عند مستوي ٠.٠١
		سالبة	b٠	٠	٠		
بطاقة ملاحظة كفاءات STEM	بعدي – قبلي	موجبة	a٢٠	١٠.٥	٢١٠	٣.٩٣٨	دالة عند مستوي ٠.٠١
		سالبة	b٠	٠	٠		

a: بعدي > قبلي ، b: بعدي < قبلي

يتضح من جدول(٩) أن مجموع الرتب الموجبة الاشارة للفرق بين التطبيقين البعدي والقبلي = ٢١٠ في حين مجموع الرتب سالبة الاشارة = صفر مما يعني وجود فروق بين درجات التطبيقين وأن هذه الفروق تصل الي مستوي الدلالة الاحصائية المطلوب، مما يعني أن قيمة z دالة احصائياً عند مستوي ٠.٠١ .

وبالتالي تم قبول الفرض الذي ينص على **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة كفاءات معلمة الروضة المهنية في ضوء منحى STEM لصالح التطبيق البعدي."**

ويمكن أن تفسر هذه النتائج في ضوء ما يلي :

اتفقت نتائج البحث الحالي مع المبدأ الذي أكدته كثير من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت فعالية تدريب المعلمات وتنمية كفاءات منحى STEM (المحيسن وخجا ،٢٠١٥ ، العبدالكريم،٢٠١٥ ، سليمان ،٢٠١٧) ، (Ndijuye&Tandika,2020) ، (Park, et.al.,2017) والتي تتلخص في أن استخدام البرنامج التدريبي القائم على أسلوب الكفاءات في تنمية كفاءات المعلمين يعد أسلوباً فعالاً، كما أوضحت أن التدريب العملي التطبيقي يساعد على تنمية كفاءات منحى STEM بصورة أفضل، كما أن التدريب يسمح للمعلمات باكتساب الخبرة واستخدامها لتقييم المفاهيم والمهارات والمعتقدات والتصورات المتعلقة بتنمية العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة، هذا إلى جانب أن البرنامج قد أتاح أيضاً الفرصة للمعلمات لتطبيق ما تم تعليمه والتدريب عليه ، حيث إنه بعد الانتهاء من كفاءات كل محور من محاور الكفاءات الرئيسية تصمم وتنفذ المعلمة نشاطا تستخدم فيه كفاءات هذا المحور ثم يتم مناقشة وتحليل ونقد هذا النشاط أقرانها .

التحقق من صحة الفرض الثاني

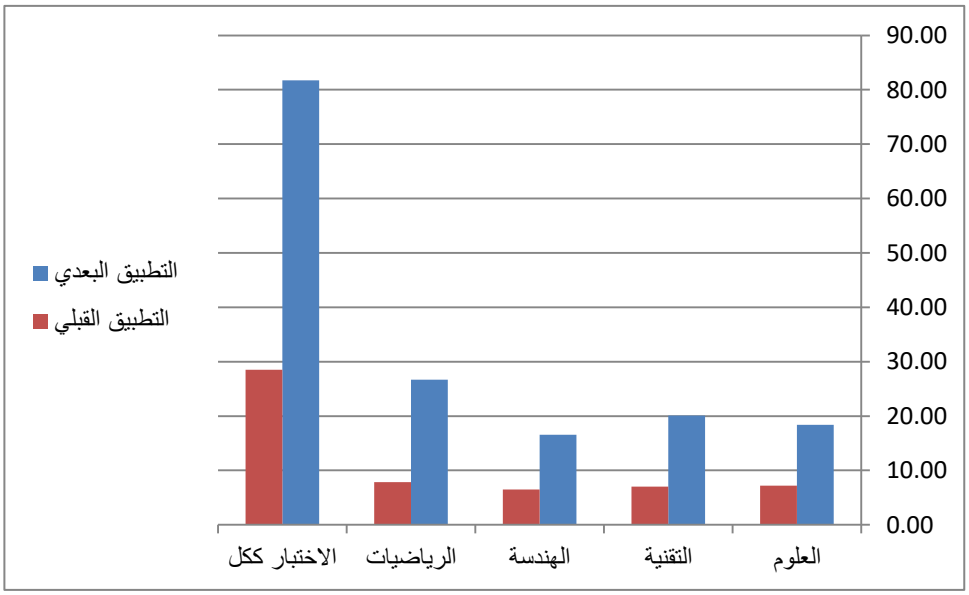
" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المصور لقياس تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة لصالح التطبيق البعدي."

ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أكبر درجة، أصغر درجة) لدرجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي علي اختبار تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات ، كما يلي:

جدول(١٠) الإحصاءات الوصفية لدرجات عينة البحث في التطبيقين علي اختبار تكامل مهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات.

البعد	التطبيقين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أصغر درجة	أكبر درجة
العلوم	البعدي	٨٠	١٨.٤١	٠.٧٤	١٧	٢٠
	القبلي	٨٠	٧.١٨	٠.٩٥	٥	٩
التقنية	البعدي	٨٠	٢٠.٠٦	١.٠٤	١٨	٢٢
	القبلي	٨٠	٧.٠٠	٠.٨٧	٥	٩
الهندسة	البعدي	٨٠	١٦.٥٩	٠.٧٢	١٥	١٨
	القبلي	٨٠	٦.٥٠	٠.٨١	٥	٨
الرياضيات	البعدي	٨٠	٢٦.٦٩	١.٤٤	٢٤	٢٩
	القبلي	٨٠	٧.٨٣	٠.٩٤	٥	١١
اختبار تكامل العلوم والتقنية الهندسة والرياضيات	البعدي	٨٠	٨١.٧٥	٢.٤٩	٧٧	٨٨
	القبلي	٨٠	٢٨.٥٠	٢.١٥	٢٣	٣٤

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات التطبيق البعدي علي اختبار تكامل العلوم والهندسة والتقنية والرياضيات بلغت (٨١.٧٥) ، وهو أعلي من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق القبلي الذي بلغ (٢٨.٥٠) درجة مما يدل علي وجود فرق بين متوسطى درجات التطبيقين علي اختبار تكامل مهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لصالح التطبيق البعدي نتيجة تعرضهم للمعالجة التجريبية (تعرض المعلمات للبرنامج التدريبي المقترح). وبتمثيل درجات مجموعتي البحث باستخدام شكل الأعمدة البيانية اتضح ما يلي:



شكل (3) التمثيل البياني بالأعمدة لمتوسطات درجات التطبيقين

ويتضح من التمثيل البياني السابق وجود فروق واضحة بيانيا بين درجات التطبيقين علي اختبار تكامل مهارات الهندسة والعلوم والرياضيات. وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين (مجموعة واحدة تطبيق متكرر)، وبتطبيق اختبار (ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطى درجات التطبيقين اتضح ما يلى:

جدول (١١) نتائج اختبار " ت " للفرق بين متوسطي درجات التطبيقين لاختبار تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات

البعد	فرق المتوسطين	الانحراف المعياري للفروق	قيمة ت	درجة الحرية	مستوي الدلالة
العلوم	١١.٢٤	١.٠٨	٩٢.٨٩٤	٧٩	مستوي ٠.٠١
التقنية	١٣.٠٦	١.٥١	٧٧.٢٥٤	٧٩	مستوي ٠.٠١
الهندسة	١٠.٠٩	١.١٩	٧٥.٦٤٥	٧٩	مستوي ٠.٠١
الرياضيات	١٨.٨٦	١.٦٠	١٠٥.٦٤١	٧٩	مستوي ٠.٠١
الاختبار ككل	٥٣.٢٥	٣.١٤	١٥١.٤٧٩	٧٩	مستوي ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة (١٥١.٤٧٩) تجاوزت " ت " الجدولية عند درجة حرية (٧٩) ومستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطى درجات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي (ذات المتوسط الأكبر).

وبالتالي تم قبول الفرض الذي ينص على **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المصور لقياس تكامل مفاهيم ومهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى طفل الروضة لصالح التطبيق البعدي."**

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه كثير من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة كل من (Hachey ,2020; Ugras,2018 ; Nichols, et. Al. ,2017; Lesseig et al.,2016) ويمكن أن تعزي هذه النتيجة إلى أن :إتاحة الفرص لتدريب المعلمات على كفاءات منحى STEM ، ثم أدائهن بالتطبيق الفعلي للأطفال من خلال الأنشطة المتكاملة للعلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا ، كلها عوامل أثرت تأثيراً

إيجابياً في إتاحة الفرصة لأطفال عينة البحث في أن يظهروا تقدما في المفاهيم والمهارات في مجال أو أكثر من مجالات الأنشطة المتعددة بطريقة تكاملية.

كما أن تقديم أنشطة تعليمية للطفل مصممة في ضوء منحى STEM أدى إلى تنويع في النشاط الذي يقدم للطفل ؛ حيث تم تقديم أنشطة متعددة ومتنوعة من أجل إثراء بيئة الطفل ، وإتاحة الفرص أمامه للتعامل مع مواقف متعددة ومتنوعة ومناسبة لمرحلة نموه ، وفي ذات الوقت تلبي احتياجاته الفعلية ، مع التأكيد على الأنشطة تكون متكاملة ، وبذلك يكون هذا المجال (النشاط) هو المدخل والطريقة الملائمة للطفل لتنمية مهارات ومفاهيم الطفل بطريقة تكاملية، وبالتالي فقد أدي ذلك إلى تفوقه وتميزه .

ومما سبق ترى الباحثة أن التقدم الذي حققه أطفال عينة المعلمات في القياس البعدي في الأداء على اختبار المصور لتكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات قد يرجع إلى تنمية كفايات المعلمات في ضوء منحى STEM وكذلك تقديم العديد من الأنشطة التكاملية المختلفة باستخدام منحى STEM في تطبيق تلك الأنشطة.

اختبار صحة الفرض الثالث : " يوجد أثر فعال لتنمية كفاءات معلمة الروضة المهنية في ضوء منحى STEM في تنمية تكامل مفاهيم ومهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضات لدى طفل الروضة."

يتضح مما سبق وجود فروق ونتائج ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. ولكن تسليماً بأن وجود الشيء قد لا يعني بالضرورة أهميته، فالدلالة الإحصائية في ذاتها لا تقدم للباحث سوي دليلاً علي وجود فرق بين متغيرين بصرف النظر عن ماهية هذا الفرق وأهميته، من هنا فالدلالة الإحصائية وحدها غير كافية لاختبار فروض البحث فهي شرط ضروري ولكنه غير كافي، فالضرورة تتحقق بوجود الدلالة الإحصائية والكفاية تتحقق بحساب درجة الأثر وأهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائياً، ولذلك وجب أن تتبع اختبارات الدلالة الإحصائية ببعض

الإجراءات لفهم معنوية النتائج الدالة إحصائياً وتحديد أهمية النتائج التي تم التوصل إليها، ومن هذه الأساليب المناسبة للبحث الحالي اختبار مربع ايتا(η^2) واختبار حجم الأثر (d)، ويهدف اختبار مربع ايتا (η^2) الى تحديد نسبة من تباين المتغير التابع ترجع للمتغير المستقل، كما يوضح الجدول (١٢) نتائج تطبيق حجم الأثر ومقياس مربع إيتا(η^2) كمقياس لأثر ودرجة أهمية نتائج البحث ذات الدلالة الإحصائية :

جدول (١٢) نتائج مربع ايتا وحجم الأثر

البعد	قيمة ت	درجة الحرية	مربع ايتا (η^2)	حجم الأثر (d)	مستوي الأثر
العلوم	٩٢.٨٩٤	٧٩	٠.٩٩	١٠.٣٩	أثر كبير فعال
التقنية	٧٧.٢٥٤	٧٩	٠.٩٩	٨.٦٤	أثر كبير فعال
الهندسة	٧٥.٦٤٥	٧٩	٠.٩٩	٨.٤٦	أثر كبير فعال
الرياضيات	١٠٥.٦٤١	٧٩	٠.٩٩	١١.٨١	أثر كبير فعال
الاختبار ككل	١٥١.٤٧٩	٧٩	١.٠٠	١٦.٩٤	أثر كبير فعال

يتضح من الجدول (11) ما يأتي:

بالنسبة للاختبار ككل بلغت قيمة اختبار مربع إيتا(η^2) (= ١) وقد تجاوزت القيمة الدالة علي الأهمية التربوية والدلالة العملية ومقدارها (٠,١٤). وهي تعني أن (١٠٠٪) من التباين بين متوسطي درجات التطبيقين يرجع الي متغير المعالجة التدريبية (تعرض المعلمات للبرنامج التدريبي المقترح)، ويتضح من الجدول أن قيمة حجم الأثر = ١٦,٩٤ (تجاوزت الواحد الصحيح) مما يدل علي أن مستوي الأثر كبيرة جدا ، وبالنسبة للمكونات الفرعية للاختبار فقد بلغت قيمة مربع ايتا لكل مكون ٠.٩٩ ويعني أن ٩٩ % من التباين بين

متوسطي درجات التطبيقين يرجع الي متغير المعالجة التدريسية (تعرض المعلمات للبرنامج التدريبي المقترح) **وأن هناك أثر كبير فعال ومهم تربويا لتدريب المعلمات في تنمية تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضات لدى طفل الروضة.**

بناء على ما سبق عرضه من نتائج يتضح أن البرنامج بهذه الصورة التي أظهرتها دلالات النتائج يعكس درجة جيدة من الفاعلية . ويمكن القول أن كفايات منحى STEM قد نمت بدرجة جيدة لدى المعلمات "عينة البحث" ودالة عند مستوى (٠.٠١) ، كما أنها أسهمت أيضاً في تنمية تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى أطفال عينة المعلمات .

خلصت النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي إلى أهمية تدريب المعلمات على كفاءات منحى STEM ، وأن إتاحة الفرص للتفاعل المحتوى التعليمي للجانب النظري من البرنامج بإيجابياته من خلال استخدام أسلوبي العصف الذهني ، والمناقشة والحوار ، وكذلك من خلال ممارسة الأنشطة التطبيقية المتضمنة بالبرنامج ، والتي تنوعت في أهدافها واستخداماتها ومجالات تطبيقها، قد كان سبباً تنمية كفاءات منحى STEM لدى المعلمات .

وعلى ذلك يمكن القول أن هناك علاقة طردية بين نمو كفاءات منحى STEM لدى معلمات رياض الأطفال ، وتنمية التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات لدى أطفالهن .

توصيات البحث

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج؛ يوصي البحث بما يلي:

- وضع المزيد من الخطط التدريبية للمعلمات في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM للمعلمات قبل وأثناء الخدمة .
- تنمية الكفايات المهنية من خلال استخدام أساليب التدريب في أثناء الخدمة؛ لمسايرة التطورات السريعة في مجال التطوير المهني.

- ضرورة إعداد خريطة بحثية توضح مستويات استخدام منحى STEM
- نشر منحى (STEM) وتطبيقه بشكل منهجي، بحيث يتناول عناصر العملية التعليمية كلها: المعلمين، والأطفال، والمناهج ، والبيئات التعليمية و التقويم .

مقترحات البحث

يقترح البحث الحالي إجراء البحوث التالية:

- تصميم برنامج وفق منحى STEM لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطفل.
- تصميم أنشطة إثرائية باستخدام منحى STEM لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طفل الروضة .

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الأكلبي، مفلح دخيل وصالح، مدحت محمد (٢٠١٤) . التدريب في العصر التقني، الدار الخالدية للنشر والتوزيع :جدة.

البيز، دلال عمر عبد الرحمن (٢٠١٧). تحليل محتوى كتب العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات STEM ، رسالة ماجستير غر منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.

حسانين ، بدرية محمد (٢٠١٦). التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي، المؤتمر العلمي الثامن عشر –مناهج العلوم بين المصرية والعالمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، يوليو، ص ص ٩٩-١٣٩

الحكمي، ابراهيم الحسن (١٤٣٢) .الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغرات، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (٩٠) .

الخبتي، عبير صالح(٢٠١٦) .فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على منحى STEM والتربية من أجل التنمية المستدامة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بجدة. رسالة ماجستير غر منشورة .جامعة جدة .

الدوسري، هند مبارك (٢٠١٥) . واقع تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم STEM على ضوء التجارب الدولية .ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول – التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات .المملكة العربية السعودية.

الراصد الدولي (١٤٣٣) . التعزيز – التعاون– الاستبقاء :استراتيجيات لتحسن أزمة تدريس مهارات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، العدد (٢١) وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

رزق، فاطمة مصطفى محمد (٢٠١٥) . استخدام مدخل STEM التكاملي لتعلم العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية .مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(٦٢) ، ص ص٧٩ – ١٢٨ .

الزبيدى، محمد على مرزوق(٢٠١٧) . فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التكامل STEM في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والتحصيل لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة العلوم، رسالة دكتوراه غر منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

السبيل ، مي عمر عبد العزيز (٢٠١٥). أهمية مدارس العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM في تطوير تعليم العلوم – دراسة نظرية في إعداد المعلم، المؤتمر العلمي الرابع والعشرون :ببرامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، أغسطس، ص ص ٢٥٤– ٢٧٨

سليمان، خليل رضوان خليل(٢٠١٧) . الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل التكامل بن العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM ، المجلة المصرية للتربية العلمية، المجلد (٢٠) العدد (٩) ، ص ص ١–٤٤ .

سهلي ،غدير أحمد محمد (٢٠١٩) . منظومة STEM للتدريس الإبداعي ، الرياض :مكتبة الملك فهد الوطنية.

الشمري مها، (٢٠١٧): تفوق وتوافق رؤية الحاضر للمستقبل مع أهداف (٢٠٣٠ STEM Education) http://www.al-jazirah.com/2017/20170115/wz1.htm#service-one

شواهين ، خير سليمان (٢٠١٦). برنامج STEM نماذج تطبيقه (العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا) ،الأردن :عالم الكتب الحديث .

العبدالكريم، إيمان عمر (٢٠١٥) . احتياجات التطوير المهني لمعلمات العلوم لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم في توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEMورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول – التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات .المملكة العربية السعودية.

غانم، تفيدة (٢٠١٥): مناهج STEM (العلوم – التكنولوجيا – التصميم الهندسي – الرياضيات)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية شعبة بحوث تطوير المناهج، مصر.

القاضي ، عدنان محمد (٢٠١٨) . STEM فلسفته ، اهدافه ، مستويات تعلم الطلبة فيه ، تطبيقه في المنهاج الدراسي ، الرياض : دار الكتاب التربوي .

القاضي ، عدنان محمد ، الربيعة ، سهام إبراهيم (٢٠١٨) . STEM&STEAM إطار تكاملي لرعاية الطلبة الموهوبين ، الرياض : دار الحكمة للنشر والتوزيع.

القحطاني ، حسين محمد مسعود ، آل كحلان ، ثابت سعيد (٢٠١٧) .معوقات تطبيق منحى (STEM) في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بمنطقة عسير ، مجلة العلوم التربوية والنفسية – المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث – العدد التاسع – المجلد الأول – اكتوبر 2017

ماكفارلين،برونوين(٢٠١٩).تصميم مناهج STEM للطلبة الموهوبين تصميم برمجة STEM وتنفيذها ، ترجمة : محمود محمد الوحيدي ، الرياض : مكتبة العبيكان .

المالكي، ماجد محمد حسن (٢٠١٨) . فاعلية تدريس العلوم بمدخل STEM في تنمية مهارات البحث بمعاير ISEF لدى طلاب المرحلة الابتدائية .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جدة.

المحيسن، ابراهيم عبد الله وخجا، بارعة بهجت (٢٠١٥).التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء اتجاه تكامل العلوم والتقنية والهند سة والرياضيات STEM ، مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول(توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEMجامعة الملك سعود، 18 – 16 رجب، 7 – 5 مايو،. 39 – 13

مراد، سهام السيد (٢٠١٤) . تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية .دار المنظومة، السعودية.

مركز التميز في التعلم والتعليم (٢٠١٨). تجارب دولية في التعليم القائم على الكفايات، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Akkas,E., & Turnklu, E.(2015) .Middle School Mathematics Teachers› Pedagogical Content Knowledge about Quadrilaterals. Elementary Education Online , 14 (2) , 744-756.

Bers, M., Seddighin, S. & Sullivan, A. (2013). Ready for Robotics:Bringing together the T and E of STEM in early childhood teacher education. Journal of Technology and Teacher Education, 21(3), 355-377. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. Retrieved July 16, 2020 from https://www.learntechlib.org/primary/p/41987/.

Bruning, R. H.; Schraw, G. J.; Norby, M. M. & Ronning, R. R. (2004). Cognitive psychology and instruction, 4th ed., Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Capraro,M.& Nite,S.,B.(2014) .stem integration mathematics standards.Middle Grades Research Journal , 9 (3) , 1- 10.

Clements, Douglas H., and Julie Sarama.2007. “Early Mathematics Learning.” In Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, ed. Frank K. Lester Jr., 461-556. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Coople, Carol and Sue Bredekamp, eds. 2009. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through age 8. 3rd ed. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

DeJarnette, N. K. (2018). Implementing STEAM in the Early Childhood Classroom. European Journal of STEM Education, 3(3), 18-20.

Duncan, Greg J., Chantelle J. Dowsett, Jeanne Brooks-Gunn, Amy Claessens, Kathryn Duckworth, Mimi Engel, Leon Feinstein, Aletha C. Huston, Crista Japel, Pamela Klebanov, Katherine Magnuson, Linda S. Pagani, and Holly Sexton. 2007. “School Readiness and Later Achievement.” Developmental Psychology 43 (6): 1428-46.

Faiza M. Jamil , Sandra M. Linder , Dolores A. Stegelin,2017. Early Childhood Teacher Beliefs About STEAM Education After a Professional Development Conference, Early Childhood Educ J (2018) 46:409–417 DOI 10.1007/s10643-017-0875-5

Ghnaim, S.; Abed, E., & Ayyash, A.(2016) .Forms of Pedagogical Content Knowledge among Science and Mathematics Teachers at Third Grade in UNRWA Schools in Jordan and How it is Influenced by Their Educational Beliefs. Jordan Journal of Educational Sciences , 43 (4) 1463- 1481.

Gomez, A., & Albrecht, B.(2014) .True STEM education. Technology and engineering teacher, 73 (4) , 8- 16.

Grubbs, E., &Grubbs,S.(2015) .Beyond Science and math: integrating geography education.Technology and engineering teacher, 74,17-21.

Guerrero, S.(2010) .Technological pedagogical content knowledge in the mathematics classroom.journal of digital learning in teacher education, 26 (4) , 132- 139.

Gulten, D.C.(2013) .Perspective mathematics teachers' views on distance education and their web pedagogical content knowledge.Turkish Online Journal of Distance Educaton,11: 1302- 6488.

Hachey, A.C., (2020), "Success for all: fostering early childhood STEM identity", Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, Vol. 13 No. 1, pp. 135-139.

Kleickmann, T.; Richter, D.; Kunter, M.; Elsner, J.; Besser, M.; Krauss, S.; Cheo, M., & Baumert , J.(2015) .Content knowledge and pedagogical content knowledge in Taiwanese and German Mathematics teachers.Teaching and Teacher Education ,46, 115-126.

Knowles, John Geoffrey. (2017). Impact of Professional Development in Integrated STEM Education on Teacher Self-efficacy, Outcome Expectancy, and STEM Career Awareness, Purdue University National Center for Education Statistics, NCES. (2013). STEM Attrition: College Students' Paths Into and Out of STEM Fields Statistical Analysis Report, U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION.

Leong, K.; Meng, C., & Abdul Rahim, S.(2015) .Understanding Malaysian pre- service teachers mathematical content knowledge and pedagogical content knowledge.Eurasia Journal of Mathematics , Science & Technology Education, 11 (2) , 363- 370.

Lesseig, K., Slavit, D., Nelson, T. H., & Seidel, R. A. (2016). Supporting middle school teachers' implementation of STEM design challenges. School Science and Mathematics, 116(4), 177–188.

Margot, K.C., Kettler, T. Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. IJ STEM Ed 6, 2 (2019).

Margot, K.C., Kettler, T.,2019. Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review. International Journal of STEM Ed 6, 2 .

Moomaw, S. (2013). TEACHING STEM in THE EARLY YEARS. Activities for Integrating Science, Technology, Engineering, and Mathematics. Redleaf Press.

Moscovici, H., & Newton, D.(2006) .Math and science: A natural connection?.Mathematics teaching in the middle school, 11 (8) , 356- 358.

Nadelson, L. S., & Seifert, A. (2013). Perceptions, engagement, and practices of teachers seeking professional development in place-based integrated STEM. Teacher Education and Practice, 26(2), 242–265.

National Center for Education Statics. 2009. Highlights from Trends in International Mathematics and Science Studies (TIMSS) 2007: Mathematics and Science Achievement of U.S. Fourth- and Eighth- Grade Students in an International Context. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) .(2000) .Principles and Standers for school Mathematics. Restona , VA: NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics.2006. Curriculum Focal for Kindergarten through Grade8 Mathematics: A Quest for Coherence. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

National Research Council ,2011.Successful STEM Education :A Workshop Summary .A .Beatty ,Rapporteur .Committee on Highly Successful School or Programs for K-12 STEM Education ,Board on Science Education and Board on Testing and Assessment .Division of Behavioral and Social Sciences and Education .Washington ,DC : The National Academies Press

Ndijuye, L. G., & Tandika, P. B. (2020). STEM starts early: Views and beliefs of early childhood education stakeholders in Tanzania. Journal of Childhood, Education & Society, 1(1), 29-42.

Nichols, J., Kendall-Taylor, N., & Levine, M. H. (2017, February 2).

Nichols, J., Kendall-Taylor, N., & Levine, M. H. (2017, February 2). STEM starts early: Grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood.

Park, H.; Byun, S.; Sim, J.; Han, H., &Baek.Y.(2016) .Teachers' Perceptions and Practies of STEM Education in South Korea.Eurasia Journal of Mathematics , Science & Technology Education: 12 (7) , 1739- 1753.

Park, M., Dimitrov, D. M., Patterson, L. G., & Park, D. (2017). Early childhood teachers' beliefs about readiness for teaching science, technology, engineering, and mathematics. Journal of Early Childhood Research, 15, 275–291.

Parno, Parno & Yuliati, L & Munfaridah, Nuril & Rosyidah, F & Indrasari, N. (2020). The effect of project based learning-STEM on problem solving skills for students in the topic of electromagnetic

induction. Journal of Physics: Conference Series. 1521. 022025. 10.1088/1742-6596/1521/2/022025.

Reeve, E.M.(2015) .STEM thinking. Technology and engineering teacher,75 (4) , 8- 16.

Sanders, Mark. (2009). STEM, STEM Education, STEM mania, The Technology Teacher,Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, P.P. 20-26.

Smith, K. L., Rayfield, J., & McKim, B. R. (2015). Effective practices in STEM integration: describing teacher perceptions and instructional method use. Journal of Agricultural Education, 56(4), 182–201.

Starkey, Prentice; Alice Klein and Ann Wakeley. 2004. “Enhancing Young Children’s Mathematical Knowledge through a pre-kindergarten Mathematics INTERVENTION.” Early Childhood Research Quarterly, 19:99-129.

Stephanie Pace Marshall. (2008). Blessed unrest: The power of unreasonable people to change the world, NCSSSMST Journal, v.13, n.2, pp8-14, , National Consortium for Specialized Secondary Schools of Mathematics. Science and Technology. NCSSSMST Professional Conference

Susan Copeland, Michelle Furlong, and Bram Boroson ,2018. A STE[A]M Approach to Teaching and Learning, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education2018, Volume 30, Number 3, 534-548

Thomasian, J. (2011). Building a science, technology, engineering, and math education agenda: An update of state actions, National Governors association, Washington, DC: National Governors Association Centre for Best Practices.

Tseng, K.; Chang, C.; Lou, S., & Chen, W.(2013) .Attitudes towards science, technology, engineering and mathematics (STEM) in a project- based (PjBL) environment.Int J TechnolDes Educb,23: 87-102.

Ugras, M. (2018). The Effect of STEM Activities on STEM Attitudes, Scientific Creavity and Motivation Beliefs of the Students and Their Views on STEM Education, International Online Journal of Educational Sciences, 10(5), 165-182.

William, E.; Dagger, Jr. (2013). Evolution of STEM in the United States. International Technology and Engineering Educators Association. Retrieved on January 26, 2014 from: http://www.iteea.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf

Wolf , M.A.(2008) .An equation that works.T.H.E Journal , 35 , 24.

The Effectiveness of a Training Program to enrich the Professional Competencies of the Kindergarten Teacher in light of STEM in Developing the Integration of Science, Technology, Engineering and Mathematics of the Kindergarten Child

Prepare:

Reem Mohamad Bahig Farid Bahgat

Assistant Professor of Child Curricula

Department of Educational Sciences

College of Early Childhood Education

Menoufia University

آليات تطوير بيئة الروضة كمدخل لتحقيق الدمج التربوى لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم (UDL)

إعداد

سماح رمضان مصطفى خميس

مدرس أصول تربية الطفل كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة المنصورة

الإستشهاد المرجعى:

خميس،سماح رمضان مصطفى.(٢٠٢٠).آليات تطوير بيئة الروضة كمدخل لتحقيق الدمج التربوى لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم (udl). *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)، ج١– ديسمبر، ٤٩٩–٥٩٣

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالى وضع مجموعة من الآليات المقترحة لتطوير بيئة الروضة كمدخل لتحقيق الدمج التربوى، فى ضوء أحد الأساليب المتطورة والمستخدمة عالمياً وهو التصميم الشامل للتعلم (udl)، مع إلقاء الضوء عليها لتيسير سبل استخدامها، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفى ، واستخدمت الاستبانة كأداة لتقدير مستوى موافقة المعلمات ووكيلات الروضة على تلك الآليات، ومن ثم المؤشرات الدالة عليها ، وتم استعراض الإطار النظرى فى أربعة محاور أساسية، شملت كل جوانب البحث :الدمج التربوى، وبيئة الروضة، والتصميم الشامل للتعلم،وآليات التطوير، وفى ضوء ما أسفر عنه تحليل البيانات– تم التوصل إلى مجموعة من الآليات والمؤشرات التى تؤدى إلى تطوير بيئة الروضة وهى: (آليات ترتبط بأهداف فلسفة الدمج فى ضوء التصميم الشامل للتعلم ، ما ينبغى أن يتسم به المنهج فى ضوء التصميم الشامل للتعلم ،آليات ترتبط ببيئة الروضة، آليات ترتبط بأساليب التعليم والتعلم فى ضوء التصميم الشامل للتعلم ، آليات ترتبط بأدوار إدارة الروضة ومعلماتها التى ينبغى الأخذ بها فى ضوء التصميم الشامل للتعلم) والتى يجب أخذها فى الاعتبار إذا قررت الروضة استخدام هذا الإطار العلمى(udl)، والذى وافقت عليها عينة الدراسة بنسبة كبيرة، مما يسهم فى تحقيق أهداف البحث وأهمها تحقيق الدمج التربوى فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم(udl).

الكلمات المفتاحية: الدمج التربوى – بيئة الروضة– التصميم الشامل للتعلم (udl) – آليات التطوير

Abstract

The current research aimed to develop a set of proposed mechanisms for the development of the kindergarten environment as an entry point to achieve educational integration, in light of one of the developed and universally used methods, which is the Universal Design for Learning (UDL), while shedding light on them to facilitate their use. To achieve this, the researcher used the descriptive approach, and used the questionnaire as a to

ol to assess The level of approval of kindergarten teachers and agents for these mechanisms, and then the indications for them. The theoretical framework was reviewed in four basic axes, which included all aspects of the research: educational integration, the kindergarten environment, comprehensive learning design, and development mechanisms, and in light of the results of the data analysis. A set of mechanisms and indicators that lead to the development of the kindergarten environment have been reached, which are: (Mechanisms related to the goals of the philosophy of inclusion in light of the overall design of learning, what should be characteristic of the curriculum in light of the overall design of learning, mechanisms related to the kindergarten environment, mechanisms related to teaching and learning methods in In light of the overall design of learning, mechanisms related to the roles of kindergarten management and its teachers that should be taken into account in light of the overall design of learning) and that must be taken into account if the kindergarten decides to use this The scientific framework (UDL), which was approved by the study sample by a large percentage, which contributes to achieving the objectives of the research, the most important of which is the achievement of educational integration in light of the principles of the universal design for learning (UDL)

Keywords: **educational inclusion - kindergarten environment - universal design for learning (udl) - development mechanisms**

المقدمة

تعد قضية ذوى الإعاقة فى مصر من أهم القضايا التى تحتل مركزاً حيوياً فى برامج تنمية الموارد البشرية،لأنه لايخلو أى مجتمع إنسانى من وجود أفراد ذوى احتياجات خاصة بين أفراده على مر العصور، ومع تقدم الفكر الإنسانى بدأت هذه الفئة تأخذ مكانها الصحيح فى الكثير من المجتمعات وتطورت حقوقها التربوية والمجتمعية ، فكانت فكرة الدمج من التطورات المهمة فى مجال التربية الخاصة.

ولقد حظى الأشخاص ذوى الإحتياجات الخاصة بمزيد من الإهتمام خاصةً بعد المصادقة على الإتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص المعاقين منذ نعومة أظفارهم، وبعد أن أصبحت الدول الموقعة عليها ملزمة بتوفير الرعاية الصحية، والتربوية، والإجتماعية، والنفسية، والسياسية لهم، وقد ترتب على ذلك أن أساليب الدمج نالت قدر من الإهتمام فى جمهورية مصر العربية،(المجلس القومي للطفولة والأمومة، ٢٠١٧ ، ص٢).

كما نصت المواثيق العالمية والدولية على حقوق ذوى الإحتياجات الخاصة باعتبارها حقوقاً إنسانية واجتماعية، تعمل الدول على توفيرها لهذه الفئات، وتمثلت تلك الحقوق فى البقاء، والنمو، والحماية ونصت كذلك على حقهم فى الحياة الكريمة، وتوفير كافة أشكال الرعاية (المجلس العربى للطفولة والتنمية،٢٠٠٢، ص٧)، كما أكدت على حاجات هؤلاء الأطفال المستقبلية، وضرورة توفير فرص تعليمية مناسبة لهم ضمن النظام التربوي العادي، وأهمية مشاركة الآباء، والمنظمات الرسمية، وغير الرسمية في توفير تعليماً فعالاً ،حيث أن الاهتمام بتربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مؤشراً هاماً يعكس ديمقراطية التعليم وحضارة الأمم، وقد أصبح من حقهم أن تشملهم الرعاية التي تمكنهم من الاستمتاع

بحياه متوازنة تتسم بالتوافق مع أقرانهم من العاديين وفقاً لما يقدم لهم من خدمات تعليمية وتأهيلية، وذلك في محاولة لاستثمار طاقاتهم إلى أقصى حد ممكن (عوض الله ، ٢٠٠٦، ٦٨٥).

ويتفق خبراء التربية والعاملون فى مجالات التعليم على وجود اختلافات كبيرة بين المتعلمين داخل الصف الدراسى من حيث طرق تعلمهم، وهواياتهم، ورغباتهم، والتى تستند إلى مصادر متعددة مثل الخبرة والخصائص والميول والقدرات والاحتياجات، مما دفع التربويين إلى الاهتمام بمعالجة مشكلات التعلم وتوفير فرص متساوية للجميع فى الحصول على المعرفة وتنمية القدرات والمهارات، والتى أنتجت عدداً من نماذج التعليم والتعلم، ومن هذا المنطلق ظهر مفهوم التصميم الشامل للتعلم **UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING** والذى تم إختصار كلماته إلى (**UDL**). (الفوزان، ٢٠١٦، ص٤٢).

والذى يهدف إلى إزالة عوائق التعلم التى تواجه المتعلمين ،من ذوى الاحتياجات الخاصة، وتوفير مرونة المناهج وأساليب التعلم بايجاد وسائل ووسائط متنوعة فى بيئة التعلم، والتى تعطى لجميع الأفراد تكافؤ الفرص، وذلك بالغاء الحواجز التى تعيق عملية التعلم،وقد يؤدي الأخذ بمبادىء التصميم الشامل للتعلم(**UDL**) في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الرياض إلى تطوير البيئة التربوية للروضة مما يسهم فى تفعيل نظام الدمج التربوى.

وذلك لأن معطيات التعليم فى القرن الحالى تتطلب توجهاً نوعياً وحديثاً فى التماشى مع متغيراته، ويتم ذلك بصور شتى من أبرزها التفريد الجيد مع المستهدفين من المتعلمين بقدراتهم وأجناسهم كافة، ومن أهم فئات المتعلمين فى مسار التعليم العام، ذوى الإعاقة ، حيث يعدون أهم عناصر المنظومة التعليمية فى مدارسنا ممن يجب توفير الخدمة التعليمية لهم أسوة بزملائهم من بقية المتعلمين(أخضر، ٢٠١٧، ص ٧٦) .

مشكلة الدراسة

شغلت قضية الدمج التربوى بالروضة الفكر التربوى لأزمنة عديدة، وأثارت تساؤلات عدة حول نظام الدمج بها ومدى تهيئة بيئة الروضة لاستيعاب الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة بها ، وما الذى يحققه الدمج من مكاسب لهذه الفئات، وقد أسفر هذا النقاش الفكرى عن اصدار قانون حقوق الأشخاص ذوى الاعاقة والذى ضمن كافة الحقوق لذوى الإعاقة (الاجتماعية – التعليمية – الاتاحة – الرعاية – التأهيل – الدمج الشامل– التمكين– الترتيبات التيسيرية المعقولة)،(قانون الأشخاص ذوى الاعاقة ،٢٠١٨، صص٦،٧) والذى يؤكد أن الدمج الشامل أمر واقع ، يجب تهيئة البيئة التعليمية بالروضة لتنفيذه، متخذه فى ذلك كافة الأساليب والوسائل والاستراتيجيات اللازمة لتحقيقه على أرض الواقع ، وتنطلق مشكلة البحث الحالى لدى الباحثة من مبررات متعدده:

١- المعايشة الكاملة لحياة الأشخاص ذوى الاحتياجات الخاصة فى كافة مجالات الحياة (لكون الباحثة أم لطفلة من ذوى الاحتياجات الخاصة) والوقوف على المتطلبات الحياتية وخاصة التعليمية منها وما يرتبط بها من تطبيق افتراضى لنظام الدمج وافتقار بيئة الروضة للآليات من حيث (وضوح أهداف الدمج وأساليبه، ومرونة المناهج وأدوار المعلمات والإدارة) وأنماط التعلم الأكثر تميزاً، والتى تساعد فى تحقيق أهداف نظام الدمج فى الروضة.وهذا ما تؤكد عليه دراسة (جميل،٢٠١٠، أبوالعلا ،٢٠٠٨, K, KELLEY&JONES-ESTES 2013) .

٢- مشاركة الباحثة فى الإشراف على التدريب الميدانى لبعض السنوات بالكلية وبالتالى الإطلاع على الواقع الفعلى والمشاهدات اليومية، لنظام الدمج للأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة فى رياض الأطفال.والتى ظهر من خلالها تدنى

مستوى تهيئة بيئة الروضة لمساعدة هؤلاء الأطفال على تحقيق فلسفة دمجهم فى الفصول العادية، والاعتماد على الأساليب العادية الآلية التكرارية يومياً فى الروضة فى كافة جوانب الحياة لدى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، والتى تبدو وكأنها استضافة للطفل لفترة من الزمن حتى يعود الأهل.وذلك كما أكدت دراسة (سمية منصور، رجاء عواد: ٢٠١٢، أبوالعلا: ٢٠٠٨، Ata,deniz&akman,2012).

٣- فرصة سفر الباحثة فى جولة دراسية إلى الولايات المتحدة الأمريكية والتى إطلعت فيها على أحدث الإستراتيجيات والأساليب والتى تحقق الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة والتى من بينها، تطبيق (مبادىء التصميم الشامل للتعلم **UDL**) والذى تعتمد علية معظم الدول العربية لتحقيق عملية الدمج التربوى الشامل .ومما يؤكد على أهمية وتيسير تطبيق هذه المبادىء فى البيئة المصرية، الإنسجام التام بين مبادىء التصميم الشامل للتعلم (**UDL**) وقانون الأشخاص ذوى الاعاقة (مادة ٣ ،٤) فى (قانون حقوق الأشخاص ذوى الإعاقة صص ١٠-١٧) مما يؤكد على ضرورة تطبيق مبادىء **UDL**.

٤- توصيات المؤتمرات، مؤتمر سلامانكا Salamanca الذي عقد في١٩٩٤ برعاية اليونسكو، مؤتمر داكار Dacarعام (٢٠٠٠) والتى أكدت على ضرورة تبنى التعليم الدمجي للأطفال منذ نعومة أظفارهم مع ضرورة مواكبة أحدث الأساليب والإستراتيجيات التى تحقق الدمج التربوى.

وفى ضوء كل ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة فى الإجابة عن السؤال الرئيس التالى:

ما أهم آليات تطوير بيئة الروضة كمدخل لتحقيق الدمج التربوى لذوى الاحتياجات الخاصة برياض الأطفال فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم (UDL)؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسى مجموعة التساؤلات التالية:

– ما فلسفة الدمج التربوى وأهدافه وأنواعه وفوائدة لمرحلة الطفولة المبكرة ؟

–ما أنواع البيئات المختلفة فى الروضة ، وما علاقتها بتحقيق الدمج التربوى لذوى الاحتياجات الخاصة ؟

– ما أهم ملامح أسلوب (التصميم الشامل للتعلم) ومبادئه لتحقيق الدمج التربوى لذوى الاحتياجات الخاصة ؟

– ما آليات تطوير بيئة الروضة كمدخل لتحقيق الدمج التربوى فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم لذوى الاحتياجات الخاصة ؟

أهداف الدراسة

تتعدد الأهداف البحثية لهذه الدراسة وتتمثل فى :

– التعرف على فلسفة الدمج التربوى وأنواعه وفوائده لمرحلة الطفولة المبكرة .

– الوقوف على أنواع البيئات المختلفة فى الروضة وعلاقتها بتحقيق الدمج التربوى لذوى الاحتياجات الخاصة.

– تحديد أهم ملامح أسلوب التصميم الشامل للتعلم **(UDL)** ومبادئه لتحقيق الدمج التربوى لذوى الاحتياجات الخاصة.

– الوقوف على آليات تطوير بيئات الروضة كمدخل للدمج التربوى + لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم.

أهمية الدراسة

يستمد البحث أهميته من عدة اعتبارات هي:

-إلقاء الضوء على أحدث أساليب المساعدة لدمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة التي تمثل أهم مراحل النمو.

-قد يفيد البحث الحالى فى اكساب معلمات رياض الأطفال أساليب واستراتيجيات جديدة في التعامل مع الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة فى الروضة مثل اسلوب (التصميم الشامل للتعلم **(UDL)**.

- قد يفيد البحث مخططي المناهج والبرامج التعليمية في رياض الأطفال عند وضع أسس ومعايير اختيار المحتوى والوسائل وطرق التدريس المناسبة لأطفال الدمج.

- الاستجابة لحق الطفل في الإندماج في بيئة الروضة التي ينتمى إليها ما أمكن ذلك وفقا لقانون الأشخاص ذوى الاعاقة.

- قد يوفر البحث بعض الآليات والممارسات الايجابية اللازمة لتحسين برامج الدمج في مرحلة رياض الأطفال.

- قد يسهم البحث في رسم الإطار العام للسياسات التعليمية، والتوجهات المستقبلية لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال.

مصطلحات الدراسة

الدمج (INCLUSION)

الدمج بمفهومه الشامل هو أن يعيش الفرد ذوو الإعاقة عيشة آمنة فى كل مكان يتواجد فيه، وأن يشعر بوجوده وقيمته كعضو فى أسرته ومجتمعه،أى يحقق قدر من التوافق والاندماج الشخصى والاجتماعى الفعال، بجانب تواجده المستمر فى المدرسة وفى الصف الدراسى مع زملائه العاديين، وأن يستفيد مثل باق العاديين من كافة الخدمات التربوية، والتثقيفية والأكاديمية، والترويحية، والرياضية، والطبية مع إيجاد فرص عمل مع العاديين فى المؤسسات المهنية المختلفة كل بحسب قد ارته وامكانياته (شقير، ٢٠٠٥ ، ص٣٩٣).

الدمج التربوى : يشير إلى مشاركة الجميع (ذوى الاحتياجات الخاصة، والعاديين) ضمن بيئة تربوية داعمة تشتمل على خدمات تربوية مناسبة، وعلى أشكال مختلفة من الدعم الاجتماعي والتربوى (برادلي وآخرون، مترجم، ٢٠٠٠ ، ص١٩).

وهو أيضاً : إلحاق الأطفال ذوى الإعاقة البسيطة برياض الأطفال والمدارس العادية مع أقرانهم غير المعاقين مع تقديم خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة، بهدف الإقلال من عزل الأطفال ذوى الإعاقة، على أن يقوم معلمو رياض الأطفال والمدارس العادية بتعليم الأطفال ذوى الإعاقة، وأقرانهم من الأطفال غير المعاقين من خلال توفير الدعم المناسب لهم(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧ ، ص٥).

وتعرف الباحثة الدمج التربوى إجرائياً: تهيئة الفرص التعليمية المناسبة لإلحاق الأطفال الذين يعانون من قصور بسيط حسياً، أو عقلياً، أو جسمياً بروضات أقرانهم العاديين ومن ثم

مشاركتهم في (بيئة الروضة) بحيث تكون داعمة، وتلبى احتياجات الجميع التربوية والإجتماعية بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.

ذوي الاحتياجات الخاصة :PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS[١]

في الإصطلاح: فإن ذوي الاحتياجات الخاصة هم الذين يحتاجون إلى برامج تعليمية خاصة للوصول إلى أقصى إمكاناتهم التعليمية الخاصة بهم (المعجم الوجيز، ٢٠١٠).

ومن المنظور التربوي يشير مفهوم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة إلى ذلك الطفل أو الشخص الذي ينحرف عن الفرد العادي أو المتوسط في الخصائص العقلية – القدرات الحسية – قدرات التواصل– نمو السلوك الإجتماعي والإنفعالي – الخصائص الجسمية (كامل، ٢٠١١ ،صص ٢٣-٢٤).

وتعرف الباحثة ذوى الاحتياجات الخاصة إجرائياً: كل طفل لدية قصور أو خلل جزئى سواء أكان بدنيا، ذهنياً، أو حسياً، مما يمنعه لدى التعامل مع مختلف العوائق من المشاركة بصورة كاملة وفعالة مع المجتمع وعلى قدم المساواة مع الآخرين.

التصميم الشامل للتعلم (UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING) (UDL)

هو إطار علمى لتوجيه الممارسات التعليمية والاستراتيجيات المبنية على الأدلة وتطبيق تقنيات مساعدة متعددة لتوفر المرونة للوصول لمنهاج التعليم العام ، واحراز التقدم فيه من خلال عملية التكييف أو التعديل ، بحيث يستجيب المتعلمين للمعلومات المقدمة إليهم ، ويتم

---

[١]) سوف يعتمد البحث على مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة كبديل عن بعض المصطلحات الشائع استخدامها في مجال التربية الخاصة منها، (غير العاديين و المعاقين و ذوي الإعاقة، و الفئات الخاصة) ، كلما أمكن ذلك، بما يتماشى مع تحقيق أهداف البحث، نظراً لطبيعة المرحلة التى نتكلم عنها(رياض الأطفال) فى هذا البحث ومدى التقبل المجتمعى لهذا المصطلح .

دعم مشاركتهم مع بعض، وتسليط الضوء على توقعات تحصيل عالية لجميع المتعلمين .(EDYBURN,2010 ,PP34).

وتعرفه الباحثة(UDL) إجرائياً

بأنه أحد أساليب تعلم ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين فى الروضة العادية (الدمج التربوى) بواسطة جهد متكامل من إدارة الروضة ومعلماتها، وتقديم التسهيلات المناسبة وفقاً لاحتياجات الأطفال من خلال توفير وسائل متعددة لإثارة دافعية الأطفال وطرق متعددة لتقديم المعلومات، وتوفير فرص متعددة للتعلم والتعبير عن الفهم لمواجهة الفروق الفردية للأطفال، بمعنى تسهيل بيئة الروضة لتعلم الطفل وليس تكييف الطفل للتعامل معها.

حدود الدراسة :

١- **الحدود المكانية:** رياض الأطفال الحكومية بمحافظة الدقهلية والغربية التى تفعل الدمج.

٢- **الحدود البشرية:** سوف تقتصر الدراسة على عينة من معلمات ووكيلات رياض الأطفال الحكومية بمحافظة الدقهلية والغربية.

٣- **الحدود الزمنية:** قامت الباحثة بتطبيق البحث فى الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى (٢٠١٩-٢٠٢٠).

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذى يهدف البحث فى ظاهرة الدمج كما هي قائمة في الحاضر بقصد كشف جوانبها، وتحديد العلاقة بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى، ويذهب هذا المنهج إلى أبعد من ذلك فهو يحلل ويفسر، ويقيم بقصد الوصول إلى

تقييمات ذات معنى بقصد التعرف على تلك الظاهرة (العزاوي، ٢٠٠٨ ،ص٩٧).والتوصل في النهاية إلى آليات تطوير بيئة الروضة المختلفة كمدخل لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلمUDL

دراسات سابقة :

تعددت الدراسات التي تناولت دمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال سواء العربية أو الأجنبية،وكذلك التصميم الشامل للتعلم، لذا رأت الباحثة تناولها على النحو التالي :

المحور الأول : دراسات مرتبطة بالدمج فى بيئة الروضة

دراسة : عياد، حافظ، خليل (٢٠١٦) هدفت الدراسة التعرف على تأثير عملية الدمج على الطفل المدمج من منظور أولياء الأمور والمعلمين والعوامل المرتبطة به ،طبقت الدراسة على عينة من الاطفال المدمجين عددها (١٨٨) طفلا وأولياء أمورهم، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى تحسن قيم متوسطات القياسات البعدية (بعد الدمج)عن القبيلية فى كل من متغيرات التعبير اللغوى والفهم والمهارة اللغوية وارتقاء اللغة ، كما تبين إنخفاض مستوى المشكلات لدى الطفل المدمج ، وتغيير فى درجة استعداده للدراسة.

دراسة : الخولى، عامر(٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على استراتيجيات الدمج في تحسين مهارات الكفاءة الذاتية والاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الروضة الدامجة. وواشتملت أدوات الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الاتجاهات نحو الدمج والبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات الدمج. واشتملت العينة الأساسية على ١٨٠ معلمة رياض أطفال بإحدى المدن

الكبرى بصعيد مصر, قد تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية التي أظهرت انخفاضاً فى الكفاءة الذاتية والاتجاه نحو الدمج. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ،وبينت نتائج الدراسة احتفاظ أفراد العينة بمكتسبات البرنامج التدريبي بعد القياس التتبعي لدرجاتهم على مقاييس الدراسة المستخدمة بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي.

دراسة: الجمال (٢٠١٣) هدفت الدراسة إلى مقارنة آليات دمج الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة بمرحلة ما قبل الدراسة في كل من إيطاليا وفرنسا و مصر والتعرف على أهداف الدمج، وأنماطه، و التعرف على خبرات كل من إيطاليا وفرنسا فى مجال الدمج في رياض الأطفال، و الوقوف على الجهود المصرية فى مجال الدمج بتلك المرحلة، ووضع تصور مقترح لتطوير آليات الدمج بمصر فى ضوء خبرات دولتى المقارنة، واستخدمت الباحثة المنهج المقارن، وقد انتهت الدراسة باقتراح مجموعة من الآليات لتفعيل آليات دمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة بمرحلة ما قبل المدرسة.

دراسة: منصور، عواد (٢٠١٢) هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال بسورية في ضوء خبرة بنجلاديش ونيبال، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد البحث على أسلوب بيريداي في المقارنة، وتم وفق الخطوات التالية وهي: الوصف والتحليل لواقع الدمج ، ثم وصف وتحليل خبرات ناجحة للدمج في بنجلاديش ونيبال، ثم المناظرة بين دولتي المقارنة لتحديد نقاط التشابه والاختلاف، ثم وضع ملامح التصور المقترح في ضوء خبرة دولتي المقارنة مع الأخذ بعين الاعتبار الامكانيات السورية ومشكلات الدمج فيها.

دراسة: (جميل،٢٠١٠) هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لإدارة البيئة التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات عملية الدمج، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد توصلت إلى وضع تصور مقترح لإدارة البيئة التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات عملية الدمج التى فرضها الواقع.

دراسة: (أبوالعلا: ٢٠٠٨) هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين – تخلف عقلي بسيط – من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد توصلت إلى كثرة المعوقات التي تعوق المعلمة عند التدريس للأطفال ذوي الإعاقة العقلية عند الدمج.

دراسة : (chen&chen 2017) وهدفت إلى تعرف دور بيئة التعلم الإفتراضى المؤسس على التفاعل بين كلا من المتعلم ومحتوى التعلم والمتعلم والمعلم الذى يعطى فرص كثيرة للمتعلم لممارسة اللعب ،و يؤدى إلى شعور المتعلم بالرضا والانجاز.

دراسة: (Meyer, M, Ostrosky, P, Favazza 2017) هدفت إلى التعرف على "التمثيل المحدود للأطفال ذوي الإعاقة في فصول مرحلة الطفولة المبكرة: وتم فحص مدي تمثيل الأفراد ذوي الإعاقة في المواد الدراسية في ٣٢ من فصول رياض الأطفال باستخدام قائمة "حصر تمثيل الإعاقة، قد حصل فصلين الذين مثلوا ٦ %علي تمثيل معتدل،وحصل ٢٢ فصل بنسبة ٦٩)%علي تمثيل منخفض، و٨ فصول (٢٥)%لم يكن لديهم أية تمثيل للإعاقة، و قد تم عرض الآثار المترتبة للتعرف على كيف يمكن للمجتمع أن يكون أكثر شمولاً للممارسات المجتمعية و البحوث التربوية، في ضوء التركيز علي حقوق ذوى الإعاقة.

دراسة: (K, Brancato 2013) هدفت الدراسة إلى فحص الممارسات والمبادئ التي تدعم إدماج الأطفال ذوي الإعاقة بشكل جيد، و تم استخدام مقياس جودة إدراج الطفولة المبكرة INK SPECIALلتحديد الممارسات والمبادئ الموجودة والتي يتعين تحسينها لضمان الجودة وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أن الممارسات والمبادئ التي تدعم إدماج الأطفال ذوي الإعاقة بشكل جيد، تحتاج إلى دعم إضافي، وأماكن إقامة فردية لتحقيق النجاح في هذه البرامج، و من الضروري أن يحدث التعاون بين المهنيين وأولياء أمور الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة من أجل نجاح الدمج.

دراسة:(Otero, D 2012) هدفت الدراسة إلى تحديد اتجاهات معلمي التعليم العام والخاص نحو دمج الطلاب ذوي الاعاقة فى بيئة التعليم العام،وكشفت نتائج هذه الدراسة أن أكثرمن نصف المعلمين الذين شملهم الاستطلاع لديهم موقف واستعداد إيجابي تجاه تضمين الطالب ذوي الإعاقة فى بيئة التعليم العام، وتشيرالنتائج أيضاً إلى أن معلمى التعليم الخاص أكثر إيجابية إيجابية تجاه الطلاب ذوى الاعاقة.

دراسة:(Ata,deniz&akman,2012) وناقشت هذه الدراسة أهمية علم النفس البيئى فى رياض الأطفال، حيث أوضحت أن علم النفس البيئى أكد على تأثيرات البيئة المادية على سلوكيات الأطفال وانفعالاتهم ،كما بينت أن رياض الأطفال يمكن اعتبارها أنظمة بيئية ، وتعتبر واحدة من عديد من المؤثرات القوية فى التعليم والتى تتفاعل مع المؤثرات المختلفة ، ومنها المؤثرات التربوية والاجتماعية والثقافية داخل نطاق الروضة ،وأوضحت الدراسة أهمية الاعداد للتعليم الفعال بالروضة، والذى يعد مزيجاً لتفاعل عوامل متداخلة منها القابلة للاستخدام ، والضوضاء والظروف المناخية الجوية، والإضاءة والألوان بالروضة ،كما اهتمت هذه الدراسة بعرض الآثار التى اهتمت بها البحوث المعاصرة فى مجال تأثيرات البيئة المادية فى رياض الأطفال وذلك بعرض وجهات النظر المختلفة فى ضوء علم النفس البيئى.

المحور الثانى : دراسات: خاصة بالتصميم الشامل للتعلم وذوى الاحتياجات الخاصة

دراسة : القحطاني، ربابعة (٢٠١٩) هدفت الدراسة معرفة مدى استعداد معلمى المملكة العربية السعودية لتطبيق التعليم الشامل تبعا لمتغير الجنس، الخبرة ، المؤهل التعليمى ، نوع التعليم) ومعرفة الصعوبات التى تواجه المعلمين عند تطبيق التعليم الشامل ،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى واعتمدت الاستبانة كأداه للدراسة وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها : ضرورة جاهزية البيئة والمرافق المدرسية ، قدرة وامكانيات المعلمين، التخطيط الجيد للتعليم الشامل، وأوصت الدراسة النظر فى اعداد المعلمين قبل الخدمة فى الجامعات ، ضرورة تواجد المعلم المساعد فى الفصل العادى.

دراسة : (آل الشيخ ٢٠١٧) وتهدف الدراسة إلى تحديد فاعلية البرنامج المقترح فى تعريف طالبات العلوم المعلمات بمبادىء التصميم الشامل للتعلم وطرق دمج التصميم الشامل للتعلم للدروس وتنمية مهاراتهم لاعداد مواد تعليمية للدروس باستخدام مبادىء التصميم الشامل للتعلم وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين مبادىء التصميم الشامل للتعلم فى برامج تأهيل المعلمين ما قبل الخدمة وأن تتركز برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة على اعداد مواد تعليمية وفق مبادىء التصميم الشامل للتعلم وقياس أثرها على المعلمين.

دراسة السالم : (٢٠١٦) هدفت الدراسة التعرف على زيادة الكفاءة التدريسية لدى معلمى الصم وضعاف السمع من خلال مبادىء التصميم الشامل للتعلم وقد قامت الدراسة بتصميم دورة تدريبية تتناسب مع احتياجات المعلمين حيث تضمنت عينة الدراسة ٦٧ معلماً ومعلمة من خلال اجراء قياس لمعرفة مدى المام المعلمين والمعلمات قبل وبعد تنفيذ الدورة التدريبية، وكذلك قياس مستوى الاهتمام بين المعلمين فى تطبيق التصميم الشامل للتعلم فى ممارساتهم التعليمية من خلال استخدام قياس قبلى وبعدى للدورة التدريبية ومقارنة نتائج البحث لوجود

فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين قبل وبعد التنفيذ والتى ساهمت فى تحسين الممارسات التعليمية.

دراسة: **(Gauvreau ,Ariane, N. and others. 2019)** والتى هدفت إلى توجيه نظر المعلمين بأهمية الاعتماد على (UDL) من أجل تلبية احتياجات الأطفال الصغار، توصي الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار المعلمين باستخدام الممارسة المناسبة مع الأطفال ذوي الإعاقة ،و يجب عليهم الاعتماد على ممارسات التدريس القائمة علي الأدلة والتي تهدف إلي تعزيز نتائج التعلم للأطفال وأسرهم و تتوافق جيدا مع الممارسات المناسبة من الناحية التنموية، والممارسات وهى تتحقق جميعا فى التصميم العام للتعلم (UDL). الذى يعتبر إطار عمل للتعامل بشكل استباقي مع احتياجات المتعلمين المتنوعة والاستثنائية من خلال ضمان وصول جميع الأطفال إلي المناهج الدراسية. ويتضمن UDL استخدام وسائل مشاركة متعددة للتعبير.

دراسة: **(Turki & Shaila (2018)** التي هدفت إلى مدى معرفة المعلمين واستعدادهم واحتياجهم لتصميم التعليم الشامل، وقد أظهرت نتائج الدراسة الحاجة إلى التدريب والتطوير المهنى والحاجة إلى الموارد من حيث التكنولوجيا والمواد والوقت وتوعية الموظفين وأظهرت أبرز التحديات التي أعرب عنها المعلمون في نقص الموظفين، وعدم وجود سياسات ومبادئ توجيهية مناسبة لتنفيذ التصميم الشامل للتعلم **UDL,** وعدم معرفة المعلمين وافتقارهم إلى الايمان بقيمته بين الموظفين **والآباء** الآخرين، وعدم التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، والحاجة إلى معرفة الإستيراتيجيات المختلفة التي يمكن استخدامها، وأيضاً كان الوصول إلى أحدث الأبحاث فى هذا المجال ،فإذا تم معالجة تلك التحديات فسيساعد على تعزيز معرفة المعلمين وثقتهم وقدرتهم على تنفيذ التصميم الشامل للتعلم فى الفصول الدراسية

دراسة :(K, Kelley&Jones-Estes 2013) هدفت الدراسة إلى التعرف على مسألة كيفية استيفاء المناطق التعليمية في جميع أنحاء ولاية تكساس لتوفير الخدمات التعليمية الشاملة **UDL** في البيئة الأقل تقيدا لمن هم في سن ما قبل المدرسة ، ويعانون من إعاقات، أسفر تحليل نتائج الدراسات الإستقصائية، أن تطوير برنامج دمج مرحلة ما قبل المدرسة وما نحصل عليه من معلومات لابد أن يكون بمشاركة التجارب الحية للأفراد المشاركين في الدراسة، وتوصلت أيضاً إلى ضرورة البدء بما هو ضروري، مع الحفاظ على برامج إدماج عالية الجودة لأطفال في سن ما قبل المدرسة الذين يعانون من إعاقات ويتلقون تعليماً مدرسياً عاماً في ولاية تكساس، فضلا عن التحديات التي واجهها مديري المناطق التعليمية في بناء برنامج دمج شامل.

تعليق عام على الدراسات السابقة

في ضوء الدراسات والبحوث التي سبق عرضها، والتي اهتمت بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (بمرحلة الطفولة المبكرة، مرحلة رياض الأطفال)، يمكن استخلاص بعض الدلالات الهامة التي ترتبط بموضوع البحث الحالي، ويتضح ذلك فيما يلي - :

- استهدفت جميع الدراسات السابقة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة
- وقد استخدمت الغالبية العظمى من الدراسات السابقة المنهج الوصفي، وهذا ما اعتمد عليه البحث الحالي وكذلك تمت الاستفادة فى صياغة أداة البحث الحالى.
- هدفت بعض الدراسات السابقة إلى إلقاء الضوء على دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة في مصر وبعض دول العالم وهو ما استفاد منه البحث الحالى فى صياغة المقدمة واجراءات الدراسة باعتبار أطفال مصر جزء من أطفال العالم.

- هدفت بعض الدراسات التعرف على الإطار المفاهيمى للدمج فوائده والعوامل التى أدت لوجوده فى مرحلة الطفولة سواء منها العربية والأجنبية وهو ما استفاد منه البحث الحالى فى الاطار النظرى بمحاوره الأربعة (الدمج- بيئة الروضة – التصميم الشامل للتعلم **UDL**- آليات التطوير المقترحة).
- هدفت بعض الدراسات تحديد العوامل الأساسية المؤثرة علي البدء في خدمات الدمج والحفاظ عليها بمرحله الطفولة المبكرة، وهو ما يحاول البحث الحالي الاستفادة منه، فى التعرف على آليات تطوير بيئة الروضة لتحقيق الدمج التربوى مع الارتكاز على المؤشرات والمحاور والمبادئ اللازمة لتطبيق الدمج في مصر.
- انتهت بعض الدراسات باقتراح مجموعة من الرؤى والتوصيات أو وضع تصور مقترح لتفعيل ودعم دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة، و هذا ما يسعى إليه البحث الحالي.
- هدفت بعض الدراسات التعرف على أسلوب التصميم الشامل للتعلم(**UDL**) وخاصة الأجنبية منها و العربية –وفى حدود علم الباحثة- لم توجد دراسة مصرية ربطت بين الدمج التربوى و(**UDL**) كإطار عمل يستهدف تحقيق الدمج الشامل برياض الأطفال وقد استفاد البحث الحالى من هذه الدراسات السابقة فى هذا المحور من محاور الإطار النظرى وبناء آليات تطوير بيئة الروضة لتحقيق الدمج التربوى فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم.
- وكذلك تبين للبحث الحالى، أن الاختلاف بين الباحثين فى تناول المصطلحات المترادفة (ذوى الاعاقة – ذوى الاحتياجات الخاصة – غير العاديين – المعاقين- الفئات الخاصة) وغيرها إن وجد- ما هو إلا اختلاف ظاهرى، ولاسيما مصطلح ذوى الاحتياجات الخاصة الذى يدخل من ضمنهم الموهوبين، والذين إذا لم تتاح لهم البيئة لظهور الموهبة يؤدى إلى خلل فى تكوين الشخصية لديهم، يستخدم فى مجال التربية

الخاصة وفقا لطبيعة التناول ،أما الدلالة العلمية، تؤكد أن الغرض هو تقديم جميع الخدمات والاستراتيجيات وأطر العمل الجديدة والمتغيرة وفقا لمتغيرات العصر، هى لخدمة هؤلاء الأشخاص باعتبارهم جزء لا يتجزأ من المجتمع المصرى والعربى والعالمى.

الإطار النظري للبحث

تعاظمت الدعوات لتقديم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة داخل رياض الأطفال العادية مع زملائهم من الأطفال العاديين ، وتم عقد العديد من المؤتمرات الدولية في هذا الإطار مثل مؤتمر سلامانكا Salamanca الذي عقد في١٩٩٤ برعاية اليونسكو، وتبنى التعليم الدمجي كاستراتيجيه لتطوير التعليم للجميع، وأكد المؤتمر ضرورة وصول جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للمدارس العادية، وأهمية الاستجابة لاحتياجات جميع الأطفال على اختلافها من خلال استراتيجيات التعليم المتمركزة حول الطفل (UNESCO,p15, 1994,) كذلك تبعه مؤتمر داكار Dacarعام (٢٠٠٠) الذي ترتب عليه بيان عالمي حول التربية للجميع (Peters.J2004) وترتب على ما سبق من التوجه الدولي نحو التعليم الدمجي (تبني العديد من دول العالم المتقدمة والنامية على حد سواء لإستراتيجية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين داخل الرياض والمدارس).

المحور الأول : الإطار المفاهيمى للدمج التربوى وعلاقتة ببيئة الروضة

تطور مفهوم الدمج :

بدأت فكرة الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة تظهر منذ ستينيات القرن العشرين وبدأت تفرض نفسها بقوة منذ صدور القانون (١٤٢-٩٤ لعام ١٩٧٥) ، والقانون الذي تلاه رقم (٣٣٦-١٠١ لعام ١٩٩٠) ، نتيجة للضغوط التي مارستها جماعات عدة مؤيدة لحقوق ذوي

الاحتياجات الخاصة، والمعاصر للحقبة الزمنية منذ الستينيات من القرن العشرن إلى وقتنا هذا يمكنه ملاحظة السيمفونية الرائعة مِن الجهد والفكر الإنساني التي نقلت التربية الخاصة مِن العزل إلى الدمج الجزئي، إلى الدمج الكُلي، إلى الاستيعاب الكامل وأصبحت تربية خاصة جديدة في كُلِّ شيء، فبداية ظهر ما يعرفُ بالتطبيع نحو العادية Normalization بحيث تُتاح للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة فرصة الحياة اليومية وظروفها العادية كما يتاح لأقرانه العاديين مِن أفراد المجتمع، بحيث يشاركون في نشاطات الحياة الطبيعية بأقصى ما تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم، وأن يعيشوا في أوضاع بيئية أقل تقيداً Environment Restrictive Lest؛ ثُم طرح الباحثون أساليب ونُظم رعاية بديلة تكفل الرعاية التربوية والتعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في نطاق البيئة التعليمية العادية بإدماجهم في مدارس العاديين قدر الإمكان ولأطول وقتٍ ممكن Mainstreaming ،مع اتخاذ الترتيبات والتدابير اللازمة لإمدادهم بالمساعدة التربوية، لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من البرامج التعليمية. (القريطي، ٢٠٠٥ ،صص٨٣، ٨٤)وهذا التطور لمفهوم الدمج كان نتيجة لمجموعة من المتغيرات ساعدت على ظهوره، وتتمثل فيما يلي :

١- جهود المنظمات الدولية والإقليمية والمحلية والجمعيات والمؤسسات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة وحركة الآباء والأمهات ومطالب ذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم.

٢- جهود علمية اعتمدت على اكتشاف مسببات حدوث الإعاقة، وكيفية الوقاية منها والتدخل المبكر والإرشاد البيئي والأسري.

٣- جهود تخصصية اعتمدت على تنوع البرامج التعليمية القائمة على التعليم الفردي ار

٤- ارتفاع تكاليف نظام العزل بما يتطلبه من إنشاءات وتجهيزات وإقامة....الخ

مفهوم الدمج

يتم استخدام العديد من المصطلحات للتعبير عن الدمج منها **(Integration)** بمعنى الإندماج أوالتكامل، كذلك **(including)** بمعنى الإدراج، الشمول، التضمين، **(الدمج Inclusion)**في اللغة دمج الشيء في الشيء يعنى (دخل واستحكم فيه) (مجمع اللغة العربية، ص٢٢٣ ٢٠١٠**)** ، كما تشير(شقير) إلى أن الدمج بمفهومه الشامل هو أن يعيش الفرد ذو الإعاقة عيشة آمنة فى كل مكان يتواجد فيه، وأن يشعر بوجوده وقيمته كعضو فى أسرته ومجتمعه، أى يحقق قدراً من التوافق والإندماج الشخصى والإجتماعى الفعال، بجانب تواجده المستمر فى المدرسة وفى الصف الدراسى مع زملائه العاديين، وأن يستفيد مثل باق العاديين من كافة الخدمات التربوية، والتثقيفية والأكاديمية، والترويحية، والرياضية، والطبية مع إيجاد فرص عمل مع العاديين فى المؤسسات المهنية مكاناته المختلفة كل بحسب قدارته (شقير، ٢٠٠٥ ،ص٣٩٣).

كما عرفه كوفمان: على أنه أحد الإتجاهات الحديثة في التربية الخاصة والذي يهدف إلى وضع الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة والمؤهلين للإستفادة مع غيرهم في صفوف المدرسة العادية، وذلك بتصميم وتخطيط تربوي منظم ومبرمج موضح فيه المسئوليات للقائمين على تعليم كل من الأطفال وغالباً العاديين والأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة) (القريوتى، ٢٠٠٤ ،ص٤) ، كما يقصد به أيضاً: إلحاق الأطفال ذوى الإعاقة برياض الأطفال والمدارس العادية مع أقرانهم غير المعاقين مع تقديم خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة، بهدف الحد من عزل الأطفال ذوى الإعاقة، على أن يقوم معلمو رياض الأطفال والمدارس العادية بتعليم الأطفال ذوى الإعاقة، وأقرانهم من الأطفال غير المعاقين من خلال توفير الدعم المناسب لهم (وزارة التربية والتعليم، ص٥) .

وتأسيساً على ما سبق يمكن اعتبار عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على أنه: تهيئة الفرص التعليمية المناسبة لإلحاق الأطفال الذين يعانون من قصور حسي، أو عقلي، أو جسمي، ومن ثم يحتاجون إلى برامج تربوية، و تعليمية خاصة برياض الأطفال بمدارس التعليم العام مع أقرانهم الأسوياء في بيئة طبيعية كلما أمكن ذلك، بما يمكنهم من تحقيق أقصى إستفادة من قدارتهم وإمكاناتهم.

فلسفة الدمج – أنواعه – أهدافه

تختلف سياسة الدمج لأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين من دولة لأخرى تبعاً للظروف الإقتصادية، والإجتماعية، والثقافية، حيث تعمل سياسة الدمج على تزويد الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة عن الأطفال العاديين ببعض المهارات لتساعدهم على التكيف مع البيئات المختلفة إلى جانب اعدادهم لسوق العمل إكسابهم مهارات اجتماعية، ومن هنا جاء الإهتمام بتربية وتعليم ذوي الإحتياجات الخاصة، وإلقاء الضوء على اتجاه الدمج، والذي تتضح فلسفته وأهدافه وأنواعه وفوائده (إبراهيم، ٢٠٠٠، ص٣٠٨).

وقد ترجمت كثير من المجتمعات المتقدمة فلسفتها الديمقراطية في مجال تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، استنادا إلى الفوائد التي يمكن أن يحققها الدمج لهم في الأخذ بسياسة الدمج، مع توفير البدائل الملائمة لنوع ومستوى الإعاقة، وتوفير كافة السبل التي تحول دون نجاحه، بما يحقق الأهداف المرجوة

و يستند التعليم الشامل والتربية الخاصة إلى فلسفات مختلفة، وتقديم وجهات بديلة لتعليم الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة والإعاقات التعليمية الخاصة، وتتضمن نظرية "التربية الخاصة الشاملة" مزيج من فلسفة، وقيم، وممارسات التعليم الشامل مع تدخلات

واستراتيجيات، اجراءات التربية الخاصة، كما يهدف تطوير "التربية الخاصة الشاملة" إلى توفير رؤية وارشادات وسياسات وإجراءات واستراتيجيات مختلفة من شأنها تسهيل توفير التعليم الفعال لجميع الأطفال ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة (Hornby, G, 2015,p 234).

كما تتبنى فلسفة الدمج استراتيجيات واتجاهات جديدة أكثر إيجابية تقوم على تحرير ذوي الإحتياجات الخاصة من أسر المؤسسات الخاصة التي تعزلهم عن الحياة الإجتماعية، وأن يتاح لهم فرص الحياة اليومية وظروفها العادية مثل ما يتاح لأقرانهم العاديين من أفراد مجتمعهم، بحيث يشاركون في نشاطات الحياة الطبيعية بأقصى ما تسمح به استعداداتهم وامكاناتهم، (أبو العلا، ٢٠٠٦ ،ص٢١٩) ففي أواخر عقد الستينيات تعالت الأصوات منادية بالدفاع عن حق الأشخاص ذوي الإحتياجات الخاصة في أن يحيوا حياتهم كالآخرين في المجتمع إلى أقصى درجة ممكنة، (الحديدي،١٩٩٨،ص ٢٢).

أهداف الدمج :

تتمثل أهداف الدمج فيما يلي (وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي ٢٠١٦/٢٠١٧ ،ص، ٥) .

- إتاحة الفرص لجميع الأطفال من ذوي الإحتياجات الخاصة في تعليم متكافىء ومتساوٍ مع غيرهم من الأطفال العاديين.
- احترام الفروق الفردية بين الأطفال فى تلك المرحلة العمرية.
- إتاحة الفرصة للأطفال العاديين للتعرف على الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة وقدراتهم بشكل إيجابى وتفاعلى.

- تعديل اتجاهات أولياء الأمور نحو ابنائهم من ذوي الإحتياجات الخاصة، ومساعدتهم على التخلص من مشاعر الخجل والضيق والشعور بالذنب أحياناً عن طريق تقليل الفارق بينهم وبين أقرانهم من الأطفال العاديين.
- تعديل اتجاهات المجتمع عامة، والعاملين في المنظومة التعليمية من مديرين ومدرسين وأولياء أمور نحو الدمج، واكسابهم أنماط.
- تعديل أنماط السلوك غير المرغوب فيها لدى الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة سلوك إيجابي.
- مساعدة الأطفال المدمجين علي تحسين مفهوم الذات لديهم من خلال تنمية العديد من المهارات المختلفة.
- توفير بيئة داعمة لجميع أطفال الدمج تحتوى على خبرات متنوعة من شأنها تمكينهم من اكتساب العديد من المفاهيم والمعلومات حول العالم الخارجى.

أشكال الدمج:

تتعدد أشكال الدمج التربوى، وقد حدد تقرير وارنوك Warnock 1978 أشكالاً أربعة للدمج هي :

الدمج المكانى: Integration Location:

يقصد به إنشاء فصول خاصة ملحقة بالرياض العامة العادية، حيث يلتحق الطلبة المعوقون مع الطلبة العاديين في مبنى الروضة لكن في فصول خاصة بهم، ويتلقى الأطفال المعوقون لبعض الوقت برامج تعليمية من قبل مدارس التربية الخاصة، وبرامج تعليمية مشتركة مع أقرانهم الأسوياء في قاعات النشاط العادية.

الدمج الأكاديمى Academic Integration

يقصد به التحاق الأطفال المعوقين مع الأطفال العاديين في الفصول العادية طوال الوقت، حيث يتلقون برامج تعليمية مشتركة، ويشترط لهذا النوع من الدمج توافر الظروف والعوامل التي تُساعد على إنجاحه، ومنها توفير مدرس التربية الخاصة الذي يعمل جنباً إلى جنب مع المدرس العادي في قاعات النشاط، والتغلب على الصعوبات التي تُواجه المعاقين في الفصل مِثْلِ الاتجاهات الاجتماعية وتوفير الوسائل التعليمية الملائمة.

الدمج الوظيفى Functional Integration

ويتطلب هذا النوع أَن يشارك الأطفال المعوقون في البرامج التعليمية نفسها مع الأطفال العاديين لبعض الوقت، ثُم يتم سحب هؤلاء الأطفال من قاعات النشاط العادية حيث يتلقون نوعاً من التعليم الفردي المتخصص أو المساعدة مِن معلم متخصصٍ.

الدمج الإجتماعى :Social Integration

ويقصد به مشاركة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة للأطفال الأسوياء في الخدمات والتسهيلات والأنشطة الرياضية والاجتماعية وغيرها مما يمارس في الروضة بما يؤدي إلى زيادة فرص التفاعل الاجتماعي ، وكذلك السلوك الإجتماعي للطفل ذو الاحتياجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة خلال تفاعله مع مواقف حياتية وصحبته للآخرين، وخلال ذلك ينال قبول الغير وتقديره لهم (الزهيرى، ٢٠٠٠،ص٧٧)، و يعد الدمج الاجتماعي بالنسبة لمرحلة رياض الأطفال أبسط أنواع وأشكال الدمج حيث إن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لا يشاركون نظراءهم العاديين فى الدراسة داخل قاعات رياض الأطفال، إنما يقتصر الأمر على دمجهم في الأنشطة التربوية المختلفة) (وزارة التربية والتعليم ٢٠١٦/٢٠١٧ ،ص٦)

ويمكن القول بأن الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة يمكن تنظيمهم داخل البيئة التعليمية التربوية بمؤسسات رياض الأطفال وفقاً لأنماط ثلاثة هي:

النمط الجماعي: ويعتبر الأسهل في إعطاء التعليمات إلى جميع الأطفال في آن واحد.

العمل في مجموعات: ويعتبر هذا الأسلوب الأفضل لتعليم الأطفال حيث أنه يساعدهم على التعلم بالمشاركة.

العمل الفردي: ويعني أن جميع الأطفال يمارسون نفس المهام والأعمال، ولكن كل واحد يعمل بمفرده، ويعد النمط الأول والثاني من أفضل الأنماط التي تتناسب مع الأطفال العاديين أو ذوي الإحتياجات الخاصة القابلين للدمج حيث يمنح جميع الأطفال فرصة المشاركة الجماعية. (الجعفري ، عبدالحليم،٢٠١١ صص ١١١-١١٢).

مبررات الدمج فى مرحلة الطفولة المبكرة

هناك العديد من القضايا الإنسانية والإجتماعية والأخلاقية والإقتصادية والقانونية التي يمكن أن نعتمد عليها، وتوفر لنا المسوغات الكافية لاختيار عملية الدمج، كإحدى الطرائق الفعالة المهمة للوصول بكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أعلى درجة ممكنة من التوافق، ويمكن الإشارة إلى العديد من مبررات الدمج، لعل أبرزها فيما يلي:

<u>الجوانب الأخلاقية والاجتماعية</u>

مثلت الجوانب الأخلاقية والإجتماعية التي تدعو إلى اتجاهات إيجابية نحو المعوقين الاعتبارات الأساسية الداعية إلى الدمج، فقد علت نداءات العدالة وحقوق الأفراد بسلبية عزل

المعوقين من خلال الرياض الداخلية التي تؤثر على نفسية هؤلاء الأطفال والتي تؤدي إلى استيائهم وكراهيتهم للمجتمع. ويرى ديان برادلي وآخرون أن في الدمج للطلاب المعوقين ما يجعلهم يتلقون تربية نوعية وحياة شبيهة بحياة الآخرين في مجتمعهم، وبخاصة الأطفال من نفس حيهم ومجتمعهم، فهؤلاء الأطفال في حاجة لإيجاد الروابط التي سوف يحتاجون إليها . فمن شأن روضة الدمج الشامل أن تلغي عزل الطفل عن إخوته وأقرانه. فانتقال الطالب إلى روضة مختلفة بحافلة التربية الخاصة له مؤشر واضح على أن الطفل ليس بمستوى التوقعات، وهذا من شأنه أن يفقده تقديره لذاته، ويعوق تحصيله. ولكن حين يلتحق الأطفال بالرياض الموجودة في أحيائهم السكنية، فإن نسبة من هؤلاء المعوقين يتواجدون في كل روضة مما يحمل العاملين في كل روضة مسؤولية جميع الأطفال المقيمين في الحي سواء العاديين منهم أو المعوقين .(برادلي وآخرون، ٢٠٠٠ ، ص٢٢) .

ب- مبررات تربوية أو تعليمية :

إذا كانت الجوانب الأخلاقية والاجتماعية تمثّل جانباً مهماً ودافعاً للعمل على تنفيذ سياسة الدمج، فإن هناك جوانب وأهداف تربوية وتعليمية لا تنكر، يمكن أن تتحقق من خلال هذه السياسة، فلا شك أن تربية المعوق تعد أحد الأهداف الأساسية للدمج، وكلما قضى الأطفال المعوقون وقتاً أطول في فصول الروضة العادية في الصغر زاد تحصيلهم تربوياً ومهنياً مع تقدمهم في العمرإلا أن إطلاق هذه النتيجة يقف عند حدود معينة جاءت بها الدراسات التي لم تؤيد الدمج في المنظور التعليمي، فكان الدمج الكلي والدمج الجزئي والدمج لبعض اليوم الدراسي والدمج الأكاديمي والدمج في الأنشطة عبر قاعات النشاط في مجال التعليم. (بخش ،١٩٩٥، ص ١٩).

جـ- المبررات الاقتصادية :

تعد قضية تمويل التعليم من القضايا المهمة التي تشغل بال القائمين على التعليم، ويمكن القول بأن دمج المعاقين في الروضة يمكن أن يحقق من الناحية الاقتصادية.

١-) توفير المباني (الرياض الخاصة) التي تقام للمعوقين بفئاتهم المختلفة

٢-) توفير ما ينفق من رواتب الإداريين والعاملين بكل روضة

٣-) توفير أعداد المعلمين بهذه الرياض الخاصة بالمعوقين .

٤-) توفير الإدارات والأقسام الخاصة بالتربية الخاصة.

ويحتاج تحقيق ماسبق على أرض الواقع مراعاة الآتي

١- بناء الرياض الحكومية العامة للعاديين مع مراعاة ما تتطلبه فئات المعوقين من وسائل أمان، وبعض الخدمات في هذه المباني.وبالتالى ادخال بعد التعديلات عليها.

٢- اهتمام الكليات والمعاهد المسؤولة عن إعداد المعلمين بتزويدهم بأساليب التعامل وتعليم الفئات الخاصة .لا شك إنّه بالنظر إلى هذه المتطلبات نجد أنها تحقق ترشيداً في الإنفاق، فإعداد المباني في الروضة العادية وفق شروط خاصة يوفر الأمان لجميع الفئات من العاديين والمعوقين بأقل تكلفة من بناء روضة خاصة للمكفوفين، وأخرى للصم، وثالثة للمعوقين ذهنياً، وهناك عديد من الدراسات التي يمكن الإفادة منها في هذا المجال التي قدمت مواصفات للمباني في الروضة للمعوقين من جميع الفئات كدراسة (سليمان،١٩٩٨) التي قدمت الأسس التصميمية الخاصة بمباني المعوقين بصرياً وسمعياً وذهنياً .

ودراسة (البحيري، ١٩٩٨) وتبقى المواءمة والإفادة من هذه الدراسات لصالح العملية التعليمية لإنجاح سياسة الدمج . (القمش و المعايطة، ٢٠٠٧ ، ص٣٦٦).

د- مبررات قانونية :

يخلق عزل الأطفال المعوقين في مدارس خاصة بهم نظامين للتعليم، أحدهما تقدم للطفل العادي والآخر يقدم للطفل المعوق، وبذلك يعد هذا معارضاً مع المساواة، وحق كل طفلٍ في نيل حقوقه وحصوله على حق التعليم .وبذلك نرى أن سياسة الدمج يمكن أن تحقق هذه الاعتبارات القانونية التي تسعى لتوفير الخدمات التعليمية والتأهيلية للمعوقين وذلك بصورة مناسبة ومتوازنة مع ما يحصل عليه الأطفال العاديين كأفراد متساوين في حقوقهم. فالتعلم حق لكل فردٍ يجب أن يوفره المجتمع بغض النظر عن طبيعة المشكلات التي يعانيها الفرد، فالقانون ينص على توفير فرص التعليم لكل أفراد المجتمع .

فوائد الدمج التربوي بمرحلة رياض الأطفال

ومن الجدير بالذكر أن الدمج الشامل يعد محوراً هاماً وأساسياً في التنمية البشرية لقطاع ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يسهم بشكل فعال في اندماج الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين وانخراطهم في المجتمع، فضلا عن زيادة تقبل الوالدين لطفلهما ذي الاحتياجات الخاصة، ومساعدته على أداء السلوك بشكل مستقل، وتعليمه السلوكيات المقبولة اجتماعياً، والحد من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً، وهو ما يمكن أن يسهم في تحويله إلى طاقة منتجة(محمد، ٢٠٠٥،ص٢٥٤).

وللدمج فوائد تربوية وأكاديمية لكل من الأطفال والمعلمات على النحو التالى(الموسى، ١٩٩٢،ص٤٢)، يحقق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إنجازاً أكاديمياً مقبولاً أكثر بدرجة كبيرة في الكتابة، وفهم اللغة أكثر مما يحققون في مدارس التربية الخاصة في نظام العزل، إضافة إلى ذلك: أن العمل مع الطفل ذي الاحتياجات الخاصة وفق نظام الدمج يعتبر فرصة للمعلمة لزيادة الخبرات التعليمية والشخصية، ومن المؤكد أن من شأن دمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في سن مبكر أن يسهم في تحسين اتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم من ذوي الإحتياجات الخاصة .

وتتمثل فوائد الدمج الاجتماعي بصفة عامة فيما يلي:

- تعمل بيئة الدمج على زيادة التقبل الاجتماعى للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل أقرانهم العاديين، كذلك زيادة فرص التواصل بينهم، وتحسين اتجاهات الأطفال العاديين نحوهم (الديب، ٢٠٠٧ ، ص٤٩٤).

زيادة فرص التفاعل الاجتماعي بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مما يخلصهم من المعوقات التي تحول دون توافقهم مع الآخرين، واشباع رغباتهم، وميولهم.

زيادة فاعلية ذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة ورضائهم عن أنفسهم، وثقتهم بأنفسهم نتيجة إعطائهم الفرصة نفسها المتاحة لأقرانهم العاديين(المركزالقومي للبحوث التربوية والتنمية ٢٠٠٧ ،ص٤٤) .

- ينبه الدمج كل أفراد المجتمع إلى حق ذي الاحتياجات الخاصة باعتباره فرداً من أفراد المجتمع وأن الإعاقة ليست مبرراً لعزله عن أقرانه العاديين (الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي ٢٠١٦/٢٠١٧،ص ٦)
- امتداد أثر الدمج على مهارة كل من الطفل العادى وذوى الاحتياجات العقلية الخاصة فى حل المشكلات الاجتماعية، وعلى ذلك فإن أثر الدمج باق لدى هؤلاء الأطفال بعد قضاء فترة الدمج) (محمد، ٢٠١١ ،١).

متطلبات الدمج التربوى

يحتاج تجسيد الدمج التربوى بنجاح على أرض الواقع العديد من المتطلبات لعل أبرزها فيما يلي:

أ- وضع فلسفة عامة وخطة منظمة.

ب- توافر قيادات تربوية ذات كفاية عالية مؤمنة بأهمية الدمج

ج- توافر بيئة مدرسية تساعد على استيعاب المعوقين. توفير واستمرار وسائل الدعم .هـ- إعداد المعلمين للتّدريس في مدارس الدمج

و- تعديل المنهاج وتكييفه. (القرشي، ٢٠٠٥ ،ص٨٢)

تبين نتائج الدراسات أهم الإعتبارات الأساسية لإنجاح عملية الدمج،كما يلي:

١- توفير خطة مناسبة توضح فكرة الدمج والهدف منها الاستراتيجيات الخاصة التي تساعد على نجاحها.

٢- إعداد القيادة الواعية القادرة على استيعاب درجة الدمج مما يساعد على نجاحها .وضع مناهج جديدة أو تعديل المناهج الموجودة بما يتناسب مع فئة المعوقين، وهذا يتطلب التعديل أيضاً، وتنوع طرائق التدريس المتبعة والاعتماد على التقنيات الحديثة.

٣- إنشاء إدارة خاصة لتقويم وتنفيذ الوسائل التعليمية التي تتناسب مع العاديين والمعوقين .

٤- إعداد المعلم المتخصص المدرب الذي يستطيع التعامل مع الطفل المعوق والطفل العادي داخل قاعات النشاط.

٥- الاهتمام بخفض عدد الأطفال داخل قاعات النشاط.

٦- إعداد الاختصاصي النفسي والاجتماعي القادر على التعامل مع فئات المعوقين

٧- توفير حجرة المصادر داخل كل روضة تتم بها تجربة الدمج.

٨- مشاركة الآباء في عملية اتخاذ القرارات، والمشاركة في تحديد البرامج التي تقدم لهم .كما يجب أهمية توفير الدعم التشريعي والسياسي والتعليمي والتربوي، وتطوير سياسة تربوية جديدة تقوم على أساس: أن الحياة في بيئة اجتماعية متكاملة حق لكل مواطن مهما اختلفت ظروفه وحاجاته ومتطلباته عن الآخرين (الكاشف، محمد، ١٩٩٩، ص٨٤٧).

من خلال ما سبق يرى البحث الحالى، أنه لضمان نجاح عملية الدمج لابد من توفر متطلبات أساسية، كدراسة الواقع وتحليله، وحصر التجارب والخبرات السابقة في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوضيح إيجابياتها وسلبياتها، وحصر المشكلات الأساسية والمعوقات التي واجهت عملية الدمج، والاستفادة منها في

وضع خطط تنفيذيه لتطوير خبرة الدمج مستخدمة أحدث السبل لذلك وليكن الأسلوب المقترح من البحث الحالى(**UDL**).

المحور الثانى: أنواع البيئات المختلفة فى الروضة وعلاقتها بالدمج التربوى

تنادى منظمة اليونسيف **UNICEF** بالاهتمام بالمؤسسات التربوية التى تقدم الخدمات فى مرحلة الطفولة المبكرة واشباع متطلبات الجوانب المعرفية، وذلك من منطلق الاهتمام بتلك المرحلة، وتنمية الجانب المعرفى لدى الطفل، ويعتبر تحرك الطفل بحرية من أهم متطلبات النمو المعرفى فى مرحلة ما قبل المدرسة مما يسهم فى إكسابة المعلومات والمعارف المختلفة عن طريق المحسوسات ، واستخدام حواسه المختلفة والتى تعد بمثابة مداخل للمعرفة.

وتعد مرحلة ما قبل المدرسة أسرع مرحلة عمرية تنمو وتتطور فيها الجوانب المعرفية لدى الطفل بالاعتماد على التطور الجسمى والحركى ، والذى يمكن اعتباره من أهم دعائم النمو المعرفى فى تلك المرحلة المبكرة من العمر ، وبناء على أفكار بياجيه الخاصة بالمرحلة الحسية الحركية ومنذ الميلاد ينمو الجانب المعرفى لديه بمروره بخبرات حسية حركية يخبرها خلال السنوات الأولى من عمره، ويمكننا القول بانه كلما تكرر الفعل الحركى مع زيادة تعقيدة وصعوبته أدى ذلك إلى تطوره فى النمو العقلى للطفل ، وبصورة أخرى أنه كلما زاد الاهتمام بتشجيع الطفل على القيام بأنواع مختلفة من الحركات فى هذه المرحلة العمرية أدى ذلك إلى تطور أسرع فى الجانب المعرفى لدية (**NELSON,2012,PP311-356**).

كما أثبتت الدراسات أن الاعداد لبيئة الروضة واستخدام المساحات البيئية المحيطه، له أثره الفعال على نمو الطفل ، وهذا يشمل تقسيم وازدحام المساحات المتاحة بالبيئة، وطرق تنظيم الأدوات ومناطق اللعب فى الهواء الطلق وأدوات النشاط الحركى ، وذلك بالإضافة إلى كمية وأنواع وأشكال وطرق الأدوات ، ولذا يجب أن تتصف بيئة الروضة بمواصفات الأمن

والأمان والصحة والنظافة ،وتنظيم النشاطات المختلفة بالمساحات المتوفرة بالقاعة الصفية ومراعاة الحواجز والفواصل بين مساحات النشاط المختلفة ، فعلى سبيل المثال : الأركان التعليمية المختلفة مثل ركن القراءة والفن والموسيقا والمنزل ... إلى غير ذلك من الأركان ، كما أنه يمكن أن يتم الفصل بين المساحات باستخدام القواطع والأرفف، والتى يجب أن تكون قصيرة وفى مستوى أطوال الأطفال حتى يتمكنوا من التفاعل والتحرك بحرية ، حيث أن عدم تنظيم البيئة المحيطة بالطفل يعمل بصورة أو أخرى على الحد أو إضعاف أوجه التفاعل بين الأطفال بعضهم البعض وبينهم وبين المعلمات **Csikszentmihalyi, M. 2014 pp239-263**).

ونخلص مما سبق أن الجو العام للبيئة بالروضة يمكن أن يقوى ويضعف القدرات المعرفية لدى الأطفال ، ولهذا يجب أن تتميز العوامل المادية المحيطة فى بيئة الطفل بمعايير الجودة العالمية حتى يتمكن الطفل من الحركة، والانطلاق واشباع حب الاستكشاف لديه، واكتساب العديد من المعارف والمعلومات ، مما يسهم فى تنمية قدراته العقلية ، ومنها الانتباه والإدراك ، والاحتفاظ وغيرها ،وهذا يؤثر فى تنمية القدرة العقلية العامة لهم ،كما أن اتباع الروضة لتلك المواصفات العالمية يعمل على تقوية حب الاستطلاع لدى الطفل ، وإثارة شغفه للتعلم واكتساب الخبرات ، وهذا يؤدى إلى زياده تفاعله مع مكونات البيئة الخارجية باستمرار مما يسهم فى تكوين أساس بنائى معرفى لديه يعتمد على الخبرات السابقة والحالية.

وبيئة التعلم في رياض الأطفال هى التي تجعل الطفل يتعلم ويشعر باللذة العقلية و المتعة والسعادة كما تجعل خبرة التعلم في مجال اهتمام ووعي الطفل، إذ أن الطفل قد يتعرض لخبرات لا نهائية ولكنها إذا كانت لا تثير اهتمامه وتركيزه، وبالتالي لا تصل إلى وعيه فتكون بلا فائدة له لأن الإهتمام يعطي الطفل القدرة على الإنتباه والتحكم وتحديد ماهو مقبول للوصول إلى الشعور و الوعي بخبرة ونشاط التعلم من خلال الحواس المتنوعة والاستمتاع

والإندماج الكامل فيها لتحقيق أقصى درجات التفاعل و نمو مفهوم الذات الإيجابي لدى الطفل الذي يدفعه للإستمرار ومواصلة العمل بلا تعب أو ملل والتوظيف الأمثل للقدرات الشخصية للطفل. **(Csikszentmihalyi M.2014 ,p18) .**

ولذا لابد أن التعرف على مواصفات بيئة الروضة **(الأقل تقييداً)** ،و هى عملية يتم من خلالها وضع المتعلمين ذوي الإحتياجات الخاصة في أماكن تعليمية تتوافق مع احتياجاتهم التعليمية الفردية وهي مستمرة: "الهدف من البيئة الأقل تقييداً هو تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين إلى الحد الأقصى المناسب، إن تطبيق مبدأ البيئة الأقل تقييداً له تأثير مبتكر ونوعي على التعليم النظامي، وفي الوقت نفسه، يقوم بتعبئة المعرفة والخبرة والمهارات فيما يتعلق بالأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، وسوف يحصل هؤلاء الأطفال على أقصى استفادة ممكنة، ولا يستبعد مبدأ البيئة الأقل تقيداً التربية الخاصة، ولكنه يشملها في سلسلة الخدمات التعليمية**(Harvey, S.,2000, 15-16) .**

وقد أثبتت العديد من الدراسات أهمية بيئة التعلم في زيادة كفاءة التعلم وتحقيق مخرجات التعلم ومنها دراسة (**Heutte et a 2016)** التي أثبتت العلاقة الموجبة بين بيئات التعلم الجيدة وسرعة اكتساب المعرفة ونمو الكفاءة الذاتية والشعور بالسعادة أثناء التعلم، وتقليل الشعور بالملل أثناء خبرة التعلم، كما أشارت العديد من البحوث التي أجريت في علم النفس الإيجابي إلى دور تفاعل المتعلم مع البيئة التي تقدم الدعم الكامل للمتعلم لتحقيق الأهداف الذاتية والمتعة معا في التغلب على كافة التحديات التي تواجه المتعلم والإندماج الكامل في الخبرة واستبقاء أثر التعلم وعمق التأثير في شخصية المتعلم لفترة طويلة.**(SIKSZENTMIHALYI, .M2014,259)**، كما أشارت دراسة كلارك وآخرون **(CLARK ET AL.2012)**إلى أن تحقق المتعة والسعادة في بيئة التعلم الجيد يؤدي إلى تحفيز كهرباء المخ وتحسين قدرات التعلم، كما أشار أبتر **(APTER, 2007)** إلى أن التدفق

في التعلم وشعور الطفل بالمتعة يؤدي إلى زيادة ثقة المتعلم بنفسه ونمو قدرته على مواجهة التحديات والمخاطر.

أنواع بيئات التعلم فى الروضة وأدوار المعلمة فى تحقيقها:

أولاً: البيئة النفس إجتماعية

يقع على عاتق معلمة رياض الأطفال تهيئة بيئة الروضة لبناء علاقات إيجابية بينها وبين جميع الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، لأن الأطفال بطبيعتهم ينجذبون إليها بقوة، من خلال تركيزها على بعض القيم التى تحرص على غرسها فى نفوس الأطفال وهى (الحب – الحنان – التكيف– الاعتراف بحقوق جميع الأطفال – التعاون – المساواة – التعامل الإنسانى).

وللمعلمة دور فى إدارة وتنظيم البيئة النفس إجتماعية

- مساعدة جميع الأطفال على النجاح وتحقيق إنجازات حقيقية وتحسينات مرموقة وذلك عن طريق تشجيع الممارسات الناجحة.
- بناء الترابط بين الأطفال والمعلمة حتى يشعرون بالهوية والإنتماء من خلال تنظيم أنشطة تعليمية تعاونية بين جميع الأطفال وعرض إنجازات أعمالهم ، وتشجيع فكرة العمل الجماعى.
- فتح مجال للحوار والنقاش مع الأطفال والاستمتاع والإنصات اليهم مع مراعاة الحدود التى ينبغى أن يقف عندها الحوار والنقاش.
- تشجيع الطفل على المحاولة وبذل الجهد مهما إرتكب من أخطاء .

- تعليم جميع الأطفال تقبل الخطأ والثناء على تكرار المحاولة ومكافأتهم فور الإنجاز وذلك لبناء الثقة فى النفس وأن الوصول للنجاح سهل.

محاور البيئة النفس إجتماعية فى الروضة

١- الشراكة بين الأسرة والروضة

٢- علاقة المعلمة بالأطفال

٣- علاقات المعلمات بعضهم البعض

٤- علاقة الأطفال مع بعضهم البعض

٥- تقبل الأطفال العاديين لذوى الاحتياجات الخاصة

٦- علاقة الإدارة مع الأطفال والمعلمات

ويتضح من هذه المحاور أن هناك شبكة من العلاقات بين (إدارة الروضة – المعلمات بالروضة – أسر الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة- الأطفال أنفسهم)، التى يجب أن يمارسها بدقة بالغة جميع الأطراف المحيطة بالروضة بالداخل والخارج ، حيث أن دور كل عضو يؤدى إلى تكامل منظومة البيئة النفس إجتماعية بالروضة.

ثانيا: البيئة المادية (الفيزيقية)

هى مجموعة الأثاث والأدوات والخامات فى بيئات التعلم والتى تؤثر على القدرات النفسية والإجتماعية والصحية والجسدية للطفل ،وما يقدم للطفل فى البيئة الداخلية يجب أن يطبق على البيئة الخارجية والعكس صحيح ، وهكذا فإن البيئة المادية (الفيزيقية) تعمل على تنمية المعرفة لدى الطفل بصورة مباشرة وغير مباشرة، أو على المستوى الخاص والعام ، فعلى سبيل المستوى العام يتعامل الطفل مع البيئة المحيطة بها تحتويه من متغيرات ومواصفات متعددة كالمساحة العامة والفراغ المناسب لكل طفل أو بمعنى آخر نسبة عدد الأطفال إلى المساحة بالصف أو بالروضة على حد سواء،وكذلك الضوء والتهوية والتصميم

المعمارى الخاص بالروضة والألوان المتوافرة بها ، ووجود أشياء طبيعية مثل الشجر أو مساحة الزراعة إلى غير ذلك .

وعلى المستوى الخاص فالطفل يتفاعل مع الآخرين يؤثر فيهم ويتأثر بهم ، ويتحدد نوع التفاعل بين الطرفين بتدعيم و إثراء البيئة المادية (الفيزيقية) المحيطة، وكلا الجانبين الخاص والعام يؤثر على الجوانب التنموية للطفل، ومنها الحركى والمعرفى والنفس إجتماعى، ولذا يجب التأكد من اختيار وتحديد نوعية الأثاث بالروضة التى تتسم بمواصفات تناسب عمر الأطفال،والتى من أهم مواصفاتها أن يكون خفيف الوزن ، ومرناً، وآمناً، ومتيناً، ويمكن تغيير أشكالة بسهولة عند تنظيم الروضة، بالإضافة إلى إمكانية تطوير البيئة المعمارية المحيطة للطفل بكونها مناسبة للجوانب البيولوجية والمناخية ، والتى تهدف فى النهاية إلى توفير نمط حياة صحى ومناسب للطفل(**SCODITTI,CLAVICA,&CAROLI,2011**).

الارشادات التى تساعد المعلمة على أن تكون بيئة الروضة فعالة ومتطورة ومناسبة (للعاديين وذوى الاحتياجات الخاصة) فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم(UDL).

- مناسبة بيئة الروضة للمرحلة العمرية بحيث يتناسب الأثاث مع أحجام الأطفال ويراعى الأمن والسلامة
- إثراء محتويات الأركان التعليمية وتنوعها بحيث تنمى الإبداع والتفكير وتثير فضول الأطفال.
- تكون البيئة التعليمية داعمة آمنة صحية ومثيرة للتحدى.
- تكون الأدوات والخامات واضحة وفى متناول الأطفال.
- تنسيق وترتيب البيئة بطريقة تيسر الملاحظة.

- خلق مواقف تساعد الأطفال على مواجهة المواقف الجديدة بثقة ،وتنمى التحكم بالذات والإستقلالية والشعور بالمسئولية ومواجهه المشكلات وحلها وتشجع التعاون بين الأطفال.
- تعزيز إحساسهم بهويتهم وارتباطهم بدينهم ووطنهم.
- تعزيز وغرس القيم الدينية فى نفوس الأطفال.
- ضرورة دمج الأطفال فى التعليم الذى يجعل حواسهم يقظة، وتثير فضولهم واهتمامهم ، وتستثير تفكيرهم.
- تقييم البيئة وتعديل محتوياتها بما يحقق الأهداف المحددة.
- دمج الأطفال جسدياً واجتماعياً وانفعالياً ومعرفياً كل طفل على حسب قدراته.
- عرض رسومات وأعمال الأطفال والإشادة بها أمام جميع الأطفال.
- اتاحة المجال للأطفال لتطور الإحساس بالمسئولية من خلال منحهم سهولة الوصول إلى المصادر وتشجيعهم على العمل معاً فى وتبقيهم على اتصال بالمجتمع والعالم المحيط من حولهم.
- يتسم الأثاث بالمتانة والقابلية للنقل وتكون حوافة مستديرة ومناسب لحجم الأطفال الصغار.
- تحتوى بيئات التعلم على رموز ومسميات تسهل على الأطفال إعادة الأدوات إلى أمكانها. (إدارة التعليم المبكر، ٢٠١٧، صص ٣١-٣٢)

ومما سبق يمكن أن يستخلص البحث الحالى مجموعة من الخصائص الواجب توافرها بيئة الروضة حتى تتحقق عملية الدمج التربوى فى ضوء التصميم الشامل للتعلم:

- كثرة الأحداث والعمليات والأنشطة التى تجرى داخل بيئة الروضة بما فيها من متعلمين مختلفين(عاديين وذوى احتياجات خاصة) فى الميول والقدرات والاهتمامات ولذا وجب التنوع فى الأنشطة.

- سرعة تتابع الأحداث داخل بيئة الروضة ، حيث بينت الدراسات أن المعلمة تتفاعل مع الأطفال يومياً من خلال (تمهيد – عرض – تعزيز – تقويم – طرح أسئلة – تحفيز وأحياناً عقاب) وهى فرصة جيده للمساواه بين جميع الأطفال، وهذا يعتمد على قدرة المعلمة على إدارة الوقت والجهد وحسن التصرف فى جميع المواقف.
- لا تقوم المعلمة بالتعليم فقط ، بل تقوم بتعديل سلوك الأطفال وتقييم علاقات جيدة معهم وتعزز أعمالهم وتقوم بمراقبة جميع الأطفال فى بيئة الروضة فهى تستمتع اليهم وتطرح الأسئلة وتتابع أعمالهم وتعدهم للأنشطة القادمة.
- وقوع أحداث طارئة وعلى المعلمة أن تستعد مسبقاً لأى حدث وضرورة التنبؤ بما يحدث كى تعد وتخطط وتقلل من الخطر المفاجىء .
- تعتبر المعلمة قدوة للأطفال وجب التفكير بكل قول وفعل وسلوك مهما كان بسيط وتوقع النتائج المترتبة عليه.
- الأطفال فى بيئة الروضة والمعلمة كالأسرة الواحدة فهناك الكثير من الأمور المشتركة بينهم الذكريات السعيدة والحزينة، وقد يتشكل لديهم إتجاهات مستقبلية من المواقف التى يواجهونها فى مرحلة الروضة.

وبناء على ما سبق ينادى البحث الحالى بضرورة التنوع فى الاستراتيجيات والأساليب التى يمكن الاعتماد عليها لتطبيق نظام الدمج فى رياض الأطفال وبناء على ما تم استعراضة من ارتباط تنفيذ نظام الدمج بالبيئة التى يتم تفعليه فيها، يلعب استعداد معلمات رياض الأطفال نحو برنامج التعليم الشامل وتطبيقه فى الروضة دوراً هاماً، فمعرفة هذه الأمور والمعوقات يساعد على تهيئة البيئة التعليمية فى الروضة لتصبح بيئة دامجة. ولذا فسوف يتم إلقاء

الضوء على أحدث الاستراتيجيات **التى تحقق أهداف الدمج التربوى فى رياض الأطفال كالتالى:**

المحور الثالث: التصميم الشامل للتعلم (UNIVERSAL DESIGN FOR EARNING ((UDL)

من الجدير بالذكر أن معطيات التعليم فى القرن الحالى تتطلب توجهاً نوعياً وحديثا فى التماشى مع متغيراته ، ويتم ذلك بصور شتى من أبرزها التفريد الجيد مع المستهدفين من المتعلمين بقدراتهم وأجناسهم كافة، ومن أهم فئات المتعلمين فى مسار التعليم العام ذوى الاحتياجات الخاصة ،حيث يعدون من أهم عناصر المنظومة التعليمية فى مؤسساتنا،ومن ثم يجب توفير خدمات تعليمية لهم أسوة بزملائهم.

التطور التاريخى للتصميم الشامل للتعلم(UNIVERSAL DESIGN FOR EARNING) (UDL)

ترجع جذور فلسفة التصميم الشامل إلى حركة التصميم (تصميم بلا عوائق) فى ثمانينات وتسعينات القرن العشرين ، وقد كان التصميم يقتصر على توفير المرافق المناسبة للأشخاص ذوى الإعاقة ، إلا أن التصميم الشامل يتخذ منهجاً أوسع يقوم على أساس استيعاب تنوع الخصائص الإنسانية فى إطار السكان كلهم. وقد انبثق مصطلح التصميم الشامل للتعلم عن مبادىء خالية من الحواجز، أى تطويع البيئة لتتناسب مع قدرات كل طالب ، وهو مبدأ سهولة الوصول الشامل والذى تم تعديله تربوياً ليصبح (التصميم الشامل للتعلم**UDL**) (أخضر ٢٠١١ ،ص٤٥) ، وهو أسلوب يأخذ فى الحسبان احتياجات كل المتعلمين عند تصميم خطة التدريس ، بحيث يحاول المصمم (المعلم) تجنب كل المعوقات التى تمنع أى متعلم من التعلم بشكل فعال مع الإحتفاظ بأكبر قدر ممكن من محتوى ومتطلبات المنهج ،كما

يهدف إلى زيادة فرص الحصول على التعليم عن طريق الحد من الحواجز المادية والمعرفية والفكرية والتنظيمية للتعلم.(دانيال وآخرون ٢٠١٣،ص ١٢٦).

فتنفيذ المنهج العادى يمثل للعديد من المتعلمين، حواجزاً وعقبات فى ظل قلة الدعم المقدم لهم ولقد غير التصميم الشامل للتعلم (**UDL**) هذا السيناريو ودعم تصميم المناهج التى تستجيب للفصول المتنوعة ، كما يحسن التصميم الشامل للتعلم النتائج التعليمية لجميع المتعلمين من خلال ضمان الوصول إلى مداخل ذات معنى للمنهج وتقييم دقيق للمهارات والمعرفة(**2014,MEYER ET AL,**) كما أشار (**WALTERS,2010,P432**) أن التصميم الشامل للتعلم قد غير المناهج التعليمية والتربوية بشكل شامل لتشمل أكبر مجموعة من الطلاب المعاقين وغير المعاقين.

ويعرف التصميم الشامل للتعلم بأنه إطار تعليمى يستند على عمل ووظائف الدماغ التى تحدث أثناء فترة التعلم وتركز مبادىء التصميم الشامل للتعلم على إزالة الحواجز والمعوقات من خلال التصميمات الأولية التى تراعى احتياجات الأشخاص المتنوعين بدلاً من إجبار الأفراد على التغلب على تلك الحواجز لاحقاً من خلال التكيف. (**ROSE&MEYER,2012**)، أى تكييف البيئة للشخص المعاق وليس تكييف الشخص المعاق للبيئة.

<u>الأطر القانونية الدولية الحديثة الداعمة لوضع السياسات لمفهوم التعليم الشامل</u>

تتعدد الأطر القانونية لوضع السياسة لمفهوم التعليم الشامل كما ذكرتها (أخضر ٢٠١١) كالتالى:

- فى عام (٢٠٠٠) طلب إطار عمل المنتدى العالمى للتربية (داكار) والأهداف الانمائية للألفية الثانية العمل على أن يصل جميع الأطفال بحلول عام ٢٠١٥ إلى التعليم الابتدائى ، ويتم التشديد أيضا على الفئات المهمشة والبنات .
- أهداف التعليم الستة والتى تهدف إلى أن التعليم حق للجميع التى انطلقت عام ١٩٩٠ ، واعتمدتها عام (٢٠٠٠) (١٨٩) بلداً، والتى تكفلت بمتابعتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة (اليونسكو).
- فى عام ٢٠٠١ أطلقت اليونسكو برنامجاً رائداً لتوفير التعليم للجميع متعلقاً بالحق فى التعليم للأشخاص ذوى الإعاقات نحو الشمولية.
- فى عام ٢٠٠٦ اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة فى ١٣ ديسمبر اتفاقية حقوق الاشخاص ذوى الاعاقات عام ٢٠٠٨ وخصصت المادة (٢٤) عن حق ذوى الاعاقة فى التعليم.
- فى عام ٢٠١٦ حددت الأمم المتحدة أهداف التنمية المستدامة بسبعة عشر هدفاً مقترحاً كجزء من جديد للتنمية المستدامة لما بعد عام ٢٠١٥ ، حيث تناول الهدف الرابع منها ضمن التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع ، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.(الأمم المتحدة ،٢٠١٦). ومما سبق يتضح أن هذه الأطر القانونية قد ساهمت وبقوة فى تطبيق التصميم الشامل للتعلم كاستراتيجية قوية تحقق الدمج التربوى فى رياض الأطفال.

أهمية التصميم الشامل للتعلم (udl):

يتميز التصميم الشامل للتعلم وتطبيقاته العملية في المجال التربوي بأهمية كبرى في سبيل جعل المنظومة التعليمية أكثر ضبطًا وبالتالي العمل المستمر على تطورها وتكمن أهمية التصميم الشامل للتعلم من خلال عدة ملامح يمكن إيجازها من خلال التالي (السالم ٢٠١٠، ٢٦٣-٢٦٤) :

- التصميم الشامل للتعلم (UDL) يسعى للربط بين الأفكار والمبادئ النظرية والمجال العملي التطبيقي، حيث أنه العلم الذي يمثل حلقة الوصل بين النظريات والتطبيقات وبدونه لن يكون للنظريات نفع ملموس، كما لن يكون للتطبيقات قيمة تذكر .

- التصميم الشامل للتعلم UDL ينظر إلى مكونات العملية التعليمية بأنها كل متكامل، بحيث يسعى إلى تنظيم محتوياتها والتحكم في عملياتها وإنجاز أهدافها لأن التعليم منظومة تشتمل على مكونات متفاعلة ومتداخلة لذلك يجب معالجته من خلال مدخل المنظومات في التعليم هو عمليات التصميم الشامل للتعلم

- التصميم الشامل للتعلم (UDL) يسعي لإحداث تغيير وتطوير منظومي شامل للتعليم في جميع مناحي العملية التعليمية التعّلمية وعدم الاكتفاء بالتغيير في الجزئيات فقط، لان منظومة تشتمل على مكونات مترابطة، ولا بد من أخذ ذلك في الحسبان إذا أردنا فعلا تغييرًا شاملا وجذريًا وأساسيًا فيه.

- تظهر أهميته التصميم الشامل للتعلم (UDL) في مواجهة التغير السريع الذي يشهده عالمنا المعاصر والتطور التكنولوجي الذي غزا جميع جوانب الحياة، لذا علينا أن نبحث عن أفضل الطرق والاستراتيجيات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في أقصر وقت وجهد ممكنين، علم التصميم التعليمي هو الذي يزودنا بهذه الطرق والاستراتيجيات في صورة أشكال وخرائط مقننة.

- يقدم التصميم الشامل للتعلم (UDL) نماذج في غاية الفائدة والأهمية لتطوير أداء المعلم والطالب المعلم من خلال إتباع طرق واستراتيجيات تعليم الفعالة التي تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية بأقصر وقت واقل جهد ممكن، وتزيد من فعالية و كفاءة

المواقف التعليمية التي تصمم وفق نموذج محدد معالمه، وتقلل هذه النماذج من التخبط والعشوائية في الأداء.

- يسهم التصميم الشامل للتعلم(UDL) في تطوير قدرات المعلمين في المؤسسات التربوية من خلال دمج برامجه في برامج الإعداد المهني للمعلمين والمدربين من اجل إحداث التغيير الجذري وتطبيق مدخل النظم، لذا تهتم الاتجاهات الحديثة في بناء البرامج التدريبية للمعلم على الاهتمام بأساسيات التصميم الشامل للتعلم .

- يزود التصميم الشامل للتعلم (UDL)، المعلم بتصاميم ونماذج تعليمية ترشده الى القيام بتصميم وتخطيط الدروس اليومية أو الوحدات الدراسية ، والى طريقة التعليم الفعالة بأقصر وقت وأقل جهد حتى يتفرغ لقيامه بدوره التربوي والاكاديمي تجاه الطالب .

ويرتكز التصميم الشامل للتعلم **(UDL)** على النظريات المعرفية والإدراكية في فهم وظائف الدماغ أثناء العملية التعليمية من خلال توفير بيئة دراسية شاملة ومن خلال تصميم مناهج وطرق تدريس تراعي جميع الاحتياجات المختلفة للمتعلمين في القاعة الدراسية . ويهدف إلى توفير المرونة في المناهج وأساليب التدريس من خلال وسائط متعددة والتي تعطي جميع الأفراد تكافؤ الفرص للتعلم وكذلك بإلغاء العقبات التي تعيق عملية التعلم . وبناء على دراسات **(ROSE AND MEYER,2002)** أثبت أن هناك ثلاث شبكات في الدماغ تعمل أثناء عملية التعلم وهي كالتالي :

١ – شبكة الإدراك : **RECOGNITION NETWORK / REPRESENTATION** وهي شبكة تقع في مؤخرة الدماغ تعني بكيفية انخراط المتعلمين في العملية التعليمية ، والأساليب التي تثير دافعيتهم للتعلم ، ويتم ذلك من خلال توفير وسائل وأساليب متعددة لإثارة دافعية للتعلم .

٢ – شبكة الاستراتيجيات **STRATEGIC NETWORK / ACTION AND EXPRESSION** وهي شبكة تقع في مقدمة الدماغ خاصة لجمع المعلومات من خلال ما نراه ونسمعه ، كذلك من خلال القراءة وذلك يتم من خلال توفير وسائل متعددة التقديم وعرض المعلومات من قبل المعلم كما تهتم بكيفية التعبير عن المعلومات والأفكار التي تم تعلمها وذلك يتم من خلال توفير فرص متعددة للتعلم والتعبير عن الفهم من قبل الطلاب شبكة خاصة بالتعرف (ماهية التعلم)

٣ – شبكة الوجدان **AFFECTIVE NETWORK / ENGAGEMENT** هي شبكة متخصصة في إظهار وتقييم العواطف، وهى تمكننا من التعامل والاشتراك مع المهام والتعلم ومع العالم من حولنا . " لأن شبكات العاطفة تعمل بطرق مشابهة تقريبا عبر العديد من الأفراد، يمكننا أن نجعل بعض التعميمات إلى حد ما عن كيفية استجابة الناس لحالات معينة

ويرى البحث الحالى أنه يمكن الاستفادة من عرض هذه الشبكات وعلاقتها بالتعلم كالآتى:

مما لاشك فيه، أن الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة يأتون إلى الروضة بمجموعة متنوعة من الاحتياجات والمهارات والمواهب والاهتمامات وأساليب التعلم المتنوعة وحتى كيفية التعبير عن أنفسهم.لذا يجب على معلمة الروضة البحث دائما عن الأسلوب أو الطريقة التى توظف بها شبكات (الادراك – الاستراتيجية –الوجدان) ، ولذا فإن الطرق العادية فى الروضة تمثل للعديد من الأطفال ، حواجزاً وعقبات ، في حين أن الدعم يكون قليل نسبياً . ولقد غير التصميم الشامل للتعلم (**UDL**) هذا السيناريو ودعم تصميم مناهج التي تستجيب للفروق الفردية، كما يحسن التصميم الشامل للتعلم (**UDL**) النتائج التعليمية لجميع المتعلمين من خلال ضمان الوصول إلى مداخل ذات معنى للمنهج وتقييم دقيق للمهارات والمعرفة . ويمكن استخدام مبادىء التصميم الشامل للتعلم (**UDL**) في التعليم

العام ؛ للوصول إلى المناهج وطرق التدريس واشراك جميع المتعلمين ، وخفض معوقات المنهج ، ويدعم التعلم ويكسب الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة الحماس والمعرفة ومهارات التعلم ، ويساعد على تقويم تعلمهم بشكل صحيح .

مبادىء التصميم الشامل للتعلم

أوضح (السالم ،٢٠١٦،صص ١١٤-١٣٤) أن هناك ثلاثة مبادىء رئيسة للتخطيط للعملية التعليمية استباقية لمعالجة التنوع والإختلاف بين المتعلمين، وتساعد المعلمين على مراعاة الفروق الفردية فى كل شبكات الدماغ : وهذه المبادىء كالآتى:

١ . **المبدأ الأول** : توفير وسائل متنوعة من طرق التقديم **REPRESENTATION** : ويهدف هذا المبدأ توفير طرق متعددة ومرنة لتقديم المحتوى والمعلومات بطرق مختلفة لإعطاء المتعلمين ذوي أساليب التعلم المتنوعة طرقاً مختلفة للحصول على المعلومات والمعرفة . ويرتبط بشبكات الإدراك " للدماغ .

٢ . **المبدأ الثاني** : توفير وسائل متنوعة من الأداء والتعبير **ACTION&EXPRESSION** : ويهدف هذا المبدأ إتاحة طرق مختلفة التعبير للمتعلمين، كيف يعبرون عما يعرفون ، من خلال توفير وسائل متعددة ومرنة للتعبير لتزويد التنوع لديهم ببدائل لإظهار ما تعلموه ، ويرتبط بشبكات الاستراتيجية " .

٣ . **المبدأ الثالث** : توفير وسائل متنوعة للتحفيز والمشاركة **ENGAGEMENT** :

يهدف هذا المبدأ تحفيز دافعية واهتمام الطلاب للتعلم من خلال تلمس اهتمامات المتعلمين المتنوعة ، وتتحداهم بشكل مناسب ، وتحفزهم على التعلم . ويرتبط بشبكات التأثير (**2014**, . **MEYER ET AL**)

دور التصميم الشامل للتعلم فى تطوير البيئة التعليمية

- **أن تكون البيئات التعليمية آمنة ويسهل الوصول إليها من قبل الجميع** ،أى يجب أن يكون كل فرد بالروضة قادراً على الوصول الآمن إلى كافة الأماكن، أو الأنشطة المدرسية من خلال الوسائل ذاتها التى يستخدمها الآخرون ، كما يقدم التصميم الشامل الارشادات التى تتيح لأكبر قدر من التعديلات الإضافية الضرورية لبعض الأفراد ، كما تحدث الاحتياجات والتحديات الخاصة مثل الاعاقات الجسدية أو حالات التأخر النمائى ، أو تحديات التواصل ،أو الاعاقات الحسية ،أومشكلات تتعلق بامكانية الوصول ، ومخاطر السلامة التى يجب تقديمها وإدارتها.
- **أن تكون البيئات التعليمية داعمة للتعلم والمشاركة للجميع** .، لا يعد توفير بيئة آمنة وسهلة الوصول فحسب أمراً مقبولاً، بل يجب تحسين مرافق المدرسة لدعم الطلاب ذوى الصعوبات المتنوعة ،كى يتعرف الطالب على إمكانياته الكامنة ،وذلك سيعزز فهم واكتشاف مدى تأثير الخصائص الجسدية،والبصرية،والسمعية المختلفة ،والبيئة الاجتماعية على عملية التعلم والمشاركة بشكل كبير فى جهود التعليم المباشر .
- **يجب أن تكون البيئة قابلة للتكيف** : تتطلب البيئات الشاملة عملية لاعادة تقييم وتكييف الاحتياجات غير المتوقعة للطلاب الجدد ، وكذلك الظروف والتوقعات المتغيرة (على سبيل المثال : التقنيات الجديدة ،والمعايير التربوية المنقحة)، فضلا عن غرس حب الاستطلاع لمزيد من التفاعل بين الطلاب والبيئة .
- **البيئة (كمعلم): يؤثر تصميم البيئة التعليمية** ، سواء بقصد أو بدون قصد فى عملية التعلم ،والسلوك، والعلاقات بين مستخدمى هذا التصميم ،وتساعد رؤية

البيئة (كمعلم ثالث) فى التأكيد على أهمية التركيز على التصميم ليس فقط من ناحية إمكانية الوصول ولكن أيضاً من ناحية دعم عملية التعليم والمشاركة من جميع الطلاب.(شركة تطوير الخدمات التعليمية،٢٠١٨، ص ١١٦).

مبادىء التصميم الشامل للتعلم والخاص بالبيئة الفيزيقية والتى تتناسب مع خصوصية مرحلة رياض الأطفال

المرونة فى الاستخدام :

ينبغى أن يلائم التصميم مجموعة واسعة من الأفراد باختلاف قدراتهم، وتفضيلاتهم، حيث يمكن تعديل ارتفاع المقاعد والمكاتب لتستوعب الأشخاص باختلاف أحجامهم واحتياجاتهم المكانية ،كما أنه يسهل الوصول بوسائل متعددة للمكتبات والفصول التى تحتوى على المطبوعات والمواد الصوتية والرقمية.

الاستخدام العادل والبسيط :

ينبغى أن يصمم المبنى بطريقة لا تعيق أى فرد من الكادر المدرسى ، سواء كان طالباً أو معلماً أو مديراً أو مستخدماً، بل على الجميع أن يستخدم المبنى بطريقة عادلة وسهلة وبسيطة.، وسهل التعرف على مكوناته ، بصرف النظر عن خبرة المستخدم أو معرفته، أو مهاراته اللغوية،أو مستوى تركيزه العالى.

أن يوفر معلومات حسية يمكن إدراكها:

يوفر التصميم الشامل المعلومات اللازمة للمستخدمين بشكل فعال بصرف النظر عن الظروف المحيطة ،أو القدرات الحسية للمستخدم ، وتعتبر العلامات الضوئية أكثر إفادة للجميع ، وذلك عند إضاءتها بشكل جيد ،حيث تكون هذه العلامات عبارة عن ترميز وتحتوى

على عبارات واضحة وبسيطة بالاضافة إلى الرموز المعروفة دولياً ، والمعلومات البارزة التى يمكن التعرف عليها من خلال اللمس وخاصة مع (ضعيف البصر).

جهد بدنى أقل :

يمكن استخدام التصميم الشامل بكفاءة وسهولة وأقل جهد ممكن ، حيث يمكن فتح الأبواب وتشغيل الإضاءة الحسية بمجرد الاقتراب منها .بما يحد من الأخطاء والآثار السلبية المترتبة على الاجراءات العرضية.

الحجم والمساحة تسهل الاقتراب والاستخدام:

ينبغى توفر المساحة والحجم المناسب للاقتراب ، والوصول والتعامل والاستخدام ، بغض النظر عن حجم الشخص المستخدم ،أو وضعيته أو حركته ، ولا تكون حجرة الحمام الخاصة بذوى الاعاقة الموجودة فى دورات المياة مفيدة إلا إذا كان الممر إليها واسعاً ومباشراً (القحطانى،ربابعة،٢٠١٩، ص٧٦).

أدوار المعلمين وفق منظومة التعليم الشامل

للمعلم دور كبير فى تنفيذ فلسفة التعليم الشامل ،وفى إنجاحها ، أو إفشالها بل هو المحور الأساس ، فأى فلسفة جديدة أو رؤية جديدة فى النظام التعليمى غالبا ما تقابل بالرفض أو المقاومة ،لذا فإن الكثير من المعلمين الذين احتضنوا عملية دمج الطلاب ذوى الاعاقة كانت عملية التحول بالنسبة لهم سهلة ، ومن المسلم به لدى المعنيين بالشأن التربوى أن التطبيق الناجح للتعليم الشامل يؤكد ويدعو إلى إحداث تغير كبير فى الأدوار التى يؤديها معلمى التربية الخاصة ، ومعلمى رياض الأطفال ، فنجد أن المعلمة قد تحول دورها من كونها المسئول المباشر عن تعليم الطفل ذوى الاعاقة إلى كونه المسئول المباشر إلى كونها مستشاراً

وموجهاً وداعماً ومساعداً لهذا الطفل (سيسالم ، ٢٠٠٦،ص ١٨٧)، لأنها أصبحت شريكاً أساسياً فى تعليم ذوى الإعاقة ومشاركة فى جميع جوانب الدعم المقدمة لهم ويتطلب هذا الدور من المعلمة توسيع قاعدتها المعرفية وخبراتها ، وتطوير مهاراتها المتصلة بمهنة التربية الخاصة.

وتظهر أدوار معلمة الروضة وفق منظومة التصميم الشامل للتعلم لتحقيق الدمج التربوى بشكل رئيس فى ثلاثة أبعاد:

أولا : التعلم المشترك (**JOINT INSTRUCTION**)

ينبغى تبنى مفهوم التعلم المشترك بين معلمى الأطفال، لأنه يجعل مهمة إدارة الروضة أسهل وتكون المشاركة فى تخطيط المنهج ، أو فى تحديد التعديلات التى يفترض إدخالها على المنهج وفى تحديد الإستراتيجيات المختلفة لضبط الصف وتحسين الأداء.

ثانياً: التعلم المتمايز (**DIFFERENTIATED INSTRUCTION**)

وهو تعليم يراعى قدرات وخبرات جميع فئات المتعلمين فى غرفة الصف ، ويعمل على زيادة وتنمية قدراتهم بدرجات مقبولة من الأداء من خلال التعامل مع كل المستويات بأسلوب مناسب وملائم لقدراته وخبراته السابقة.

ثالثاً: التعلم الفردى(**INDIVIDUALIZED INSTRUCTION**)

وهو تعلم مصمم ومبنى خصيصاً على احتياجات خاصة بكل طالب سواء تم تنفيذه فى أوضاع تعليمية خاصة أو أوضاع تعليمية عامة ، فبعض حالات الاعاقة تحتاج إلى تعليمات فردية وفق الخطة التعليمية الفردية ، لدعم الاحتياج الخاص بالطفل أو من أجل دعم المعرفة

المقدمة فى محتوى مناهج التعليم والتعلم ، والتى لا يمكن أن تحقق وفق التدريس العام، حيث يتمثل حجر الأساس الذى تقوم عليه التربية الخاصة فى مراعاة الفروق الفردية.

ومما سبق يتضح للباحثة أن التصميم الشامل للتعلم لا يتعارض مع الأساليب والممارسات الأخرى ، ويعمل على دمج ودعم العديد من الأساليب والاستراتيجيات الحالية فى التعليم والتعلم المتمايز، التقييم على الأداء، التعلم القائم على المشاريع، التدريس متعدد الحواس ، الاستراتيجيات التعليمية القائمة على نظريات الذكاء المختلفة، والاستراتيجيات التى تعتمد على مبادىء التعلم المتحمور حول الطفل سواء كان من العاديين أو ذوى الاحتياجات الخاصة.

وعلى الرغم من أن التعليم الشامل يعد أحد أهم التدابير النوعية التى تسعى إلى دمج ذوى الإعاقة فى بيئة التعليم العام وتوفير فرص تعليم متساوية وتمكين التعليم للجميع، إلا أن التعليم الشامل وممارسته العملية لا تزال مثار جدل كبير بين أوساط العديد من المعلمين ، حيث لا تزال هناك ردود وآراء متباينة تجاه التعليم الشامل كفلسفة حديثة فى تعليم ذوى الإعاقة .كما أن تطبيقه فى المدارس والروضات تعترضها جملة من المعوقات ،وإذا كان الدمج بشكله التقليدى وفى بدايه تطبيقه والعمل عليه، قد تعرض وواجه بشكله التقليدى لمجموعة من الصعوبات، وقد أشار (الموسى، ٢٠١٠،ص٥٩) إلى بعض منها ،كتخوف أولياء أمور ذوى الإعاقة من عملية الدمج ،كذلك وجود بعض الاتجاهات السلبية لدى بعض شرائح المجتمع نحو ذوى الإعاقة ، وعدم تهيئة المبانى لتلبية الاحتياجات المختلفة لجميع الطلاب من ذوى الاعاقة، فإن التعليم الشامل متوقع أن تعترضه معوقات أكبر، إذ أنه يستلزم تغيير جوهرى فى المبانى والاستيراتيجيات والطرق التى يدرس بها، وهو ما دعا إلى إجراء هذا البحث.

المحور الرابع آليات نجاح دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ببيئة الروضة فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم (UDL):

إن الاتجاه نحو الدمج لازال يلاقى العديد من المشكلات والمعوقات، حيث أكد ذلك الدراسات وتجارب الدمج التى طبقت وأكدت على أن الطفل ذى الاحتياجات الخاصة يختلف بعض الشىء عن زملائه فى الروضة، لأن لدية بعض المشكلات فى التفكير أو السمع أو البصر أو الحركة أو الكلام ، فمن الصعب التعامل معه بسهولة، وأيضا قلة أعداد المتخصصين من المعلمات والمؤهلين والمدربين على أداء الخدمة التربوية والنفسية والتوجيهية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، وأيضا صعوبة توفير الامكانيات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ منهج شامل للأطفال العاديين والأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة لتحقيق أهداف عملية الدمج وتحقيق النتائج المرجوة من ذلك. وكذلك التفاعل بين الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة قد يؤدى إلى نتائج سلبية أكثر منها إيجابية ، فتلك الفئة عموماً تتميز بحده المزاج وتقلبه، والانتماء الشديد إلى بعضهم البعض، وتحقيق النتائج الإيجابية يحتاج إلى جهود كثيرة من المشاركين فى تنفيذ عملية الدمج للتغلب على تلك الصعوبات.(إبراهيم ،٢٠٠٠، صص ٣٣٢-٣٣٦).

وقد أظهرت الدراسات السابقة مثل دراسة (K, Kelley&Jones-Estes 2013، Turki & Shaila 2018) أن التعليم القائم على التصميم الشامل للتعلم (UDL) يؤدى إلى مكاسب أكاديمية إيجابية وزيادة المشاركة للطلاب ، ويركز التصميم الشامل للتعلم على الحد من العقبات فى بيئات التعلم لجعل الدروس أكثر شمولا للجميع، مع وضع الخطط التعليمية التى تقلل من العقبات مع إعطاء طرق مختلفة للمداخل والانخراط فى الأنشطة التعليمية ،مع توفير الدعم اللازم منذ البداية بدلا من تعديل الدروس بعد معالجة احتياجات المتعلمين.

وعلى ضوء استعراض محاور الإطار النظرى السابق وأدبيات الدراسة، يتقدم البحث الحالى بتقديم مجموعة من الآليات التى يمكن من خلالها التغلب على المعوقات المختلفة لعملية دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين وذلك باستخدام إستيراتيجة التصميم الشامل للتعلم والتى قد تؤدى إلى التغلب على بعض هذه المعوقات وتحقيق نتائج أعلى لعملية الدمج التربوى.

وقد حددت CAST,2014 مكونات العملية التعليمية (الآليات) المبنية على مبادىء (UDL)وهى كالتالى:

١- **الأهداف GOALS:** غالبا ما توصف الأهداف بأنها توقعات التعلم. وهى تمثل المعرفة والمفاهيم والمهارات التى يجب على الجميع إتقانها ، ويتماشى عموماً مع المعايير. إلا أنه من خلال إطار **UDL** يتم التعبير عن الأهداف نفسها بطريقة تراعى الفروق الفردية للمتعلم من خلال تنويع الوسائل والطرق والوسائل، ومن خلال هذه الخصائص يتمكن المعلمون الذين يطبقون مبادىء **(UDL)** من تقديم المزيد من الخيارات والبدائل مثل: مسارات واستيراتيجيات وأدوات متنوعة للوصول إلى إتقان التعلم ، وعليه فان، فى حين تركز المناهج التقليدية على المحتوى، يركز منهج **(UDL)** على المتعلمين الخبراء وهذا يضع توقعات أعلى ، يمكن الوصول اليها من قبل كل متعلم عاديين وذوى الاحتياجات الخاصة .

٢- الطرق **METHODS:** وهى القررات التعليمية والمنهج والمسارات والأساليب والاجراءات التى يستخدمها المعلمين الخبراء لتسريع أو تعزيز التعلم، ويطبق المعلمون الخبراء أساليب قائمة على الأدلة ويميزون هذه الأساليب وفقاً لهدف التعليم،علما بأن التعليم العام يهدف إلى مزيد من التمايز بين الأساليب، واستنادا إلى تغير المتعلم فى سياق المهام والموارد الاجتماعية والعاطفية للمتعلم، ومناخ الفصول الدراسية ،يتم

تعديل أساليب مرنة ومتنوعة،من خلال **UDL** على أساس الرصد المستمر للتقدم المتعلم.

٣- **المواد التعليمية** LEARNING MATERIALS: عادة ما ينظر اليها على أنها وسيط يستخدم لتقديم المحتوى التعليمى وما يستخدمه المتعلم لاثبات المعرفة، ومن السمات المميزة للموارد التعليمية فى إطار **(UDL),** هى تنوعها ومرونتها وتقدم مواد **(UDL)** ووسائط متعددة مثل استخدام التكنولوجيا فى التعليم ،التعلم الاستراتيجى والتعبير عن المعرفة، وجود مسارات بديلة فعالة فى اختيار المحتوى والدعم والتحدى وخيارات لتوظيف الاستدامة والدوافع.

٤- **التقويم** ASSESSMENT يهدف التقويم فى إطار التعليم الشامل(UDL)إلى تحسين دقة التقييمات وحسن توقيتها، وضمان أن تكون شاملة بما يكفى لتوجيه المتعلمين ،وينطلق التقويم من كونه يقلل أو يزيل الحواجز التى تحول دون القياس الدقيق لمعرفة المتعلم ومهاراته واندماجه. (CAST ,2014,PP228-304).

وتتعدد الآليات الخاصة بنجاح عملية دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة داخل بيئة الروضة إلى مجموعة من المحاور الأساسية التى تكفل هذا النجاح وسوف تركز الباحثة على الآليات المرتبطة بمبادىء التصميم الشامل للتعلم، والتى تسهم فى نجاح تطوير بيئة الروضة وصولاً إلى تحقيق الدمج التربوى: والتى تتمثل فى الأتى:- (الأهداف- المنهج – أساليب التعليم والتعلم- البيئة التعليمية- إدارة الروضة ومعلماتها). وهذا ما سوف يتم استعراضه فى الإطار الميدانى للبحث.

الإطار الميدانى للبحث

تأسيساً على الإطار النظرى الذى تناوله البحث والذى يتضمن آليات تطوير بيئة الروضة كمدخل لتحقيق الدمج التربوى فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم تأتى الدراسة الميدانية للتعرف على الواقع الفعلى لوجهة نظر المعلمات ووكلاء الروضة فى آليات تطوير بيئة الروضة حتى تصلح لاستيعاب الأطفال العاديين وذوى الإحتياجات الخاصة وتحقق الدمج التربوى، وذلك فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم. بما ينعكس فكراً وأداءً وسلوكاً على أطفال الروضة العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة .

أداة الدراسة الميدانية

تكونت أداة الدراسة من استبيان للوقوف على آليات تطوير بيئة الروضة كمدخل لتحقيق الدمج التربوى فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم.وقد أعدت الباحثة هذه الاستبانة للوقوف على تقدير مستوى موافقه معلمات رياض الأطفال ووكيلات الروضة، واشتملت على خمسة محاور رئيسة وهى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمفردات العملية التعليمية داخل الروضة (أهداف الدمج فى ضوء (**UDL**)– المنهج فى ضوء (**UDL**)– أساليب التعليم والتعلم فى ضوء (**UDL**)– البيئة التعليمية فى ضوء (**UDL**)– دور إدارة الروضة ومعلماتها فى ضوء (**UDL**).

حيث قامت الباحثة بصياغة الصورة المبدئية فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة للبحث، وبعد الاطلاع على ماسبق ومحاولة الاستفادة منه فى إعداد البحث الحالى.

وتكونت الاستبانة فى صورتها الأولية من (٥٩ مؤشر) مقسمة على خمس محاور أساسية على النحو التالى:

المحور الأول : الآليات المرتبطة بالأهداف فى ضوء (**UDL**) ويتضمن (١٢) مؤشر.

المحور الثانى: الآليات المرتبطة بالمنهج فى ضوء (**UDL**) ويتضمن (٨) مؤشرات .

المحور الثالث: الأليات المرتبطة بأساليب التعليم والتعلم فى ضوء (**UDL**) ويتضمن (٩) مؤشرات

المحور الرابع:الآليات المرتبطة بالبيئة التعليمية فى ضوء (**UDL**) ويتضمن (١٤) مؤشر

المحور الخامس: الآليات المرتبطة بإدارة الروضة ومعلماتها فى ضوء (**UDL**)ويتضمن (١٦) مؤشر.

وتم إعداد الصورة الأولية للإستبانة:

إتبعت الباحثة في إعداد الإستبانة الخطوات التالية:

تحديد البيانات المطلوب جمعها بحيث تكون وثيقة الصلة بأهداف وطبيعة الدراسة، كما قامت الباحثة بصياغة عبارات تتعلق بمحاور الإستبانة وروعي أن يكون في نهاية كل محور _سؤال أخرى تذكر_ لإتاحة الفرصة للسادة المحكمين وعددهم (١٠) من أعضاء هيئة التدريس لإضافة أو حذف أيا من المؤشرات المقترحة.

وبعد عرض الصورة الأولية على السادة المحكمين تم الأخذ بملاحظاتهم وتوجيهاتهم عليها والتى بالفعل أضافوا وحذفوا منها بعض البنود وأصبح الاستبيان يتكون من (٥٥) عبارة على النحو التالي:

المحور الأول: الآليات المرتبطة بالأهداف فى ضوء (**UDL**) ويتضمن (١١) مؤشر.

المحور الثانى: الآليات المرتبطة بالمنهج فى ضوء (**UDL**) ويتضمن (٧) مؤشرات.

المحور الثالث: الآليات المرتبطة بأساليب التعليم والتعلم فى ضوء (**UDL**) ويتضمن (٨) مؤشرات.

المحور الرابع : الآليات المرتبطة بالبيئة التعليمية فى ضوء (**UDL**) ويتضمن (١٣) مؤشر.

المحور الخامس : الآليات المرتبطة بادارة الروضة ومعلماتها فى ضوء (**UDL**) ويتضمن (١٦) مؤشر

عينة البحث

تم توزيع وإرسال الاستبانة إلى عدد (١٥٥) ما بين(معلمة ووكيلة لرياض الأطفال) بسنوات خبرة فى المجال تتراوح من (٥-١٥) سنة بمحافظات الدقهلية والغربية – وقد تم اختيار هذه المحافظات تحديداً نظراً لأنهم (مقر عمل وإقامة الباحثة مما أعطى الفرصة للباحثة التواصل بشكل جيد مع إدارة الروضة والمعلمات مما أثرى البحث وتفسيراته- ، بعضها تم توزيعة ورقياً من خلال الإشراف على مجموعات التدريب الميدانى وبمساعدة بعض الزملاء من أعضاء هيئة التدريس المشرفين على التدريب الميدانى والجزء الآخر تم توزيعه إلكترونياً من خلال البريد الالكترونى، وقد تم تجميع (١٣٥) إستبانة فقط من مجموع الاستبانات ، وبذلك تم تحديد عينة البحث بعدد (١٣٥ معلمة ووكيلة للروضة).

صدق محتوى الاستبانة

بعد صياغة مفردات الاستبانة تم عرضها على ١٤ من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى (أصول تربية الطفل – مناهج وطرق تعليم الطفل – علم نفس الطفل – العلوم الأساسية للطفل) و(١٠) من موجهات رياض الأطفال والمشرفات على مجموعات التدريب الميدانى ممن لديهم خبرة فى العمل فى رياض الأطفال ، وتم تعديل وصياغة مفردات الإستبانة لتكون مفهومة وواضحة لمعلمات ووكلاء رياض الأطفال عينة البحث وعددهم (١٣٥) معلمة ووكيلة.

والذين أوصوا بحذف وإضافة بعض العبارات ومنها : أولا: حذف المؤشرات الآتية:

- ضرورة التعامل مع الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة فى كل المجالات.
- توفير البدائل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة برياض الأطفال الدامجة.

- بيئة الروضة مكان لممارسة أنشطة ذوى الإعاقة .

وإضافة العبارات التالية:

- نشر السياسات والتشريعات المحلية التي توضح وتنظم عملية الدمج بمرحلة رياض الأطفال.
- تحديد آليات نشر ثقافة الدمج في المجتمع و نشر الوعي المجتمعي بشتى الطرق

ثبات الاستبانة

طبقت الاستبانة لحساب ثباتها عن طريق التجزئة النصفية ، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (٢٠) معلمة ووكيلة روضة، لتجميع البيانات المتعلقة بتقدير مستوى موافقة معلمات الروضة على آليات تطوير بيئة الروضة كمدخل لتحقيق الدمج التربوى فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم، وتم تجزئة درجات الاستبانة إلى نصفين فردية وزوجية وطبقت معادلة جتمان لحساب معامل الثبات الكلى للاستبانة وبلغت (٠.٩٤) وهذه القيمة دالة إحصائياً ويمكن الوثوق بها. لإجراء البحث.

اجراءات تطبيق الإستبانة

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها ،تم توزيع الاستبانة على معلمات ووكلاء رياض الأطفال بمحافظات الدقهلية والغربية وعددهم (١٣٥)، مع توضيح الهدف من الاستبانة والرد على الاستفسارات المتعلقة بفقراتها للوقوف على مدى موافقة العينة على آليات تطوير بيئة الروضة لتحقيق الدمج التربوى فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم (udl)وبعد تجميع وتفريغ البيانات فى جداول إحصائية استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة:

المعالجات والأساليب الإحصائية المستخدمة فى البحث :

١- **الوسط المرجح**

لوصف كل عبارة من عبارات الاستبانة ومعرفة قيمتها بالنسبة للعبارات الأخرى:

الوسط = (ت١×٣+ت٢×٢+ت٣×١)÷ مجموع التكرارت: إذ تمثل

ت١×٣: تكرار المستوى الاول (موافق) مضروباً ×وزنه(٣)

ت٢×٢: تكرار المستوى الثانى(موافق) مضروباً ×وزنه(٢)

ت٣×١: تكرار المستوى الثالث(موافق) مضروباً ×وزنه(١)

(مج ت):مجموع التكرارت (الغريب ١٩٩٦،٧٥)

٢- **الوزن المئوى:** .....لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة

الوزن المئوى = (الوسط المرجح ×١٠٠)÷الدرجة القصوى

الدرجة القصوى هى درجة أعلى مفردة فى الاستبانة =٣

مستوى الموافقة المرتفع يعنى أن تحصل مفردة آليات تطوير بيئات التعلم كمدخل للدمج التربوى فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم على وزن مئوى ≤(٨٠)، ومستوى الموافقة المتوسط يعنى أن تحصل الموافقة المتوسطة يعنى أن تحصل المفردة على قيمة وزن مئوى ≤(٦٥) و< (٨٠) ومستوى الموافقة المنخفض عندما تحصل المفردة على وزن مئوى < (٦٥),

نتائج البحث وتفسيره

وبعد أن تم الاجابة عن السؤال الأول والثانى والثالث من خلال الإطار النظرى والمفاهيمى وأدبيات الدراسة، سوف يقوم البحث الحالى بالاجابة عن السؤال الرابع ، كالتالى:

نتائج المعالجة الإحصائية لإستبانة آليات تطوير بيئة الروضة كمدخل لتحقيق الدمج التربوى لذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم (udl)

محاور الاستبانة

المحور الأول:الآليات المرتبطة بالأهداف فى ضوء udl .

المحور الثانى: الآليات المرتبطة بالمنهج فى ضوء udl.

المحور الثالث: الآليات المرتبطة باساليب التعليم والتعلم فى ضوء udl.

المحور الرابع: الآليات المرتبطة بالبيئة التعليمية فى ضوء udl.

المحور الخامس: الآليات المرتبطة بإدارة الروضة ومعلماتها فى ضوء udl.

المحور الأول : الأهداف كأحد أهم آليات تطوير بيئة الروضة كمدخل لتحقيق الدمج التربوى فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلمudl

جدول رقم (١)

يبين تقدير مستوى موافقة العينة على آليات تطوير بيئة الروضة أولا: (الأهداف) فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم لتحقيق الدمج التربوى

م	الآليات أولا: الأهداف فى ضوء (udl)	تقدير مستوى موافقة معلمات رياض الاطفال– وكيلات الروضة			الوسط المرجح	الوزن المئوى	الترتيب
		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا وافق			
١	يجب تنفيذ سياسة الدمج في إطار المستجدات الحديثة بما يتلائم وظروف المجتمع.	١١٨	١٠	٧	٢.٨	٩٣.٩	الخامس
٢	نشر السياسات والتشريعات المحلية التي توضح وتنظم عملية الدمج بمرحلة رياض الأطفال.	١٢٥	١٠	–	٢.٩	٩٦.٥	الرابع
٣	إعداد تقارير متابعة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومراجعتها للوقوف على مدى تكيفهم تقدمهم في الأوضاع التعليمية الدامجة	١١٦	١١	٨	٢.٨	٩٣.٣	التاسع
٤	تخصيص مصادر تمويل بديلة تغطى تكاليف دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة الروضة	١٢٩	٦	–	٢.٩	٩٦.٨	الأول
٥	وضوح سياسة الدمج للقائمين على العملية التربوية للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال.	١٢٨	٥	٢	٢.٩	٩٦.٦	الثالث

٦	تشكيل لجان خاصة بإدارات التربية الخاصة وادارات رياض الاطفال مسئولة عن استمرارية ودعم برامج الدمج التربوى.	١٢٢	٩	٤	٢.٨	٩٣.٤	الثامن
٧	توفير وسائل متنوعة ومرنة لتقديم المحتوى واجرءات تقييمه، وسبل التغلب على مشكلاته، واجراءات تنفيذ أهداف الدمج وشروط نجاحه.	١١٩	١٠	٦	٢.٨٤	٩٣.٥	السابع
٨	تركيز الأهداف على الأنشطة الحياتية التي تمكن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التكيف مع البيئة المحيطة.	١١٧	١١	٧	٢.٨	٩٣.٧	السادس
٩	تصنيف أهداف تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالروضة فى صورة إجرائية سواء كانت معرفية أو سلوكية أو وجدانية أو مهارية، حتى يسهل تقديم الخدمات المناسبة لها ولكى يسهل قياسها.	١٢١	١٠	٤	٢.٩	٩٦.٧	الثانى
١٠	تحديد آليات نشر ثقافة الدمج في المجتمع و نشر الوعي المجتمعي بشتى الطرق	١١٦	١٠	٩	٢.٧	٩٠.٢	العاشر
١١	ضرورة تقبل هذه الفئات كأعضاء في المجتمع.	١١٥	١٢	٨	٢.٧	٩٠.٣	الحادى عشر
	المتوسط العام	١٢٠.٥	٩.٥	٥.٠	٢.٨٩	٩٣.٩	–

يتضح من الجدول (١) أن المتوسط العام للوسط المرجح (٢.٨٩) والوزن المئوى (٩٣.٣) مما يدل على أن مستوى موافقة معلمات رياض الاطفال على الأهداف بمؤشراتها كأحد

الآليات المطلوبة لتطوير بيئة الروضة ، مرتفع بشكل عام ، كما يتضح من الجدول أن مستوى موافقة معلمات الروضة ووكلاؤها على كل المؤشرات مرتفع أيضا حيث أن كل المؤشرات حصلت على وزن نسبى أعلى من (٨٠%) كما يتضح من الجدول أيضا أن أعلى مستوى موافقة كان للمؤشر الرابع والتاسع، بقيمة وسط مرجح (٢.٩) ووزن مئوى (٩٦.٧) المرتبط بضرورة تخصيص موارد تمويل بديلة تغطى تكاليف دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة الروضة، وتصنيف الأهداف على اختلاف أنواعها حتى يسهل قياسها وكان أقلها فى تقدير مدى موافقة المعلمات كان للمؤشر العاشر والحادى عشر بوسط مرجح (٢.٧) ووزن مئوى (٩٠.٠) والمرتبط (بعدم جدوى تحديد آليات نشر ثقافة الدمج في المجتمع و نشر الوعي المجتمعي ،ضرورة تقبل هذه الفئات كأعضاء في المجتمع). مما يعكس سلبية نظرة معلمات الروضة للأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة باعتبار أن المجتمع ينظر لهذه الفئة بقدر من اللامسئولية، ومن وجهه نظرهم أنه لكى يتم ذلك لابد من تحقق البنود التى حصلت على أعلى موافقة وهى ضرورة تخصيص موارد مالية تغطى تكاليف عملية الدمج وتطبيق إتجاه التصميم الشامل للتعلم ،وكذلك تصنيف الأهداف فى المنهج بالروضة على اختلاف أنواعها وبمعرفة إدارة الروضة حتى يسهل قياسها وتنفيذها ، وتتفق هذه الدراسة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة (أبوالعلا: ٢٠٠٨، منصور و عواد: ٢٠١٢، الخولى، عامر ٢٠١٤،2017 Meyer, M, Ostrosky, P, Favazza)) والتى اتفقت جميعاً على ضرورة تطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال بكل عناصرتطبيقة وأولها: تصنيف أهداف تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالروضة فى صورة إجرائية سواء كانت معرفية أو سلوكية أو وجدانية أو مهارية، حتى يسهل تقديم الخدمات المناسبة لها ولكى يسهل قياسها ، تحديد آليات نشر ثقافة الدمج في المجتمع و نشر الوعي المجتمعي بشتى الطرق لتحقيق أهداف الدمج التربوى .

ومن خلال الترتيب للمؤشرات الخاصة بالآلية الأولى (الأهداف) لتطوير بيئة الروضة التى يجب أن تكون واضحة بمؤشراتها فى أذهان إدارة الروضة ومعلماتها ، يتضح ما يلى :يعكس الترتيب الفروق الطفيفة بين هذه المؤشرات بالأرقام وهذا يعنى الاتفاق التام من قبل عينة البحث على الأهداف كأحد أهم الآليات وأن هذه المؤشرات تعكس القاعدة المعرفية الخاصة بالدمج التربوى لدى معلمات رياض الأطفال فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم. وقد أكد ذلك دراسة (الجمال ٢٠١٣ ، Ata,deniz&akman,2012).

جدول رقم (٢)

يبين تقدير مستوى موافقة العينة على آليات تطوير بيئة الروضة (المنهج) فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم لتحقيق الدمج التربوى

م	الآليات ثانيا: المنهج فى ضوء (udl)	تقدير مستوى موافقة معلمات رياض الاطفال– وكيلات الروضة			الوسط المرجح	الوزن المئوى	الترتيب
		أوافق	أوافق الى حد ما	لا اوافق			
١	تنوع أساليب تقويم الطفل بشكل مناسب لاعاقته ووفق نوع ودرجة كل إعاقة	١١٠	١٢	٨	٢.٧	٩٠.٥	الثانى
٢	مرونة المنهج لتعليم العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة	١٠٢	٢٠	١٣	٢.٦	٨٦.٧	السادس
٣	يحتوى المنهج على أنشطة وخبرات متكاملة تتحدى قدرات الأطفال الخاصة.	١٠٨	١٠	١٧	٢.٦	٨٦.٥	السابع

٤	يتضمن المنهج أنشطة فردية وجماعية تراعى احتياجات وقدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.	١٠٩	٩	١٧	٢.٧	٩٠.٣	الثالث
٥	تحديد الاحتياجات التعليمية الخاصة بجميع الأطفال و بكل فئة من فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.	١١١	١٢	١٢	٢.٨	٩٣.٣	الاول
٦	تؤسس خبرات المنهج على استراتيجيات متعددة لحل مشكلات كافة أنواع الإعاقة.	١١٣	١١	١١	٢.٧	٩٠.٢	الرابع
٧	يتم تحديد نواتج تعلم فردية لكل طفل بالاضافة لنواتج التعلم الجماعية	١٠٥	٢٠	١٠	٢.٧	٩٠.٠	الخامس
	المتوسط العام	١٠٨.٢	١٣.٤	١٢.٥	٢.٧٥	٨٩.٥	–

يتضح من الجدول (٢) أن المتوسط العام للوسط المرجح (٢.٧٥) والوزن المئوى (٨٩.٥) مما يدل على أن مستوى موافقة معلمات رياض الاطفال على (المنهج) بمؤشراته كأحد الآليات المطلوبة لتطوير بيئة الروضة فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم ، مرتفع نسبياً ، كما يتضح من الجدول أن مستوى موافقة معلمات الروضة ووكلاؤها على كل المؤشرات مرتفع أيضا حيث أن كل المؤشرات حصلت على وزن نسبى أعلى من (٨٠%) كما يتضح من الجدول أيضا أن أعلى مستوى موافقة كان للمؤشر الأول والخامس، بقيمة وسط مرجح (٢.٧) ووزن مئوى (٩٠,٥) المرتبط بضرورة تحديد الاحتياجات التعليمية الخاصة بجميع الأطفال و بكل فئة من فئات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، تنوع أساليب تقويم الطفل بشكل مناسب لاعاقته ووفق نوع ودرجة كل إعاقة وكان أقلها فى تقدير مدى موافقة المعلمات كان للمؤشر الثانى والثالث بوسط مرجح (٢.٦) ووزن مئوى (٨٦.٥)

والمرتبط مرونة المنهج لتعليم العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ، يحتوى المنهج على أنشطة وخبرات متكاملة تتحدى قدرات الأطفال الخاصة. مما يؤكد أن وجهه نظر معلمات رياض الاطفال ووكلاء الروضة يرون أن نظرة معلمات الروضة للأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة باعتبار أن نظرة المجتمع لهذ الفئة لن تتغير ومن وجهه نظرهم أنه لكى يتم ذلك لابد من تحقق البنود التى حصلت على أعلى موافقة وهى ضرورة تخصيص موارد مالية تغطى تكاليف عملية الدمج وتطبيق إتجاه التصميم الشامل للتعلم ،وكذلك تصنيف الأهداف فى المنهج بالروضة على اختلاف أنواعها وبمعرفة إدارة الروضة حتى يسهل قياسها وتنفيذها ، وتتفق هذه الدراسة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة (أبوالعلا: ٢٠٠٨، منصور و عواد: ٢٠١٢، الخولى، عامر ٢٠١٤، Meyer, M, Ostrosky, P, Favazza 2017) والتى اتفقت جميعاً على ضرورة تطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال بكل عناصر تطبيقه وأولها تأسيس خبرات المنهج على استراتيجيات متعددة لحل مشكلات ذوى الاحتياجات الخاصة.

ومن خلال الترتيب للمؤشرات الخاصة بالآلية الثانية (المنهج) لتطوير بيئة الروضة فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم وترجع أهمية تحديد المنهج فى الروضة كأحد أهم آليات تطوير بيئة الروضة أنه الوعاء الذى ينهل منه جميع الأطفال معارفهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم وإذا لم يتم اختياره بدقة لن تؤتى عملية التربية والتعلم فى الروضة أكلها، ولذا وجبت الاشارة إلى أهم المؤشرات الخاصة بالمنهج والتى يجب أن تكون واضحة فى أذهان إدارة الروضة ومعلماتها ، ويعكس الترتيب الفروق النسبية بين أفراد العينة، إلا أن هناك اتفاق عام على هذه المؤشرات لضرورة أخذها فى الاعتبار عند تنفيذ عملية الدمج التربوى لدى معلمات رياض الأطفال فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم. وقد أكد ذلك دراسة(Turki 2018 UDL Shaila &)هو إطار عمل للتعامل بشكل استباقي مع احتياجات المتعلمين المتنوعة والاستثنائية من خلال ضمان وصول جميع الأطفال إلي المناهج الدراسية فى رياض الأطفال.

جدول رقم (٣)

يبين تقدير مستوى موافقة العينة على آليات تطوير بيئة الروضة (أساليب التعليم والتعلم) فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم لتحقيق الدمج التربوى

م	الآليات	تقدير مستوى موافقة معلمات رياض الاطفال– وكيلات الروضة			الوسط المرجح	الوزن المئوى	الترتيب
	ثالثاً: أساليب التعليم والتعلم فى ضوء (udl)	أوافق	أوافق الى حد ما	لا اوافق			
١	تنوع الأنشطة الصفية واللاصفية لتقابل احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتلائم قدراتهم.	١١٢	١٢	١١	٢.٧	٩٠.٠	السابع
٢	تنوع الوسائل المساعدة والنماذج التي تتيح الفرصة أمام الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعلم عن طريق اللعب واستخدام ما لديه من حواس.	١٠٩	١٣	١٣	٢.٧	٩٠.٢	السادس
٣	اكتشاف مواهب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الانشطة وتنمية قدراتهم وامكاناتهم	١١٨	١١	٦	٢.٨	٩٣.٣	الخامس
٤	توفير الأنشطة التي تشجع التعاون بين كل من الاطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئات الدمج.	١١٦	٩	١٠	٢.٨	٩٣.٤	الثالث

٥	استخدام الإستراتيجيات الخاصة مثل (التصميم الشامل للتعلم)، و المناسبة لطبيعة الإعاقة،	١٠١	١١	٢٣	٢.٥	٨٣.٣	الثامن
٦	تنوع أنشطة التعليم والتعلم ما بين الفردى والجماعي	١١٩	١٢	٤	٢.٩	٩٦,٧	الأول
٧	تنويع أساليب التعلم ما بين العمل الجماعى و لعب الأدوار و المشروعات المشتركة.	١١٤	١٣	٨	٢.٧٨	٩٢.٦	السادس
٨	توفير مساحات عمل مرنة للجمع بين الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة	١١٧	١٢	٦	٢.٨	٩٤.٠	الثانى
	المتوسط العام	١١٣.٢	١١.٦	١٠.١	٢.٧٣	٩١.٦	–

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط العام للوسط المرجح (٢.٧٣) والوزن المئوى (٩١.٦) مما يدل على أن مستوى موافقة معلمات رياض الأطفال على (أساليب التعليم والتعلم) بمؤشراته كأحد الآليات المطلوبة لتطوير بيئة الروضة فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم ، مرتفع نسبياً ، كما يتضح من الجدول أن مستوى موافقة معلمات الروضة ووكلاؤها على كل المؤشرات مرتفع نسبياً أيضاً حيث أن كل المؤشرات حصلت على وزن نسبى أعلى من (٨٠%) كما يتضح من الجدول أيضا أن أعلى مستوى موافقة كان للمؤشر السادس، بقيمة وسط مرجح (٢.٩) ووزن مئوى (٩٦.٧) المرتبط (بتنوع أنشطة التعليم والتعلم ما بين الفردى والجماعى) مما يدل على أن معلمات رياض الأطفال ووكلاء الروضة يرون أن نجاح عملية الدمج التربوى فى الروضة يتوقف على تنوع الانشطة المختلفة ما بين الفردى

والجماعى تطبيقاً لمبدأ الفروق الفردية عامة ، والفروق بين الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة من جهه أخرى. وكان أقلها فى تقدير مدى موافقة العينة كان للمؤشر الأول والخامس بوسط مرجح (٢.٥) ووزن مئوى (٨٣.٣) والمرتبط (تنوع الأنشطة الصفية واللاصفية لتقابل احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتلائم قدراتهم،وأيضا استخدام الإستراتيجيات الخاصة مثل (التصميم الشامل للتعلم– والمناسبة لطبيعة الإعاقة،). مما يؤكد معلمات رياض الأطفال ووكيلاتها يرون أنة، لكى تنجح عملية الدمج فى الروضة لابد من تنوع الأنشطة المختلفة لتقابل احتياجات الأطفال ويؤكد الجدول أيضا أن أفراد العينة تقاوم إلى حد ما فكرة استخدام الاستراتيجيات الجديدة ،ما يدعو إلى ضرورة اعتمادها كأسلوب متطور يساعد على نجاح فلسفة الدمج التربوى فى رياض الأطفال ويؤكد ذلك دراسة (، chen&chen 2017 K, Kelley&Jones–Estes 2013، آل الشيخ ٢٠١٧، القحطاني، ربابعة ٢٠١٩) والتى اتفقت جميعاً على ضرورة التنويع بين أساليب التعليم والتعلم وكذلك التنوع بين الأنشطة الصفية واللا صفية وضرورة التنوع بين المواد والوسائل والأدوات والذى يعد بدوره أحد مبادىء التصميم الشامل للتعلم. وقد أكد ذلك آل الشيخ ٢٠١٧) .

ومن خلال الترتيب للمؤشرات الخاصة بالآلية الثالثة (أساليب التعليم والتعلم) لتطوير بيئة الروضة فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم، تؤكد جميع الدراسات أن نجاح عملية الدمج التربوى فى الروضة تعتمد على الأساليب المتبعة ولذا يؤكد البحث الحالى على أهميتها كأحد أهم آليات تطوير بيئة الروضة ، ويعكس الترتيب الفروق النسبية بين أفراد العينة، إلا أن هناك اتفاق عام على هذه المؤشرات لضرورة أخذها فى الاعتبار عند تنفيذ عملية الدمج التربوى لدى معلمات رياض الأطفال فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم. وقد أكد ذلك دراسة(Ata,deniz&akman,2012،Turki & Shaila 2018).

جدول رقم (٤)

يبين تقدير مستوى موافقة العينة على آليات تطوير بيئة الروضة (البيئة التعليمية) فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم لتحقيق الدمج التربوى

م	الآليات رابعا: البيئة التعليمية فى ضوء (udl)	تقدير مستوى موافقة معلمات رياض الاطفال– وكيلات الروضة			الوسط المرجح	الوزن المئوى	الترتيب
		أوافق	أوافق الى حد ما	لا اوافق			
١	أن تكون البيئة التعليمية مرنة قابلة للتكيف لنجاح دمج كل إعاقة ،من خلال تجهيز و تهيئة مبنى الروضة بممرات و منحدرات لسهولة التنقل والحركة	١٢١	١٢	٢	٢.٨٨	٩٦.٠	الخامس
٢	توجد دورات مياه ملائمة لطبيعة الإعاقة	٩٦	١٦	٢٣	٢.٥	٨٤.٧	الثالث عشر
٣	توفير المناخ التربوي القائم على احترام الآخر وتقديم المساعدة،	١١٧	١٢	٦	٢.٨	٩٤.٠	السابع
٤	وجود بيئة تعليمية آمنة ويسهل الوصول إليها من قبل جميع الأطفال (عاديين – ذوى احتياجات خاصة).	١٢٧	٨	–	٢.٩	٩٨.٠	الثانى
٥	توظيف التكنولوجيا المتعددة وتوفير وسائل متنوعة ومرنة لتقديم المحتوى والمعلومات والمعارف المختلفة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.	١١٧	١٢	٦	٢.٨	٩٤.٤	السادس

٦	توفير البدائل التعويضة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة برياض الأطفال الدامجة	٩٩	١٢	٣٣	٢.٦	٨٧.٠	الثانى عشر
٧	ترتيب الأثاث بشكل يسمح بسهولة الحركة لكل من الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة	١٢٦	٩		٢.٩	٩٧.٧	الثالث
٨	مراعاة العوامل البيئية الفيزيقية (الإضاءة، والتهوية الجيدة، والمساحات المناسبة لعدد الأطفال).	١١٢	١٠	١٣	٢.٧	٩١.١	التاسع
٩	تنمى البيئة التعليمية ثقة الطفل بنفسه بتوفير فرص التعلم السهلة والناجحة لكل طفل على حده	١٠٦	١١	١٩	٢.٦	٨٨.٦	الحادى عشر
١٠	توفير وسائل وألعاب تعليمية ملائمة للأطفال والتى تتناسب مع العمر الزمنى ونوع الإعاقة	١٢٠	١٠	٥	٢.٨	٩٣.٩	الثامن
١١	توجد بيئة تعلم وجدانية إيجابية من خلال المعلمة قائمة على الاحترام والود وتعزيز الثقة.	١٢٩	٦	–	٢.٩	٩٨.٥	الاول
١٢	تعديل البيئة التعليمية لتسمح بتدريب الأطفال على اختيار الأنشطة والخبرات التى تراعى الخصوصية الفردية والاجتماعية.	١١٢	١٢	١١	٢.٧	٩٠.٠	العاشر

١٣	تؤسس خبرات وأنشطة بيئة التعلم فى الروضة على العلاقات الودية بين الأطفال وتعمل على تنميتها باستمرار	١٢٤	٨	٣	٢.٨٩	٩٦.٥	الرابع
	المتوسط العام	١١٦.٦	١٠.٦	٩.٣	٢.٥	٩٣.٢	–

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط العام للوسط المرجح (٢.٥) والوزن المئوى (٩٣.٢) مما يدل على أن مستوى موافقة معلمات رياض الأطفال على (**البيئة التعليمية**) بمؤشراته كأحد الآليات المطلوبة لتطوير بيئة الروضة فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم ، مرتفع نسبياً ، كما يتضح من الجدول أن مستوى موافقة معلمات الروضة ووكلاؤها على كل المؤشرات مرتفع أيضا حيث أن كل المؤشرات حصلت على وزن نسبى أعلى من (٨٠%) كما يتضح من الجدول أيضا أن أعلى مستوى موافقة كان للمؤشر الرابع والحادى عشر ، بقيمة وسط مرجح (٢.٩) ووزن مئوى (٩٨.٠) المرتبط وجود بيئة تعليمية آمنة ويسهل الوصول إليها من قبل جميع الأطفال (عاديين – ذوى احتياجات خاصة)،(توجد بيئة تعلم وجدانية إيجابية من خلال المعلمة قائمة على الاحترام والود وتعزيز الثقة).وهذا المؤشر على قدر كبير من الأهمية لأنه فى حالة وجود الذكاء الوجدانى لدى معلمة الروضة وصولا إلى الثقة بينها وبين الأطفال سوف يؤدى بلا شك إلى تحقيق عملية الدمج التربوى بفعالية عالية وهذا المؤشر ما أكد عليه مبادىء التصميم الشامل للتعلم بشكل محورى بضرورة تنوع الأساليب التى تستخدمها معلمة الروضة مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، وقد أكد ذلك دراسة (عياد، حافظ، خليل :٢٠١٦، القحطاني، ربابعة ٢٠١٩) مما يدل على أن معلمات رياض الاطفال ووكلاء الروضة يرون أن نجاح عملية الدمج التربوى فى الروضة يتوقف على وجود بيئة آمنة يسهل الوصول إليها والتى يمكن تعديل البيئة حتى تناسب العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة والذى يعد أحد مبادىء التصميم الشامل للتعلم ، وكان أقلها فى تقدير

مدى موافقة العينة كان للمؤشر الثانى بوسط مرجح (٢.٥) ووزن مئوى (٨٤.٧) والمرتبط بضرورة تواجد دورات مياه ملائمة لطبيعة الإعاقة مما يؤكد معلمات رياض الاطفال ووكلائها يرون أن من الصعب تعديل بيئة الروضة وأنه يمكن التغاضى عن وجود دورات مياة خاصة بذوى الاحتياجات الخاصة نظرا لندرة وجود بنود مالية للصرف على هذ التعديلات وأن هؤلاء الأطفال يمكنهم التعايش مع البيئة بما يحقق أهداف الدمج ، ويؤكد البحث الحالى على ضرورة تنفيذ وتجهيزالبيئة الداخلية للروضة وفقاً لمبادىء التصميم الشامل للتعلم ويؤكد ذلك دراسة (الجمال ٢٠١٣ ، K, Kelley&Jones-Estes 2017، آل الشيخ ٢٠١٧ ،القحطاني، ربابعة ٢٠١٩) والتى اتفقت جميعاً على ضرورة أن تكون البيئة التعليمية مناسبة لعملية التعليم والتعلم للأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة.

ومن خلال الترتيب للمؤشرات الخاصة بالآلية الرابعة (البيئة التعليمية بالروضة) لتطوير بيئة الروضة فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم، يعكس الترتيب الفروق النسبية بين أفراد العينة، إلا أن هناك اتفاق عام على هذه المؤشرات لضرورة أخذها فى الاعتبار عند تنفيذ عملية الدمج التربوى لدى معلمات رياض الأطفال فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم. وقد أكد ذلك دراسة(Turki & Shaila 2018، Ata,deniz&akman,2012 , الجمال ٢٠١٣، آل الشيخ ٢٠١٧).

جدول رقم (٥)

يبين تقدير مستوى موافقة العينة على آليات تطوير بيئة الروضة (إدارة الروضة ومعلماتها) فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم لتحقيق الدمج التربوى

م	الآليات خامسا: (ادارة الروضة ومعلماتها) فى ضوء (UDL)	تقدير مستوى موافقة معلمات رياض الاطفال– وكيلات الروضة			الوسط المرجح	الوزن المئوى	الترتيب
		أوافق	أوافق الى حد ما	لا اوافق			
١	وضوح فلسفة وأهداف الدمج للعاملين في مجال تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال.	١٢٨	٧	–	٢.٩	٩٨.٢	السابع
٢	تشكيل فريق عمل داعم لمعلمة الروضة (أخصائى نفسى – معلم مساعد – طبيب مديرة الروضة).	١٢٥	٨	٢	٢.٩	٩٧.٠	الثامن
٣	توفير الكوادر الادارية وضرورة الاعداد اللازم لهم لنجاح عملية الدمج التربوى.	١١٦	١١	٨	٢.٨	٩٣.٣	السادس عشر
٤	التنمية المهنية المستدامة لكل الكوادر العاملة فى الروضة للاطلاع على كل ما هو جديد فى هذ المجال.	١٢٢	١٠	٣	٢.٩	٩٦.٠	العاشر
٥	إلمام معلمات رياض الأطفال بخصائص الأطفال ذوي الاحتياجات على اختلاف اعاقتهم ومعرفة واحتياجاتهم التعليمية	١٢٥	٥	٥	٢.٩	٩٦.٢	التاسع

٦	توفير كافة الخدمات الصحية، والنفسية، والاجتماعية المساندة التي تمكن معلمات رياض الأطفال من أداء مهامهن بنجاح.	١٣١	٤	–	٢.٩٧	٩٩.٠	الثالث
٧	تأهيل معلمات رياض الأطفال تربوياً، و أكاديمياً، وثقافياً للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئات الدمج.	١١٩	١٢	٤	٢.٨٥	٩٥.٠	الخامس عشر
٨	ضرورة تقديم دعم مهنى وتربوى دائم لمعلمة رياض الأطفال من توجيه التربية الخاصة.	١٢٨	٧	–	٢.٩	٩٨.٣	السادس
٩	توفير الدعم المادي والمعنوي لمعلمة الروضة في بيئات الدمج.	١٣٠	٥	–	٢.٩٦	٩٨.٧	الرابع
١٠	تدريب معلمات رياض الأطفال على استخدام أدوات القياس النفسي، والتقويم التربوي.	١٢٤	٧	٤	٢.٩	٩٦.٣	الحادى عشر
١١	تدريب المعلمات على إعداد خطط تربوية فردية وجماعية تراعى احتياجات وقدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.	١٢٣	٧	٥	٢.٨	٩٥.٨	الثانى عشر
١٢	التدريب على فنيات واستيراتيجيات تعديل السلوك و استخدامها مع الاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة وقت الحاجة.	١٣٠	٥	–	٢.٩٦	٩٨.٥	الخامس
١٣	إلمام معلمات رياض الأطفال بإصدارات وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالدمج	١٣٥	–	–	٣.٠	١٠٠.٠	الاول

	كالدليل الاسترشادي للدمج بمرحلة رياض الأطفال.						
١٤	تشجيع المشاركة بين أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وإدارة الروضة.	١١٩	١٢	٤	٢.٨	٩٥.٢	الرابع عشر
١٥	وجود وسائل اتصال فعالة بين معلمات رياض الاطفال وأولياء أمور الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.	١٢٢	٨	٥	٢.٩	٩٥.٥	الثالث عشر
١٦	توفير المعلمين المساعدين القادرين على تقديم العون و الخدمات المساندة لمعلمات رياض الأطفال،ومساعدتهن في مواجهة المشكلات التي تترتب على الدمج.	١٣٥	–	–	٣.٠	١٠٠.٠	الثانى
	المتوسط العام	١٢٥.٧	٦.٧	٢,٥	٢.٧	٩٧.٠	–

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط العام للوسط المرجح (٢.٧) والوزن المئوى (٩٧.٠) مما يدل على أن مستوى موافقة معلمات رياض الأطفال على (إدارة الروضة ومعلماتها) بمؤشراته كأحد الآليات المطلوبة لتطوير بيئة الروضة فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم ، مرتفع جداً ، كما يتضح من الجدول أن مستوى موافقة معلمات الروضة ووكلاؤها على كل المؤشرات مرتفع أيضا حيث أن كل المؤشرات حصلت على وزن نسبى أعلى من (٨٠%) كما يتضح من الجدول أيضا أن أعلى مستوى موافقة كان للمؤشر الثالث عشر والسادس عشر ، بقيمة وسط مرجح (٣) ووزن مئوى (١٠٠.٠) المرتبط ،(إلمام معلمات رياض الأطفال بإصدارات وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالدمج كالدليل الاسترشادي للدمج بمرحلة رياض الأطفال)، حتى يتسنى لهن الاطلاع على كل ما يخص عملية الدمج التربوى

بشكل جيد داخل الروضة توفير المعلمين المساعدين القادرين على تقديم العون و الخدمات المساندة لمعلمات رياض الأطفال،ومساعدتهن في مواجهة المشكلات التي تترتب على الدمج. مما يدل على الاجماع من كل أفراد العينة على ضرورة وجود معلم مساعد للمعلمة مما يخفف العبء نتيجة تطبيق الدمج والمساهمة فى حل المشكلات المختلفة لجميع الأطفال.وهذا المؤشر على قدر كبير من الأهمية لأنه فى حالة وجود المعلم المساعد يعطى فرصة للمعلمة الأساسية الحصول على فترات من الراحة مما ينعكس بايجابية على الاداء ويحقق أهداف الدمج بشكل مناسب وتتوافق هذه النتيجة بشكل كبير مع التصميم الشامل للتعلم من خلال توفير كل العوامل والطرق المساعدة التى تساعد فى تحقيق الدمج برياض الأطفال. وقد أكد ذلك دراسة (عياد، حافظ، خليل :٢٠١٦، القحطاني، ربابعة ٢٠١٩) ، وكان أقلها فى تقدير مدى موافقة العينة كان للمؤشر الثالث بوسط مرجح (٢.٨) ووزن مئوى (٩٣.٣) والمرتبط (توفير الكوادر الادارية وضرورة الاعداد اللازم لهم لنجاح عملية الدمج التربوى) حيث يرى أفراد العينة أن عملية الدمج التربوى تتم بفعالية بكل تفاصيلها داخل القاعة وأن الكوادر الادارية تقوم بتنفيذ التعليمات الواردة اليها من الجهات الأعلى ، وأن معلمة الروضة تحتاج دائما إلى برامج الاعداد والتنمية المهنية حتى تقف على آخر الطرق والوسائل لتحقيق الدمج التربوى بشكل مناسب وهذ الآراء تتفق وبشدة مع مبادىء التصميم الشامل للتعلم ويدعمه ويقويه وتؤكد على ذلك دراسة (سمية منصور و رجاء عواد: ٢٠١٢، أبوالعلا ٢٠٠٨ ، 2017 ، Meyer, M, Ostrosky, P, Favazza 2017)) ذلك دراسة (الجمال ٢٠١٣ ، K, Kelley&Jones-Estes، آل الشيخ ٢٠١٧ ،القحطاني، ربابعة ٢٠١٩) والتى اتفقت جميعاً على ضرورة أن من أهم الآليات لتطوير بيئة الروضة لتحقيق الدمج التربوى فى الروضة فى ضوء التصميم الشامل للتعلم (إدارة الروضة ومعلماتها) حيث أنها محور الارتكاز لتنفيذ سياسة الدمج التربوى برياض الأطفال.

ومن خلال الترتيب للمؤشرات الخاصة بالآلية الخامسة (إدارة الروضة ومعلماتها) لتطوير بيئة الروضة التى يجب أن تكون واضحة بمؤشراتها فى أذهان إدارة الروضة ومعلماتها ، يتضح ما يلى :يعكس الترتيب الفروق الطفيفة بين هذه المؤشرات بالأرقام وهذا يعنى الاتفاق التام من قبل عينة البحث على أدوار إدارة الروضة والمعلمات ،كأحد أهم الآليات وأن دلالة هذه المؤشرات تعكس مدى الإيمان بهذه الأدوار المعرفية الخاصة بالدمج التربوى لدى معلمات رياض الأطفال فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم. وقد أكد ذلك دراسة (الجمال ٢٠١٣ ، Ata,deniz&akman,2012.آل الشيخ ٢٠١٧).

ونستخلص من ذلك وبعد استعراض مناقشة النتائج وتفسيراتها موافقة كل أفراد العينة (معلمات الروضة ووكلائها) على الآليات المقترحة بنسبة عالية مما يؤكد إمكانية هذا الاسلوب فى روضاتنا(الآليات المرتبطة بأهداف الدمج فى ضوء التصميم الشامل للتعلم (udl) – الآليات التى يجب توافرها فى المنهج فى ضوء التصميم الشامل للتعلم (udl) – أساليب التعليم والتعلم وتنوعها فى ضوء التصميم الشامل للتعلم(udl) – إدارة الروضة والمعلمات وأدوارهم فى ضوء التصميم الشامل للتعلم (udl) وذلك لتطوير بيئة الروضة كمدخل لتحقيق الدمج التربوى فى ضوء التصميم الشامل للتعلم.وذلك كما أكدت الدراسات السابقة (Gauvreau ,Ariane, N. and others. 2019 ، القحطاني، ربابعة (٢٠١٩)، (Meyer, M, Ostrosky, P, Favazza 201وبالتالى نؤكد على أن تحسين العملية التعليمية بشكل مستمرلابد أن يراعي التطورات الحديثة أولا بأول والتى تؤدي إلى ارتفاع مستوى قدرات المستهدفين من المنظومة التعليمية بشكل عام وعلى كافة النواحي والأصعدة.

التوصيات

فى إطار ما تم استعراضه من أدبيات البحث وإطاره الميدانى، وأيضا فى إطار ما أشارت إلية نتائج الدراسات السابقة خرج البحث الحالى بمجموعة من التوصيات.

- الإطلاع على الجديد من قبل القائمين على تربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة وتهيئة المجتمع لتقبل فكرة الدمج التربوى على وجه التحديد داخل رياض الأطفال.
- استخدام أسلوب التصميم الشامل للتعلم (udl) وتفعيل مبادئه على نطاق واسع فى رياض الأطفال الدامجة.
- متابعة التشريعات والقوانين الخاصة بتنظيم دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى الحياة الاجتماعية والتعليمية ودراسة كيفية تطبيق مبادىء التصميم الشامل للتعلم (udl) فى جميع الروضات الحكومية والخاصة .
- الاطلاع على قانون الاشخاص ذوى الاعاقة والتعرف على مواده التى تخدم تفعيل مبادىء التصميم الشامل للتعلم(udl).
- استخدام الوسائل المساعدة والنماذج الى تتيح الفرص أمام ذوى الاحتياجات الخاصة للتعلم واكتشاف مواهبهم من خلال اسلوب التصميم الشامل للتعلم.
- الربط بين نتائج الابحاث التربوية والتطبيق الفعلى للدمج التربوى، بما يحقق الإستفادة من تلك النتائج فى هذا المجال.
- التعرف على أنواع البيئات المختلفة فى الروضة ومدى اسهامها فى تحقيق الدمج التربوى وخاصة فى ضوء التصميم الشامل للتعلم

- أن تشمل الخطط الاستراتيجية للوزارة المدى الزمنى لتعميم الدمج بجميع رياض الأطفال على مستوى جمهورية مصر العربية.

- تهيئة البيئة والمرافق فى الروضة بما يتناسب مع ذوى الإعاقة وفقا لقانون الأشخاص ذوى الإعاقة لعام ٢٠١٨، بمعنى أن تكون البيئات التعليمية آمنة ويسهل الوصول إليها من قبل الجميع.

- التأكيد على وجود المعلم المساعد فى الروضة العادية عند تطبيق التصميم الشامل لتحمل مسئولية جميع الأطفال مع المعلمة الأساسية بما يحقق أهداف الدمج.

بحوث مقترحة

- اجراء دراسة للكشف عن المعوقات التى تحول دون تطبيق مبادىء التصميم الشامل للتعلم فى رياض الأطفال
- اجراء دراسة مقارنة لتحليل محتوى كتب رياض الأطفال فى ضوء مبادىء التصميم الشامل للتعلم.
- دور التصميم الشامل للتعلم فى تنمية القيم الايجابية للأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة.
- دور التصميم الشامل للتعلم فى تحقيق التربية الايجابية للأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة.
- دور التصميم الشامل للتعلم فى تحقيق الدمج التربوى فى ضوء قانون الاشخاص ذوى الاعاقة وتعديلاته ولائحته التنفيذية

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، انتصار محمد على (٢٠٠٠) دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم الأساسي فى مصر على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، المؤتمر العلمى السنوى الثالث ، قضايا ومشكلات ذوى الاحتياجات الخاصة فى التعليم قبل الجامعى ، القاهرة، الجزء الأول ، ١٢-١٤ مايو ٢٠٠٢، صص ٢٢٩-٣٥٢.

أبو العلا، سهير عبداللطيف (٢٠٠٦)، " دراسة تقويمية لتجربة دمج التلاميذ المعوقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم مع العاديين في التعليم الابتدائي بمحافظة أسوان"، مجلة التربية بأسوان، كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي، العدد (٢٠)، صص٢١٣-٢٥٤.

أبوالعلا، أمانى محمود بن عبدالله (٢٠٠٨) معوقات الدمج التى تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال الغير عاديين (تخلف عقلى بسيط) من وجهه نظر المشرفات والمديرات والمعلمات ، رسالة ماجستير ،كلية التربية ،جامعة أم القرى.

أخضر, أروى (٢٠١٧) المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطالب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل. الرياض الناشر الدولي.

آل الشيخ، خلود بنت سليمان بن عبدالرحمن (٢٠١٧) فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإعداد مواد تعليمية لدروس العلوم وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم UDL على طالبات العلوم المعلمات الملتحقات ببرنامج الدبلوم التربوي ، مجلة العلوم التربوية ، جامعة القاهرة – مج٢٥ ,ع٤ ، أكتوبر الصفحات: ٣٩٧ – ٣٦٠

الأمم المتحدة. ٢٠١٦ أهداف التنمية المستدامة ١٧ هدف لتحويل عالمنا. تم استرجاع على
- https://www.un.org/sustainable development/mdg/ar/development/

برادلي ،ديان؛ سيزر، مارغريت؛ سوتلك،ديان. (٢٠١١) الدمج الشامل تربية غير العاديين في المدارس العادية. ترجمة زيدان السرطاوي، عبدالعزيز الشخص؛ عبدالعزيز الجبار، الرياض: الناشر الدولي.

برادلي، ديان وآخرون ترجمة (٢٠٠٠) الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومه وخلفيته النظرية، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، العين، دار الكتاب الجامعي.

البيئة التحفيزية للتعلم فى رياض الأطفال للعام الأكاديمى ٢٠١٦-٢٠١٧ من إصدارات وزارة التعليم العالى ، إدارة التعليم المبكر ، قسم رياض الأطفال ، قطر.

الجمال، رانيا عبد المعز (٢٠١٣)، "دراسة مقارنة لآليات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة ما قبل الدراسة في كل من إيطاليا وفرنسا وإمكانية الإفادة منها في مصر"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٨٣)، الجزء (٢)، ص.ص ٢٤٩-٣٥٣.

جمهورية مصر العربية: وزارة التربية والتعليم، مشروع تحسين التعليم ٢٠٠٧/٢٠٠٨-٢٠١١/٢٠١٢ الخطة الاستراتيجية لاصلاح التعليم قبل الجامعي، "برامج تعليم ودمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة".

جمهورية مصر العربية، (٢٠١٨) المجلس القومى لشئون الإعاقة ، قانون حقوق الأشخاص ذوى الإعاقة قانون رقم ١٠.

جمهورية مصر العربية، برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة (الأجفند)، مكتب اليونسكو: مشروع تطوير وتنمية الطفولة المبكرة في جمهورية مصر العربية (٢٠٠٣-٢٠٠٦)، "استراتيجية تنمية الطفولة المبكرة في مصر ٢٠٠٥-٢٠١٠".

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: القرار الوزاري رقم (٢٥٢) بتاريخ ٢٠١٧/٨/٥م بشأن قبول التلاميذ ذوى الإعاقة البسيطة في مدارس التعليم العام.

جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، وزارة الصحة والسكان، المجلس القومي للطفولة والأمومة (٢٠١٧) دليل استرشادي للأنشطة الصفية لأطفال الدمج (المرحلة الابتدائية.)

جمهورية مصر العربية،(٢٠٠٧) وزارة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: "وزير التربية والتعليم يعلن تبني الوزارة لسياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالأسوياء" مجلة التربية والتعليم، العدد (٤٤)، ص.ص ٤٣-٤٤.

جمهورية مصر العربية،(٢٠١٠)، مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، القاهرة: المطابع الأميرية.

جميل، هناء صالح عبدالحليم عمر (٢٠١٠) تصور مقترح لإدارة البيئة التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء متطلبات عملية الدمج"، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية.

حسونة، محمد السيد (٢٠٠٧): "جهود الوزارة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة"، صحيفة التربية، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، السنة (٥٨)، العدد (٤)، ص.ص ٣-١٠.

خالد، فواز (٢٠٠٦): التربية العملية للمكفوفين ورعايتهم وتعليمهم، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الخولى، عبدالله عبدالظاهر، عامر، محمود إمام (٢٠١٤) فاعلية برنامج تدريبى لمعلمات رياض الأطفال فى تحسين الاتجاه نحو الدمج والكفاءة الذاتية فى التعامل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مجلة كلية التربية بالوادى الجديد - جامعة أسيوط المؤتمر الدولى فى الطفولة المبكرة (تحدى ، أمال ، وتوجهات مستقبلية) فى الفترة من ١٦-١٨

فبراير ٢٠١٤ ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان ,العدد الثانى عشر ، الجزء الثانى ، ,١٤٧-٢٢٩

الديب، راندا مصطفي (٢٠٠٧)، المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر العلمي الأول (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول)، كلية التربية، جامعة بنها، في الفترة من ١٥-١٦ يوليو، ص.ص ٤٩٣-٥٠٢.

الزهيرى، إبراهيم عباس(٢٠٠٠) تصور مقترح لتخطيط وتقييم الخدمات التعليمية التأهيلية للمعاقين من أجل تحقيق اندماج مجتمعى لهم"، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (٦) العدد (٣) ص.ص٦٩ -١١٥.

السالم، ماجد عبد الرحمن(٢٠١٦)، زيادة الكفاية التدريسية لدى معلمى الصم وضعاف السمع من خلال مبادىء التصميم الشامل ،المجلة التربوية الدولية المتخصصة،مج٥، (ع٤)،١٣٤- ١١٤ .

سليمان، نجدة إبراهيم على (٢٠٠٢) إدارة بيئات الدمج في التدخل المبكر لألطفال المعوقين في مرحلة الطفولة المبكرة"، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد)٨ ، العدد ٢٤، ص.ص١٧٥-٢٣٤.

سيسالم، كمال سالم (٢٠٠٦)، الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله، ط٢ الإمارات, العين: دارالكتاب الجامعي.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (٢٠١٨) المعايير الأساسية الرابعة لمرافق المدرسة. https://www.t4edu.com/ar/services/all/MjRlMUFlQXZ4cklZWElzazRVc05WZz09

شقير، زينب محمود (٢٠٠٢)، أهم خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة (تربية ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي – الواقع

والمستقبل)، مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، في الفترة من ٢٤-٢٥ مارس، ص.ص ٦١٧-٦٣٣.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٥) أهم خدمات الرعاية المتكاملة لذوى الاحتياجات الخاصة"، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر (التربية وآفاق جديدة في تعليم ورعاية ذوى الاحتياجات الخاصة "المعاقون والموهوبون" في الوطن العربي ، كلية التربية، جامعة حلوان، في الفترة من ١٣-١٤ مارس، صص٣٨٥-٤٠٩.

عبد السميع، رحاب محمد زهير (٢٠١٣) ،تصور مقترح لإدارة نظام الفصل فى ضوء الاتجاه نحو دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بمصر، رسالة ماجستير،كلية التربية ،جامعة بنى سويف.

عبدالرحمن، فوزي رزق شحاته (٢٠٠٢)، " تطوير نظام رياض الأطفال في مصر لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية-رؤي بعيدة المدى"، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٦)، فلسفة التربية الخاصة بالمعوقين – خبرات أجنبية وعربية، المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية الأطفال العرب ذوى الاحتياجات الخاصة – الواقع وآفاق المستقبل(، المركز العربي للتعليم والتنمية، في الفترة من ١٦-١٨ يوليو، المجلد ١ ، صص٢٥٩-٣٠٤.

العزاوي، رحيم يونس، (٢٠٠٨) مقدمة في منهج البحث العلمي، عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون

عوض الله، سليمان عوض الله (٢٠٠٦) الإسهامات التربوية لمؤسسات المجتمع المدني في رعاية الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء المتغيرات المعاصرة – رؤية

مستقبلية"، المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للتعليم والتنمية الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة – الواقع وآفاق المستقبل(، المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد(١) في الفترة من ١٦-١٨ يوليو، ص.ص٦٨٤-٧١٣.

عياد،مواهب ،ابراهيم، حافظ، نفين مصطفى، خليل، هدى محمد، تأثير عملية الدمج على الطفل المدمج من منظور أولياء الأمور والمعلمين والعوامل المرتبطة بهlex.j.agric.sci. vol.61,no.4,pp.445-459,2016

الفوزان،سارة خالد،(٢٠١٦)،اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو الدمج الشامل لأطفال متلازمة داون بمحافظة الاحساء، مجلة التربية الخاصة والتأهيل ،مج٣،ع٣١،١٢-٦٤.

القحطاني، نوره بنت حامد، ربابعة، أحمد عبد الله (٢٠١٩)، مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهه نظر المعلمين فى المملكة العربية السعودية :المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد (٨)، العدد (٩) أيلول.

القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٥)، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط٤ ، القاهرة ، دار الفكر .

القريوتى، إبراهيم أمين (٢٠٠٤) معوقات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى المجتمع والحلول المقترحة، الامارات العربية: مركز راشد لعلاج ورعاية الطفولة

القمش ، مصطفى نوري و المعايطة ،خليل عبدالرحمن (٢٠٠٧)، سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ،مقدمة فى التربية الخاصة،عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

اللالا، زياد كامل وآخرون(٢٠١١) أساسيات التربية الخاصة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد، رشا أحمد حسن (٢٠١١)، فعالية استخدام الدمج الجزئي في تنمية مهارة حل المشكلات الاجتماعية لدي عينة من أطفال الروضة العاديين وأقرانهم من ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٦)، حقوق ومتطلبات الدمج الشامل لألطفال غير العاديين فى مدارس التعليم العام) رؤية مستقبلية (المؤتمر العلمى الثالث لمركز رعاية وتنمية الطفولة) التربية وحقوق الطفل فى الوطن العربى – بين التشريع والتطبيق(مركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، فى الفترة من ٢٢-٢٣ مارس، ص.ص٦٣٥-٦٦٥.

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة (٢٠١٠) الدليل الارشادي للوصول الشامل في البيئة العمرانية للمملكة العربية السعودية. تم الرابط/https://www.kscdr.org.sa

منصور، سمية، عواد، رجاء (٢٠١٢)، تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول – دراسة مقارنة"، مجلة جامعة دمشق، كلية التربية، المجلد(٢٨) العدد١ ،صص٣٠١-٣٥٦.

الموسى، ناصر علي(٢٠١٠) تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

هالاهان، دانييل وآخران (٢٠١٣)، الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة – مقدمة في التربية الخاصة، ترجمة: فتحي جروان وآخرون، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

وزارة التربية والتعليم، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، وزارة الصحة والسكان، المجلس القومي للطفولة والأمومة ٢٠١٧ .

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Apter, M. (2007). Reversal theory: The dynamics of motivation, emotion and personality (nd ed.). Oxford: One world Publications.

ata,s,deniz,a&akman,b.2012.thephysical nvironmentfactors in preschools in terms of environmental psychology:a review.procedia-social and behavioral sciences,46,2034- 2039

Brancato, K. (2013). Striving for Quality in Early Childhood Inclusion. Ph.D. Dissertation and Thesis, Wilmington University (Delaware). Retrived 27/4/2018. From: https://search.proquest.com/openview/e0f2599bdc1ec2e201639e1471be3aee /1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

cast,2014, unversal design for learning(udl)guidelines retrieved from http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlcurriculum

Chen, J., Xu, J., Tang, T., & Chen, R. (2017). WebIntera-classroom: an interaction-aware virtual learning environment for augmenting learning interactions. Interactive Learning Environments, (25),(6),792-807.

Clark, V. P., Coffman, B. A., Mayer, A. R., Weisend, M. P., Lane, T. D. R., Calhoun, V. D., et al. (2012) TDCS guided using fMRI signifi cantly accelerates learning to identify concealed objects. NeuroImage59,(1)pp117-128

Csikszentmihalyi, M. (2014).The Concept of Flow. In Flow and the foundations of positive psychology(pp239-263). Springer Netherlands

Csikszentmihalyi, M. (2014 a). Optimal learning experience in digital environments: Theoretical concepts, measure and modelisation,

edyburn,d.l.(2010).would you recognize universal design for learning if you saw it? ten propositions for new directions for the second decade of udl .learning disability quarterly,

Estes-Jones & Kelley, K. (2013). Beginning, building, and sustaining an inclusive public-school education: A study of Texas programs for preschool- aged children with disabilities. Ph.D. Dissertation and Thesis, Texas A & M University-Commerce. Retrived 30/4/2018. From: https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/3009166811/fmt/ai/rep/NPDF?

Gauvreau ,Ariane, N. Lohmann, Marla J., and Hovey, Katrina A. (2019) "USING UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING FRAMEWORK TO PROVIDE MULTIPLE MEANS OF REPRESENTATION IN THE EARLY CHILDHOOD CLASSROOM",the Journal of special Education Apprenticeship ,Volume8, Number 1, Article 3

Heutte, J., Fenouillet, F., Kaplan, J., Martin-Krumm, C., & Bachelet, R. (2016). The EduFlow model: A contribution toward the study of optimal learning environments. In Flow Experience(pp.127-143). Springer International Publishing.

Mary, D. & Frank, W.K. (2017). Preparing Early Childhood Educators for Blending Practices in Inclusive Classrooms. Journal of the American Academy of Special Education Professionals, P.p. 104-117. Retrived 4/4/2018. From: https://eric.ed.gov/?id=EJ1164847.

meyer,a.,rose,d.h.,&gordon,d.)(2014).universal design forlearning: theory and practice.wakefield, ma: center for applied special technology.retrieved from http://udltheorypractice.cast.org/login

Nakamura,j.& Csikszentmihalyi, M. (2014).The Concept of Flow. In Flow and the foundations of positive psychology(pp238-260). Springer Netherlands

Office of the Education Ombudsman (2010). Family Dictionary of Education Terms. Lists and defines vocabulary and abbreviations

used in elementary and secondary public schools in the state of Washington, 2nd editio.Office of the Education Ombudsman, Governor's Office/State of Washington. Retrived at 4/4/2018 from: https://www.google.com.eg/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source= web.

Otero, D (2012). Inclusion And The Least Restrictive Environment: A Study Of Teachers' Attitudes Toward The Inclusion Of Students With Disabilities (Doctor Of Philosophy). Minneapolis: Capella University .]18[Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). The universally

Rodney R. (2016). Inclusion And Specific Learning Disabilities General Education Teacher's Attitude (Doctor Of Education). New Jersey: Saint Peter's University.

Susam J. Perters (2004): Inclusive Education: ANEF A Strategy for a Children, Michigan, world bank

Turki A. Alq sustainable/org.un.www://https /development/ar/mdguraini & Shaila M. Rao (2018): Assessing teachers' knowledge, readiness, and needs to implement Universal Design for Learning in classrooms in Saudi Arabia, International Journal of Inclusive Education, DOI: 10.1080/13603116.2018.1452298. 33(1),33-41

Mechanisms for Developing the Kindergarten Environment as an entry Point to achieve Educational Integration for People with Special Needs in Light of the Principles of the Universal Design for Learning (UDL)

Prepare:

Samah Ramadan Mustafa Khamis

Lecturer, Principles of Child Education, Faculty of Education for Early Childhood, Mansoura University

التفكير التكاملي كمدخل لتنمية بعض مهارات التصميم الشامل للتعلم لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠)

إعداد

راندا عبد العليم أحمد المنير

أستاذ مناهج الطفل المساعد – كلية التربية بالاسماعيلية – جامعة قناة السويس

الإستشهاد المرجعي:

المنير،راندا عبد العليم أحمد.(٢٠٢٠). التفكير التكاملي كمدخل لتنمية بعض مهارات التصميم الشامل للتعلم لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢.٠). *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)، ج١– ديسمبر، ٥٩٤–٦٧٦

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية مدخل التفكير التكاملي في تنمية بعض مهارات التصميم الشامل للتعلم لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠). واشتملت عينة الدراسة على (١٤٥) طالبة، بالفرقة الثالثة شعبة رياض الأطفال بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس. واستخدمت الدراسة أداتين من إعداد الباحثة، وهما: إستبيان حول قائمة مهارات التصميم الشامل للتعلم ومعاييرها ومؤشراتها والممارسات المرتبطة المناسبة للطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠) ، ومقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠). وتمثلت مادة المعالجة التجريبية في برنامج قائم على مدخل التفكير التكاملي، اشتمل على (١٨) نشاطاً لتنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠) (إعداد الباحثة). وأوضحت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة، في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم على كل مهارة أساسية (الإتاحة والبناء والاستدخال)، بما تتضمنه من مهارات فرعية، وعلى مجموع المهارات لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة، في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات التصميم الشامل للتعلم. وأوصت الدراسة بالاهتمام بتنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم وتوظيف مدخل التفكير التكاملي في برامج إعداد معلمة الروضة.

الكلمات المفتاحية: مدخل التفكير التكاملي، مهارات التصميم الشامل للتعلم، الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال، منهج (٢,٠).

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of Integrative Thinking approach in developing some Universal Design for Learning (UDL) skills in kindergarten student teachers in the light of (2.0) curriculum. The study's sample consisted of (145) kindergarten student teachers in the third year from Ismailia Faculty of Education in Suez Canal University. The study used two tools prepared by the researcher, as following: A questionnaire about a list of (UDL) skills, its standards indicators and related practices for kindergarten student teachers in the light of (2.0) curriculum, and Kindergarten Student Teachers (UDL) Skills Inventory. The experimental treatment material is a program based on Integrative Thinking approach, included (18) activities for developing (UDL) skills in kindergarten student teachers in the light of (2.0) curriculum (prepared by the researcher). The study's findings suggested that there is significant statistical difference at (.01) level between the means score of study group student teachers in the pretest and posttest of (UDL) skills Inventory in each basic skill (Accessing, Building, and Internalizing), included subskills, and the sum of them in favor of the posttest, and there is no significant statistical difference between the means score of study group student teachers in the posttest and follow up test of (UDL) skills. The study recommends developing (UDL) skills and implementing Integrative Thinking approach in kindergarten student teacher programs.

Keywords: **Integrative Thinking approach, Universal Design for Learning Skills, Kindergarten Student Teachers, (2.0) curriculum.**

المقدمة

يمثل تصميم أنشطة التعلم التي تتيح لجميع المتعلمين– مختلفي الاستعدادات والقدرات – فرص الانجاز وتحقيق الأهداف، أحد أهم التحديات التي يواجهها المعلمون في مختلف المراحل الدراسية، حيث يجد الكثيرون صعوبة في مواءمة المنهج بحيث يلبي الاحتياجات الفردية لمختلف المتعلمين، ويكون تركيز الغالبية العظمي من المعلمين على تقديم نفس الشئ لجميع المتعلمين، بينما يجتهد البعض في القيام ببعض الممارسات التي يمكن أن تساعد في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. ويتطلب الأمر بالطبع أن يكون لدى المعلمون إطاراً موضوعياً يساعدهم في القيام بالممارسات التعليمية الملائمة في هذا الصدد.

ويمثل التصميم الشامل للتعلم Universal Design for Learning (UDL) إطاراً يتضمن مجموعة من المبادئ التوجيهية guidelines التي تمثل أداة tool يمكن أن تستخدم في تصميم خبرات تعليمية تلبي احتياجات جميع المتعلمين– ذوي الصعوبات وغير ذوي الصعوبات– بما يمكن المعلمون من القيام بممارسات تساعدهم في ضمان وصول access ومشاركة participate جميع المتعلمين في فرص تعليمية متحدية challenging وذات معني meaningful ، تحت شعار "حتى يكون التعلم بلا حدود" Until learning has no limits (CAST , 2018a, p.5) [1].

(١) نظام التوثيق المتبع في الدراسة الحالية هو نظام American Psychological Association (APA)، الإصدار السادس، على النحو التالي:(إسم المؤلف/الباحث، سنة النشر، رقم/أرقام الصفحات)، وفقاً للدليل التالي:

American Psychological Association (2010).*Publication manual of the American Psychological Association 6 edition*. Washington. DC

وقد أوضحت منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) أن التصميم الشامل للتعلم (UDL) يمثل إعمالاً للنهج القائم على مراعاة الحقوق في التعليم الذي تتبعه المنظمة، ويمكن من تحقيق "التعليم الشامل للجميع" Inclusive Education for all[1]، كهدف رئيس من أهدافها (UNICEF, 2019, p.20).

وتؤكد التوجهات العالمية المعاصرة في مناهج مرحلة الطفولة المبكرة/رياض الأطفال على أهمية تفعيل التصميم الشامل للتعلم (UDL) في تعليم وتعلم أطفال الروضة، باعتباره ركيزة أساسية في تحقيق جودة التعليم في هذه المرحلة (New Jersey Department of Education, 2018 ; Lohmann, Hovey, & Gauvreau, 2018; Gauvreau, Lohmann, & Hovey, 2019, NAEYC,2019b,p.21)

كما تؤكد التوجهات العالمية المعاصرة في المعايير والكفايات المهنية لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة، على أن تفعيل مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)، يمثل ركيزة أساسية في قيام معلمة الروضة بالممارسات الملائمة نمائياً في تعليم الأطفال (NAEYC, ,p.21 2019 b).

ومع تطبيق منهج (٢,٠) برياض الأطفال بداية من العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩م)، وتأكيد إطار السلوكيات المهنية لمعلمة الروضة بهذ المنهج، على أن تحسين أداء المعلمة وفق أعلى المعايير، يتضمن اتخاذها القرارات المناسبة لتلائم احتياجات الأطفال الفردية في نظام التعليم (٢,٠) داخل الفصول الدراسية (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني،

[1] يركز التعليم الشامل على ضمان المشاركة الكاملة والوصول إلى فرص تعلم ذات جودة quality learning opportunities لجميع الأطفال (UNESCO , 2019, p.6).

٢٠١٨/٢٠١٩ب، ص ٢٠)، وهو ما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتصميم الشامل للتعلم (UDL)، يتضح تأكيد منهج(٢,٠) –ضمنياً–على أهمية توافر مهارات هذا التصميم لدى معلمات الروضة.

وعلى ذلك يمكن القول أن تنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في ضوء منهج (٢,٠)، تمثل أحد أهم متطلبات الإعداد المهني المعاصرة في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال، لكونها تمثل ركيزة أساسية في إعداد الطالبات المعلمات بما يمكنهن من القيام بأدوارهن المستقبلية المتطلبة في ضوء هذا المنهج.

وتتضح أهمية أن تركز المقررات المرتبطة بمناهج وطرق تعليم الطفل ببرامج إعداد المعلمة، على تنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في ضوء منهج (٢,٠)، في سياق ذو معنى برتبط بأهداف وطبيعة المقرر.

ويتطلب ذلك بالطبع أن تعتمد تلك المقررات على مداخل للتعليم والتعلم تساعد في تدريب الطالبات المعلمات على هذه المهارات، من خلال تشجعيهن على ممارسة عمليات التفكير، التي تساعدهن في انتاج نماذج مطورة لخطط أنشطة متكاملة العناصر ملبية للاحتياجات الفردية للأطفال، في ضوء التكامل بين كل من: نماذج خطط الأنشطة المتضمنة بأدلة المعلمة بمنهج (٢,٠)، ونماذج الممارسات المرتبطة بمبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)، بما يساعد الطالبات المعلمات في مواءمة خطط الأنشطة الفعلية بالمنهج للاحتياجات الفردية للأطفال، بطرق ابتكارية تؤدي إلى إثراء أنشطة المنهج، وبشكل يتم فيه الربط بين محتوى المقرر، وعمليات التفكير والتعلم بطرق ذات معنى.

ويعد مدخل التفكير التكاملي أحد المداخل الذي يمكن أن تكون فاعلية في هذا الصدد، حيث يعتمد على معالجة النماذج المتعارضة opposing models، كلبنات أساسية

building blocks، لإنشاء شيء جديد، بشكل يتم فيه التعمق في البدائل المتعارضة، وفي التوتر tension بينها، للبحث عن إجابة أفضل (Riel & Martin, 2014, p.5).

ويتضح الدور الفعال الذي يمكن أن يلعبه مدخل التفكير التكاملي في تنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم(UDL)، فيما أشار إليه الباحثون من أن هذا التصميم يعد تفكيراً تصميمياً design thinking (Ontario Ministry of Education , 2013, p.14) ، مع وجود علاقة ارتباطية بين التفكير التكاملي والتفكير التصميمي لدى الأفراد (Lattemann & Fritz, 2014,p.1857).

مشكلة الدراسة

على الرغم من تأكيد التوجهات العالمية المعاصرة في مناهج مرحلة الطفولة المبكرة/رياض الأطفال، وفي المعايير والكفايات المهنية لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة، على أهمية تفعيل التصميم الشامل للتعلم (UDL) في تعليم وتعلم أطفال الروضة، وتأكيد إطار السلوكيات المهنية بمنهج (٢,٠) –ضمنياً– على ممارسة المعلمة لمهارات هذا التصميم كمتطلب لتحسين أداءها وفق أعلى المعايير، مما يبرز أهمية تفعيل دور المقررات المرتبطة بمناهج وطرق تعليم الطفل ببرامج إعداد المعلمة في تنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في ضوء منهج (٢,٠)، في سياق ذو معنى يرتبط بأهداف وطبيعة المقرر، وبحيث يتم الاعتماد على مداخل للتعليم والتعلم تشجع الطالبات المعلمات على ممارسة عمليات التفكير التي تساعدهن في انتاج نماذج مطورة لخطط أنشطة متكاملة العناصر ملبية للاحتياجات الفردية للأطفال، في ضوء التكامل بين كل من: نماذج خطط الأنشطة المتضمنة بأدلة المعلمة بمنهج (٢,٠)، ونماذج الممارسات المرتبطة بمبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)، كمدخل التفكير التكاملي، فإن الواقع الحالي وجود قصور في تدريب الطالبات على

مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في برامج إعداد المعلمات، واتضح هذا القصور من خلال دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة، بهدف التعرف على واقع تنمية هذه المهارات في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال[١]، وأوضحت نتائجها أن مفهوم التصميم الشامل للتعلم (UDL) بصفة عامة من المفاهيم الغائبة في المقررات المرتبطة بمناهج وطرق تعليم الطفل. ومن خلال تحليل أحدث الدراسات التي اهتمت بإعداد برامج أو استخدام استراتيجيات أو مداخل محددة لتنمية مهارات الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال –في حدود علم الباحثة– مثل: دراسة (بهجات،٢٠١٥) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات الطالبة المعلمة في تخطيط وتصميم برنامج الخبرة المتكاملة لطفل الروضة، ودراسة (كامل، ٢٠١٧) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم علي نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض مهارات التفكير المنظومي لدي طالبات معلمات رياض الأطفال، ودراسة (أحمد، ٢٠١٩) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبى للطالبة المعلمة لتنمية مهاراتها لإنتاج الألعاب التعليمية فى مجالى الرياضيات والعلوم لطفل ما قبل المدرسة، ودراسة(حسن وعبد الله و سيد وعبد السيد، ٢٠١٩) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاتصال اللغوي لدى طالبات شعبة الطفولة، ودراسة (حمادة،٢٠١٩) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارتي تقديم وتقويم قصص الأطفال لدى الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال، ودراسة (محمود،٢٠١٩) والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست وعادات العقل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات

---

[١] أجريت الدراسة الاستطلاعية في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي(٢٠١٨/٢٠١٩ م)، وتم فيها تحليل محتوى المقررات المرتبطة بالمناهج وطرق تعليم الطفل (من الفرقة الأولى للرابعة) في كلية التربية بالإسماعيلية، في ضوء مفهوم التصميم الشامل للتعلم(UDL).

المعلمات بقسم تربية الطفل، تبين وجود ندرة واضحة في الدراسات التي تتناول استخدام مدخل التفكير التكاملي لتنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات في ضوء منهج (٢,٠).

ومن خلال قيام الباحثة بتدريس مقرر "طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة"، للفرقة الثالثة شعبة رياض الأطفال بكلية التربية بالإسماعيلية، والذي من أهم أهدافه–وفقاً لتوصيف المقرر– أن: "تصمم الطالبة الأنشطة الملائمة لتلبية الاحتياجات التعليمية لبعض فئات ذوى الاحتياجات الخاصة المدمجين برياض الأطفال وفقاً للاتجاهات الحديثة في المجال"، وهو ما يرتبط بجوهر التصميم الشامل للتعلم (UDL)، وفى سبيل تفعيل دور هذا المقرر في تدريب الطالبات المعلمات على بعض الممارسات الملائمة في تعليم الطفل في ضوء منهج (٢,٠)، حاولت الباحثة تقديم نموذج لبرنامج أنشطة يمكن تطبيقه من خلال ذلك المقرر.

وعلى هذا فقد سعت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية مدخل التفكير التكاملي في تنمية بعض مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠)؟

وقد تفرع من هذا التساؤل الرئيس، التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) اللازم توافرها لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠)؟
٢. ما التصور المقترح لبرنامج قائم على مدخل التفكير التكاملي لتنمية بعض مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠)؟.

٣. ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل التفكير التكاملي في تنمية بعض مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠)؟.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. تحديد مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) اللازم توافرها لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠).
٢. بناء برنامج قائم على مدخل التفكير التكاملي لتنمية بعض مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠).
٣. قياس فاعلية البرنامج القائم على مدخل التفكير التكاملي في تنمية بعض مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠).

أهمية الدراسة

أ-الأهمية النظرية

قد تفيد الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على الدور الذي يمكن أن يلعبه التفكير التكاملي في تنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠)، مما يفتح المجال لدراسات بحثية أخرى في مجال تنمية مهارات الطالبات المعلمات في ضوء متطلبات تنفيذ هذا المنهج، ومجال تفعيل دور المقررات المرتبطة بمناهج وطرق تعليم الطفل في تنمية مهارات

التصميم الشامل للتعلم (UDL)، ومجال تفعيل مدخل التفكير التكاملي في برامج إعداد معلمة رياض الأطفال.

ب-الأهمية التطبيقية

قد تفيد الدراسة الحالية في:

١. مساعدة مخططي ومطوري برامج إعداد معلمة رياض الأطفال، في التعرف على بعض أسس تنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم لدى الطالبات المعلمات في ضوء منهج (٢,٠).
٢. مساعدة الطالبات المعلمات في تقويم ممارساتهن التعليمية في ضوء منهج (٢,٠)، باستخدام أدوات موضوعية.
٣. تزويد الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بدليل عملي، يساعدهن في التطوير الذاتي الفعال لسلوكياتهن المهنية في ضوء منهج (٢,٠).
٤. مساعدة القائمين على تدريب معلمات رياض الأطفال، على الاستفادة من برنامج الدراسة الحالية في مجال تدريب المعلمات أثناء الخدمة على التطوير الذاتى الفعال لسلوكياتهن المهنية في ضوء منهج (٢,٠).
٥. مساعدة المهتمين بتقييم الأداءات التدريسية(التعليمية) لمعلمة الروضة، بتقديم أداة تساعد على متابعة تطور المهارات التعليمية لدى المعلمات، في ضوء منهج (٢,٠).

مصطلحات الدراسة

التفكير التكاملي Integrative Thinking

يُقصد بالتفكير التكاملي في الدراسة الحالية: مدخل للتعليم والتعلم يعتمد على قيام المتعلمين بمعالجة النماذج المتعارضة، كلبنات أساسية، لإنشاء بدائل تكاملية ابتكارية، بشكل يتم فيه التركيز على الفهم العميق لطبيعة المشكلة المطروحة/ النماذج المتعارضة، ثم التوجه نحو توليد بدائل جديدة، تحتوى على عناصر النماذج المتعارضة، ولكنها متفوقة على كل منها.

مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL)Skills

يُقصد بمهارات التصميم الشامل للتعلم في الدراسة الحالية: مجموعة الأداءات أو السلوكيات التعليمية المرتبطة بعمليات التخطيط لتعليم وتعلم طفل الروضة في الموقف التعليمي/ النشاط، وفقاً لثلاث مبادئ أساسية، تتضمن توفير وسائل متعددة لكل من: التفاعل والمشاركة Engagement، وتقديم وعرض المعلومات Representation، والأداء والتعبير Action & Expression، والتي تهدف في مجملها إلى ضمان حصول ومشاركة جميع الأطفال في فرص تعليمية متحدية ذات معنى، وتتضمن المهارات الثلاث الآتية:

(١) الإتاحة Accessing: قيام الطالبة المعلمة بالتخطيط لممارسات لزيادة وصول الأطفال إلى هدف/أهداف التعلم، من خلال توفير خيارات لكل من: دعم الاهتمامات الخاصة، والفهم والإدراك، والأداء.

(٢) البناء Building: قيام الطالبة المعلمة بالتخطيط لممارسات لتنمية كل من: الجهد والمثابرة، واللغة والمفردات والرموز الرياضية، والتعبير والتواصل، لدى الأطفال.

(٣)الاستدخال Internalizing: قيام الطالبة المعلمة بالتخطيط لممارسات لتمكين الأطفال، من خلال توفير خيارات لكل من: التنظيم الذاتي، والفهم الشامل، والوظائف التنفيذية.

الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال Kindergarten Student Teachers

يقصد بهم في الدراسة الحالية: طالبات الفرقة الثالثة شعبة رياض الأطفال، بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس.

منهج (٢,٠)

تتبنى الدراسة الحالية التعريف التالي:" محتوى فكري تربوي قائم على المهارات الحياتية والتعلم من اجل المواطنة، ويعتمد علي أربعة محاور أساسية: من أكون– العالم من حولي – كيف يعمل العالم – التواصل، والذي يشتمل على العديد من المواد التعليمية المختلفة للمستويين الأول والثاني: اللغة العربية الرياضيات – اللغة الإنجليزية – متعدد التخصصات – التربية البدنية والصحية، وأدلة خاصة لمعلمات رياض الأطفال: دليل المعلم للغة العربية– دليل المعلم للغة الإنجليزية– دليل المعلم للرياضيات– دليل المعلم للتربية البدنية والصحية– دليل متعدد التخصصات– قائمة القيم والأخلاق"(الإدارة العامة لرياض الأطفال، ٢٠١٨/٢٠١٩، ص ٤).

حدود الدراسة

إقتصرت الدراسة الحالية على:

(١)الحدود البشرية: مجموعة قوامها (١٤٥) طالبة بالفرقة الثالثة شعبة رياض الأطفال.

(٢)الحدود المكانية: كلية التربية بالاسماعيلية، جامعة قناة السويس.

(٣)الحدود الموضوعية: (٣-أ) الإتاحة والبناء والاستدخال، كمهارات أساسية للتصميم الشامل للتعلم(UDL) لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠)، (٣-ب) تطبيق البرنامج من خلال مقرر "طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة".

(٤)الحدود الزمانية:التطبيق خلال الفصل الدراسي الأول، من العام الجامعي٢٠١٩/٢٠٢٠

الإطار النظري

يتناول هذا الجزء عرضاً للخلفية النظرية للمتغيرات الأساسية ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وأهم الكتابات المرتبطة بكل منهم، ويتضمن المحاور الثلاث الآتية:

أولاً-منهج (٢,٠) لرياض الأطفال.

ثانياً- مهارات التصميم الشامل للتعلم لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠) .

ثالثاً- التفكير التكاملي ودوره في تنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠) .

وفيما يلي تناول لكل محور من المحاور السابقة بشيء من التفصيل.

أولاً:منهج (٢,٠) لرياض الأطفال

في إطار جهود الدولة المصرية لتطوير منظومة التعليم ما قبل الجامعي في ضوء ما أطلق عليه تعليم(٢,٠) (2.0) Edu، ومن منطلق أن تطوير التعليم في مرحلة رياض الأطفال يمثل حجر الأساس في تطوير تلك المنظومة، تم الاهتمام بتطوير منهج مرحلة رياض الأطفال، وتم تطبيق المنهج المطور بداية من العام الدراسي٢٠١٨/٢٠١٩م.

وقد تحددت فلسفة منهج (٢,٠) لرياض الأطفال في ضوء رؤية مصر (٢٠٣٠)، والخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم، وخطة التنمية المستدامة (٢٠٣٠)، وتضمنت رؤية واضحة واستراتيجية بناءة للجمع بين الهوية الوطنية واحترام الخصوصية الثقافية، والأخذ بالاتجاهات العالمية في أساليب الجودة التعليمية، والتوفيق بين الإتاحة المجانية ومتطلبات الجودة، والتوازن بين تحديث المناهج واحياء التراث، وتقديم أنشطة متعددة تعمق ثقافة المواطنة والانتماء والثقة بالنفس وقبول الآخر، وربط التعليم بسوق العمل المحلي والعربي والدولي، ويعتمد الإطار العام للمنهج على أبعاد التعلم الأربعة: تعلم لتعرف- تعلم لتعمل- تعلم لتكون- تعلم لتتعايش مع الآخرين، والمهارات الحياتية، والتحديات التي تواجه المجتمع المصري والعربي والعالمي، والاتجاهات التربوية الحديثة، وذلك بهدف الارتقاء بشخصية الطفل واعداده الحياة (الإدارة العامة لرياض الأطفال، ٢٠١٨/٢٠١٩، ص ٤).

ويتضمن الإطار العام لمنهج (٢,٠) لرياض الأطفال، جملة من المواصفات التى يجب أن يتمتع بها الطفل، والتى تؤهله للحياة الناجحة والعمل الكفء فى القرن الحادى والعشرين، وتتلخص هذه المواصفات فى أن يكون الطفل مفكراً ومبدعاً مستمراً فى التعليم والتعلم، قائداً فعالاً ومقوداً إيجابياً، متعايشاً مع الآخرين، معتزاً بوطنه وتراثه متمسكاً بقيمه، لديه القدرة التنافسية، مؤمناً بقيم العمل ومحققاً لمبادئ ريادة الأعمال(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٨/٢٠١٩أ، ص ٩).

ويتحدد الهدف العام لمنهج (٢,٠) لرياض الأطفال في "بناء إنسان مصري منتم لوطنه ولأمته العربية وقارته الأفريقية، مبتكر، مبدع ، يفهم ويتقبل الاختلاف، متمكن من المعرفة والمهارات الحياتية، قادر على التعلم مدى الحياة، وقادر على المنافسة العالمية"(الإدارة العامة لرياض الأطفال، ٢٠١٨/٢٠١٩، ص ٤).

وتتمثل البنى الأساسية التى يقوم عليها منهج(٢,٠) لرياض الأطفال، في أربعة محاور متعددة التخصصات، مقسمة في المستويين الأول والثاني برياض الأطفال إلى فصلين دراسيين، يختص كل فصل باثنين من هذه المحاور الأربعة، بحيث يتضمن الفصل الدراسي الأول محوري: من أكون والعالم من حولي، ويتضمن الفصل الدراسي الثاني محوري: كيف يعمل العالم؟ والتواصل، ويشتمل كل محور على عدد من المشروعات التى تُعد موضعاً للمعالجة المتكاملة للمجالات الدراسية، ومجالاً لدمج المهارات الحياتية[١] والقيم الداعمة لها، ودمج القضايا والتحديات التى يعالجها المنهج[٢]، ويتضمن المشروع عدداً من الأنشطة الفردية والجماعية التى تعتمد على نشاط الطفل وفاعليته، كما أنها وسيلة التقويم التكوينى للأطفال، والتى تساعد المعلمة فى تعرف نقاط القوة لتدعيمها، ونقاط الضعف لعلاجها(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٨/٢٠١٩أ، ص ٩).

وتتحدد مجالات محتوى منهج(٢,٠)، في: المحتوى متعدد التخصصات، نافذة اللغة العربية، نافذة الرياضيات [٣]، اللغة الإنجليزية، التربية البدنية والصحية، التربية الأخلاقية. ويشتمل المنهج على مواد تعليمية (متعدد التخصصات، اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الإنجليزية، التربية البدنية والصحية)، وأدلة للمعلمة (دليل متعدد التخصصات، دليل المعلم للغة العربية، دليل المعلم للرياضيات، دليل المعلم للغة الإنجليزية، ، دليل المعلم للتربية البدنية

---

[١] تتحدد في أربع عشرة مهارة حياتية، مصنفة وفق أبعاد التعلم الأربعة: تعلَّم لتعرف–المهارات العلمية(حل المشكلات، التفكير الناقد، الإبداع)، تعلَّم لتعمل–مهارات العمل(التعاون، الإنتاجية، التفاوض، صنع القرار)، تعلَّم لتكون– المهارات الذاتية(المحاسبية، الصمود، إدارة الذات، التواصل)، تعلَّم لتتعايش مع الآخرين–مهارات التعايش(المشاركة، التعاطف، احترام التنوع).

[٢] تتحدد في خمس قضايا وتحديات رئيسة: البيئة والتنمية، الصحة والسكان، عدم التمييز ، المواطنة والعولمة، تم دمجها ومعالجتها عبر المحاور الأربعة للمنهج متعدد التخصصات.

[٣] النوافذ هى وقت مخصص لتنمية المهارات التأسيسية فى كل من اللغة العربية والرياضيات، وعليه فإن ما يتم تعلمه فى النافذة يطبق تطبيقاً مباشراً فى محاور وفصول وأنشطة المحتوى متعدد التخصصات.

والصحية، قائمة القيم والأخلاق)، للمستويين الأول والثاني (الإدارة العامة لرياض الأطفال، ٢٠١٨/٢٠١٩، ص ٤).

وقد تضمن المنهج مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية–تم عرضها في مقدمة أدلة المعلمة للمحتوى متعدد التخصصات– مع توضيح أنها ليست الطرق الوحيدة التي سيتم استخدامها في الفصل، لكنها تعتبر أفضل الطرق لإشراك الأطفال في التعليم النشط والقائم على الاستفسار، وأنه يمكن للمعلمات تعديلها أو تخصيصها حسب احتياجات كل طفل في الفصل، عندما تعتاد المعلمات والأطفال عليها، وقد تضمنت تلك الاستراتيجيات استراتيجيات للتعلم، واستراتيجيات لإدارة الصف.

وقد اهتم منهج (٢,٠)، بوضع إطار للسلوكيات المهنية لمعلمة الروضة، يعد بمثابة رحلة تعلم ونمو مهني ذاتي ومتدرج، ويتكون من (٣) مستويات متدرجة، المستوى الأول: مشاركة (المشاركة المتوافقة حرفياً بتنفيذ الرؤية حيث تبدأ المعلمات بتطبيق منهج وأساليب ومحتوي التعليم ٢,٠ في فصولهم الدراسية)، المستوى الثاني: ممارسة (الممارسة الإحترافية حيث تطبق المعلمات التعليم ٢,٠ بثقة و طلاقة)، المستوى الثالث: تحسين (تحسين الأداء وفق أعلى المعايير حيث تتخذ المعلمات القرارات المناسبة لتلائم احتياجات الأطفال الفردية في نظام التعليم ٢,٠ داخل الفصول الدراسية)، كما يشتمل الإطار على (٣) موضوعات تركز على (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٨/٢٠١٩ب، ص ٢٠):

أ– التخطيط والإعداد: لكافة جوانب التصميم التعليمي بما فى ذلك الأنشطة التعليمية والمواد المعرفية والاستراتيجيات التعليمية، بحيث تكون تلك الجوانب مناسبة لطبيعة المحتوى واستيعاب الأطفال.

ب– التدريس/التعليم:تطبيق خطة تدريس/تعليم مصممة جيداً، مع التركيز على تفعيل المشاركة وإثارة الحماس.

ج- المعلم المتواصل:الذي يقوم ببناء شبكة تعلم مهني مع زملائه، لدعم عملية التنمية المهنية المستمرة، حيث يشارك المعلمون خبراتهم مع زملائهم وأولياء الأمور والمجتمع ككل، فى إطار دعم عملية تعلم الأطفال.

ويتناول الجزء التالي مجموعة من المهارات التي يمكن أن تدعم إطار السلوكيات المهنية، والتي يمكن أن يسهم تدريب الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال عليها، في إعدادهن بما يتفق ومتطلبات تنفيذ منهج (٢,٠).

ثانياً- مهارات التصميم الشامل للتعلم لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج(٢,٠)

ظهر مصطلح التصميم الشامل Universal design (UD) لأول مرة في الثمانينيات، في مجال التصميم المعماري architectural design، بواسطة "رونالد ميس" Ronald Mace، مؤسس مركز التصميم الشامل Center for Universal Design، بجامعة ولاية كارولينا الشمالية North Carolina State University، بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم تعريف التصميم الشامل (UD) بأنه "تصميم المنتجات والبيئات لتكون قابلة للاستخدام usable من قبل جميع الناس، إلى أقصى حد ممكن، دون الحاجة إلى التكيف adaptation ، أو التصميم المتخصص "specialized design (Center for Universal Design,1997, p.1).

وفي التسعينيات تم تطبيق مفهوم التصميم الشامل (UD) في مجال التعليم، بواسطة "ديفيد روز" David Rose، أحد مؤسسي مركز التقنيات التطبيقية المتخصصة[١]

[١] منظمة غير ربحية للبحث والتطوير تهدف إلى تحسين التعليم لجميع المتعلمين، من خلال الاستخدامات المبتكرة لتكنولوجيا الوسائط المتعددة الحديثة، والبحث المعاصر في علم الأعصاب المعرفي.

The Center for Applied Special Technology(CAST)، والمحاضر بكلية الدراسات العليا في التعليم بجامعة هارفارد Harvard Graduate School of Education بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث قام بتقديم مصطلح التصميم الشامل للتعلم (UDL)، كإطار لتوفير المرونة flexibility في المناهج الدراسية، وتحسين improve التدريس في الفصول الدراسية، بحيث يكون لتنوع المتعلمين diversity of learners الموجود في المدارس، إمكانية وفرصة التعلم التي تلبي الاحتياجات الفردية individual needs (Rose & Meyer, 2002, p.5).

وعلى مدار سنوات قام مركز التقنيات التطبيقية المتخصصة CAST –من خلال "ديفيد روز"David Rose وفريقه بالمركز– بإجراء الكثير من الأبحاث لإبراز أهمية التصميم الشامل للتعلم (UDL)، ولوضع آليات لتمكين التربويين من تطبيقه بكافة المراحل الدراسية (Rose, 2000; Meyer, & Rose, 2000; Rose & Meyer, 2002; Rose, Meyer, & Hitchcock, 2005; Rose & Meyer, 2006).

وقام مركز التقنيات التطبيقية المتخصصة CAST بنشر أول إصدار لإطار التصميم الشامل للتعلم UDL framework ، والذي أطلق عليه (UDL guidelines Version 1.0) عام ٢٠٠٨م (CAST , 2008)، كإطار لتوجيه تصميم الأهداف التعليمية instructional goals وطرق التعليم والتعلم methods والمواد التعليمية materials والتقييمات assessments، التي يمكن تخصيصها customized وتعديلها adjusted لتلبية الاحتياجات الفردية. وفي نفس العام تم اعتماد التصميم الشامل للتعلم (UDL)، كإطار صادق وصحيح علمياً لتوجيه الممارسة التعليمية scientifically valid framework for guiding educational practice، في المؤسسات التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية (HEOA , 2008, p. 3088).

وظهر الإصدار الثاني لإطار التصميم الشامل للتعلم UDL guidelines Version (2.0) عام ٢٠١١م (CAST , 2011)، ثم الإصدار الثالث UDL guidelines Version (2.1) عام ٢٠١٤م (CAST , 2014)، وأصبح التصميم الشامل للتعلم UDL مصطلحاً أساسياً في مبادرة المعايير الحكومية للأساس المشترك Common Core State Standards Initiative بالولايات المتحدة الأمريكية عام ٢٠١٥م (CCSS, 2015).

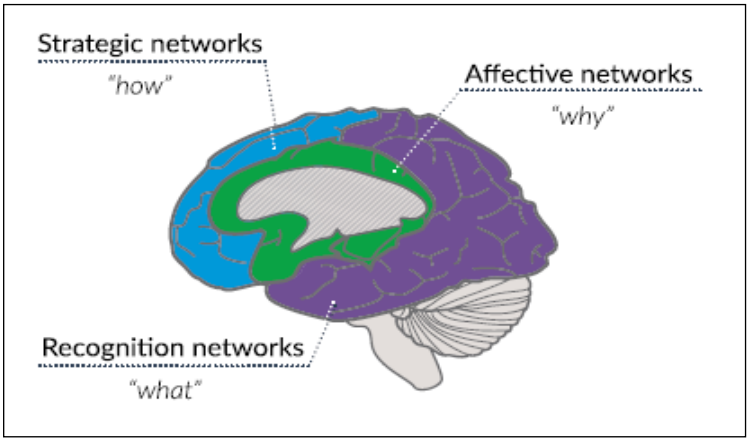
وظهر الإصدار الرابع UDL guidelines Version (2.2) – والذي تستخدمه الدراسة الحالية–عام ٢٠١٨م (CAST , 2018a)، ليوضح أن التصميم الشامل للتعلم (UDL) يستند إلى أربع إفتراضات أساسية، قائمة على التطورات في أبحاث علم الأعصاب المعرفي[١] cognitive neuroscience، ذات الصلة بما أطلق عليه دماغ التعلم Learning Brain، وتتحدد هذه الافتراضات في الآتي (CAST, 2018b, pp.1–3):

١. لا يوجد دماغ متوسط There is no average brain :

التنوع Variability هو السمة السائدة dominant feature في الجهاز العصبي، مثل بصمات الأصابع، لا يوجد عقلان متشابهان، كل دماغ هو شبكة معقدة ومترابطة نُحتت sculpted وتأثرت بالوراثة والتفاعلات مع البيئة. ويمكن التنبؤ بتنوع المتعلم learner variability، وتنظيمه عبر ثلاث شبكات دماغية brain networks مستهدفة من قبل إطار التصميم الشامل للتعلم (UDL)، وهي: الوجدانية affective (لماذا نتعلم؟ why)،

[١] مجال أكاديمي يهتم بالدراسة العلمية للآليات البيولوجية biological mechanisms الكامنة في المعرفة، مع التركيز بشكل خاص على الركائز العصبية neural substrates للعمليات العقلية ومظاهرها السلوكية، ويتناول الأسئلة حول كيفية إنتاج الوظائف النفسية / المعرفية من قبل الدوائر العصبية neural circuitry.

والمعرفية recognition (ماذا نتعلم؟ what)، والاستراتيجية strategic(كيف نتعلم؟ how)، وذلك كما يتضح بشكل(١). ومفهوم التنوع العصبي neuro– variability مهم للمعلمين، لأنه يذكرهم بأن المتعلمين ليس لديهم أسلوب تعلم معزول isolated، ولكنهم يعتمدون على أجزاء كثيرة من الدماغ تعمل معاً ضمن سياق معين، كما أن هذا التنوع يمثل اعتباراً مهماً ليس فقط لفهم الإختلافات بين المتعلمين between students، ولكن أيضاً لفهم الاختلافات داخل المتعلمين within students في سياقات مختلفة.



شكل(١): الشبكات الدماغية الثلاث المستهدفة من قبل إطار التصميم الشامل للتعلم (UDL)

٢. الدماغ لديه مرونة لا تصدق The brain has incredible plasticity :

يتكون كل دماغ من مليارات من الخلايا العصبية المترابطة، التي تتشابك wire معاً لتشكل مسارات فريدة unique pathways. ونحن نولد بأساس من تركيبات الدماغ foundation of brain structures، وعندما نتعلم، تصبح بعض الروابط أقوى وأسرع. ويتم إضعاف واستبعاد pruned away الاتصالات غير المستخدمة. وفهم مرونة الدماغ أمر مهم للمعلمين، لأنه يساعدهم على إدراك أن التعلم هو عملية نمو مستمرة constant growth process، يتم بناؤها بمرور الوقت.

٣.ما تعرفه مهم حقاً What you know really matters :

إن الخبرات السابقة تقود اهتمامنا ومشاركتنا، وإدراكنا وانتباهنا، وأهدافنا وأفعالنا، ويقوم الجهاز العصبي باستمرار بعمل تنبؤات predictions ويتوقع anticipates كيف سنتصرف في بيئة معينة أو نحو هدف معين. فعندما يطلب من المتعلم أداء معين في موقف تعليمي ما، فإن الدماغ يستدعي الخبرات السابقة في هذا السياق، وهذا الاستدعاء يقود الإدراك والفعل والمشاركة، وعلى أساس الخبرات السابقة، يقرر الدماغ اى الأهداف ذات أو غير ذات قيمة للمتابعة pursue. والاعتراف بالتنوع في الخلفية المعرفية للمتعلم وخبرته مهم للمعلمين، لأن كل متعلم يجلب مزيجاً فريداً من الخبرات unique blend of experiences والتوقعات، إلى كل حدث تعليمي learning event.

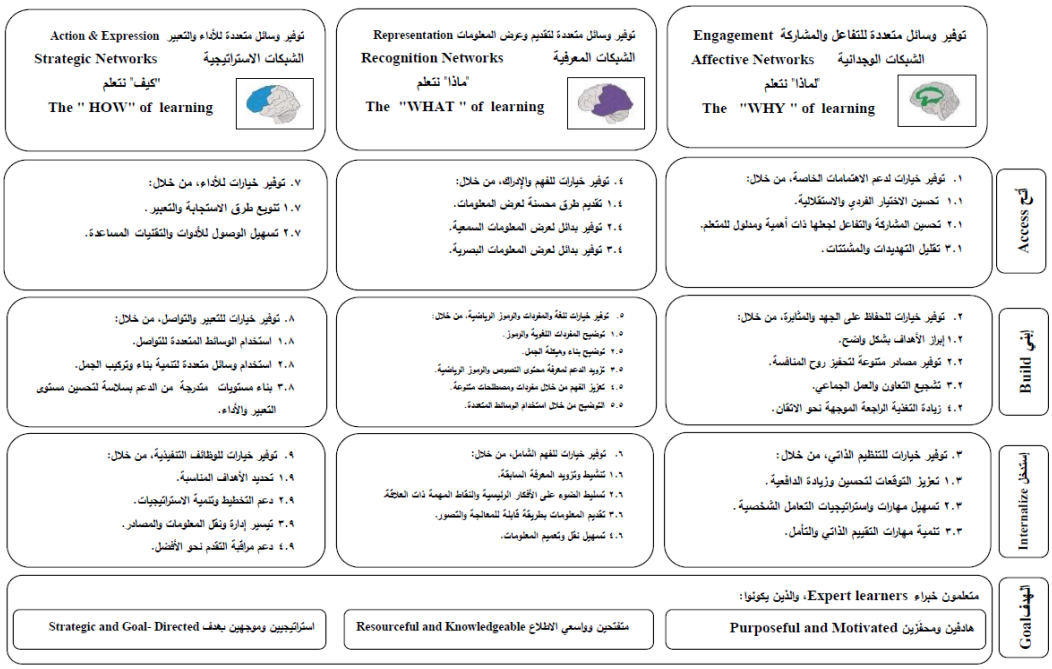
٤.الأهداف تقود الجهاز العصبي Goals drive the nervous system:

من الضروري لأى خبرة تعليمية وجود هدف واضح، يمكّن الجهاز العصبي من توجيه الطاقة بشكل مقصود لبناء معلومات مدركة مناسبة، والتصرف بشكل استراتيجي. ويحتاج المعلمون والمتعلمون أن يكونوا على دراية بالأهداف التعليمية المقصودة، بحيث يمكن أن يبدأوا في بناء ارتباطات، والربط بالخلفية المعرفية، والممارسة للحصول على الخبرة practice for expertise، ومن المهم أن يدرك المعلمون أن الأدمغة مدفوعة بهدف goal–driven، لأننا إذا لم نجعل الأهداف واضحة للمتعلمين، فلن يكون لديهم وسيلة لمعرفة ما هو الهدف، أو كيفية الوصول إليه، أو متى حققوه.

وأوضح الإصدار الأخير أنه توجد ثلاث مبادئ رئيسة للتصميم الشامل للتعلم UDL Principals، تتضمن توفير وسائل متعددة multiple means لكل من: التفاعل والمشاركة، وتقديم وعرض المعلومات، والأداء والتعبير–على التوالي، ويرتبط كل مبدأ بأحد شبكات الدماغ: الوجدانية (لماذا نتعلم؟) والمعرفية (ماذا نتعلم؟) والاستراتيجية (كيف نتعلم؟)–على التوالي، ولكل مبدأ ثلاث مبادئ إرشادية guidelines، يتضمن كل منها عدد

من نقاط الفحص checkpoints تعطي اقتراحات اكثر تفصيلاً لآلية تفعيل كل مبدأ، وهو نفس ما تم تحديده في الإصدارات السابقة[١]– إلا أن الإصدار الأخير أضاف–عن الإصدارات السابقة–أن المبادئ الرئيسة والإرشادية ونقاط الفحص تتم في إطار ثلاث عمليات: الإتاحة (زيادة الوصول إلى هدف التعلم من خلال دعم الاهتمامات وتوفير خيارات للفهم والإدراك والأداء) والبناء (تطوير كل من: الجهد والمثابرة، واللغة والرموز، والتعبير والتواصل) والاستدخال (تمكين المتعلمين من خلال كل من: التنظيم الذاتي والفهم الشامل والوظائف التنفيذية) –على التوالي. كما يرتبط كل مبدأ بهدف، يركز على إعداد متعلمين خبراء:هادفين ومحفزين، متفتحين وواسعي الاطلاع، استراتيجيين وموجهين بهدف–على التوالي. ويمكن توضيح ما سبق كما بشكل(٢).

[١] المبادئ الثلاث الرئيسة والارشادية للتصميم الشامل UDL للتعلم ثابتة منذ الإصدار الأول، ويتم في كل إصدار جديد وضع إطار أكثر شمولاً لماهية هذه المبادئ وآليات تفعيلها .



شكل(٢): مبادئ التصميم الشامل للتعلم إصدار (2.2) UDL version

وترى الدراسة الحالية أنه يمكن اعتبار العمليات الثلاث (الإتاحة والبناء والاستدخال)، التي يتم من خلالها تفعيل مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)، بمثابة مهارات أساسية لهذا التصميم.

وعلى المستوى العالمي تشهد الفترة الحالية اهتماماً متزايداً بتطبيق مبادئ التصميم الشامل(UDL) في تعليم أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة، بشكل تم فيه محاولة إبراز أهمية تفعيل تلك المبادئ، في تحقيق جودة وفاعلية التعليم في تلك المرحلة، حيث يساعد تفعيل تلك المبادئ في:

أ- توفير مجموعة متنوعة من الأشكال variety of formats لجميع الأطفال لاستخدام الموارد والمواد، والانخراط في محتوى التعلم، وشرح ما يعرفونه، والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وتفضيلاتهم(Horn et al., 2016, p.55).

ب-تدعيم النمو في كافة الجوانب، بتوفير خبرات التعليمية أكثر دعماً more Supportive، بما يؤدي إلى المساواة لجميع الأطفال (Oregon Department of Education, 2016, p.6).

ج- تحقيق المرونة في طرق تقديم المعلومات وطرق استجابة الأطفال ومشاركتهم، والحفاظ على توقعات الإنجاز العالية وتحسين النتائج التعليمية لجميع الأطفال (New Jersey Department of Education , 2018, p.96).

د- توفير الفرص لجميع الأطفال للوصول إلى منهج الروضة، والمشاركة والتقدم فيه عن طريق تقليل المعوقات في التدريس/التعليم (Pilgrim & Ward, 2018, p.231).

هـ- تحقيق العديد من الممارسات الملائمة نمائياً Developmentally-Appropriate Practice (DAP)، وفقاً لما حددته "الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار" بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث أوضحت أن قيام معلمات الروضة بجعل الخبرات التعليمية ذات معنى meaningful وسهلة الوصول accessible ومتجاوبة responsive مع كل طفل(الممارسة الثالثة)، يتطلب قيامهن بتصميم أنشطة التعلم التي تعكس حياة وثقافات كل طفل، والتي تتبع مبادئ التصميم الشامل للتعلم(UDL)، من خلال توفير وسائل متعددة للمشاركة، وللتقديم والعرض، وللأداء والتعبير(NAEYC, 2019 a , p.22).

كما تزايد الاهتمام بابراز دور معلمة الروضة كحجر الزاوية في تفعيل تلك المبادئ من خلال منهج الروضة، حيث أوضحت التوجهات المعاصرة في المعايير والكفايات المهنية لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators ، وفقاً لما حددته "الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال

الصغار" بالولايات المتحدة الأمريكية، أن "استخدام مجموعة واسعة من مهارات واستراتيجيات التدريس الملائمة نمائياً، وذات الصلة ثقافياً ولغوياً، والمناهضة للتحيز anti-bias، والقائمة على الأدلة evidence-based، والتي تعكس مبادئ التصميم الشامل التعلم"، يمثل المؤشر الثالث للمعيار الرابع، والخاص بالممارسات التعليمية الملائمة نمائياً وثقافياً ولغوياً (NAEYC,2019b,p.21)

وقد ركزت أحدث الدراسات على دعم وتعزيز دور معلمة الروضة في تفعيل مبادئ التصميم الشامل للتعلم((UDL) في تعليم وتعلم الطفل، لتحقيق جودة وفعالية التدريس (التعليم)، من خلال تقديم أطر مقترحة لتفعيل هذه المبادئ في تعليم الأطفال ذوي الصعوبات وغير ذوي الصعوبات with and without disabilities، في فصول مرحلة الطفولة المبكرة، ومنها دراسة "ليزلي وكينسيلا" (Leslie &Kinsella, 2018) ، والتي ركزت على تفعيل المبادي الثلاث، ودراسة "لوهمان وهوفي وجوفرو" (Lohmann, Hovey, & Gauvreau, 2018)، والتي ركزت على توفير وسائل متعددة للتفاعل والمشاركة Engagement (المبدأ الأول)، ودراسة "جوفرو ولوهمان وهوفي" (Gauvreau, Lohmann, & Hovey, 2019)، والتي ركزت على توفير وسائل متعددة لتقديم وعرض المعلومات representation (المبدأ الثاني).

وتؤكد التوجهات العالمية المعاصرة على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في برامج إعداد معلمة رياض الأطفال، خاصة مع وجود ندرة واضحة في الدراسات التي تتناول تدريب الطالبات المعلمات على استخدام إطار التصميم الشامل للتعلم UDL framework (Lowrey, Classen, & Sylvest, 2019).

وتشير التوجهات العالمية المعاصرة إلى مراعاة التركيز على ثلاث نقاط أساسية، عند تناول التصميم الشامل للتعلم (UDL) في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال، وهي (Rao :& Okolo, 2018, p. 2)

أ- التصميم الشامل للتعلم عبارة عن تصميم UDL is about design: بحيث يتم التركيز على المعلمات كمصممين تعليميين، على أن يتم التخطيط أولاً باستخدام التصميم الشامل للتعلم كأداة.

ب- يجب تطبيق التصميم الشامل للتعلم بشكل استباقي proactively: بحيث يتم التخطيط من البداية plan from the outset، على النقيض من التفريد[1] contrast to differentiation، مع الاستخدام بشكل متزايد use incrementally .

ج- يوفر التصميم الشامل للتعلم طريقة للتصميم من أجل تنوع المتعلم design for learner variability: بحيث يجب أن يوضع في الاعتبار المتعلمين/الأطفال كخطوة أولى، بالإضافة إلى العقبات barriers والتفضيلات preferences والاحتياجات needs .

وعلى المستوى المحلي، ومع تطبيق منهج رياض الأطفال (٢,٠) بداية من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م، وتزايد التأكيد على الدور المحوري لمعلمة الروضة في نجاح هذا المنهج في تحقيق أهدافه، مع تزايد الاهتمام بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في إطار هذا المنهج (الإدارة العامة لرياض الأطفال، ٢٠١٨/٢٠١٩، ص ٥)، ترى الدراسة الحالية ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في برامج إعداد معلمة رياض الأطفال، في ضوء منهج (٢,٠) ، لعدد من المبررات، يمكن إيجازها فيما يلي:

---

(١) يعد التصميم الشامل للتعلم (UDL) مدخلاً استباقياً لتصميم خبرات التعلم لتكون متاحة لجميع الأطفال، في حين أن التفريد هو تقييم تفاعلي لاحتياجات الأطفال الفردية، حيث يتم إجراء التعديلات في بيئة التعلم.

(١) على الرغم من تضمن أدلة المعلمة بمنهج (٢,٠) لخطوات الدروس/ الأنشطة بشكل تفصيلي، إلا أن ذلك لا يعنى ذلك قيام المعلمة بتنفيذ النشاط بطريقة آلية وفقا للخطوات المحددة، وإنما تم التأكيد على قيام المعلمات ببعض الممارسات التي تضمن كفاءة الأنشطة، والتي ترتبط–ضمنياً–بتفعيل مبادئ التصميم الشامل للتعلم، حيث:

(١-١) أشارت أدلة المعلمة–ضمنياً–في الجزء الخاص بطريقة استخدام الدليل، إلى ضرورة قيام المعلمات بتحليل موضوعي لخطط الدروس/الأنشطة المتضمنة، من خلال تأكيدها على قيام المعلمات بتدوين ملاحظات بشأن ما يلي: ما الذي يكتشفه الأطفال أو يتعلمونه؟(المحتوى)، ما الذي يُطلب من الأطفال أداؤه؟ (النشاط)، ما الذي تستكشفه المعلمة بشأن الأطفال؟(التقييم)، كيف يمكنك تعديل النشاط ليلائم القدرات المختلفة للأطفال في القاعة؟(التمييز)، النقاط الناجحة، والمقترحات التي يمكن تنفيذها لتحسينها وذلك خلال تطبيق كل نشاط وبعده.

(١-٢) أوضحت أدلة المعلمة، في الجزء الخاص باستراتيجيات منهج (٢,٠)، أهمية إضافة بعض التعديلات والتغييرات على تلك الاستراتيجيات، بحيث تصبح ملائمة لاحتياجات كل طفل في القاعة.

(٢) يمكن أن تسهم تنمية تلك المهارات في تدريب الطالبات على العديد من السلوكيات المحددة في إطار السلوكيات المهنية بمنهج (٢,٠)(وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٨/٢٠١٩ب، ص ٢٠)، فيما يتعلق بمجال التخطيط، حيث تساعد تنمية تلك المهارات على تدريب الطالبات المعلمات، وصولاً للمستوى الثالث–التحسين– والخاص باتخاذ المعلمات القرارات المناسبة لتلائم احتياجات الأطفال الفردية في نظام التعليم(٢,٠) داخل الفصول الدراسية، وهو ما يمثل جوهر التصميم الشامل للتعلم (UDL). وعلى ذلك فإن الاهتمام بتنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم لدى الطالبات

المعلمات، يمثل أساساً للعديد من سلوكياتهن المهنية المتطلبة بمنهج (٢,٠)، بما يعزز قدرتهن على النمو المهني المستمر مستقبلاً.

(٣) يمكن أن تسهم تنمية تلك المهارات في تدريب الطالبات المعلمات على بعض متطلبات تطبيق منهج(٢,٠) بما يسهم في وقايتهن من التعرض لبعض الصعوبات التي واجهتها معلمات الروضة في تطبيقه، ومن أهم هذه المتطلبات، كما أوضحت دراسة (محمد، ٢٠١٩) – والتي هدفت إلى الوقوف على متطلبات تطبيق منهج (٢,٠) المطور لرياض الأطفال في ضوء أهدافه– تطبيق استراتيجيات التعليم بالمنهج مع الأطفال العاديين والمدمجين، تطبيق أحدث أساليب التقويم مع الأطفال العاديين والمدمجين، مراعاة الأطفال المدمجين أثناء تطبيق الأنشطة وتقويمها.

(٤) يمكن أن تسهم تنمية تلك المهارات في إثارة وعي الطالبات المعلمات بأدوارهن الاتصالية في ضوء منهج (٢,٠)، ومن أهمها، كما أوضحت دراسة (الشاهد، ٢٠١٩) – والتي هدفت إلى التعرف على مدي وعي معلمات رياض الأطفال بأدوارهن الاتصالية في ضوء نظام التعليم الجديد (٢,٠)– التواصل مع الأطفال، التواصل مع دليل المعلمة وكتاب الطفل.

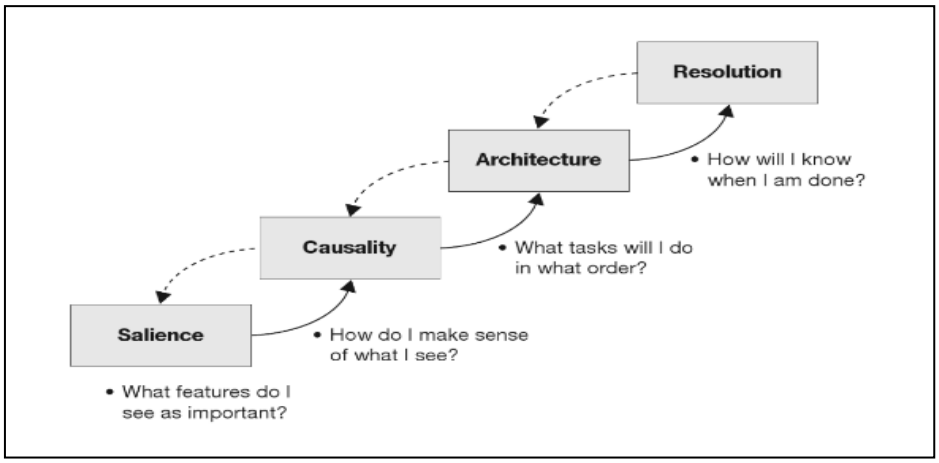
ويتطلب الأمر بالطبع توظيف مداخل تعليمية تساعد في تنمية تلك المهارات لدى الطالبات المعلمات، ويتناول الجزء التالي أحد المداخل التي يمكن أن تكون ذات فاعلية في هذا الصدد.

ثالثاً– مدخل التفكير التكاملي ودوره في تنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠)

بدأت محاولات وضع إطار لمدخل التفكير التكاملي Integrative Thinking approach في نهاية التسعينيات وأوائل الألفينيات، على يد "روجر مارتن" Roger Martin، عميد "كلية روتمان للإدارة بجامعة تورنتو" Rotman School of

(Martin & Austen, 1999; بكندا Management at the University of Toronto Martin, 2002)، وظهر الإطار المتكامل لهذا المدخل عام (٢٠٠٧م)، في كتاب لـ"مارتن" بعنوان: "العقل المعاكس: كيف يفوز القادة الناجحون من خلال التفكير التكاملي" The Opposable Mind: How Successful Leaders Win Through Integrative Thinking، حيث تم تعريف ذلك المدخل بأنه: "مواجهة التوتر tension بين الأفكار المتعارضة opposing ideas بشكل بناء، وبدلاً من اختيار أحدهما على حساب الآخر، يتم توليد حل ابتكاري للتوتر، في شكل فكرة جديدة تحتوي على عناصر الأفكار المتعارضة، ولكنها متفوقة superior على كل منها"(Martin, 2007, p.15)

وحدد "مارتن" مراحل هذا المدخل، في أربع مراحل أساسية متفاعلة، يرتبط كل منها بأحد التساؤلات الذاتية للشخص القائم بصنع القرار، وذلك كما يتضح بشكل(٣) (Martin, 2007, p.29). وهو ما يمكن تلخيصه كما يتضح بجدول (١).

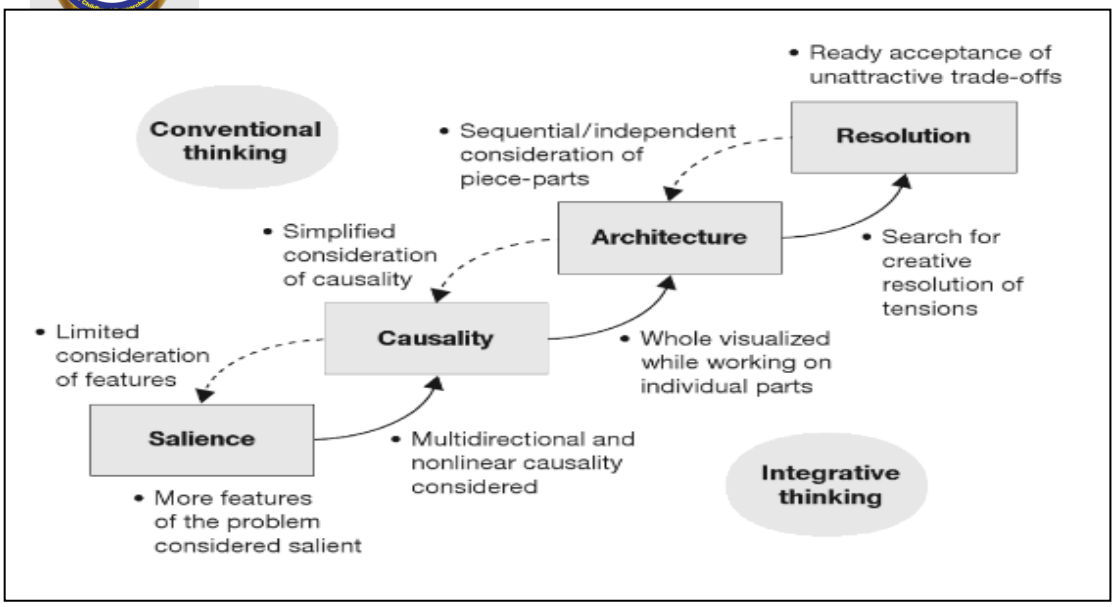


شكل(٣): نموذج " مارتن" لمراحل مدخل التفكير التكاملي

جدول(١): مراحل مدخل التفكير التكاملي والتساؤل الذاتي المرتبط بكل مرحل وفقاً لنموذج "مارتن"

مراحل مدخل التفكير التكاملي	ماهية المرحلة	التساؤل الذاتي المرتبط بالمرحلة
١-تحديد العوامل البارزة Salience	تصفية filter out الجوانب البارزة features salient، ذات الصلة بالمشكلة المطروحة.	ما الجوانب التي أري أنها مهمة؟
٢-تحليل العلاقات السببية Causality	تحليل كيفية ارتباط العديد من العوامل البارزة numerous salient factors -السابق تحديدها في المرحلة الأولى- ببعضها البعض، بشكل يتم فيه التركيز على العلاقات متعددة الاتجاهات multidirectional وغير الخطية nonlinear.	كيف يمكنني فهم ما أراه؟
٣-فحص بنية المشكلة Architecture	النظر لبنية المشكلة بأكملها entire architecture of the problem، وكيفية تناسب الأجزاء المختلفة للمشكلة مع بعضها البعض، وكيفية تأثير قرار ما على قرار آخر.	ما المهام التي سأقوم بها وبأى ترتيب؟
٤-التوصل للحل Resolution	تسوية التوترات resolve tensions بين الأفكار المتعارضة opposing ideas بشكل ابتكاري، وتوليد نتائج مبتكرة innovative outcomes .	كيف سأعرف متى أنجزت؟

وفي هذا الصدد يفرق" مارتن" بين التفكير التقليدي Conventional والتفكير التكاملي في سياق المراحل الأربع، والتي ينظر إليها بمثابة مراحل لصنع القرار، وذلك كما يتضح بشكل(٤)(Martin, 2007, p.74) ، وهو ما يمكن تلخيصه كما يتضح بجدول (٢).



شكل(٤): التفكير التقليدي في مقابل التفكير التكاملي في ضوء مراحل صنع القرار

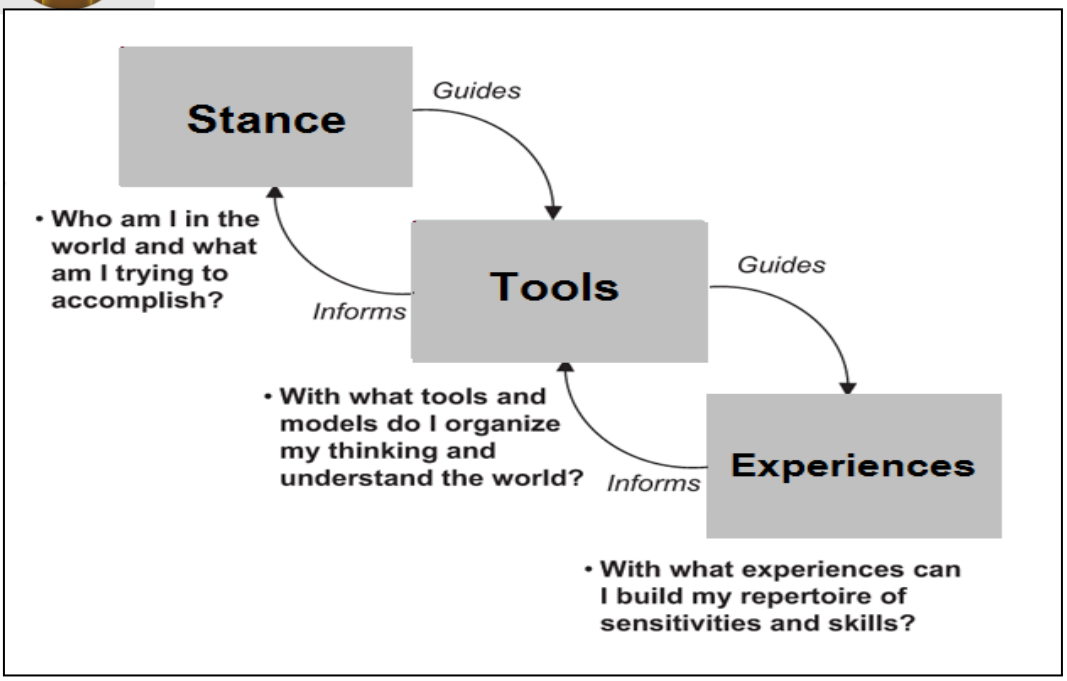
جدول(٢): التفكير التقليدي في مقابل التفكير التكاملي في ضوء مراحل اتخاذ القرار

مراحل صنع القرار / نوعى التفكير	تحديد العوامل البارزة	تحليل العلاقات السببية	فحص بنية المشكلة	التوصل للحل
التفكير التقليدي	دراسة محدودة لجوانب المشكلة.	دراسة مبسطة للعلاقات للسببية.	العمل على الأجزاء بشكل متسلسل أو مستقل.	قبول جاهز للمفاضلات غير الجذابة.
التفكير التكاملي	المزيد من جوانب المشكلة تعتبر بارزة.	وضع العلاقات السببية متعددة الاتجاهات وغير الخطية في الاعتبار.	تصور كلي أثناء العمل على الأجزاء الفردية.	البحث عن حل ابتكاري للتوترات.

وأوضح "مارتن" أن الأساس النظري لمدخل التفكير التكاملي يرتبط بما أطلق عليه "نظام المعرفة الشخصية"personal knowledge system، والذي يتكون من ثلاث مكونات رئيسة(Martin, 2007, pp. 93-98)، يمكن توضيحها كما بجدول(٣). وتتضح العلاقة التفاعلية بين المكونات الثلاث، فيما أطلق عليه "نموذج المعرفة" Knowledge Model، وذلك كما يتضح بشكل(٥)(Martin, 2007, p. 103) .

جدول(٣): تصور "مارتن" لمكونات نظام المعرفة الشخصية والتساؤلات الذاتية المرتبطة بكل مكون

مكونات نظام المعرفة الشخصية	ماهية المكون	التساؤل الذاتي المرتبط
الموقف Stance	كيف يرى الفرد العالم من حوله، وكيف يرى نفسه في ذلك العالم.	من أنا في العالم، وما الذي أحاول إنجازه؟.
الأدوات Tools	تتراوح الأدوات من النظريات الرسمية formal theories، إلى العمليات المنشأةestablished processes ، إلى قواعد الإبهامrules of thumb . والموقف Stance يحدد ما الأدوات التي يختار الفرد أن يراكمها accumulate ..	بأى الأدوات والنماذج أقوم بتنظيم تفكيري وفهم العالم؟.
الخبرات Experiences	الخبرات التي يراكمها الفرد هي المنتج من موقفه وأدواته، وهى التي توجهه نحو بعض الخبرات وبعيداً عن الآخرين.	بأى خبرات يمكنني أن أبني ذخيرة من الحساسيات والمهارات؟.



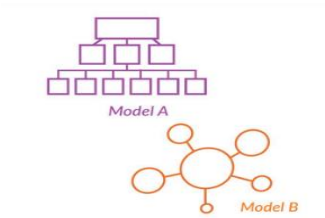
شكل(٥): نموذج المعرفة Knowledge Model لمارتن

وقد تبنت كلية روتمان للإدارة هذا المدخل، وعلى مدار سنوات تم إجراء العديد من الدراسات بواسطة "مارتن" وزملاؤه بالكلية، لتفعيل هذا المدخل في مجال التعليم والتعلم (Rotman School of Management, 2014)

وفي عام (٢٠١٤م) قام "مارتن" بالتعاون مع زميلته" جنيفر ريل" Jennifer Riel بمركز التفكير التكاملي بكلية روتمان للإدارة، بتقديم إصدار (٢,٠) لمدخل التفكير التكاملي، والذي يتضمن أربعة مراحل، ترتبط في مضمونها بمراحل الإصدار الأول، إلا أنها تتضمن آلية أكثر وضوحاً لتفعيل هذا المدخل في مجال التعليم والتعلم، وتركز أول مرحلتين على الفهم العميق لطبيعة المشكلة المطروحة أى الغوص العميق في النماذج المتعارضة opposing models لفهم ما الذي يجعلها تعمل وما الذي قد يكون مهماً للإجابة التكاملية، وفي المرحلتين الثالثة والرابعة، يتم التحول عن فهم النماذج الحالية، والتوجه نحو توليد إمكانيات جديدة، ولكل مرحلة هدف، ومجموعة من الإرشادات أو الأسئلة الإرشادية، ورمز ليكون

بمثابة أحد معينات الذاكرة البصرية للمتعلمين القائمين باتباع هذه المراحل (Riel & Martin, 2014, pp.6-7). ويمكن تلخيص مراحل مدخل التفكير التكاملي (٢,٠) والهدف والإرشادات أو الأسئلة إرشادية ورمز كل مرحلة كما بجدول(٤).

جدول(٤): مراحل مدخل التفكير التكاملي (٢,٠) والهدف والإرشادات أو الأسئلة إرشادية ورمز كل مرحلة

المرحلة	الهدف	الإرشادات أو الأسئلة إرشادية	الرمز
١. توضيح النموذجين Articulate the models	فهم جوهر كل نموذج من النموذجين/ استكشاف منطق كل نموذج.	أ) تحديد نموذجين متعارضين opposing models ب) رسم الأفكار Sketch out the ideas ج) تحديد منطق logic كل نموذج: • التعرف على أهم المستفيدين. • تحديد كيف يعمل النموذج بالنسبة لهم.	
٢. فحص النموذجين Examine the models	النظر إلى النموذجين معاً.	أ) انظر عبر Look Across • ما هي أوجه التشابه؟ • ما هي نقاط التوتر الحقيقية genuine points of tension ؟ ب) انظر داخل Look Within • ما هي الافتراضات التي تكمن وراء كل نموذج؟ • ما هي العلاقات السببية الحاسمة؟ ج) انظر مرة أخرى Look Again • مرة أخرى، ما هي المشكلة التي نأمل في حلها ؟ • بالنظر إلى كل هذا، ما الذي نود الاحتفاظ به من كل نموذج؟	

٣. اكتشاف الإمكانيات Explore the possibilities	إنشاء تكاملات النموذج المبدئي prototype integrations	أ) تحت أي شروط conditions يمكن أن يولد نموذج واحد فوائد للآخر بالفعل؟. ب)كيف يمكن بناء نموذج جديد باستخدام كتلة بناء واحدة من كل نموذج؟ . ج) كيف يمكن النظر إلى المشكلة بطريقة جديدة، بحيث يمكن تطبيق كل نموذج على جزء مختلف من المشكلة؟.	
٤. تقييم النموذج المبدئي Assess the prototypes	إختبار النموذج المبدئي.	أ) تحت أي شروط تعتبر هذه الإمكانية جيدة؟ ب) ما هي الشروط التي قد لا تصمد not hold؟. ج) ما هي الاختبارات التي يمكن إجراؤها ضد تلك العوائق/العقباتbarriers ؟	

ولمزيد من التفعيل لمدخل التفكير التكاملي في مجال التعلم، قامت كلية روتمان للإدارة بتأسيس مشروع "أنا أفكر" I Think، لمساعدة المعلمين والقادة بمراحل التعليم ما قبل الجامعي(K-12)، على إدخال أدوات وعقلية التفكير التكاملي في ممارساتهم (Kornberg,2016,p.26).

وقد تزايد الاهتمام العالمي بتفعيل التفكير التكاملي كمدخل للتعليم والتعلم، وأصبح ينظر له باعتباره مدخلاً للحل الابتكاري للمشكلات creative problem solving، وفي نفس الوقت عقلية mindset ومنهجية methodology وطرق تدريس pedagogy، ترتكز على وجهة النظر القائلة بأن التوتر tension – الصراع struggle الذي نشعر به عندما يتعين علينا اتخاذ قراراتنا الأكثر صعوبة – هو فرصة للابتكار والإبداع The Learning (Exchange, 2017, p.1).

وتؤكد التوجهات المعاصرة على ضرورة الاهتمام بتفعيل مدخل التفكير التكاملي في برامج إعداد المعلم (Bambe & Moore, 2017, p.130)، باعتباره يساعد على تحقيق العديد من الأهداف من أهمها(Weinstein, 2018, p.17):

أ- ربط الخبرات الشخصية personal experiences ذات الصلة بالمعرفة الأكاديمية academic knowledge.

ب-عمل اتصالات Making connections عبر التخصصات across disciplines أو وجهات النظر.

ج- تكييف Adapting أو تطبيق المهارات أو القدرات أو النظريات أوطرائق البحث methodologies المكتسبة في موقف واحد مع مواقف جديدة.

د- اختيار الطريقة/الطرق والشكل/ الأشكال المناسبة لنقل convey المعنى وتعزيزه enhance.

هـ- إظهار الشعور بالذات sense of self كمتعلم، من خلال البناء على الخبرة السابقة، والاستجابة للسياقات الجديدة/الصعبة.

و- تكامل Integrating أو وزن weighing أو دمج combining أو التوفيق بين reconciling الرؤى أو وجهات النظر الصارمة المتعارضة.

ز- إنتاج فهم أكثر شمولية للمشكلات أو السياق، بما في ذلك اقتراح حلول شاملة للمشكلات.

وفيما يتعلق بالدور الذي يمكن أن يلعبه مدخل التفكير التكاملي في تنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في برامج إعداد معلمة رياض الأطفال، في ضوء منهج (٢,٠)، فإن الدراسة الحالية ترى أن ذلك المدخل يمكن أن يسهم في تدريب الطالبات المعلمات على:

أ- الحوار الجماعي Collegial Dialogue حول المنهج، وهو ما يمكن أن يسهم في تعزيز المعرفة المهنية والممارسة والتعاون في السياقات المهنية المبكرة، بالإضافة إلى فهم أعمق للمعرفة والمهارات – بخلاف التخطيط والتدريس– مثل التفاوض وحل النزاعات وحل المشكلات والتأمل، والتي تعد ضرورية في تكوين ذواتهم المهنية(Simoncini, Lasen, & Rocco, 2014, p.40)

ب- القراءة التحليلية الناقدة لدروس/أنشطة المنهج، في ضوء مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)، بما يمكنهن من الفهم العميق والوعي بمدلول الممارسات المتضمنة، بالإضافة إلى إثراء الأنشطة بممارسات تساعد على تفعيل تلك المبادئ–كأحد التوجهات العالمية المعاصرة في مناهج الطفولة المبكرة– لضمان كفاءة تنفيذ الأنشطة.

ج- إعداد سيناريوهات عقلية في شكل خطط مكتوبة موازية، تمكن من تنفيذ الأنشطة بكفاءة، بما يتضمنه ذلك من توظيف خبراتها ومهاراتها الخاصة، والتي تختلف بالطبع من طالبة معلمة لأخرى.

د-بعض السلوكيات المحددة في إطار السلوكيات المهنية بمنهج (٢,٠)، فيما يتعلق بمجال المعلم المتواصل على مستويي الممارسة والتحسين (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٨/٢٠١٩ب، ص ٢٠)، ومن أهمها، على مستوى الممارسة: مشاركة الموارد والأفكار التعليمية مع الزملاء لدعم الأطفال وأسرهم، دمج أفكار واستراتيجيات ومواد معرفية جديدة فى المحتوى التعليمى بصفة منتظمة، وعلى مستوى التحسين: التعاون مع الزملاء لإيجاد موارد أو مواد معرفية جديدة ومشاركتها، والاتسام بالمثابرة والقدرة على مواجهة العقبات والتحديات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التعليم والتغلب عليها، وذلك بشكل متكامل مع بعض السلوكيات المهنية المرتبطة بمجال التخطيط.

فرضا الدراسة

يتحدد فرضا الدراسة الحالية كالتالي:

أ-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة، في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في ضوء منهج(٢,٠)، لصالح التطبيق البعدي.

ب-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة، على مقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في ضوء منهج(٢,٠)، في القياسين البعدي والتتبعي.

أدوات ومواد الدراسة وضبطها

إستخدمت الدراسة الحالية أداتين، ومادة للمعالجة التجريبية، يمكن توصيفهم كالتالي:

أولاً- إستبيان حول قائمة مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) الأساسية والفرعية ومؤشراتها والممارسات المرتبطة المناسبة للطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠)

تم إعداده بهدف الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وفقاً للخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من القائمة: وتمثل في تحديد أهم مهارات التصميم الشامل للتعلم الأساسية(UDL) والفرعية ومؤشراتها والممارسات المرتبطة التي يمكن تحقيقها لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠).

٢. تحديد مصادر اشتقاق القائمة: تم اشتقاق القائمة بالرجوع لعدد من المصادر تمثلت في: الأسس النظرية الخاصة بطبيعة التصميم الشامل للتعلم ومهاراته، والدراسات السابقة في مجال تقديم أطر مقترحة لتفعيل مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في تعليم الأطفال ذوي الصعوبات وغير ذوي الصعوبات في فصول مرحلة الطفولة المبكرة ، وإطار السلوكيات المهنية بمنهج (٢,٠) فيما يتعلق بمجال التخطيط.

٣. وضع القائمة في صورتها المبدئية.

٤. تضمين الصورة المبدئية للقائمة في استبيان: تم تضمين محتويات القائمة المبدئية في استبيان، بهدف استطلاع الرأي حول الآتي:

- المهارات الأساسية للتصميم الشامل للتعلم، من حيث: مدى شمولها، المهارات التي يمكن إضافتها.
- المهارات الفرعية، من حيث:ارتباط المهارة الفرعية بالمهارة الأساسية(مرتبط /غير مرتبط)، والمهارات التي يمكن إضافتها.
- مؤشرات المهارات الفرعية، من حيث: مناسبة كل مؤشر للطالبة المعلمة (مناسب/غير مناسب)، درجة أهمية كل مؤشر بالنسبة للطالبة المعلمة في ضوء منهج (٢,٠) (مهم/متوسط الأهمية/ غير مهم)، ارتباطه بالمهارة المحددة (مرتبط/غير مرتبط)، دقة الصياغة العلمية واللغوية (دقيقة/غير دقيقة)، والمؤشرات التي يمكن إضافتها.
- الممارسات المرتبطة، من حيث: ارتباطها بالمؤشر المحدد(مرتبطة/غير مرتبطة)، دقة الصياغة العلمية واللغوية (دقيقة/غير دقيقة)، والممارسات التي يمكن إضافتها.

٥. عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق القائمة: تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وتربية الطفل، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على بنود القائمة ما بين ٨٠%-٨٥%، وتم إجراء

التعديلات التي أشار لها السادة المحكمون، والتي تلخصت في حذف وإعادة صياغة بعض الممارسات.

٦. وضع القائمة في صورتها النهائية.

ثانياً-مادة المعالجة التجريبية

تم إعدادها بهدف الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، وتمثلت في برنامج قائم على مدخل التفكير التكاملي لتنمية بعض مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠)، والذي تم بناؤه وفقاً للخطوات التالية:

١-تحديد أسس بناء البرنامج

تم تحديد أسس بناء البرنامج في ضوء:

(أ) فلسفة وأهداف منهج (٢,٠).

(ب) إطار السلوكيات المهنية بمنهج (٢,٠).

(ج)معايير النمو المهنى لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة عالمياً (NAYEC, 2019).

(د) أهداف مقرر "طرق تدريس ذوي الاحتياجات" -المقرر الذي تم تدريب الطالبات على مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في سياقه - وهي -وفقاً لما هو محدد بتوصيف المقرر-كالتالي:

(د-١) تحدد الطالبة أدوارها كمعلمة رياض الأطفال فى التعليم والتعلم الفعال لذوى الاحتياجات الخاصة في ظل أسلوب الدمج/التعليم الدمجى.

(د-٢) تتمكن الطالبة من اكتشاف بعض فئات ذوى الاحتياجات الخاصة، من خلال أنشطة منهج الروضة.

(د-٣) تصمم الطالبة الأنشطة الملائمة لتلبية الاحتياجات التعليمية لبعض فئات ذوى الاحتياجات الخاصة المدمجين برياض الأطفال وفقاً للاتجاهات الحديثة في المجال.

(د-٤) توظف الطالبة تكنولوجيا التعليم توظيفاً سليماً، في تعليم وتعلم بعض فئات ذوى الاحتياجات الخاصة المدمجين برياض الأطفال.

(د-٥) تتمكن الطالبة من الممارسات الملائمة في تعليم وتعلم بعض فئات ذوى الاحتياجات الخاصة برياض الأطفال في ظل أسلوب الدمج.

(هـ) الأسس النظرية، والدراسات السابقة الخاصة بمهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL)، ومدخل التفكير التكاملي.

٢-تحديد الأهداف العامة للبرنامج

تم تحديد الأهداف العامة للبرنامج في ضوء هدف الدراسة الرئيس, وأسس بناء البرنامج.

٣- تحديد محتوى البرنامج

وتمثل في مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) الأساسية والفرعية ومؤشراتها والممارسات المرتبطة المحددة في القائمة النهائية التي تم التوصل لها من خلال الاستبيان، وموضوعات مقرر "طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة"، والتي تشتمل على تسع موضوعات أساسية، أولها بعنوان: مدخل لتعليم وتعلم ذوى الاحتياجات الخاصة برياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠) وهو يتناول الإطار العام للتعليم الدمجي في منهج رياض الأطفال، يليه ثمان موضوعات تتناول تعليم وتعلم ثمان فئات من ذوي الاحتياجات الخاصة

المدمجين برياض الأطفال، وهم:المعاقون سمعياً[١]، المعاقون بصرياً، المعاقون حركياً وذوو الشلل الدماغي، المعاقون عقلياً القابلون للتعلم، التوحديون، بطيئو التعلم، ذوو صعوبات التعلم، الفائقون والموهوبون.

٤-بناء وحدات البرنامج

روعي تصميم أنشطة البرنامج بحيث تتسق مع أهداف المقرر، وتتكامل مع موضوعاته، ومع الخطة الزمنية لتنفيذه[٢] ، في سياق ذو معني، حيث تم التركيز في مقدمة البرنامج على تعريف الطالبات المعلمات بمهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL)، والفرق بينها وبين التفريد Differentiation، وأهميتها في تفعيل التعليم الدمجي/ الشامل لأطفال الروضة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأهمية مدخل التفكير التكاملي في مساعدتهن في تنمية تلك المهارات، وعلاقة ما سبق بطريقة استخدام أدلة المعلمة وإطار السلوكيات المهنية بمنهج (٢,٠)، وذلك في سياق الموضوع الأول للمقرر، ثم تم بناء (٣) وحدات، تتضمن كل منها(٦) أنشطة – بمعدل نشاطين للتدريب على كل مهارة من المهارات الثلاث الفرعية لكل مهارة أساسية للتصميم الشامل للتعلم (UDL)، وذلك بشكل متزامن مع دراسة الموضوع الخاص بتعليم وتعلم إحدى الفئات الخاصة المدمجة– بمحتوى المقرر – بحيث يتم التدريب على تلك المهارة، بالتطبيق على الفئة التي تمت دراستها.

وقد سارت إجراءات كل نشاط تدريبي وفقاً لست مراحل أساسية: أولاً: التهيئة وتتضمن عرض أهداف النشاط التدريبى والتمهيد لموضوعه، ثانياً: عرض ومناقشة المادة القرائية

---

[١] يركز المقرر على فئات الإعاقة البسيطة، وفقاً لما هو محدد بالقرار الوزاري رقم (٢٥٢) لسنة (٢٠١٧م)، بشان قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٧).

[٢] عدد ساعات المقرر (١,٥) ساعة –نظري، أسبوعياً.

وتتضمن قيام الطالبات–في مجموعات عمل– بقراءة ومناقشة مادة تعليمية مرتبطة بالجوانب المستهدفة من خلال النشاط (مادة قرائية خاصة بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة التي سيتم تناولها في سياق محتوى المقرر ومادة قرائية الخاصة بمهارة التصميم الشامل للتعلم المستهدفة لشرح المهارة وما يرتبط بها من مصطلحات جديدة بالنسبة للطالبات المعلمات)، ثالثاً: طرح مهمة تخطيطية تكاملية/مهمة تخطيطية قائمة على التفكير التكاملي وتتضمن طرح مهمة تخطيطية تدريبية تتمحور حول إعداد خطة نشاط مطورة لتلبية الاحتياجات التعليمية للفئة الخاصة المحددة، في إطار المنهج الفعلي بالتركيز على مهارة التصميم الشامل للتعلم المستهدفة وإرشاد الطالبات لاتباع مراحل مدخل التفكير التكاملي، في مجموعات عمل صغيرة، لإحداث التكامل بين نموذج إحدى خطط الأنشطة المتضمنة بأدلة المعلمة بمنهج (٢,٠)، ونموذج الممارسات المرتبطة بمهارة التصميم الشامل للتعلم (UDL)المستهدفة، لانتاج الخطة المطورة. رابعاً: أداء المهمة التخطيطية في مجموعات عمل صغيرة، خامساً: عرض النتائج ومناقشتها، سادساً: التأمل الذاتي وتقييم الأقران.

ويوضح جدول (٥) عناوين الوحدات والأنشطة وموضوع المقرر الذي تم التطبيق في سياقه وزمن كل نشاط.

جدول (٥): عناوين وحدات وأنشطة البرنامج وموضوع المقرر الذي تم التطبيق في سياقه وزمن كل نشاط

عنوان الوحدة	م	عنوان النشاط	موضوع المقرر الذي يتم التطبيق في سياقه	زمن كل نشاط بالدقائق
"خططي لزيادة وصول أطفالك إلى أهداف التعلم"	١	خططي لتوفير خيارات لدعم الاهتمامات الخاصة لأطفالك(جزء أول).	تعليم وتعلم المعاقين سمعياً المدمجين برياض الأطفال	٤٥
	٢	خططي لتوفير خيارات لدعم الاهتمامات الخاصة لأطفالك(جزء ثان) .	تعليم وتعلم المعاقين سمعياً المدمجين برياض الأطفال	٤٥
	٣	خططي لتوفير خيارات لفهم وإدراك أطفالك (جزء أول) .	تعليم وتعلم المعاقين بصرياً المدمجين برياض الأطفال	٤٥
	٤	خططي لتوفير خيارات لفهم وإدراك أطفالك (جزء ثان)	تعليم وتعلم المعاقين بصرياً المدمجين برياض الأطفال	٤٥
	٥	خططي لتوفير خيارات متنوعة من الأداء لأطفالك(جزء أول)	تعليم وتعلم المعاقين حركياً وذوي الشلل الدماغي المدمجين برياض الأطفال	٤٥
	٦	خططي لتوفير خيارات متنوعة من الأداء لأطفالك(جزء ثان)	تعليم وتعلم المعاقين حركياً وذوي الشلل الدماغي المدمجين برياض الأطفال	٤٥
"خططي لبناء قدرات أطفالك"	٧	خططي لتوفير خيارات للحفاظ على جهد ومثابرة أطفالك(جزء أول)	تعليم وتعلم المعاقين عقلياً القابلين للتعلم المدمجين برياض الأطفال	٤٥
	٨	خططي لتوفير خيارات للحفاظ على جهد ومثابرة أطفالك (جزء ثان).	تعليم وتعلم المعاقين عقلياً القابلين للتعلم المدمجين برياض الأطفال	٤٥
	٩	خططي لتوفير خيارات للغة والرموز والمفردات الرياضية التي تستخدميها مع أطفالك(جزء أول)	تعليم وتعلم التوحديين المدمجين برياض الأطفال	٤٥

	١٠	خططي لتوفير خيارات للغة والرموز والمفردات الرياضية التي تستخدميها مع أطفالك(جزء ثان)	تعليم وتعلم التوحديين المدمجين برياض الأطفال	٤٥
	١١	خططي لتوفير خيارات لتعبير وتواصل أطفالك(جزء أول)	تعليم وتعلم بطيئيء التعلم المدمجين برياض الأطفال	٤٥
	١٢	خططي لتوفير خيارات لتعبير وتواصل أطفالك(جزء ثان)	تعليم وتعلم بطيئيء التعلم المدمجين برياض الأطفال	٤٥
"خططي لتمكين أطفالك"	١٣	خططي لتوفير خيارات لمساعدة أطفالك على التنظيم الذاتي(جزء أول)	تعليم وتعلم ذوي صعوبات التعلم برياض الأطفال	٤٥
	١٤	خططي لتوفير خيارات لمساعدة أطفالك على التنظيم الذاتي(جزء ثان)	تعليم وتعلم ذوي صعوبات التعلم برياض الأطفال	٤٥
	١٥	خططي لتوفير خيارات لمساعدة أطفالك على الفهم الشامل(جزء أول)	تعليم وتعلم ذوي صعوبات التعلم برياض الأطفال	٤٥
	١٦	خططي لتوفير خيارات لمساعدة أطفالك على الفهم الشامل(جزء ثان)	تعليم وتعلم ذوي صعوبات التعلم برياض الأطفال	٤٥
	١٧	خططي لتوفير خيارات لتعزيز الوظائف التنفيذية لدى أطفالك(جزء أول).	تعليم وتعلم الفائقين والموهوبين برياض الأطفال	٤٥
	١٨	خططي لتوفير خيارات لتعزيز الوظائف التنفيذية لدى أطفالك (جزء ثان).	تعليم وتعلم الفائقين والموهوبين برياض الأطفال	٤٥
إجمالي عدد ساعات البرنامج				١٤ ساعة تقريباً

٥- إعداد المواد التعليمية

وتمثلت في قرص مدمج (CD) يتضمن عروضاً تقديمية لموضوعات البرنامج، معدة باستخدام برنامج العروض التقديمية Power Point، وملفات pdf للمواد القرائية ولروابط المصادر الالكترونية الخاصة بالأنشطة التدريبية.

٦- إعداد أدوات التقويم

أ-تقويم بنائي

تم الاعتماد على استخدام ملف الإنجاز (البورتفوليو) لكل مجموعة عمل، فيما يتعلق بنتاجات الأداء في المهام التخطيطية عبر أنشطة البرنامج، حيث تم تحديد مكوناته ومحتوياته والإرشادات الخاصة ببنائه، في ضوء معايير بناء ملف الإنجاز، وقد تم إعداد عدد من أدوات التقييم، لوضعها في دليل أوراق عمل الطالبة المعلمة، والاستعانة بها في بناء الملف، وذلك كالتالي:

-قوائم تحقق للتقييم الذاتي Self- assesment chicklists تتطلب من مجموعة العمل الاستجابة على بنود مرتبطة بمدى قيامها باستيفاء الممارسات المرتبطة بكل مهارة من مهارات التصميم الشامل للتعلم(UDL)، كنتاج لعملية التخطيط التكاملي-في ضوء المهمة المطروحة- بما يساعد على التقييم الذاتي للممارسات، وتقديم مقترحات لتطويرها.

-بطاقات تقييم يتم تطبيقها عقب أداء كل مجموعة عمل للمهمة التخطيطية المتضمنة في النشاط التدريبي، ويتم فيها التقييم من قبل مجموعات العمل الأخرى، وتحديد الجوانب الإيجابية والجوانب التي تحتاج لتطوير، كنوع من التغذية الراجعة من قبل الأقران.

-قائمة تحقق تستخدمها مجموعة العمل في التقييم الذاتي لملف الإنجاز الخاص بها.

-بطاقة تقييم للنشاط التدريبي، يتم تطبيقها عقب تنفيذ كل نشاط من أنشطة البرنامج، تضمنت قيام مجموعة العمل بتحديد ما الذي تعلمته في نشاط اليوم، وما الذي توقعت أن تتعلمه ولكنه لم يحدث، والجوانب الإيجابية، والجوانب التي تحتاج لتطوير، ومقترحات التطوير(تم وضع هذه البطاقة في دليل تنفيذ البرنامج).

ب-تقويم نهائي

تم بعد الانتهاء من تنفيذ جميع الأنشطة التدريبية، وتمثلت أداته في مقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL)- سيتم تناوله بالتفصيل في الجزء الخاص بأداة قياس فاعلية البرنامج-بالإضافة إلى بطاقة لتقييم البرنامج ككل تم تطبيقها في نهاية البرنامج، تضمنت قيام الطالبة المعلمة بتحديد ما الذي استفادته من خلال البرنامج، ومقترحاتها لتطوير هذا البرنامج في السنوات القادمة، والمهارات الأخرى التي تود أن تتعلمها من خلال برامج مماثلة.

٧-إعداد دليل تنفيذ البرنامج

في ضوء الخطوات السابقة تم بناء (١٨) نشاطاً، ولمساعدة القائم بالتدريب في تنفيذ البرنامج المقترح، تم عمل مقدمة بسيطة توضح:المصطلحات الأساسية ذات العلاقة بالبرنامج (منهج٢,٠، مهارات التصميم الشامل للتعلم UDL، مدخل التفكير التكاملي) ، والأهداف العامة للبرنامج، والخطة العامة للبرنامج، وإرشادات عامة للقائم بالتطبيق قبل وأثناء تنفيذ الأنشطة مع الطالبات المعلمات، بالاستعانة بدليل أوراق عمل الطالبة المعلمة، كما تم وضع بطاقة KWL chart (ماذا أعرف عن What I Know about، ماذا اريد أن أعرف عن What I Want to Know about، ما الذي تعلمته عن What I have Learned about)، وبطاقة تقييم النشاط التدريبي وبطاقة تقييم البرنامج، وقائمة بالمراجع ومواقع الإنترنت التي تمت الاستفادة منها في إعداد الدليل. واعتماداً على ماُ قدم تم إعداد دليل تنفيذ البرنامج المقترح في صورته المبدئية.

٨-إعداد دليل أوراق عمل الطالبة المعلمة

اشتمل الدليل على:

أ- مقدمة الدليل ، تناولت أهمية مهارات التصميم الشامل للتعلم(UDL) في تفعيل التعليم الدمجي/ الشامل لأطفال الروضة ذوي الاحتياجات الخاصة، والفرق بينها وبين التفريد Differentiation، وأهمية مدخل التفكير التكاملي في مساعدتهن في تنمية تلك المهارات، وعلاقة ما سبق بطريقة استخدام أدلة المعلمة وإطار السلوكيات المهنية بمنهج (٢,٠)، والتعريف بالمصطلحات (منهج٢,٠، مهارات التصميم الشامل للتعلم UDL، مدخل التفكير التكاملي)، الأهداف العامة للدليل/ للبرنامج، وإرشادات للطالبة المعلمة عن كيفية توثيق نتاجات أدائها في المهام المتضمنة بالدليل، في ملف الإنجاز (البورتفوليو) ، بالاستعانة بقائمة التحقق الخاصة بالتقييم الذاتي لملف الإنجاز في ضوء معايير بنائه.

ب- الأنشطة والتطبيقات، على كل وحدة من وحدات البرنامج الثلاث حيث تم توضيح أهداف أنشطة الوحدة، ثم المادة القرائية والمهمة التخطيطية التعاونية القائمة على التفكير التكاملي لكل نشاط، وبحيث تضمن كل نشاط قيام كل مجموعة عمل بالاستجابة على بطاقة للتقييم الذاتي، وبطاقات تقييم أداءات مجموعات العمل الأخرى، مع توجيه مجموعات العمل إلى طريقة وضع نتاجات الأداء في ملف الإنجاز (البورتفوليو).

ج- قائمة بالمراجع، ومواقع الإنترنت العربية والأجنبية عن كل من: مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) ومدخل التفكير التكاملي ، يمكن للطالبة المعلمة الرجوع إليها لمزيد من التفاصيل.

٩- إستطلاع آراء المحكمين حول دليل تنفيذ البرنامج المقترح ودليل أوراق عمل الطالبة المعلمة

بعد إعداد دليل تنفيذ البرنامج المقترح ودليل أوراق عمل الطالبة المعلمة، في صورتهما المبدئية، تم عرضهما على مجموعة من المتخصصين في مجالات: المناهج وطرق التدريس، وتربية الطفل ، لإبداء رأيهم فيما يلي:

(٩-١) دليل تنفيذ البرنامج المقترح، من حيث: الأهداف العامة للبرنامج (مدى شمولها للجوانب المستهدف تنميتها، الصياغة السليمة لعبارات الأهداف)، ووحدات البرنامج(الاتساق بين أهداف ومحتوى الوحدة، والصياغة السليمة للأهداف الإجرائية للوحدة، وملائمة كل نشاط من أنشطة الوحدة للطالبات المعلمات، من حيث:موضوع المهمة التخطيطية التدريبية، زمن النشاط، الأهداف الإجرائية، المواد والأدوات، الإجراءات)، والإرشادات المقدمة للقائم بالتطبيق(مدى وضوح الإرشادات، ومدى شمول الإرشادات لكل ما يساعد القائم بالتطبيق في تنفيذ الأنشطة بكفاءة)، ومراجع الدليل ومواقع الإنترنت(مدى كفايتها،وملاءمتها).

(٩-٢) دليل أوراق عمل الطالبة المعلمة، من حيث: سلامة المادة العلمية المتضمنة في الدليل، ومدى وضوح الإرشادات، والصياغة السليمة الواضحة للمهام التخطيطية التدريبية، ومفردات بطاقات التقييم الذاتي وتقييم الأقران وتقييم ملف الإنجاز – المتضمنة في الدليل والسابق توضيحها في الجزء الخاص بأدوات التقويم البنائي– ومدى ملاءمتها للطالبة المعلمة، ومدى كفاية وملائمة مراجع الدليل ومواقع الإنترنت.

وذلك إلى جانب إضافة ما يرونه مناسباً, فيما يتعلق بكل عنصر من العناصر السابقة.وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون.

١٠- التجربة الاستطلاعية للبرنامج ووضع دليل تنفيذ البرنامج ودليل أوراق العمل في صورتهما النهائية

تم تجريب بعض أنشطة البرنامج المقترح على مجموعة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص رياض الأطفال بكلية التربية بالاسماعيلية جامعة قناة السويس، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٨/٢٠١٩م)، وذلك بهدف التحقق من ملائمة الأنشطة بدليل تنفيذ البرنامج، ودليل أوراق عمل الطالبة المعلمة.

وقد تم تحديد أنشطة الوحدة الأولى –(٦) أنشطة– ليتم تجريبها استطلاعياً، وتم تجريبها على (٣٥) طالبة معلمة، على مدار ثلاثة أسابيع بمعدل نشاطين أسبوعياً، وقد تم إجراء بعض التعديلات في ضوء ملاحظة أداء الطالبات المعلمات أثناء الأنشطة.

وبناءاً على ما سبق تم وضع دليل تنفيذ البرنامج، ودليل أوراق عمل الطالبة المعلمة، في صورتهما النهائية.

ثانياً–أداة قياس فاعلية البرنامج

تم إعدادها بهدف الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، وتمثلت في "مقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠) "، والذي تم إعداده وفقاً للخطوات التالية:

١– تحديد الهدف من المقياس

هدف المقياس إلى تحديد مستوى مهارات التصميم الشامل للتعلم(UDL)، لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال، في ضوء منهج (٢,٠).

٢– تحديد الجوانب الأساسية للتقييم

وهى تشمل مهارات التصميم الشامل للتعلم(UDL) الأساسية والفرعية، بما تشمله من ممارسات، تم تحديدها في القائمة النهائية التي تم التوصل لها من خلال الاستبيان.

٣– صياغة مفردات المقياس

تمت صياغة مفردات المقياس في ضوء مؤشرات المهارات الفرعية لكل مهارة أساسية من مهارات التصميم الشامل للتعلم(UDL)، بحيث تشير إلى الأداءات/السلوكيات المرتبطة بهذه المهارات، وبحيث يتم تحديد مدى تحقق أو عدم تحقق تلك الأداءات في ضوء نتاجات مهمة تخطيطية، تتطلب قيام الطالبة المعلمة بالتخطيط لممارسات تساعد على تفعيل كل مبدأ من مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)، في إطار عمليات الإتاحة والبناء والاستدخال، وفي سياق أنشطة منهج(٢,٠). وقد تمت الصياغة في عبارات سلوكية بسيطة، يمكن ملاحظتها وقياسها، وبحيث يتم وضع علامة(√) في الخانة التي تعبر عن تحقق الأداء/ السلوك(تحقق، لم يتحقق)، بما يناظر(١، صفر) على التوالي، لتقدير الدرجات على مفردات المقياس. وبلغ عدد المفردات (٢٢، ٤٢، ٤١) مفردة، لكل من مهارات (الإتاحة، البناء ، الاستدخال) بما تشمله من مهارات فرعية على التوالي، ليكون إجمالي عدد مفردات المقياس(١٠٥) مفردة.

ويوضح جدول(٦) المهارات الأساسية، والفرعية، وعدد مفردات كل مهارة فرعية بمقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم(UDL).

جدول(٦): المهارات الأساسية والفرعية وعدد مفردات كل مهارة فرعية بمقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢٠٠)

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	عدد مفردات المهارات الفرعية
الإتاحة	توفير خيارات لدعم الاهتمامات الخاصة للأطفال	٩
	توفير خيارات للفهم والإدراك لدى الأطفال	١٠
	توفير خيارات لأداء الأطفال	٣
	مجموع مهارات الإتاحة	٢٢
البناء	توفير خيارات للحفاظ على جهد ومثابرة الأطفال	١٩
	توفير خيارات للغة والمفردات والرموز الرياضية المستخدمة مع الأطفال	١١
	توفير خيارات للتعبير والتواصل لدى الأطفال	١٢
	مجموع مهارات البناء	٤٢
الاستدخال	توفير خيارات للتنظيم الذاتي لدى الأطفال	١١
	توفير خيارات للفهم الشامل لدى الأطفال	١٩
	توفير خيارات للوظائف التنفيذية لدى الأطفال	١١
	مجموع مهارات الاستدخال	٤١
إجمالي عدد مفردات مقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم UDL		١٠٥

٤- صياغة تعليمات المقياس

تمت صياغة تعليمات المقياس في عبارات بسيطة وواضحة، بما يضمن سهولة ودقة استخدام القائم بالتطبيق للمقياس، وتضمنت التعليمات العناصر الآتية: الهدف من المقياس متضمناً التعريفات الإجرائية للمهارات الأساسية المستهدف قياسها – وصف المقياس – الإعداد لتطبيق المقياس (إرشادات قبل تطبيق المقياس) – تطبيق المقياس (إرشادات أثناء تطبيق المقياس) – تقدير الدرجات على المقياس .

٥- ضبط وتقنين المقياس

تم ضبط وتقنين المقياس كمياً وكيفياً، من خلال:

(٥-١) التحقق من صدق المقياس

قامت الدراسة الحالية بالتحقق من صدق المقياس، كالتالي:

(٥-١-أ) التحقق من صدق المحتوى

تم عرض المقياس في صورته المبدئية، على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ومجال تربية الطفل، لإبداء الرأي فيما يتعلق بالآتي:

- تعليمات المقياس، من حيث: دقة التعريفات الإجرائية للمهارات المستهدف قياسها، مدى وضوح ودقة التعليمات، الصياغة السليمة للتعليمات، شمول التعليمات لكل ما يحقق سهولة ودقة استخدام القائم بالتطبيق للمقياس.
- مفردات المقياس، من حيث: ملائمة كل مفردة للمهارة الفرعية المستهدف قياسها، ملائمة كل مفردة للطالبة المعلمة تخصص رياض الأطفال، ملائمة كل مفردة للتحقيق من خلال منهج (٢,٠)، قابلية كل مفردة للملاحظة من قبل القائم بالتطبيق، الصياغة السليمة للمفردة.

وذلك إلى جانب إضافة ما يرونه مناسباً من تعديلات أو مقترحات، فيما يتعلق بكل عنصر من العناصر السابقة. وقد تم إجراء التعديلات التي أشار لها السادة المحكمون، والتي تلخصت في إعادة صياغة بعض المفردات.

(٥-١-ب) حساب صدق الاتساق الداخلي

تم تجريب المقياس – في صورته المبدئية-استطلاعياً، على عينة قوامها (١٥) طالبة معلمة بالفرقة الثالثة شعبة رياض الأطفال بكلية التربية بالإسماعيلية، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٨/٢٠١٩م). وفي ضوء نتائج التجريب الاستطلاعي للمقياس، تم حساب صدق الاتساق الداخلي، عن طريق إيجاد معامل ارتباط درجة كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية للمقياس[١]، وجاءت النتائج كما بجدول(٧)، لتوضح أن مقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم(UDL)، يتمتع بمعاملات صدق تجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

(٥- ٢) حساب ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس عن طريق تطبيقه فردياً من قبل الباحثة وإحدى عضوات الهيئة المعاونة، على (١٥) طالبة معلمة-عينة التجريب الاستطلاعي للمقياس- وتم رصد البيانات لكل مقيمة على حدة, وحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظتين، باستخدام معادلة "كوبر" Cooper لحساب نسبة الاتفاق:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

[١] تم إجراء جميع المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج(SPSS (version 18.0 for Windows .

جدول(٧): معاملات ارتباط درجة كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية لمقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠) وفقاً لنتائج التطبيق على عينة من الطالبات المعلمات (ن=١٥)

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	معامل ارتباط كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية للمقياس
الإتاحة	توفير خيارات لدعم الاهتمامات الخاصة للأطفال	**٠,٩٣
	توفير خيارات للفهم والإدراك لدى الأطفال	**٠,٩١
	توفير خيارات لأداء الأطفال	**٠,٩١
البناء	توفير خيارات للحفاظ على جهد ومثابرة الأطفال	**٠,٩٢
	توفير خيارات للغة والمفردات والرموز الرياضية المستخدمة مع الأطفال	**٠,٩٠
	توفير خيارات للتعبير والتواصل لدى الأطفال	**٠,٩١
الاستدخال	توفير خيارات للتنظيم الذاتي لدى الأطفال	** ٠,٩٣
	توفير خيارات للفهم الشامل لدى الأطفال	**٠,٨٤
	توفير خيارات للوظائف التنفيذية لدى الأطفال	**٠,٨٣

ويعتبر "كوبر" Cooper" أن نسبة الاتفاق تدل على مدى ثبات نظام الملاحظة, فإذا كانت نسبة الاتفاق أقل من ٧٠%، دل ذلك على انخفاض الثبات, وإذا كانت نسبة الاتفاق ٨٥% فأكثر، دل ذلك على ارتفاع نسبة الثبات (الوكيل والمفتي، ١٩٩٢، ص ٣٦٧). وقد جاءت النتائج المحسوبة كما يتضح بجدول (٨) لتوضح أن المقياس يتمتع بثبات عالٍ.

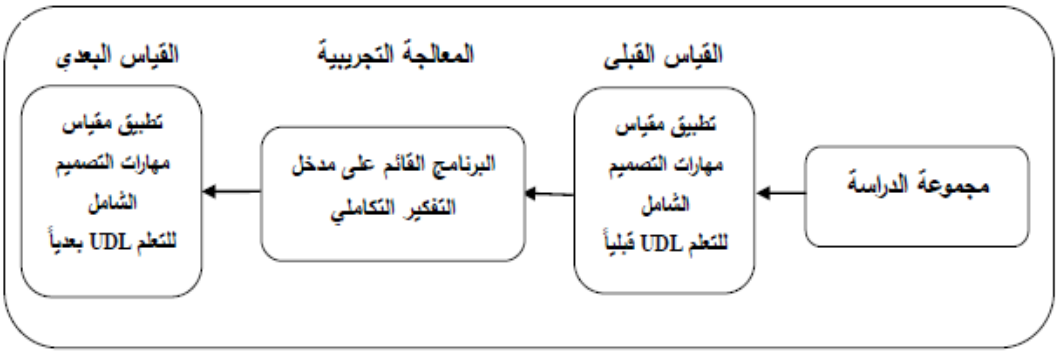
** دال عند مستوى (٠.٠١).

جدول(٨): ثبات مقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠) بحساب معادلة كوبر لنسبة الاتفاق وفقاً لنتائج التطبيق على عينة من الطالبات المعلمات (ن=١٥)

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	المجموع	نسبة الاتفاق
الإتاحة	توفير خيارات لدعم الاهتمامات الخاصة للأطفال	١٣٠	٥	١٣٥	%٩٦
	توفير خيارات للفهم والإدراك لدى الأطفال	١٤٦	٤	١٥٠	%٩٧
	توفير خيارات لأداء الأطفال	٤٣	٢	٤٥	%٩٦
البناء	توفير خيارات للحفاظ على جهد ومثابرة الأطفال	٢٧٩	٦	٢٨٥	%٩٨
	توفير خيارات للغة والمفردات والرموز الرياضية المستخدمة مع الأطفال	١٦٠	٥	١٦٥	%٩٧
	توفير خيارات للتعبير والتواصل لدى الأطفال	١٧٥	٥	١٨٠	%٩٧
الاستدخال	توفير خيارات للتنظيم الذاتي لدى الأطفال	١٥٨	٧	١٦٥	%٩٦
	توفير خيارات للفهم الشامل لدى الأطفال	٢٨٠	٥	٢٨٥	%٩٨
	توفير خيارات للوظائف التنفيذية لدى الأطفال	١٥٦	٩	١٦٥	%٩٥
نسبة الاتفاق للمقياس		١٥٢٧	٤٨	١٥٧٥	%٩٧

التجربة الأساسية للدراسة

إستخدمت الدراسة الحالية تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي Pretest Posttest Design The one group، في إطار المنهج شبه التجريبي، ويمكن تمثيل التصميم على النحو التالي:



شكل(٦):التصميم التجريبي للدراسة

وفى ضوء التصميم السابق، تحددت إجراءات التجربة الأساسية للدراسة، في الإجراءين الرئيسين التاليين:

أولاً- الإعداد لتطبيق تجربة الدراسة

ثانياً- تطبيق تجربة الدراسة

أولاً- الإعداد لتطبيق تجربة الدراسة

اشتمل هذا الإجراء الرئيس على عدد من الإجراءات الفرعية، كالتالي:

(١)اختيار عينة الدراسة

(١-١) مجتمع الدراسة: طالبات شعبة رياض الأطفال، بكلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

(١-٢) عينة الدراسة: مجموعة قوامها (١٤٥) طالبة[1] بالفرقة الثالثة، تقوم الباحثة بالتدريس لهن من خلال مقرر "طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة".

ورغم كبر حجم العينة، فقد اتجهت الدراسة الحالية إلى التعامل معها كمجموعة واحدة تمثل مجموعة الدراسة، ولم يتم تقسيمها لمجموعتين ضابطة وتجريبية، نظراً لصعوبة ضبط/ التحكم في إمكانية انتقال أثر البرنامج التدريبي من المجموعة التجريبية للمجموعة الضابطة-في حال تم التقسيم- بشكل أو بآخر، مع قيام الدراسة الحالية بعدد من الممارسات التي ساعدت في التغلب على كبر حجم العينة أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي، وهو ما سيتم توضيحه بالتفصيل في الجزء الخاص بتطبيق تجربة الدراسة.

(٢)وضع الخطة الزمنية لتطبيق التجربة

تم تطبيق التجربة الأساسية للدراسة، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠١٩/٢٠٢٠م), وقد تم تحديد المدة الزمنية لتطبيق التجربة بـ(١١) أسبوعاً، كالتالي:

أ- أسبوعان للتطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم(UDL).

ب- (٩) أسابيع لتطبيق البرنامج القائم على مدخل التفكير التكاملي(١٨ نشاطاً)، بحيث يتم تطبيق نشاطين أسبوعياً.

ثانياً- تطبيق تجربة الدراسة

اشتمل هذا الإجراء الرئيس, على عدد من الإجراءات الفرعية، كالتالي:

[1] العدد الفعلي لطالبات الفرقة (١٥٣) طالبة، وقد تم الاقتصار في عينة الدراسة على الطالبات اللاتي انتظمن بالمشاركة في جميع أنشطة البرنامج التدريبي.

(٣)تطبيق مقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) على الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة قبلياً.

تم تقسيم مجموعة الدراسة إلى (٣) مجموعات، وقامت الباحثة بالتطبيق على إحدى المجموعات، وفى ذات التوقيت قامت عضوتان من الهيئة المعاونة بالتطبيق على المجموعتين الثانية والثالثة. وقد تم التطبيق من خلال مهمة تخطيطية تتضمن قيام كل طالبة بالتخطيط لممارسات تساعد على تفعيل كل مبدأ مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) ، في إطار عمليات الإتاحة والبناء والاستدخال، وفي سياق أنشطة منهج(٢,٠)- بالاستعانة بأحد أدلة المعلمة- بحيث تقوم الطالبة بالأداء /تسجيل الممارسات التخطيطية/التصميمية المتطلبة لتفعيل كل مبدأ في ورقة عمل مخصصة لهذا الغرض، ويحيث يتم-لاحقاً- تقييم نتاجات المهمة التخطيطية، باستخدام مقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم(UDL).

وقد تم تطبيق المقياس يوم الاثنين الموافق ٢٠١٩/٩/٢٣م.

(٤) تطبيق البرنامج القائم على مدخل التفكير التكاملي على الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة

تم تقسيم الطالبات المعلمات إلى مجموعات عمل، عدد الأعضاء بكل مجموعة (٨) طالبات، ولكل مجموعة إسم وقائد من اختيارها، وتم تحديد قواعد العمل التعاوني داخل المجموعات خلال أنشطة البرنامج، بما تشمله من مهام القائد ومهام الأعضاء، بشكل تم فيه التأكيد على تقسيم العمل، وقيام كل طالبة في المجموعة بالأداء، وتسجيل اسمها بجانب الجزئية التي قامت بأدائها، لضمان المشاركة الفاعلة لجميع أعضاء المجموعة.

وتم إنشاء مجموعة واتس آب تعليمية خاصة بالمقرر، بهدف التمهيد للأنشطة التدريبية، والإعداد لأداء بعض المهام المتضمنة بها، ونشر روابط بعض مصادر التعلم الالكترونية ذات العلاقة بالجوانب المستهدفة، وعرض نتاجات أداء المجموعات التي لم يسمح وقت النشاط التدريبي/ المحاضرة بعرضها، وعرض التعديلات التي قامت بها مجموعات العمل فيما يتعلق بمهام مرتبطة بأنشطة تدريبية سابقة. وقد تم تحديد توقيت التواصل على مجموعة الواتس آب خلال الاسبوع، بحيث يتم فتحها لارسال التعليقات في التوقيت المحدد، ثم تغلق بعد ذلك، كما تم توضيح قواعد العرض والمناقشة، وان الاستفسارات تكون مجمعة للمجموعة الواحدة ويتم عرضها من خلال قائد المجموعة مع إمكانية تبادل الأدوار بين القائد والأعضاء، لتحقيق الاستفادة لجميع الطالبات المعلمات، ومنعاً لكثرة التعليقات التي قد تؤدي إلى اختفاء العديد من المنشورات المهمة.

وقد كان يتم نشر المادة القرائية على مجموعة الواتس آب الخاصة بالمقرر، قبل تنفيذ النشاط التدريبي الخاص بها بوقت كاف، ويتم تشجيع مجموعات العمل على قراءتها واستخلاص اهم نقاط الاستفادة، مع قيام كل مجموعة بتلخيص أهم نقاط الاستفادة، والنقاط التي تحتاج لتوضيح أو صعب عليهم فهمها، بحيث يتم عرض ذلك ومناقشته في المرحلة الأولى من النشاط التدريبي في وقت المحاضرة. كما كان يتم نشر روابط للمواقع أو الفيديوهات التعليمية ذات العلاقة، لمزيد من التعمق حول الجوانب المستهدفة.

وتم توجيه مجموعات العمل لتحميل نسخ الكترونية من أدلة المعلمة بمنهج (٢,٠)على هواتفهم المحمولة أو اللاب توب الذي تحضره إحدى عضوات مجموعة العمل معها، وذلك لتيسير العمل على أنشطة هذه الأدلة أثناء أداء المهام التخطيطية المتضمنة بأنشطة البرنامج.

كما تم توجيه مجموعات العمل لبناء ملف الإنجاز (البورتفوليو) بالاستعانة بنتاجات أدائهن في المهام المتضمنة في دليل أوراق عمل الطالبة المعلمة، وما ارتبط بها من استخدام بطاقات التأمل الذاتي ، إلى جانب بطاقات تقييم أداء الأقران، كما تضمن صوراً وقرصاً مدمجاً لموراد تعليمية قامت مجموعات العمل بتصميمها او اختيارها لتعليم بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في إطار تفعيل مباديء التصميم الشامل للتعلم (UDL).

وقد تم استخدام KWL Chart في بداية ونهاية البرنامج، كأداة للتأمل في التعلم، بحيث تم تسجيل –في ورقة عمل مصممة لهذا الغرض–ما يرتبط بـ (K) و(W) في بداية البرنامج التدريبي، وتم استكمال ما يرتبط بـ (L) في نهاية البرنامج. وبحيث قامت كل عضوة في المجموعة بتسجيل النقطة/النقاط الخاصة بها في العمود المخصص لكل جانب وبجانبها اسمها، مع عمل علامات على النقاط المشتركة بين أعضاء المجموعة ككل.

كما تم الاهتمام باستطلاع أراء مجموعات العمل أثناء وبعد الانتهاء من تنفيذ أنشطة البرنامج، من خلال تطبيق بطاقة تقييم للنشاط التدريبي عقب تنفيذ كل نشاط، وبحيث تمت مناقشة تعليقات الطالبات المعلمات عبر مجموعة الواتس آب، مع إجراء تعديلاتهن المقترحة كلما أمكن، كما تم تطبيق بطاقة تقييم للبرنامج ككل[١].

وقد استغرق تطبيق أنشطة البرنامج (١٠) أسابيع، اعتباراً من الاثنين الموافق(٢٠١٩/٩/٣٠م), وحتى الاثنين الموافق(٢٠١٩/١٢/٢م) [٢].

---

[١] تم توجيه الطالبات المعلمات إلى عدم كتابة اسم المجموعة أو أسماء الأعضاء على البطاقات، مع قيام الطالبة المعلمة مندوبة الدفعة بنشر صور هذه البطاقات على مجموعة الواتس آب، لضمان تعبير الطالبات المعلمات عن آرائهن بحرية وموضوعية وشفافية.

[٢] لم يتم التطبيق يوم الاثنين الموافق ٢٠١٩/١١/٢٥م، نظراً لتزامنه مع التدريب الميداني المتصل.

(٥) تطبيق مقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) على الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة بعدياً، وتم التطبيق البعدي للمقياس بنفس الطريقة المتبعة في التطبيق القبلي، وذلك يوم الاثنين الموافق(٢٠١٩/١٢/٩م).

(٦) القياس التتبعي لمهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL)

وذلك بهدف التحقق من بقاء أثر تعلم المهارات المستهدفة، حيث تمت إعادة تطبيق مقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL)على الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة، بعد مرور ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج، وذلك يوم الاثنين الموافق٢٠٢٠/٣/٢م.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

يتناول هذا الجزء عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتحقق من فاعلية البرنامج المقترح، والتي تم التحقق منها من خلال مؤشرات كمية، وهي: دلالة الفرق بين متوسطين باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطين، وحجم التأثير بدلالة مربع إيتا (η^2) للفرق الدال بين المتوسطين، إلى جانب مؤشرات كيفية تمثلت في تحليل الملاحظات التي تم تسجيلها فيما يتعلق بردود أفعال الطالبات المعلمات أثناء تطبيق البرنامج، وتحليل استجاباتهن على بطاقة تقييم البرنامج.

أولاً–نتائج اختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة، في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في ضوء منهج(٢,٠)، لصالح التطبيق البعدي.

وبحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للطالبات المعلمات مجموعة الدراسة على كل مهارة من مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) ومجموع

المهارات، باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين t. Test Paired Samples، ثم حساب حجم التأثير للفرق الدال باستخدام مربع إيتا (η2) (منصور،١٩٩٧، ص ٦٩)، جاءت النتائج كما بجدول(٩)، لتوضح أن قيمة "ت" المحسوبة لكل مهارة من مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) ومجموع المهارات ككل, دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي, كما أوضحت نتائج حساب حجم التأثير (الدلالة العملية) أن للبرنامج القائم على مدخل التفكير التكاملي حجماً تأثيرياً كبيراً (η2>o.14) في تنمية مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة، وعلى ذلك فقد تحققت صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

جدول (٩): دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التصميم الشامل للتعلم UDL (ن=١٤٥)

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت" ودلالتها	قيمة مربع إيتا[1]	مقدار حجم التأثير
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الإتاحة	توفير خيارات لدعم الاهتمامات الخاصة للأطفال	٠,٠٤	٠,١٩	٧	١,٤٢	٥٧,٨٩ **	٠,٩٦	كبير
	توفير خيارات للفهم والإدراك لدى الأطفال	٠,٠٧	٠,٢٥	٧,٥٢	١,٢٢	٧١,٦١**	٠,٩٧	كبير

[1] تم حساب قيم مربع إيتا لمجموعة الدراسة بدرجات حرية (١٤٤).

** دالة عند مستوى(٠,٠١).

	توفير خيارات لأداء الأطفال	٠,٠٥	٠,٢٢	٢,٤٥	٠,٥١	٥٣,٠١**	٠,٩٥	كبير
	مجموع مهارات الإتاحة	٠,١٦	٠,٦٢	١٦,٩٧	٢,٥٤	٧٦,٥٥ **	٠,٩٨	كبير
البناء	توفير خيارات للحفاظ على جهد ومثابرة الأطفال	٠,٠٦	٠,٢٣	١٥,٩٣	١,٣٩	١٣٣,٣٩**	٠,٩٩	كبير
	توفير خيارات للغة والمفردات والرموز الرياضية المستخدمة مع الأطفال	٠,٠٧	٠,٢٧	٩	١,٤١	٧٣,٢٢**	٠,٩٧	كبير
	توفير خيارات للتعبير والتواصل لدى الأطفال	٠,٠٦	٠,٢٤	٩,٤٨	١,٧٢	٦٥,٠٩**	٠,٩٧	كبير
	مجموع مهارات البناء	٠,١٩	٠,٧٠	٣٤,٤١	٢,٥٦	١٥١,٦٧**	٠,٩٩	كبير
الاستدخال	توفير خيارات للتنظيم الذاتي لدى الأطفال	٠,٠٤	٠,١٩	٩	١,٤٢	٧٤,٥٢**	٠,٩٧	كبير
	توفير خيارات للفهم الشامل لدى الأطفال	٠,٠٦	٠,٢٤	١٦	١,٤٢	١٣١,٩٩**	٠,٩٩	كبير

	توفير خيارات للوظائف التنفيذية لدى الأطفال	٠,٠٤	٠,١٩	٨	١,٤٢	**٦٦,٤٢	٠,٩٧	كبير
	مجموع مهارات الاستدخال	٠,١٤	٠,٥٦	٣٣	٤,٢٦	**٩١,٣٠	٠,٩٨	كبير
مجموع مهارات التصميم الشامل للتعلم UDL		٠,٤٩	١,٨٣	٨٤,٣٨	٨,٥٩	**١١٣,٠٧	٠,٩٩	كبير

وقد تعزي النتائج السابقة، إلى أن الأنشطة التدريبية التي اعتمد عليها برنامج الدراسة الحالية, قد ساعدت على:

أ- تدريب الطالبات المعلمات على مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL)، في سياق حل مشكلات تركز على آليات تعديل أنشطة منهج(٢,٠) لملائمة القدرات المختلفة للأطفال، باتباع مراحل مدخل التفكير التكاملي، مما ساهم في مساعدتهن على الفهم الأكثر شمولية لهذه للمشكلات، واقتراح ممارسات لتفعيل مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)، تمثل حلولاً شاملة لتلك المشكلات.

ب-تدريب الطالبات المعلمات على تسجيل مقترحاتهن الخاصة بتفعيل مبادئ التصميم الشامل للتعلم في أنشطة منهج (٢,٠)، بشكل موضوعي منظم، مع تشجيعهن على التقييم الذاتي لهذه المقترحات باستخدام قوائم التأمل الذاتي، مما ساهم في تمكنهن من المهارات المستهدفة.

ج- إتاحة الفرصة للطالبات المعلمات للعمل في مجموعات تعاونية لأداء مهام مرتبطة بتفعيل مبادئ التصميم الشامل للتعلم في أنشطة منهج (٢,٠)، مما ساعد على تبادل الخبرات بين أعضاء المجموعة الواحدة، بالإضافة إلى خلق نوع من التنافس الإيجابي بين المجموعات المختلفة.

د- ملاحظة الطالبات المعلمات لممارسات مرتبطة بمهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) من قبل الأقران، مما ساهم في نمذجة هذه المهارات أمامهن، وأعطى تدعيماً لهذه المهارات لدى بعض الطالبات اللاتي كن يواجهن بعض الصعوبات في القيام بالممارسات المرتبطة بتلك المهارات.

هـ- المزج بين التعلم وجهاً لوجه (داخل قاعة المحاضرات) والتعلم عن بعد (عبر تطبيق واتس آب)، مما ساهم في إتاحة فرص متعددة ومتنوعة للطالبات المعلمات، للتعبير والتواصل عبر أنشطة البرنامج، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (بهجات،٢٠١٥).

و- الاعتماد على مدخل للتفكير-التفكير التكاملي- يشجع الطالبات الطالبات على التعامل مع خطط الأنشطة المتضمنة بأدلة منهج (٢,٠) كنظم متكاملة ومتفاعلة العناصر، مما ساهم في قيامهن بتفعيل مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في سياق منظومي، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (كامل، ٢٠١٧).

ز- الاعتماد على مدخل للتفكير-التفكير التكاملي- تم توظيفه في حل مشكلات واقعية/ مرتبطة بالمنهج الفعلي، وبشكل تم فيه تشجيع الطالبات على توليد حلول متعددة ومتنوعة ومتفردة لهذه المشكلات، مما ساهم في انتاج ممارسات مبتكرة في إطار تفعيل مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (محمود،٢٠١٩).

ثانياً- نتائج اختبار صحة الفرض الثاني، والذي ينص على أنه:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة، على مقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في ضوء منهج(٢,٠)، في القياسين البعدي والتتبعي.

وبحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة على مقياس مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في القياسين البعدي والتتبعي، باستخدام

اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين t. Test Paired Samples، جاءت النتائج كما بجدول (١٠) ، لتوضح أن: قيمة "ت" المحسوبة لكل مهارة ومجموع المهارات، غير دالة إحصائياً، وأن للبرنامج القائم على مدخل التفكير التكاملي فاعلية في بقاء أثر تعلم مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة.

جدول (١٠): دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات مجموعة الدراسة

فى القياسين البعدي والتتبعي لمهارات التصميم الشامل للتعلم UDL (ن=١٤٥)

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	القياس البعدي		القياس التتبعي		قيمة "ت" ودلالتها
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الإتاحة	توفير خيارات لدعم الاهتمامات الخاصة للأطفال	٧	١,٤٢	٦,٩٩	١,٤١	١ غير دالة
	توفير خيارات للفهم والإدراك لدى الأطفال	٧,٥٢	١,٢٢	٧,٥١	١,٢١	١ غير دالة
	توفير خيارات لأداء الأطفال	٢,٤٥	٠,٥١	٢,٤٤	٠,٥٣	١ غير دالة
	مجموع مهارات الإتاحة	١٦,٩٧	٢,٥٤	١٦,٩٤	٢,٥٢	١ غير دالة
البناء	توفير خيارات للحفاظ على جهد ومثابرة الأطفال	١٥,٩٣	١,٣٩	١٥,٩٢	١,٣٨	١ غير دالة
	توفير خيارات للغة والمفردات والرموز الرياضية المستخدمة مع الأطفال	٩	١,٤١	٨,٩٩	١,٤١	١ غير دالة
	توفير خيارات للتعبير والتواصل لدى الأطفال	٩,٤٨	١,٧٢	٩,٤٧	١,٧١	١ غير دالة
	مجموع مهارات البناء	٣٤,٤١	٢,٥٦	٣٤,٣٩	٢,٥٣	١,٧٤ غير دالة

الاستدخال	توفير خيارات للتنظيم الذاتي لدى الأطفال	٩	١,٤٢	٨,٩٩	١,٤١	١ غير دالة
	توفير خيارات للفهم الشامل لدى الأطفال	١٦	١,٤٢	١٥,٩٩	١,٤١	١ غير دالة
	توفير خيارات للوظائف التنفيذية لدى الأطفال	٨	١,٤٢	٧,٩٩	١,٤١	١ غير دالة
	مجموع مهارات الاستدخال	٣٣	٤,٢٦	٣٢,٩٧	٤,٢٤	١ غير دالة
مجموع مهارات التصميم الشامل للتعلم UDL		٨٤,٣٨	٨,٥٩	٨٤,٣١	٨,٥٠	١,٧٤ غير دالة

وقد تعزي النتائج السابقة، إلى أن الأنشطة التدريبية التي اعتمد عليها برنامج الدراسة الحالية, قد ساعدت على:

أ- تقديم التغذية الراجعة فيما يتعلق بنتاجات أداء المهام التخطيطية –مهام التخطيط لتفعيل مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL) في أنشطة منهج (٢,٠)– في شكل حوار جماعي Collegial Dialogue بين الطالبة المعلمة وأقرانها والمعلم الجامعي، مما ساهم في الفهم العميق لمهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL)، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة "سيمونسيني" وآخرون (Simoncini et al., 2014).

ب-تدريب الطالبات المعلمات على المهارات الفرعية لكل مهارة من مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL)، في سياق ممارسة عمليات التفكير التكاملي، مع تدريبهن على التساؤلات الذاتية ذات العلاقة، مما ساهم في اتقانهن للاداءات السلوكية المرتبطة بالمهارات المستهدفة.

ج- تدريب الطالبات المعلمات على مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في سياقات متنوعة، مرتبطة بتعليم وتعلم فئات متنوعة من ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين برياض الأطفال، مما ساهم في تعلمهن لتلك المهارات بطرق ذات معنى.

د- تدريب الطالبات المعلمات على الوعي بعمليات تفكيرهن أثناء حل المشكلات أو أداء المهام التخطيطية، مما ساهم في تعزيز التعلم المنظم ذاتياً لمهارات التصميم الشامل للتعلم(UDL) لديهن.

هـ- إمداد الطالبات المعلمات بأدوات متنوعة تساعدهن في تكامل مهارات التصميم الشامل الشامل للتعلم (UDL) في منهج (٢,٠)، بما تشمله من أدوات للتخطيط تساعد في تحديد إجراءات تعديل أنشطة المنهج لتلائم القدرات المختلفة للأطفال في االقاعة، وأدوات للتقييم /التأمل الذاتي وتقييم الأقران، مما ساهم في التعلم الموجه ذاتياً لتلك المهارات.

ثالثاً: بعض نتائج تحليل الملاحظات التي تم تسجيلها أثناء تطبيق البرنامج

أعطت نتائج تحليل الملاحظات التي تم تسجيلها فيما يتعلق بردود أفعال الطالبات المعلمات أثناء تطبيق البرنامج، بعض المؤشرات على فاعليته، حيث أوضحت ما يلي:

أ- في بداية تدريس المقرر، وبالتزامن مع تعرض الطالبات لخبرات التدريب الميداني، فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة المنهج مع الأطفال لأول مرة، كانت لدى الطالبات تساؤلات حول كيفية التعامل مع بعض الأطفال الذين لاحظن وجود مؤشرات مبدئية تدل على كونهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومع التقدم في أنشطة البرنامج التدريبي، أصبحت لدى الطالبات المعلمات القدرة على تحديد نوع الفئة الخاصة التي ينتمي إليها الطفل، وما إذا كان الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة أم أنها مجرد مشكلة سلوكية فقط، مع اقتراح وتنفيذ ممارسات مرتبطة بالتصميم الشامل للتعلم تساعدهن (UDL)في التعامل مع هؤلاء الأطفال أثناء التدريب الميداني.

ب-حرصت بعض الطالبات واللاتي قمن بتنفيذ بعض ممارسات التصميم الشامل للتعلم (UDL)- التي تم التخطيط لها من خلال المهام التدريبية بأنشطة البرنامج- أثناء التدريب الميداني، على تصوير لقطات فيديو وصور لتنفيذ الأنشطة، وعرضها من

خلال مجموعة الواتس آب الخاصة بالمقرر، كما حرصن على الاستفادة من تعليقات الباحثة والأقران، في تعديل الممارسات، وإعادة تنفيذها وعرضها مرة اخرى.

ج- قامت بعض مجموعات العمل من الطالبات، بإبتكار لوجوهات أو رموز توضح كل مرحلة من مراحل مدخل التفكير التكاملي، قاموا بتصميمها بالاستعانة بصور من الانترنت لمعلمات وأطفال الروضة، لتاتي معبرة عن توظيف مراحل هذا المدخل في التصميم الشامل لتعلم (UDL) أطفال الروضة بصفة خاصة.

د- حرصت مجموعات العمل على إنشاء مجموعات واتس آب فرعية، خاصة بكل مجموعة، للنقاش وتبادل الآراء، والإعداد المسبق لبعض المهام التدريبية.

رابعاً:بعض نتائج تحليل استجابات الطالبات المعلمات على بطاقة تقييم البرنامج

أعطت نتائج تحليل استجابات الطالبات المعلمات فيما يتعلق بأوجه استفادتهن من البرنامج، بعض المؤشرات على فاعلية البرنامج، حيث أوضحت الطالبات أن البرنامج قد أفادهن في:

أ- تصويب تصورهن الخاطئ عن أن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين برياض الأطفال، يحتاج من المعلمة تصميم أنشطة خاصة بهؤلاء الأطفال وإعطائهم اهتماماً متزايداً عن غيرهم من الأطفال، وهو ما يمثل صعوبة بالغة للمعلمة، خاصة مع كونها تعاني صعوبات في التعامل مع العدد الكبير للأطفال العاديين داخل القاعة، إلا أنهن تعلمن -من خلال البرنامج التدريبي- أن الامر يتطلب من المعلمة التفكير في المواءمات المناسبة التي يمكن إحداثها في أنشطة المنهج الفعلي، وأن هناك العديد من الممارسات التي يمكن أن تصلح لأكثر من فئة من ذوي الاحتياجات المدمجين، بما لا يشكل اى عبء إضافي على المعلمة.

ب-تصويب تصورهن الخاطئ عن آلية التعامل خطط الأنشطة أدلة المعلمة بمنهج (٢,٠)، حيث كن يعتقدن بوجوب إتباع إجراءات النشاط حرفياً كما هي بالدليل، وأنه لا توجد لديهن فرصة للابتكار، ولإظهار قدراتهن الخاصة، إلا انهن تعلمن -من خلال أنشطة البرنامج- أن تعديل مسارات الأنشطة لتلائم القدرات المختلفة للأطفال فى القاعة يمثل أحد أهم أدوار المعلمة في ضوء منهج (٢,٠)، كما تعلمن كيفية تحقيق ذلك وتوليد ممارسات ابتكارية في إطار تفعيل مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)، من خلال التفكير التكاملي.

ج-التعرف على مهارات جديدة تساعدهن في تطوير خطط الأنشطة المتضمنة بمنهج (٢,٠) -في إشارة لمهارات التصميم الشامل للتعلم(UDL)- وتحفزهن على التفكير في ممارسات تراعي الاحتياجات الخاصة لبعض الأطفال.

د- التفكير مع بعضهن البعض من خلال مجموعات العمل التعاونية، بطريقة جديدة -في إشارة لمدخل التفكير التكاملي- وهو ما اتاح الفرصة لهن للحوار، والتعلم من بعضهن البعض، والابتكار.

هـ- القيام بتطبيق مراحل مدخل التفكير التكاملي التى قمن باستخدامها خلال البرنامج التدريبي، في دراسة بعض المشكلات السلوكية للأطفال، والتي طلب منهم من خلال مقرر آخر -مشكلات الأطفال السلوكية- القيام باكتشافها ومحاولة اقتراح ممارسات لعلاجها، بحيث ساعدتهن في اقتراح الممارسات الملائمة لعلاج تلك المشكلات، من خلال أنشطة المنهج المنهج بصفة خاصة، مما يشير إلى انتقال أثر ما تم تعلمه بالبرنامج التدريبي إلى مقرر آخر.

التوصيات والمقترحات

أ-التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، تتقدم الباحثة بالتوصيات التالية:

١. العمل على إبراز مفهوم التصميم الشامل للتعلم (UDL) في المقررات المرتبطة بمناهج وطرق تعليم الطفل ببرامج إعداد معلمة رياض الأطفال، مع تضمين الجانب العملي /التطبيقي لهذه المقررات، لتدريبات تساعد الطالبات المعلمات على ممارسة مهارات هذا التصميم في ضوء منهج (٢,٠)، بما يتفق وأهداف كل مقرر.

٢. تضمين دليل الطالبة معلمة رياض الأطفال لإرشادات تساعدها على ممارسة مهارات التصميم الشامل التعلم (UDL) في ضوء منهج (٢,٠)، مع تقديم الأدوات والمقاييس التي تساعد الطالبة المعلمة على تقييم ممارساتها في هذا الصدد.

٣. الاهتمام بمهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في ضوء منهج (٢,٠)، في خبرات التدريب الميداني، واعتبارها جانباً أساسياً في تقييم أداءات الطالبات المعلمات.

٤. تفعيل مدخل التفكير التكاملي، في مقررات برامج إعداد معلمة رياض الأطفال، مع توظيفه في تدريب الطالبات المعلمات على السلوكيات المهنية المتطلبة للمعلمة المتواصلة بمنهج (٢,٠).

٥. إبراز مصطلح التصميم الشامل للتعلم(UDL) ومهاراته في منهج (٢,٠)، بكل من: أدلة المعلمة وإطار السلوكيات المهنية، بحيث يتم استبدال مصطلح التصميم التعليمي Instructional Design(ID) في مجال التخطيط، بمصطلح التصميم الشامل للتعلم (UDL)، مع تضمين السلوكيات المهنية ذات العلاقة بمهاراته.

ب-المقترحات

في إطار الدراسة الحالية، وفى ضوء النتائج، ظهرت بعض التساؤلات، والتي بدورها تفتح المجال لاقتراح عدة دراسات مستقبلية، من أهمها:

١. بيئة تعلم إفتراضية لتنمية بعض مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠).
٢. إستخدام ملف الإنجاز الالكتروني في تنمية بعض مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠).
٣. برنامج قائم على التعلم التأملي لتنمية بعض مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال في ضوء منهج (٢,٠).
٤. برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على بعض مهارات التصميم الشامل للتعلم (UDL) في ضوء منهج (٢,٠).
٥. برنامج قائم على مدخل التفكير التكاملي لتنمية بعض السلوكيات المهنية بمنهج (٢,٠) لدى معلمات رياض الأطفال.

المراجع

أولاً:المراجع العربية

أحمد، نجوى(٢٠١٩).برنامج تدريبى للطالبة المعلمة لتنمية مهاراتها لإنتاج الألعاب التعليمية فى مجالى الرياضيات والعلوم لطفل ماقبل المدرسة، ***مجلة الطفولة***، ٣١(٢)، ٩٥٨-١٠١٧.

الإدارة العامة لرياض الأطفال(٢٠١٨/٢٠١٩). *النشرة الفنية لمرحلة رياض الأطفال*. القاهرة.

الشاهد، أحمد (٢٠١٩). وعي معلمات رياض الأطفال بأدوارهن الاتصالية في ضوء نظام التعليم الجديد 2.0، ***مجلة الطفولة***،٣١(١)، ١٠٤-١٤١.

الوكيل، حلمي والمفتى، محمد (١٩٩٢). ***المناهج: مفهومها- أسسها- عناصرها- تنظيماتها***.القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

بهجات، ريم(٢٠١٥). فاعلية جودة التعلم المدمج في تنمية مهارات الطالبة المعلمة في تخطيط وتصميم برنامج الخبرة المتكاملة لطفل الروضة ، ***مجلة الطفولة والتربية***،٢٢ (١)، ١٣٥-٢٢٤.

حسن، محمد وعبد الله، شهيناز وسيد، عبد الوهاب وعبد السيد، منال(٢٠١٩، يوليو). ***برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاتصال اللغوى لدى طالبات شعبة الطفولة***، بحث مقدم للمؤتمر الدولى الثانى لكلية رياض الأطفال بجامعة أسيوط: بناء طفل الجيل الرابع فى ضوء رؤية التعليم ٢٠٣٠.

حمادة، سلوى(٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض أساليب تقديم قصص الأطفال وتقويمها لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال. ***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية***، ١٢ (٣)، ٣٦٥-٤٤٥.

كامل، جمال(٢٠١٧). برنامج قائم علي نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية بعض مهارات التفكير المنظومي لدي طالبات معلمات رياض الأطفال.***مجلة كلية رياض الأطفال بجامعة بورسعيد***، ١٠، ١٥-٨٦.

محمد، جيهان(٢٠١٩). متطلبات تطبيق منهج (٢,٠) المطور لرياض الأطفال في ضوء أهدافه. ***بحوث عربية في مجالات التربية النوعية***، ١٤، ١٦١-١٨٦.

محمود، ولاء (٢٠١٩). ***فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية قبعات التفكير الست وعادات العقل لتنمية التفكير الإبداعي للطالبات المعلمات بقسم تربية الطفل***(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أسيوط.

منصور، رشدي(١٩٩٧). حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٧، ٥٧- ٧٥.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧). ***قرار وزاري رقم(٢٥٢) بتاريخ ٢٠١٧/٨/٥ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة بمدارس التعليم العام***.القاهرة.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠١٨/٢٠١٩أ). ***إكتشف: دليل المعلم لمهارات التدريس الصفي-المستوى الأول -الفصل الدراسي الأول***.القاهرة.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠١٨/٢٠١٩ب). ***إكتشف: دليل المعلم لمهارات التدريس الصفي-المستوى الأول -الفصل الدراسي الثاني***.القاهرة.

ثانياً:المراجع الأجنبية

Bamber, P. & Moore, J. (Eds.). (2017). ***Teacher education in challenging times: Lessons for professionalism, partnership and practice***. New York Routledge.

CAST (2008). ***Universal design for learning guidelines version 1.0: Graphic organizer***. Wakefield, MA: Author.

CAST (2011). ***Universal design for learning guidelines version 2.0*** .Wakefield, MA: Author.

CAST (2014). ***Universal design for learning guidelines version 2.1: Graphic organizer.*** Wakefield, MA: Author.

CAST (2018a). ***Universal design for learning guidelines version 2.2: graphic organizer***. Wakefield, MA: Author.

CAST (2018b). ***UDL and the learning brain.*** Wakefield, MA: Author.

Center for Universal Design. (1997). ***The principles of universal design***. Retrieved from https:// www.ncsu.edu/ncsu/design/ cud/ about_ud/ udprinciplestext.htm

Common Core State Standards Initiative (CCSS) (2015). ***Application to students with disabilities.*** Retrieved from http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/Application-to-Students-with-Disabilities-again-for-merge1.pdf

Gauvreau, A., Lohmann, M., & Hovey, K. (2019). Using a universal design for learning framework to provide multiple means of representation in the early childhood classroom. ***The Journal of Special Education Apprenticeship***, *8*(1), 1-13.

Higher Education Opportunity Act (HEOA) (2008). ***Public Law 110–315 110th Congress.*** Retrieved from http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-

bin/getdoc.cgi?dbname=110_cong_public_laws&docid=f:publ315.110.pdf

Horn, E., Kang, J., Classen, A., Butera, G., Palmer, S., Lieber, J., Friesen, A., & Mihai, A. (2016). Role of universal design for learning and differentiation in inclusive preschools. In L Meyers & T. Catalino (Eds). ***DEC recommended practices: Environment practices (DEC Recommended Practices Monograph Series No. 2)*** (pp. 51-66). Los Angeles, CA: Council for Exceptional Children.

Kornberg**,** N.(2016**).**Integrative thinking: Creating better solutions. ***Principal Connections***,*19*(3).26-27.

Lattemann, C., & Fritz, K. (2014, March). ***Learning integrative thinking***. Paper presented at Society for Information Technology & Teacher Education International Conference , Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Leslie, K. & Kinsella, S. (2018). ***UDL in the preschool classroom***. USA:Special Education Technology Center.

Lohmann, M., Hovey, K., & Gauvreau, A. (2018). Using a universal design for learning framework to enhance engagement in the early childhood classroom. ***The Journal of Special Education Apprenticeship,*** *7*(2), 1-16.

Lowrey, K., Classen, A., & Sylvest, A. (2019). Exploring ways to support preservice teachers' use of UDL in planning and instruction. ***Journal of Educational Research & Practice***, *9*(1), 261-281.

Martin, R. & Austen, H.(1999). The art of integrative thinking. ***Rotman Management***, Fall, 2-5.

Martin, R. (2002). Integrative thinking: A model takes shape. ***Rotman Management***, Fall, 6-11.

Martin, R. (2007). ***The opposable mind: How successful leaders win through integrative thinking***. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

Meyer, A., & Rose, D. (2000). Universal design for individual differences. ***Educational Leadership***, 58, 39–43.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2019a). ***NAEYC Position Statement on Developmentally Appropriate Practice***. Retrieved from https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/get-involved/leadership/initial_public_draft_dap_2019.pdf

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2019b). ***Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators***. Retrieved from

https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/professional_standards_and_competencies_for_early_childhood_educators_-_exec_summ.pdf

New Jersey Department of Education (2018). ***Preschool classroom teaching guidelines***. USA: Author.

Ontario Ministry of Education (2013).***Learning for all :A guide to effective assessment and instruction for all students, kindergarten to grade 12***. Canada: Author

Oregon Department of Education (2016). ***High quality preschool and kindergarten teaching and learning environments.*** USA :author.

Pilgrim, J. & Ward, A.(2018). Addressing diversity through the Universal Design for Learning lens. ***Literacy Research, Practice and Evaluation***, 8, 229–249.

Rao, K. & Okolo, C.(2018, April). ***Teacher education and professional development on UDL***. **Paper presented** at the annual summit of the National Association for Universal Design for Learning Implementation and Research Network *(***UDL-IRN***)*, USA.

Riel, J. & Martin, R.(2014). Integrative thinking 2.0: **A user's guide to your opposable mind.** ***Rotman Management***, Winter, 5-9.

Rose, D. (2000). Universal design for learning. ***Journal of Special Education Technology***, *15*(1), 67 – 70.

Rose, D., & Meyer, A. (2002). ***Teaching every student in the digital age: Universal design for learning***. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rose, D., & Meyer, A. (2006). ***A practical reader in universal design for learning***. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rose, D., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). ***The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies***. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Rotman School of Management (2014).***Integrative thinking essentials for educators***.Canda: Author.

Simoncini, K., Lasen, M., & Rocco, S. (2014). Professional dialogue, reflective practice, and teacher research: Engaging early childhood pre-service teachers in collegial dialogue about curriculum innovation. ***Australian Journal of Teacher Education***, *39* (1), 27-44.

The Learning Exchange (2017). ***Innovations in thinking and learning : Integrative Thinking***.Canda:.Author.

UNESCO (2019). **On the road to inclusion**. Paris: Author.

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2019**). Accessible digital textbooks using Universal Design for Learning :For Learners with and without disabilities**. New York: Author.

Weinstein, S. (2018, May). ***Is it working? : Assessing integrative thinking.*** Paper presented at General Education Integrative Studies Symposium, Pennstate, Office of Planning and Assessment.

Integrative Thinking as an Approach for Developing some Universal Design for Learning Skills in Kindergarten Student Teachers in the Light of (2.0) Curriculum

Prepare:

Randa Abdelaleem Ahmed Elmonayer

Assistant Professor of Child Curriculum

Ismailia Faculty of Education -Suez Canal University

فاعلية برنامج قائم علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي للطالبة المُعلمة (شعبة رياض الأطفال)

إعداد

سعيد عبد المعز علي موسى

أستاذ مناهج الطفل المساعد – قسم رياض الأطفال–كلية التربية – جامعة حلوان

الإستشهاد المرجعى:

موسى،سعيد عبد المعز علي.(٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي للطالبة المُعلمة (شعبة رياض الأطفال) . *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)، ج١– ديسمبر، ٦٧٧–٧٣٥

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية البرنامج المقترح القائم علي نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المُعلمات شعبة رياض الأطفال، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما مهارات الاتصال غير اللفظي اللازمة للطالبات المُعلمات شعبة رياض الأطفال ؟

٢- ما التصور لبرنامج قائم علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى الطالبات المُعلمات شعبة رياض الأطفال؟

٣- ما فاعلية البرنامج القائم علي نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المُعلمات شعبة رياض الأطفال ؟

تكونت مجموعة البحث من عينة مقصودة من طالبات شعبة رياض الأطفال، الفرقة الرابعة،، تم تقسيمها إلي مجموعتين: تجريبية، وضابطة، بحيث تتكون كل مجموعة من ٢٥ مُعلمة، وقد تم بعد ذلك تطبيق كل من أداتي البحث عليهن قبليا: بطاقة ملاحظة أداء الطالبات المعلمات، والاختبار التحصيلي للطالبات المعلمات.

حيث تم تنفيذ البرنامج وفقاً للجدول الزمنى الموضوع مسبقاً، وبعد الإنتهاء من تنفيذ تجربة البحث على الطالبات المُعلمات (عينة البحث)، فقد تم تطبيق أداتيً البحث عليهن بعديا: بطاقة ملاحظة أداء الطالبات المعلمات، والاختبار التحصيلي للطالبات المعلمات، ومن ثم إجراء المعالجة الإحصائية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في مستوى مهارات الاتصال غير اللفظي للطالبات المعلمات لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لطالبات شعبة رياض الأطفال (عينة البحث).

الكلمات المفتاحية: مهارات الاتصال غير اللفظي، نظرية الذكاء الناجح، الطالبة المُعلمة.

Abstract:

The current research aims to measure the effectiveness of the proposed program based on the successful theory of intelligence in developing non-verbal communication skills among female student teachers, Kindergarten Division, through answering the following questions:

1- What are the non-verbal communication skills needed for female students of kindergarten teachers?

2- What is the perception of a program based on the theory of successful intelligence to develop non-verbal communication skills of female students, teachers of Kindergarten Division?

3- What is the effectiveness of the program based on the successful theory of intelligence in developing the non-verbal communication skills of female student's teacher's kindergarten division?

The research group consisted of an intended sample of female students in the Kindergarten Division, the fourth year, and it was divided into two groups: experimental and control, each group contains 25 female teachers, and each of the two research tools was then applied to them before: the performance note card of female students. , And the achievement test for female teachers.

As the program was implemented according to the timetable set in advance, and after the completion of the research experiment on female students (the research sample), two search tools were applied to them: the student-teacher performance note card, the achievement test for female teachers, and then statistical treatment. The results showed statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the level of nonverbal communication skills of female teachers in favor of the experimental group, which indicates the effectiveness of the program in developing non-verbal communication skills for kindergarten students (research sample).

Keywords: **nonverbal communication skills, the theory of successful intelligence, the student teacher**

المقدمة

يُعد الاتصال جانبًا مهمًا في حياة الإنسان، فهو أداة فعالة من أدوات التغيير والتطوير والتفاعل بين الأفراد والجماعات، ويهدف الأفراد من خلال عملية الاتصال إلي التأثير على أفكار الفرد لتعديلها أو التأثير في سلوكياته واتجاهاته، وتظهر أنماط الاتصال في العملية التعليمية بين المُعلمين والمُتعلمين، أو بين المُتعلمين أنفسهم، ويُعد الاتصال الإيجابي بين عنصري العملية التعليمية – المعلمين والمتعلمين – مؤشرا هاما ودالا علي نجاح العملية التعليمية، إذ أن الاتصال الفعال بين المُعلم والمتعلم وبين المتعلمين بعضهم البعض؛ يقود إلي الرضا بين عناصر العملية التعليمية، ويعمل علي تقليل النزاعات والمشكلات داخل المؤسسة التعليمية.

وتُعد مهارات الاتصال إحدي المهارات الأساسية التي يجب أن يتعلمها المتعلمون والمُعلمون، فإذا فشل المتعلمون في فهم ما يقال، أو إذا انصرف عدد كبير منهم عن الإنصات نتيجة الإحساس بالملل أو لسبب آخر، فستفقد القدرة علي التواصل معهم، ومن ثم فشل عملية الاتصال.

ونجاح الفرد في عمله وفي حياته الشخصية مرهون بقدرته علي الاتصال، وعلي هذا يصبح تعلم وممارسة مهارات الاتصال ضرورة للنجاح.

والطالبة المُعلمة تُعد إحدي الدعامات الرئيسية التي يعتمد عليها النظام التعليمي في تحقيق أهداف التنمية مستقبلًا، وترسيخ مقومات ثقافية تربوية جديدة تتناسب ومقتضيات النمط الحضاري الجديد، بحيث يُفضي ذلك كله إلي تنمية المتعلم، واكسابه القدرات والمهارات التي تمكنه من التعايش الآمن مع ما تفرضه هذه الصيغة الحضارية من تحديات.

ونجاح الطالبة المُعلمة في القيام بأدوارها الجديدة المتوقعة، يستلزم امتلاكها جملة من المهارات والقدرات التي تختلف بدورها عن تلك التي تمتلكها طالبة اليوم، وبالأحري عن

مثيلتها لطالبة الأمس، مما يعني ضرورة تحديث وتطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وكذا البرامج الموجهة للتنمية المهنية المستدامة.

وعندما ينتقل الشخص من مرحلة التعليم إلى سوق العمل، يشعر أن هناك اختلاف بين العمل والدراسة، فمن الممكن أن يكون الشخص ناجحا جداً في دراسته، ولكنه يفشل عندما يبدأ في العمل، وهذا يرجع إلى أنه يفتقد إلى مهارات الاتصال، التي تجعله متميزا عن غيره، فكل منا لديه القدرة على حفظ المعلومات، وتحقيق النجاح في الدراسة، ولكن القليل منا من يستطيع أن ينجح في سوق العمل.

وتُعد مهارات الاتصال من المهارات المهمة للطالبة المُعلمة عند التقدم بطلب لوظيفة معلمة بعد التخرج، وبينما تكون المهارات الأساسية الفنية هي سبب الحصول علي المقابلة فإن مهارات الاتصال هي السبب في الحصول علي الوظيفة، لأن أصحاب ومديري المدارس يبحثون عن الأشخاص القادرين علي تأدية عدة مهام بالإضافة إلي تمتعهم بالشخصية المناسبة، والتي تتلائم مع المؤسسة التعليمية، وتعطي انطباعا جيدا عنها لدى أولياء الأمور (Investopedia 2014,2).

وأظهرت العديد من الدراسات أهمية مهارات الاتصال لدي أرباب العمل عند عملية التوظيف، فتوصلت دراسة (White, 2010) إلي أن ٦٠% من أرباب العمل لا يقومون بتوظيف خريجي الجامعات، وأغلب المتقدمين للوظائف، نظرا لافتقارهم إلي مهارات الاتصال، كما هدفت دراسة (Schulz, 2008) إلي توضيح أهمية مهارات الاتصال في حياة الطلبة الجامعية، وما بعد الجامعية، وناقشت الدراسة كيف أن مهارات الاتصال هي مكمل لا غنى عنه للمهارات الأساسية الفنية التي تعد الجزء التقني من الوظيفة، وأكدت الدراسة أيضا علي ضرورة نقل مهارات الاتصال للطلبة في المرحلة الجامعية لتجهزيهم لسوق العمل بشكل أفضل.

والطالبة المُعلمة يجب أن يكون لديها مهارات تمكنها من أداء دورها الحيوي والفعال في تربية وتعليم الطفل، وهذه المهارات لا يتم تنميتها إلا من خلال سلسلة متكاملة وشاملة من البرامج التي تعتمد علي التخطيط العلمي والتناسق المنهجي، ويجب أن ترتبط هذه البرامج بالمشكلات اليومية التي تواجهها الطالبة المُعلمة إضافة إلي استثمارها للمستجدات في جوانب عملية التعليم والتعلم في ضوء معايير توجه ممارستها التربوية داخل رياض الأطفال وتعمل علي تحسين هذه الممارسات بشكل مستمر.

وأما فيما يخص نظرية الذكاء الناجح فيشير كل من (Stemberg & Grigorenko, 2007, 80) إلي أنها تمثل نظام متكامل من القدرات والمهارات التي تمكن الفرد من النجاح والتغلب علي المشكلات والصعوبات، وتمييز نقاط القوة لديه والاستفادة منها، ونقاط الضعف وإيجاد الطرق لتصحيحها، هذا فضلًا عن تكيف الفرد واكتشاف نفسه والتعبير عن قدراته وامكاناته وتطلعاته المستقبلية، ورسم خطط النجاح علي الأصعدة كافة.

وفي هذا الصدد يشير (الجاسم، ٢٠١٥، ١٤٨) إلي أن الذكاء الناجح يزود المتعلمين بالطرق المناسبة للتعامل مع متطلبات الحياة، من خلال تنمية قدراتهم علي التحليل والتقييم والمقارنة والتمييز، وتوظيف ما يتعلمونه والاستفادة منه، وتدريبهم علي مهارات توليد الأفكار والتخيل، وطرح الأسئلة ؛ وذلك وصولًا إلي تنمية قدراتهم التحليلية والإبداعية والعملية.

والمتعلم هنا لايتعلم الحقائق والمعلومات ولايتدرب علي مهارات محددة، بل يتم تزويده بمهارات التفكير والتعلم الدائم، وهذا لايتسني إلا من خلال التدريس، الذي يتضمن مجموعة من الأنشطة والأهداف التي تعمل علي تطوير التفكير التحليلي والابداعي والعملي، ولا يخفي هنا قيمة استخدام نظرية الذكاء الناجح في التدريس بصفة عامة، كما لا يخفى أيضًا قيمة استخدام هذه النظرية لتنمية مهارات الاتصال عند الطالبة المعلمة.

وبتحليل نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة، يري الباحث – وفي حدود علمه – أنه لا توجد دراسات تناولت مهارات الاتصال لدي الطالبة المعلمة، تخصص رياض الأطفال،

ولكن هناك العديد من الدراسات أكدت علي أهمية هذه المهارات للطالب المعلم في تخصصات أخري، ومنها دراسة (عريان، ٢٠١٤ ؛ السيد وصياد، ٢٠١٤ ؛ بحيري وآخرون، ٢٠١٥ ؛ محمود، ٢٠١٦ ؛ أحمد، ٢٠٠٥ ؛ Shankar et al., 2006)

وبعد الاطلاع على محاور الوثيقة القومية الأكاديمية القياسية لقطاع كليات رياض الأطفال، اتضح أن الوثيقة أشارت إلي نواتج التعلم أو مواصفات الخريجة في مهارات الاتصال، ولكن المهارات الأساسية الفنية هي المكون الرئيس في الوثيقة، بنسبة ٩٥% مابين مكون تربوي، وتخصصي، وتدريب ميداني، أما المكون الثقافي فنسبته ٥%، ولا يغطي مهارات الاتصال، بالأضافة إلي أنه مكون اختياري حيث تختار الطالبة المُعلمة من بين مجموعات موضوعات هي: اللغة القومية، اللغة الأجنبية، الحاسب الآلي، المعرفة بالتاريخ القومي والعالمي، تشريعات ومنظمات الطفولة، أمن وسلامة الطفل، الثقافة العلمية والحياتية، المشاركة المجتمعية، ومن هنا تأتي أهمية البحث الحالي الذي يهدف إلي تنمية مهارات الاتصال لدي الطالبة المُعلمة.

وقد لاحظ الباحث أثناء تدريسه لطالبات شعبة رياض الأطفال، ومن خلال فترة الإشراف على التدريب الميدانى عدم تمكن الطالبات/ المعلمات – أثناء تنفيذ البرنامج اليومي مع الأطفال – من الاتصال الجيد سواء كان الاتصال اللفظي عن طريق الحوار والمناقشة والاقناع أو عن طريق الاتصال غير اللفظي عن طريق لغة الجسد والإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه، وأن واقع الطالبة المعلمة بشعبة رياض الأطفال بحاجه ماسة إلى التدريب علي هذه المهارات.

كما قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية من خلال مقابلة الطالبات المعلمات – عينة البحث – بهدف التعرف علي مالديهم من معلومات ومفاهيم ومعارف متعلقة بمهارات الاتصال غير اللفظي، وتم توجيه مجموعة من الأسئلة إليهن (ملحق ١)، وتبين للباحث بعد مقابلة الطالبات والأجابة علي مجموعة الأسئلة التي طرحت عليهن، ضعف مستوي الطالبات

في المعلومات والمعارف والمفاهيم المرتبطة بمهارات الاتصال غير اللفظي، حيث لم تتجاوز درجة الطالبات في الأجابة علي الأسئلة نسبة (٦٠) في المائة.

مشكلة البحث

في ضوء ما سبق عرضه تتضح مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات الاتصال غير اللفظي لدي طالبات شعبة رياض الأطفال، والافتقار إلي نظريات حديثة لتنمية مهارات الاتصال لدي الطالبات مثل نظرية الذكاء الناجح.

أسئلة البحث :

١- ما مهارات الاتصال غير اللفظي اللازمة للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال ؟

٢- ما التصور لبرنامج قائم علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال ؟

٣- ما فاعلية البرنامج القائم علي نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال ؟

أهداف البحث

١- تحديد مهارات الاتصال غير اللفظي اللازمة للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال.

٢- بناء برنامج قائم علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال .

٣- قياس فاعلية البرنامج القائم علي نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال .

أهمية البحث

١- تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال (عينة البحث).

٢- قياس مستوي مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال (عينة البحث).

حدود البحث

١- **الحدود الزمنية** : خلال الفصل الدراسي الأول عام ٢٠١٩ / ٢٠٢٠، واستغرق تنفيذ البرنامج لطالبات شعبة رياض الأطفال (١٠) أيام / بواقع أربع ساعات يومياً، إجمالي (٤٠) ساعة.

٢- **الحدود المكانية** : جامعة حلوان، كلية التربية، شعبة رياض الأطفال.

٣- **الحدود البشرية** : عينة مقصودة – تم ضبطها قبل التجريب – من طالبات شعبة رياض الأطفال، الفرقة الرابعة، وكان قوامها(٥٠) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين؛ إحداهما ضابطة، وكان قوامها(٢٥) طالبة، والأخرى تجريبية، وكان قوامها (٢٥) معلمة.

٤ – **الحدود الموضوعية** : يقتصر البحث الحالي علي تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي عينة من طالبات شعبة رياض الأطفال، الفرقة الرابعة.

التصميم التجريبي للبحث

سوف يستخدم الباحث التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة.

أدوات البحث ومواده :

١- قائمة مهارات الاتصال غير اللفظي للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال (إعداد الباحث).

٢- برنامج مهارات الاتصال غير اللفظي المقترح للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال (إعداد الباحث).

٣- بطاقة ملاحظة مهارات الاتصال غير اللفظي للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال (إعداد الباحث).

٤- اختبار تحصيلي مهارات الاتصال غير اللفظي للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال (إعداد الباحث).

فروض البحث

١. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الاتصال غير اللفظي – لصالح التطبيق البعدي، يعزي لأثر البرنامج المقترح القائم علي نظرية الذكاء الناجح.

٢. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الاتصال غير اللفظي – لصالح المجموعة التجريبية، يعزي لأثر البرنامج المقترح القائم علي نظرية الذكاء الناجح.

٣. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي لمهارات الاتصال غير اللفظي – لصالح التطبيق البعدي، يعزي لأثر البرنامج المقترح القائم علي نظرية الذكاء الناجح.

٤. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للإختبار التحصيلي لمهارات الاتصال غير اللفظي – لصالح المجموعة التجريبية، يعزي لأثر البرنامج المقترح القائم علي نظرية الذكاء الناجح.

متغيرات البحث

١- المتغير المستقل : يتمثل فى البرنامج القائم علي نظرية الذكاء الناجح للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال.

٢- المتغير التابع : يتمثل في مهارات الاتصال غير اللفظي.

منهج البحث والتصميم التجريبي :

استخدم الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي، المنهج الوصفي في دراسة طبيعة متغيرات البحث، والمنهج التجريبي في إجراء تجربة البحث، والتصميم التجريبي للبحث هو: التصميم ذو المجموعتين، التجريبية والضابطة .

مصطلحات البحث :

نظرية الذكاء الناجح : The theory of successful intelligence

نظرية في الذكاء الأنساني وضعها ستيرنبيرج (Sternberg, 2002) تقوم علي نظام متكامل من القدرات التحليلية والابداعية والعملية اللازمة للنجاح في ممارسة الحياة طبقًا للسياق الثقافي والاجتماعي.

ويعرف الباحث الذكاء الناجح بأنه : مجموعة القدرات التحليلية والابداعية والعملية التي تحقق النجاح الأكاديمي والمهني للطالبة المعلمة شعبة رياض الأطفال، وتساعدها علي التواصل الفعال مع الآخرين.

مهارات الاتصال :

تعرف (بركان، ٢٠١٧) مهارات الاتصال بأنها مجموعة من السلوكيات والمظاهر والقدرات تتعلق بالاتصال مع الأخرين، حيث تتيح الفرصة للفرد أن يتفاعل بكفاءة ويحدث تأثيرا في الآخرين.

ويعرف " الباحث " مهارات الاتصال إجرائيا بأنها: مجموعة من السلوكيات والمظاهر والقدرات تتعلق باتصال الطالبة المعلمة شعبة رياض الأطفال مع الآخرين، حيث تتيح الفرصة للطالبة المعلمة أن تتفاعل بكفاءة مع زميلاتها ومع الطفل داخل وخارج قاعات النشاط، وتحدث تأثيرا في الآخرين.

مهارات الاتصال غير اللفظي :

يعرف (شفيق، ٢٠١١) مهارات الاتصال غير اللفظي بأنها حركات الجسم المؤكدة لحديث الفرد، وما يريد أن يرسله من كلمات، والتي تصنعها تعبيرات الوجه، العين، اليدين، الكتفين، والذراعين، وقد تكون الأقدام.

ويعرف " الباحث " مهارات الاتصال غير اللفظي إجرائيا بأنها: حركات الجسم المؤكدة لحديث الطالبة المعلمة شعبة رياض الأطفال، وما تريد أن ترسله من كلمات ورسائل للآخرين، والتي تصنعها الهيئة والملبس، تعبيرات الوجه، العينين، القدمين، الحركات التعبيرية بالذراعين واليدين والأصبع والرأس واللسان، الإشارات، الإيماءات، الصوت، وضع الجسم.

البرنامج :

يعرفه (بحيري، ٢٠١٥) بأنه مجموعة من التدريبات التربوية والأنشطة المنظمة تهدف إلي إكساب المتعلم لمهارات محددة، حيث من خلاله يمكن تنمية مهارات الاتصال لدى الطالب المعلم وتتمثل في مهارات الاتصال اللفظي، ومهارات الاتصال غير اللفظي.

ويعرفه " الباحث " إجرائيا بأنه: مجموعة من الخبرات، والمهارات، والخطوات، والأنشطة المتنوعة، والممارسات العملية، والمواقف، والتي صممت من أجل إكساب الطالبة المعلمة شعبة رياض الأطفال مهارات الاتصال غير اللفظي وتتمثل في (الهيئة والملبس، تعبيرات الوجه، العينين، القدمين، الحركات التعبيرية بالذراعين واليدين والأصبع والرأس واللسان،

الإشارات، الإيماءات، الصوت، وضع الجسم) بهدف تزويدها بكيفية التعامل مع الآخرين (الطفل، الزميلات) والتواصل معهم بشكل جيد في حدود الإمكانيات المتاحة.

الإطار النظري : نظرية الذكاء الناجح ومهارات الاتصال

المحور الأول : نظرية الذكاء الناجح (التعريف ، الأهمية ، القدرات ، المباديء الأساسية)

ظهرت نظرية الذكاء الناجح علي يد ستيرنبرج (Sternberg)، وهي تعد امتدادا للنظرية الثلاثية في الذكاء الإنساني، وتعود جذور هذه النظرية إلي مقالين لستيرنبرج نشرا عامي (١٩٨٠م و ١٩٨٤)، تناول خلالهما مكونات الذكاء وجوانب الذكاء التحليلية والإبداعية والعملية (Sternberg, 2005).

وتعد نظرية الذكاء الناجح أوسع من نظريات الذكاء التقليدية، فهي تعرف الذكاء من حيث قدرة الفرد علي تحقيق أهدافه في الحياة ضمن السياق الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه، في حين تشير التعريفات التقليدية للذكاء إلي قدرة الفرد علي التكيف مع البيئة والتعلم من خلال التجربة (Sternberg, 2005, 189).

والذكاء الناجح من وجهة نظر ستيرنبرج هو ذلك النوع من الذكاء المستخدم لتحقيق أهداف قيمة، ويشير إلي قدرة الفرد علي تحقيق أهدافه في الحياة وتعظيم جوانب القوة لديه وتصحيح جوانب الضعف أو تعويضها والتكيف مع البيئة من خلال تغيير الفرد لنفسه من أجل التناغم مع البيئة، أو إعادة تشكيلها لتصبح أكثر ملاءمة له، أو اختيار بيئة أخري تتناسب واحتياجاته، ويستطيع الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الناجح التكيف مع بيئاتهم وتشكيلها، عن طريق الموازنة بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية (Sternberg & Grigorenko, 2007, 274).

وبناء علي ماسبق، فإن الذكاء الناجح هو:

– الحاجة إلي استخدام مجموعة متكاملة من القدرات للوصول إلي النجاح في الحياة، ولكن علي كل فرد أن يقوم بتحديد هذه القدرات لديه داخل إطار السياق الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه.

– ويصل الأفراد إلي الذكاء الناجح من خلال إدراك ما لديهم من نقاط قوة والاستفادة منها كليًا في الوقت نفسه الذي يدركون فيه نقاط الضعف ويتوصلون إلي وسائل تصحيحها أو التعويض عنها.

– إذ أن ذوي الذكاء الناجح يقومون بالتكيف، وتشكيل أو انتقاء البيئات الملائمة من خلال الاستخدا المتوازن لكل من القدرات التحليلية، الإبداعية، والعملية.

أهمية نظرية الذكاء الناجح :

يؤكد (Sternberg, 2010, 327) أن نظرية الذكاء الناجح هي مركب من الحكمة والذكاء والإبداع، وأنها تضم المهارات الإبداعية في توليد أفكار جديدة، والمهارات التحليلية لتحديد الأفكار الجيدة؛ والمهارات العملية في تنفيذ الأفكار وإقناع الآخرين بقيمتها، وأن استخدام نظرية النجاح يسهم في التنبؤ بدرجة كبيرة بزيادة الأداء الأكاديمي، والحد من الخلافات العرقية، وتوسيع المهارات، وتحديد الموهبة لدي المتعلمين.

ويري (Cookson, 2004, 10) أن استخدام نظرية الذكاء الناجح يسهم في تعزيز البيئة التعليمية عن طريق تشجيع المتعلمين علي تطوير ممارستهم التحليلية وقدراتهم الخلاقة والعملية، واستخدام سلسلة من الأساليب للوصول إلي أكبر عدد ممكن من المتعلمين.

وأشار (أيوب، ٢٠١٦، ٢٨–٣٣) إلي بعض الأسباب التي توضح أهمية التدريس والتقويم وفق نظرية الذكاء الناجح لكل من الطلاب والمعلمين :

– مراعاة الفروق بين الطلاب

– تعزيز القدرة علي الاحتفاظ بالمادة المتعلمة

- التركيز علي نقاط القوة لدي الطلاب
- زيادة دافعية الطلاب
- تعظيم مخرجات التعلم
- يلائم جميع فئات الطلاب
- تناسب كل المستويات
- يصلح لكل الفصول الدراسية بمختلف أحجامها ومستوياتها
- يخاطب عدداً أكبر من الطلاب
- كمية التدريس لا تتغير

وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسة تناولت توظيف نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدي الطالبة المعلمة بشعبة رياض الأطفال، ولكن أظهرت العديد من الدراسات مدي أهمية هذه النظرية في تطوير قدرات المتعلمين التحليلية والإبداعية والعملية، كما أوصت بالأستفادة منها في العملية التعليمية، ومنها دراسة (محمد، ٢٠١٩ ؛ عمر، ٢٠١٨ ؛ الخطيب، ٢٠١٨ ؛ بلبل، ٢٠١٨ ؛ الزعبي، ٢٠١٧ ؛ السمان ٢٠١٧ ؛ عبد الرحمن وآخران، ٢٠١٧ ؛ الكنعاني، ٢٠١٦ ؛ أبو جادو و الناطور، ٢٠١٦ ؛ الصري و الفايز، ٢٠١٦ ؛ قطامي، ٢٠١٦ ؛ الركيبات و قطامي، ٢٠١٦ ؛ قطامي و مصطفي، ٢٠١٥ ؛ أحمد، ٢٠١٢ ؛ أبو جادو، ٢٠٠٦) .

قدرات الذكاء الناجح :

يشير ستيرنبرج إلي أن الذكاء الناجح يتضمن ثلاثة قدرات هي: (الجاسم، ٢٠١٥ ؛ أبو جادو، ٢٠٠٦ ؛ Sternberg, 2005):

١- القدرة التحليلية Analytical Abilities

وتشير إلي القدرة علي ممارسة مهارات التفكير الأساسية المتعلقة بالمقارنة والتقييم والقدرة علي الشرح والتوضيح والتذكر، وهي قدرات قابلة للنمو وللتطور إذا توفرت البيئة المناسبة،

ويمارس الفرد الأسلوب التحليلي بهدف حل المشكلات التي تواجهه، وهي مشكلات ذات طبيعة مجردة وواقعية وحديثة، ويستخدم مصادر متعددة للمعلومات.

٢- القدرة الإبداعية Creative Abilities

وتعبر عن القدرة علي توليد الفرد لأفكار جديدة أو التفكير بطرق جديدة وتوظيف مهارات الاكتشاف والحدس والتخيل والإحساس بالمشكلات وتحديدها وطرح بدائل أو مقترحات الحلول للمشكلات وتطوير هذه الحلول الإبداعية، كم تتضمن التخطيط والمراقبة والطلاقة والمرونة والأصالة والاهتمام بالتفاصيل.

٣- القدرة العملية Practical Abilities

وتشير إلي امكانية الفرد علي الإفادة من قدراته التحليلية والإبداعية في حياته اليومية، أو اختبارها عمليا وبحيث تصبح تلك الأفكار نتاجا عمليًا يستفيد منه الفرد أو يستفيد منه الآخرون.

المباديء الأساسية لنظرية الذكاء الناجح :

هي مجموعة من المباديء الأساسية التي تستند إليها النظرية وتمثل هذه المباديء جزءا من الخطوط العامة التي يتم التدريس بها وبالاستناد إليها في البرنامج التعليمي لأي علم من العلوم :

١- الهدف من التدريس هو إيجاد المعرفة من خلال بناء قاعدة معرفية منظمة ، ومرنة يمكن استرجاعها بسهولة.

٢- أن يتضمن التدريس تعليم التفكير التحليلي والابداعي والعملي.

٣- أن يتضمن التقييم الجانب التحليلي والابداعي والعملي.

٤- أن يكون التدريس والتقييم في مسار واحد، أي أن النشاطات التي تستخدم في التدريس تكون مشابهة إلي حد كبير للنشاطات المستخدمة في التقييم.

٥- يساعد التدريس والتقييم الطلبة من التعرف علي قدراتهم والافادة من نقاط القوة لديهم والتعويض عن نقاط الضعف، وأن يمنح جميع المتعلمين فرصة التعلم التحليلي والابداعي والعملي.

٦- أن يتضمن التدريس والتقييم الافادة من مكونات دورة حل المشكلات السبع وهي: تحديد المشكلة، وتعريف المشكلة، وصياغة استراتيجيات حل المشكلة، وصياغة التمثيلات والتنظيمات العقلية الداخلية والخارجية للمشكلة والمعلومات المرتبطة بها وتحديد المصادر، ومراقبة حل المشكلة وتقييم حل المشكلة.

٧- أن يتضمن التدريس الافادة من المكونات الأدائية التالية: ترميز العلاقة والاستدلال، عمل الخرائط معرفية والتطبيق، ومقارنة البدائل، والاستجابة.

٨- أن يتضمن التدريس الإفادة من مكونات اكتساب المعرفة: الترميز الاختياري والمقارنة الاختيارية، التجميع الاختياري.

٩- أن يأخذ كل من التدريس والتقييم الفروق الفردية بعين الاعتبار في التمثيلات العقلية.

١٠- أن يساعد التدريس المتعلم في التكيف وتشكيل واختيار البيئة (أبو جادو ، ٢٠٠٦، ٢٦).

وعلي هذا فإذا ركز المعلم أثناء عملية التدريس علي تنمية العديد من القدرات لدي الطلاب فعليه أن يوسع من نطاق تقييمه ليشمل كل هذه القدرات. حيث يستهدف التدريس والتقويم الثلاثي أحد أساليب تنفيذ برنامج تدريس الذكاء الناجح، حيث أنه لا يهدف فقط إلي تنمية القدرات التحليلية، الإبداعية، والعملية، لكنه بالإضافة إلي ذلك لديه هدف أكبر يتمثل في إعداد المتعلمين للنجاح في المستقبل.

المحور الثاني : مهارات الاتصال (المفهوم ، الأهمية ، الأهداف ، الأساليب، المعوقات)

المهارة هي أي شيء تعلمه الفرد ليؤديه بسهولة ودقة، ويمكن تعلم هذا الشيء أو اكتسابه أو تكوينه لدي المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب.

ويؤدي الاتصال دورا أساسيًا في نجاح العلاقات الإنسانية في مختلف مجالات الحياة، ولذلك فهو مهارة يتعين علي جميع البشر اكتسابها وتطبيقها، ليتمكنوا من تحقيق مهامهم ؛ ويتميز الاتصال الفعال بالإدراك والوعي والقدرة علي توصيل الفكرة إلي الطرف المقابل لتحقيق الأهداف.

ويعد الاتصال جانبا مهما في العملية التعليمية، فهو أداة فعالة من أدوات التغيير والتطوير والتفاعل بين العاملين في مرحلة رياض الأطفال، وتهدف الطالبة المعلمة من خلال عملية التواصل إلي التأثير في أفكار الآخرين لتعديلها، أو التأثير في سلوكياتهم واتجاهاتهم، وتظهر أنماط التواصل في الروضة – خلال فترة التدريب الميداني – بين الطالبة المعلمة والأطفال، وبين الطالبة المعلمة والزميلات، وبينها وبين القيادات، وأولياء الأمور، ويعد التواصل الإيجابي بين الطالبة المعلمة والعاملين في الروضة مؤشرا هاما ودالا علي قوة العلاقة وصحتها، ونجاح العملية التعليمية، إذ أن التواصل الفعال بين أعضاء الروضة يقود إلي الرضا بين أعضاء الروضة، ويعمل علي تقليل النزاعات والمشاكل داخل الروضة.

وينظر إلي التواصل بين أعضاء الروضة كأساس لجودة العملية التعليمية في الروضة، وعنصرا هاما وحاسما كذلك في العلاقات الاجتماعية، ويعد عاملا قويا في مساعدة الطالبة المعلمة، والعاملين بالروضة بما فيهم الأطفال علي التكيف.

ويعد التواصل عملية تفاعلية بين شخصية ذات محتوى معين تتم داخل سياق محدود، وتتضمن نقل حقائق وتلقيها، وإدراك مشاعر وأحاسيس واتجاهات وأفكار ووجهات نظر، وخبرات وتأثير باستخدام وسائط محددة كاللغة والإشارات والايماءات، وغيرها من أساليب التواصل اللفظي، وغير اللفظي يهدف منها المرسل التأثير علي الآخرين للاستماع له، والتجاوب أو الاتفاق معه، وتحقيق مايريده منهم (Ellis & Crawford, 2000,16).

مفهوم الاتصال :

الاتصال هو نقل المعلومات بشكل دقيق، وواضح، ومتبادل، لا يحتمل التأويلات والتفسيرات المختلفة مع الاستماع للمتحدثين بانتباه واستخدام أفضل الوسائل المناسبة في الأتصال.

ويري (ماهر، ٢٠٠٦، ٦٧) بأن الاتصال هو وضع الأفكار في رسالة وبثها بوسيلة قياسية بحيث يمكن أن يفهمها الطرف الأخر، ويتصرف بالشكل المطلوب.

وتعرفه (طيب و الشمري،٢٠١٦، ١٧٩) بأنه عملية تبادل المعلومات والأفكار بين المشرفة التربوية والمعلمات بشكل يحقق أقصي درجات التواصل باستثماره كافة إمكانيات الإلقاء والتلقي باستخدام الوسائل والوسائط التي تناسب الموقف زماناً ومكاناً.

ويعرف الباحث الأتصال بأنه سلوك مقصود من جانب الطالبة المعلمة ينقل الأفكار والمعني المطلوب إلي الطفل في رسالة، وبثها بوسيلة مناسبة تخاطب حواس الطفل بحيث يمكن أن يفهمها، ويستجيب لها بالسلوك المطلوب منه، ويتصرف بالشكل المطلوب.

مفهوم مهارات الاتصال :

هي القدرة علي إنتاج الأفكار والآراء والمشاعر، ونقلها من شخص إلي شخص آخر، أو من مجموعة إلي مجموعة عبر قنوات متنوعة بقصد التأثير في المستقبل، واحداث الأستجابة المطلوبة (أبو نمرة، وقطيشات، ٢٠٠٩، ١٠٧).

وتعرفها (المحمادي و القرني، ٢٠١٧، ١١٢) بأنها درجة ممارسة المشرفات التربويات لمهارات الأتصال الفعال (مهارة التحدث، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة الأستماع).

وتري (طيب، و الشمري،٢٠١٦، ١٧٠) أن مهارات الأتصال هي مجموعة السلوكيات التي تقوم بها المشرفة التربوية أثناء تفاعلها مع المعلمات عند ارسالها الرسائل اللفظية والغير لفظية، بهدف التأثير واحداث تغيير فيهم للأفضل.

ويعرف الباحث مهارات الأتصال بأنها مجموعة السلوكيات التي تقوم بها الطالبة المعلمة أثناء تفاعلها مع الأطفال بهدف نقل الأفكار والآراء والمشاعر إليهم، والتأثير فيهم، واحداث الأستجابة المطلوبة، والتغيير للأفضل.

أهمية الاتصال :

– يسمح بالمواجهة بين الطالبة المعلمة والطفل، يخلق نوعاً من التعاون والألفة بين طرفي الأتصال (الطالبة المعلمة والطفل)، يشجع علي الأسئلة والإجابة عليها، سهولة الأستخدام، حيث لا يحتاج إلي وقت كبير للتحضير والإعداد له، يحدث وعياً أو تذكراً ملحوظاً إذا عرضت الخبرة من جانب الطالبة المعلمة علي الطفل ببساطة واختصار، كما يسمح بالتعرف علي نفسية المحاور – الطالبة المعلمة – من خلال ملاحظة ألفاظه وما يصاحبها من حركات وسكنات (حجاب، ٢٠١٢، ٦٨).

أهداف الاتصال :

أكد (الصيرفي، ٢٠٠٦، ١٢) الهدف الرئيس للاتصال يتمثل في تبادل المعلومات بين الطالبة المعلمة والأطفال، والعمل علي تحريك وتعديل سلوكهم نحو الأفضل، وحدوث الألفة بينهم، أما الأهداف الفرعية فتتمثل في : أقامة الثقة والاحترام والتفاهم بين الطالبة المعلمة والأطفال، شرح وتوضيح أهداف النشاط، وخطط العمل للأطفال، نقل المعلومات، والتأكد من تحقيق التعاون بين الأطفال بعضهم البعض، وبين الطالبة المعلمة والأطفال، قيادة وتوجيه الأطفال، والتنسيق بين جهودهم، وحفزهم للنشاط، تحقيق التفاهم بين الطالبة المعلمة والأطفال، وبين الطالبة المعلمة وأولياء الأمور، تحقيق التفاهم بين الطالبة المعلمة والعاملين بالروضة (الزملاء– القيادات)، تهيئة مناخ جيد داخل الروضة يحقق الرضا في العمل، ويرفع الروح المعنوية للطالبة المعلمة والأطفال.

عناصر ومكونات عملية الاتصال :

تعرف عملية الاتصال بأنها نقل فكرة أو معلومات ومعان (رسالة) من شخص (مرسل) إلي شخص (مستقبل) عن طريق قناة اتصال (تختلف باختلاف المواقف)، وتنتقل الرسالة عبر قناة الاتصال علي شكل رموز مفهومة ومتفق عليها بين المرسل والمستقبل، أو رموز شائعة في المجتمع. هذا وقد تصل الرسالة سليمة ويفهمها المستقبل فهما صحيحا ويتقبلها، وتعتبر عملية الأتصال في هذه الحالة ناجحة، وقد تصل الرسالة إلي المستقبل ولكنه لا يفهمها أو لا يتقبلها، وفي هذه الحالة فأن عملية الأتصال تعتبر غير ناجحة، وربما لا تصل الرسالة علي الاطلاق لسبب أو لآخر أو قد تصل ناقصة أو مشوشة (الموسوعة الحرة، ويكيبديا، ٢٠١٨).

أساليب الاتصال :

يمكن تقسيم الاتصال إلي مجموعتين :

١- الاتصال اللفظي : ويدخل ضمن هذه المجموعة كل أنواع الاتصال التي يستخدم فيها اللفظ كوسيلة لنقل رسالة من المرسل إلي المستقبل.

٢- الاتصال غير اللفظي : وتشمل هذه المجموعة كل أنواع الاتصال التي لا تعتمد اللغة اللفظية، فتمثل هذه اللغة في الإشارات والإيحاءات والحركات التعبيرية للجسم كتعبيرات الوجه والعين واليدين والكتفين والذراعين وقد تكون الأقدام، التي يستخدمها الشخص لنقل فكرة أو معني إلي شخص آخر يصير مشتركاً معه في الخبرة.

مشكلات ومعوقات الاتصال :

لا يتم الاتصال في الروضة بدون مشاكل أو معوقات؛ فقد تظهر بعض مصادر الشوشرة، أو عدم انتظام تدفق الرسالة بالشكل المطلوب نتيجة لعوامل عديدة. ومن أهم معوقات الاتصال ما يلي(جابر، ٢٠٠٠، ٢٣٢-٢٣٤ ؛ Tawfik, 2009,97 ؛ Kenan, 2018 ,69)

معوقات شخصية : تتعلق بالمرسل أو المستقبل أو بكليهما، وما يحمله كل منهما من اختلاف في الطباع والأمزجة والثقافات والبيئات، بما يؤدي إلي سوء استقبال وتفسير الرسالة.

معوقات مادية : تتعلق بالوسيلة أو الرسالة أو البيئة، وهي تلك المعوقات الناتجة عن البيئة الفيزيقية لعملية الاتصال من ضوضاء خارجية، أو أصوات فيزيقية، وحرارة وبرودة، ودرجة التهوية بالغرفة، وأماكن الجلوس المخصصة للأطفال، ودرجة الازدحام، ووسائل الراحة المتاحة، وجميع المشتتات الحسية الأخري التي تعيق عملية التواصل.

معوقات فنية : ونعني بها كل المعوقات الناتجة عن الإخلال بالشروط الواجب توافرها في عناصر عملية الاتصال من وضوح للهدف، وارتباط الرسالة بالهدف، ووجود قنوات اتصال ملائمة، ومناسبة لموضوع الرسالة مع توافر التغذية الراجعة أثناء عملية الاتصال وبعدها بما يؤدي للتفاعل والاستمرارية.

معوقات لغوية : وهي تلك المعوقات الناتجة عن الاستخدام اللفظي للغة، وكذلك الاستخدام غير اللفظي. حيث نجد أنه عند استخدام اللغة قد نقع في بعض المحاذير مثل استخدام مفردات لغوية غامضة علي الطفل، والتي تحمل أكثر من معني لديه، والسرعة في الكلام، وعدم الاستخدام الأمثل للوقفات، أما اللغة غير اللفظية من استخدام للإشارات والإيماءات، والحركات، فيجب تدريب المرسل علي التحكم بإشارته، وعدم تكرارها، وتجنب الإشارات السلبية المسيئة.

معوقات إدراكية : وتعني المعوقات الناتجة عن الإدراك المسبق عند كل من المرسل والمستقبل لموضوع الرسالة.

وتلعب مهارات الاتصال دورا كبيرا في فهم واستقبال الرسالة، فكلما زادت مهارات الاتصال كلما زاد فهم الرسالة، كما أنها تساهم في تحسين أداء الطالبة المعلمة، وتؤثر علي سلوكها وردود أفعالها، والمهارة بشكل عام هي عبارة عن سرعة في الأداء الجيد يتم اكتسابها

عادة عن طريق التدريب المستمر والممارسة، وهي إذا اكتسبت وتم تعلمها تصبح عادة متأصلة في سلوك الطالبة المعلمة.

وتنمية هذه المهارات أصبح أمرا ضروريا للطالبات المعلمات أيا كانت ثقافتهن والأعمال التي يقمن بها. إن إتمام عملية الاتصال يحتاج إلي عدة مهارات، وقد تفتقر عملية الاتصال إلي أهم شروط نجاحها وفعاليتها بدونها؛ ومن هذه المهارات : مهارة الاستماع والإنصات، مهارة التحدث، مهارة الكتابة، مهارة القراءة، ومهارات التواصل غير اللفظي (حجاب، ٢٠١٢، ١٨٧ و ٢٣٣ ؛ العوضي، ١٤٣٣هـ، ٣٣٦ ؛ ماجيو، ٢٠٠٧، ٩٥:٤٢ ؛ الغزالي، ٢٠١٠، ٤١٦ ؛ شفيق، ٢٠١١، ٢٦٣ ؛ مدكور، ٢٠٠٧، ١١١ ؛ تاج الدين، ٢٠٠٨، ٧ ؛ عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٩، ١٩٦ ؛ ممتاز، ٢٠٠٩، ٨٩ ؛ شحاتة، ٢٠٠٨، ٣٣٢ ؛ النجار، ٢٠٠٧، ٢٤ ؛ Vaughn,et.al, 2006, 23). وسوف يتناول الباحث مهارات الاتصال غير اللفظي بشيء من التفصيل، وهي المهارات المستهدف تنميتها لدي عينة البحث .

مهارات الاتصال غير اللفظي :

يُعد الاتصال غير اللفظي عملية جوهرية يتم من خلالها نقل المعلومات والمعاني والافكار من شخص إلى آخر بصورة تحقق الأهداف المنشودة في المؤسسة أو بين مجموعة من العاملين يكون نشاطهم اجتماعيا.

وتعرف (بركان، ٢٠١٧) الاتصال غير اللفظي بأنه رسالة ترسل وتستقبل مستقلة عن الكلمة المكتوبة أو المقروءة وأنها تتضمن عوامل مثل استخدام الوقت، والمكان والمسافة بين الأشخاص عند المحادثة، واستخدام اللون، والملبس، وسلوك المشي والوقوف وترتيب الجلوس وموقع المكتب.

فالاتصال غير اللفظي عبارة عن مجموعة الإشارات والحركات التي يتم من خلالها نقل الرسائل والمعاني بين المرسل والمستقبل، وهي العملية التي يتم من خلالها تبادل الافكار والمعاني بين الافراد بدون اللفظ .

وتلعب الإشارات والإيماءات الصادرة عن جسم الإنسان في المواقف المختلفة دورًا مهمًا في عملية الاتصال بالآخرين، وهذه الإشارات والإيماءات تعرف بلغة الجسم (Body Language). فعملية الأتصال لا تنحصر في اللغة اللفظية من خلال الكلمات التي نتلفظ بها فقط ، بل يجب أن تمتد لما هو أشمل ، فإذا أردنا أن نفهم شخصًا فعلينا أن ننظر إليه ونتعرف علي الإشارات والإيماءات التي تصدر عنه، وهو ما يعرف بلغة الجسد، حيث إن معرفة تحليل وتفسير لغة الجسم تساعد علي نشوء علاقات اتصال جيدة مع الآخرين، والاتصالات الجيدة تسهم في بناء الثقة والتعاون بين الطالبة المعلمة والأفراد في داخل الروضة، وهذا يؤدي إلي رفع الروح المعنوية للطالبة المعلمة والطفل، والعاملين بالروضة، وزيادة دافعيتهم والنجاح في تحقيق الأهداف، كما أن لغة الجسم تسهم في معرفة الطالبة المعلمة لشخصية الطفل، وتساعدها علي التنبؤ بسلوكه، والتأثير عليه بالطرق التي تتناسب مع خصائصه النفسية والعقلية والجسمية.

ويعرف (شفيق، ٢٠١١، ٢٦٤) لغة الجسد بأنها حركات الجسم المؤكدة لحديث الفرد، وما يريد أن يرسله من كلمات، والتي تصنعها تعبيرات الوجه، العين، اليدين، الكتفين، الذراعين، وقد تكون الأقدام.

وتعني أيضًا مهارة استخدام الجسم في تقديم إيماءات، وحركات، وتعبيرات تسهم بشكل إيجابي في إيضاح معني الرسالة التي يود المرسل إرسالها للمستقبل (تاج الدين، ٢٠٠٨، ١٠٠). ولغة الجسد تدخل ضمن اللغة غير اللفظية، ويدركها الشخص ببصره، وعمادها الإشارة، والإيماءات، والحركات الصادرة عن جسم الشخص أثناء الانفعالات المختلفة.

أهمية مهارات الاتصال غير اللفظي :

استخدام لغة الجسد أثناء التعبير يضفي علي الرسالة الوضوح، ويضفي على المرسل ثقة بالنفس ونشاط وحيوية مما يعني أن هناك أهمية للتوظيف الفعال للغة الجسد لكل من المرسل والرسالة.

ولغة الجسد وما تحتويه من إشارات وإيماءات تلعب دورًا مهمًا في عملية الاتصال بالآخرين؛ فهي توضح وتؤكد كلمات الطالبة المعلمة، وتجسم أفكارها، وتنقل حماسها إلي الآخرين، وهي أداة مساعدة تؤثر في نظرة الآخرين فيما تقدمه الطالبة المعلمة من أنشطة وخبرات وموضوعات، وتضمن مشاركة الآخرين لمشاعرها (شفيق، ٢٠١١، ٢٦٤). كما تسهم لغة الجسد في إثراء تدفق الأفكار لدي الطالبة المعلمة، واستحضار المعلومات بطريقة مختلفة، وإبداء الرأي بطريقة تلاقي قبولًا، والوعي بأعضاء الجسم وتوظيفها بفاعلية، وإثارة المتعة لدي الأطفال، وإقناعهم بطرق جديدة.

وتأخذ الإشارات والإيماءات الصادرة عن جسم الإنسان أشكالًا عديدة منها:

* التعبير بملامح الوجه.
* التعبير بالشفتين.
* التعبير بلغة العيون.
* التعبير باليد والأصابع.
* التعبير بالرأس.
* التعبير من خلال حركات الرجلين.
* التعبير بالأنف.

وهناك لغات وأشكال أخري لها صلة بلغة الجسم، والاتصال غير اللفظي :

* لغة اللمس.
* لغة الاكسسوارات والأشياء التي يستخدمها الإنسان.
* لغة الشعر.
* لغة الملابس (الملبس والمظهر).
* لغة الألوان.
* الدلالات الرمزية للمسافة والمكان.
* لغة العطور.
* الدلالات الرمزية للزمن واستخدام الوقت.
* لغة الرقص.(السالم، ٢٠٠١، ص١٥:٢٥ ؛ عبد الفتاح، وآخرون، ٢٠١٢، ٢٣٠:٢٣٢ ؛ مسعود، ٢٠١٨، ٣١٠:٣١١).

وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسة تناولت تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبة المعلمة بشعبة رياض الأطفال، ولكن أظهرت العديد من الدراسات مدي أهمية الاتصال، حيث أوصت دراسة (بوزيان وآخران، ٢٠١٤) بتفعيل مهارات الاتصال وتوظيفها

داخل غرفة الصف، وإعداد المعلم وتمكينه من توظيف مهارات الاتصال غير اللفظي بالشكل الأمثل في العملية التعليمية وأن يلم بما يصدر من المتعلمين بلغة أجسادهم لأن المتعلمين لا يستطيعون التعبير عن كل ما يجول في خاطرهم عن طريق الكلمات، وأوصت دراسة (رفيق، ٢٠١١) بتوعية المعلمين بضرورة الاهتمام بمهارات الاتصال غير اللفظي لتأثيرها في عملية التدريس، وتوعيتهم أيضًا بأهمية عنصر الصوت، والزمان، والمكان، والحركات والإيماءات في تحسين مستوي الاتصال مع الطلبة، كما أوصت دراسة (مسعود، ٢٠١٨) بوجوب اهتمام الروضة بتحقيق التواصل مع الأسرة، كأحد الاستراتيجيات والمداخل الأساسية لتطوير التعليم في رياض الأطفال، وهدفت دراسة (الهبيرة و السرحان، ٢٠١٧) إلي اقتراح برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الفعال لدي مديري المدارس في المملكة العربية السعودية، وتوصلت دراسة (المحمادي و القرني، ٢٠١٧) إلي أن أكثر مهارات الاتصال استخداما من قبل المشرفات التربويات هي علي النحو التالي : مهارة القراءة، وحصلت علي أعلي متوسط حسابي، ثم مهارة التحدث في المرتبة الثانية، يليها مهارة الاستماع في المرتبة الثالثة، ثم مهارة الكتابة في المرتبة الرابعة والأخيرة، أما دراسة (طيب والشمري، ٢٠١٦) توصلت إلي أن ممارسة مهارات الاتصال لدي المشرفات التربويات جاءت بدرجة ممارسة عالية جدًا، من وجهت نظر المعلمات، وكانت أبرز المهارات تتمثل في مهارة التحدث التي جاءت في الترتيب الأول بأعلي متوسط حسابي، يليها في الترتيب الثاني مهارة الكتابة، ثم مهارة الانصات، وأخيرًا مهارة التفكير، وتوصلت دراسة (حمايمي وطعبلي، ٢٠١٣) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الاتصال لدى المعلم، والتحصيل الدراسي لدي الأطفال، وهدفت دراسة (سالم، ٢٠٠٩) إلى تصميم استمارة استبيان للتعرف على تطوير مهارات الاتصال الفعال لدى مدرسي التربية الرياضية بمصر كإجراء لتحسين العملية التعليمية.

إجراءات البحث

لما كان هدف البحث تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي اللازمة للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال، قام الباحث بالإجراءات التالية :

أولاً: بناء مواد وأدوات البحث، وتضمنت : قائمة مهارات الاتصال غير اللفظي، تصميم برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح وضبطه، الاختبار التحصيلي لقياس مهارات الاتصال غير اللفظي وضبطه، وبطاقة ملاحظة مهارات الاتصال غير اللفظي اللازمة للطالبات المعلمات وضبطها، ثانياً: تنفيذ تجربة البحث، ثالثًا: استخلاص النتائج وتفسيرها. وفيما يلى تفصل ذلك :

أولًا : بناء مواد وأدوات البحث :

١- قائمة مهارات الاتصال غير اللفظي للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال :

الهدف من إعداد القائمة: تحديد مهارات الاتصال غير اللفظي المناسبة للطالبات المعلمات، وذلك بهدف: اعداد برنامج يتضمن هذه المهارات لتدريب الطالبات المعلمات – عينة البحث

– المصادر التي اعتمد عليها في اشتقاق قائمة مهارات الاتصال غير اللفظي :

– البحوث والدراسات والمراجع التي اهتمت بتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي: دراسة (أرناؤوط و الصمادي، ٢٠١٤ ؛ بوزيان و آخران، ٢٠١٤ ؛ حجاج، ٢٠١٤ ؛ ٢٠١٢ Robles,؛ عبد الواحد، ٢٠١٦ ؛ Siti, 2015 ؛ Cascia, 2013 ؛ Lazarus, 2013 ؛ سويلم، ٢٠١٣ ؛ خميس، ٢٠١٣ ؛ رفيق، ٢٠١١ ؛ عيسي، ٢٠٠٤) .

– بعد الانتهاء من اشتقاق مهارات الاتصال غير اللفظي من مصادرها المختلفة، وبناء قائمة تحتوي على (٨) مهارات رئيسية يندرج تحتها(٣٢) مهارة فرعية، تم عرضها على عدد (١٠) أستاذا متخصصا في رياض الأطفال، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس(ملحق ٢). وأسفرت نتائج التحكيم عن تعديل صياغات بعض المهارات، وحذف البعض، وبعد إجراء

التعديلات المطلوبة وعرض القائمة مرة آخرى على المحكمين، تم التوصل للصورة النهائية لقائمة مهارات الاتصال غير اللفظي اللازمة للطالبات المعلمات ملحق(٣). **وبذلك تمت الإجابة عن سؤال البحث الأول الذي نص على : ما مهارات الاتصال غير اللفظي اللازمة للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال ؟. ومن ثم تحقق الهدف الأول من أهداف البحث وهو: تحديد مهارات الاتصال غير اللفظي اللازمة للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال. (وهي: الهيئة والملبس، الحركة، وضع الجسم، العينان، القدمان، تعبيرات الوجه، الإشارات والإيماءات، الصوت).**

٢- بناء برنامج قائم علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال، وتطبيقه :

بعد التوصل إلى قائمة مهارات الاتصال غير اللفظي الرئيسة والفرعية، لتدريب الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال – عينة البحث – عليها، قام الباحث بتصميم البرنامج، تحديد فلسفته، أهدافه، وأسس بناء البرنامج، ومن ثم اختيار المحتوى العلمي الذي يحقق تلك الأهداف، عدد الطالبات، زمن البرنامج، أساليب التدريس، القائم بالتدريس، مكان تنفيذ أنشطة البرنامج، معينات التدريس، أساليب التقويم، توزيع جلسات البرنامج، وأخيراً تنفيذ جلسات البرنامج، وتكون البرنامج في صورته النهائية من مجموعة من الأنشطة؛ وورش العمل (ملحق ٤).

وقد تضمن البرنامج القائم علي نظرية الذكاء الناجح العناصر التالية :

الهدف العام للبرنامج : يستهدف البرنامج تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي طالبات شعبة رياض الأطفال ، الفرقة الرابعة.

الأهداف الأجرائية للبرنامج : تم صياغة الأهداف الأجرائية لجميع أنشطة البرنامج، وقد راعي الباحث صياغة كل هدف بصورة مبسطة وسهلة مراعيا فيها شروط صياغة الهدف السلوكي.

فلسفة البرنامج : تم بناء البرنامج في ضوء نظرية الذكاء الناجح التي تستند إلي مجموعة من المباديء الأساسية ، أهمها:

– الهدف من التدريس هو إيجاد المعرفة من خلال بناء قاعدة معرفية منظمة ، ومرنة يمكن استرجاعها بسهولة.

– أن يتضمن التدريس تعليم التفكير التحليلي والابداعي والعملي.

– يساعد التدريس والتقييم الطلبة من التعرف علي قدراتهم والافادة من نقاط القوة لديهم والتعويض عن نقاط الضعف، وأن يمنح جميع المتعلمين فرصة التعلم التحليلي والابداعي والعملي .

أسس بناء البرنامج :

من خلال تناول الباحث للإطار النظرى للدراسة الحالية توصل إلى الأسس العامة التي يجب توافرها في البرنامج ، حيث اعتمد بناء البرنامج علي نظرية الذكاء الناجح، وروعي عند بناء البرنامج مجموعة من الأسس العلمية، هي :

– أن تكون الأهداف محددة وواضحة الصياغة بحيث تصف السلوك النهائي للطالبة المعلمة، وأن يكون قابلا للقياس .

– شمول الأهداف حيث شملت الجوانب المعرفية والنفس حركية والوجدانية .

– وضع الأهداف في ضوء الإمكانات المتاحة .

– أن يغطى محتوى البرنامج جميع أهدافه التعليمية .

– أن تكون صياغة المحتوى بلغة سهلة واضحة مباشرة .

– أن تكون المادة العلمية في مستوى الطالبة المعلمة .

– أن تكون المادة العلمية صحيحة وذات أهمية للطالبة .

- مراعاة التتابع والتكامل للمادة العلمية .
- ترتيب المادة العلمية ترتيباً منطقياً من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب .
- مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات .
- التركيز علي نقاط القوة لدي الطالبات .
- منح جميع الطالبات فرصة التعلم التحليلي والابداعي والعملي .
- زيادة دافعية الطالبات .
- تنوع أساليب التدريب المستخدمة في تنمية المهارات ما بين المناقشة والحوار، والعصف الذهني، ولعب الأدوار، والعمل في مجموعات، وورش العمل، وتحليل المضمون .
- مراعاة الاهتمام بفاعلية الطالبة المعلمة، ورغبتها، ونشاطها، ومشاركتها في جميع مراحل التدريب من تخطيط، واعداد، وتنفيذ حتى يكون تعلمها أفضل .
- اختيار معينات التدريب التى تسهم في تحقيق أهداف البرنامج، مثل العروض التقديمية (بور بوينت)، مقاطع الفيديو، الصور.
- تنوع الأنشطة وتكاملها .
- يوجد زمن محدد لكل نشاط تدريبي تمارسه الطالبة .
- استخدام أساليب التقويم المناسبة والمتنوعة، بحيث تشمل ملاحظة سلوك الطالبة، وإنتاجها، والاختبار التحصيلي، وتقويم الطالبة لنفسها ولزملائها أثناء التدريب .

تدريس البرنامج :

سار تدريس البرنامج القائم علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال وفق الخطوات التي حددها " ستيرنبيرغ "

Sternberg التي تهدف إلي زيادة قدرة المتعلم علي التعلم والتفكير باستعمال قدراته السابقة والمكتشفة وتوظيفها في سياقات غير مألوفة ، إذ يري " ستيرنبيرغ " أن المتعلم إذا أراد النجاح في حياته عليه استعمال ثلاث قدرات هي القدرة التحليلية والابداعية والعملية والموازنة بينهم واكتساب القدرة علي استرجاعها لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي .

تقويم البرنامج :

يتضمن البرنامج ثلاثة أنواع من التقويم تم توظيفها باستخدام الذكاء الناجح :

– التقويم القبلي : يهدف إلي الكشف عن مستوي معرفة الطالبات بمهارات الاتصال غير اللفظي في ضوء نظرية الذكاء الناجح بالإضافة إلي تطبيق أداتي البحث (بطاقة الملاحظة و الاختبار التحصيلي).

– التقويم البنائي : عند تنفيذ أنشطة البرنامج والانتقال من نشاط لآخر، ويتمثل في أسئلة الباحث الشفوية وتنفيذ الأنشطة.

– التقويم النهائي : يتمثل في تطبيق أداتي البحث (بطاقة الملاحظة والاختبار التحصيلي).

محتوي البرنامج :

تم تحديد محتوي البرنامج في ضوء احتياجات الطالبات المعلمات، وهي عبارة عن مجموعة التغيرات المطلوب حدوثها في الطالبة المعلمة، والمتعلقة بمعلوماتها، خبراتها، أدائها، سلوكها، واتجاهاتها لتطوير ادائها في مهارات الاتصال غير اللفظي، وروعي في محتوي البرنامج أن يكون متناسق مع الأهداف، ومتنوع، وقابل للتقويم، وينمي مهارات الاتصال غير اللفظي .

وتم تنفيذ البرنامج علي مدار (١٠) أيام ، (4) ساعات يوميا ، بإجمالي (40) ساعة ، (٧٧) نشاط ، بواقع جلستين في اليوم ، يفصل بينهما نصف ساعة راحة.

جدول رقم (١) أنشطة البرنامج ومحتواها

اليوم	الجلسة	النشاط	نوع القدرة			
			ذاكرة	تحليلي	إبداعي	عملي
الأول	الأولي	– هيا نتعارف	/			
		– قواعد العمل	/			
		– الجدول الزمني للبرنامج	/			
		– التوقعات – أهداف البرنامج	/			
	راحة					
	الثانية	– مفاهيم ومصطلحات : الاتصال / مهارات الاتصال	/			
		– أهمية الاتصال	/	/		
		– أهداف الاتصال	/			
	ختام وتقييم اليوم الأول					
الثاني	الأولي	– قصة الأمس	/			
		– التوقعات – أهداف اليوم الثاني	/			
		– تحليل مضمون قصة " الذئب والحمل "		/		
		– عناوين جديدة أخري للقصة			/	
		– التمثيل ولعب الأدوار			/	/
	راحة					
	الثانية	– (فردي) تحليل مضمون قصة من قصص الأطفال		/		
		– (فردي) تحديد عناوين جديدة أخري لقصة			/	
		– (فردي) لعب أدوار			/	/
	ختام وتقييم اليوم الثاني					

الثالث	الأولي	– قصة الأمس	/			
		– التوقعات – أهداف اليوم الثالث	/			
		– عناصر ومكونات عملية الاتصال	/			
		– أساليب الاتصال	/	/		
		– الكفاءات المدعمة للتواصل	/	/		
	راحة					
	الثانية	– مهارات القائم بالاتصال	/	/		
		– مشكلات ومعوقات الاتصال	/	/		
		– مقترحات لحل مشكلات ومعوقات الاتصال		/	/	
	ختام وتقييم اليوم الثالث					
الرابع	الأولي	– قصة الأمس	/			
		– التوقعات – أهداف اليوم الرابع	/			
		– تحليل مضمون قصة " الذئب والكركي "		/		
		– عناوين جديدة أخري للقصة			/	
		– التمثيل ولعب الأدوار			/	/
	راحة					
	الثانية	– (فردي) تحليل مضمون قصة من قصص الأطفال		/		
		– (فردي) تحديد عناوين جديدة أخري لقصة			/	
		– (فردي) لعب أدوار			/	/
	ختام وتقييم اليوم الرابع					
	الأولي	– قصة الأمس	/			
		– التوقعات – أهداف اليوم الخامس	/			
		– مهارات الاتصال	/	/		

الخامس		– لغة الجسد (مهارة استخدام الجسم)	/	/		
		– أهمية لغة الجسد في الاتصال	/			
	راحة					
	الثانية	– الإشارات والإيماءات الصادرة عن جسم الإنسان	/	/	/	/
		– لغات وأشكال لها صلة بلغة الجسم، والاتصال غير اللفظي	/	/	/	/
	ختام وتقييم اليوم الخامس					
السادس	الأولي	– قصة الأمس	/			
		– التوقعات – أهداف اليوم السادس	/			
		– تحليل مضمون قصة " الفحم والقصار "		/		
		– عناوين جديدة أخري للقصة			/	
		– التمثيل ولعب الأدوار			/	/
	راحة					
	الثانية	– (فردي) تحليل مضمون قصة من قصص الأطفال		/		
		– (فردي) تحديد عناوين جديدة أخري لقصة			/	
		– (فردي) لعب أدوار			/	/
	ختام وتقييم اليوم السادس					
السابع	الأولي	– قصة الأمس	/			
		– التوقعات – أهداف اليوم السابع	/			
		– مداخل الاتصال غير اللفظي	/	/	/	/
		– دلالات اتصال العيون	/	/	/	/
		– دلالات تعبيرات الوجه	/	/	/	/
	راحة					
	الثانية	– دلالات لغة الجسم	/	/	/	/

	– دلالات درجات الصوت	/	/	/	/	/
ختام وتقييم اليوم السابع						
الثامن	الأولي	– قصة الأمس	/			
		– التوقعات – أهداف اليوم الثامن	/			
		– تحليل مضمون قصة " الشيخ و أولاده "		/		
		– عناوين جديدة أخري للقصة			/	
		– التمثيل ولعب الأدوار			/	/
راحة						
	الثانية	– (فردي) تحليل مضمون قصة من قصص الأطفال		/		
		– (فردي) تحديد عناوين جديدة أخري لقصة			/	
		– (فردي) لعب أدوار			/	/
ختام وتقييم اليوم الثامن						
التاسع	الأولي	– قصة الأمس	/			
		– التوقعات – أهداف اليوم التاسع	/			
		– تحليل مضمون قصة " الذئب والحمار "		/		
		– عناوين جديدة أخري للقصة			/	
		– التمثيل ولعب الأدوار			/	/
راحة						
	الثانية	– (فردي) تحليل مضمون قصة من قصص الأطفال		/		
		– (فردي) تحديد عناوين جديدة أخري لقصة			/	
		– (فردي) لعب أدوار			/	/
ختام وتقييم اليوم التاسع						
	الأولي	– قصة الأمس	/			
		– التوقعات – أهداف اليوم العاشر	/			
		– تحليل مضمون قصة " الحمار والثعلب والأسد "		/		

العاشر		– عناوين جديدة أخري للقصة			/	
		– التمثيل ولعب الأدوار			/	/
	راحة					
	الثانية	– (فردي) تحليل مضمون قصة من قصص الأطفال		/		
		– (فردي) تحديد عناوين جديدة أخري لقصة			/	
		– (فردي) لعب أدوار			/	/
	ختام وتقييم اليوم العاشر					

وبذلك تمت الإجابة عن سؤال البحث الثاني الذي نص على : ما التصور لبرنامج قائم علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال ؟. ومن ثم تحقق الهدف الثاني من أهداف البحث وهو: بناء برنامج قائم علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال.

٣- الأختبار التحصيلي لمهارات الاتصال غير اللفظي للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال :

تم إعداد اختبار تحصيلي بهدف قياس مهارات الاتصال غير اللفظي، مكون من ٢٥ سؤالا. وجاءت أسئلة الأختبار متنوعة مابين : اختيار من متعدد – وعددها (٨) أسئلة، تحت عنوان " ضع دائرة حول الأجابة الصحيحة " –، صح أو خطأ – وعددها (٧) أسئلة، تحت عنوان " ضع علامة صح أو خطأ أمام العبارات التالية " –، وأكمل – وعددها (١٠) أسئلة، تحت عنوان " أكمل العبارات التالية " .

ضبط الاختبار:

تم ضبط الاختبار التحصيلي من خلال عمليتى قياس الصدق والثبات كما يلى:

قياس صدق الاختبار: تم عرض الاختبار مع قائمة مهارات الاتصال غير اللفظي، وبطاقة الملاحظة، وأهداف البحث على مجموعة من السادة المحكمين (عددهم ١٠) المتخصصين فى رياض الأطفال، والمناهج، وعلم النفس (ملحق ٢)، وتم تعديل الاختبار فى ضوء الملاحظات التى أبداها السادة المحكمين من حذف وإضافة وتعديل فى الصياغة.

قياس ثبات الاختبار: تم قياس ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة من المعلمات قوامها(٥) معلمات، – غير عينة البحث – وتم تصحيح الاختبار، ثم تم تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم تصحيحه، وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين كان (٩١ر) وهى نسبة دالة على ثبات الاختبار، وأصبح الاختبار صالح للتطبيق (ملحق ٥).

الصورة النهائية للأختبار:

جدول (٢) يوضح توزيع أسئلة الأختبار

م	نوع السؤال	عدد الأسئلة	الدرجة
أولاً	ضع دائرة حول الأجابة الصحيحة	٨	٨
ثانياً	ضع علامة صح أو خطأ أمام العبارات التالية	٧	٧
ثالثاً	أكمل العبارات التالية	١٠	١٠
المجموع		٢٥ سؤال	٢٥ درجة

٤- بطاقة ملاحظة أداء الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال :

كان الهدف من البطاقة ملاحظة أداء الطالبات المعلمات بغرض تعرف مدى ما طرأ من تحسن على أدائهن في مهارات الاتصال غير اللفظي نتيجة لمرورهن بأنشطة البرنامج، وللتأكد من صلاحية البطاقة للاستخدام، قام الباحث بالإجراءات التالية :

صياغة بنود البطاقة :

صيغت بنود البطاقة بصورة إجرائية في عبارات مباشرة تصف الأداء المهاري وصفاً دقيقاً، وروعي أن يحتوي كل بند من بنود البطاقة على أداء واحد فقط ؛ حتى يمكن ملاحظته بسهولة، وجاءت العبارات كلها مثبتة. وتكونت البطاقة من (٨) مهارات رئيسة – الهيئة والملبس، الحركة، وضع الجسم، العينان، القدمان، تعبيرات الوجه، الإشارات والإيماءات، الصوت –، يندرج تحتها(٣٢) مهارة فرعية.

صدق البطاقة :

تم تحليل المهارات المراد قياسها لدى الطالبات المعلمات إلى مجموعة من المهارات الفرعية المرتبطة بالمهارة الرئيسة، ثم عرضت البطاقة على عدد (١٠) من المحكمين(ملحق ٢)، للتأكد من ارتباط المهارات الفرعية بالمهارة الرئيسة، وما إن كانت المهارات الفرعية تغطي جميع جوانب المهارة الرئيسة. وتم إجراء التعديلات التي أشار بها السادة المحكمون، واستبعدت الأداءات التي قلت نسبة الاتفاق حولها عن ٨٠%، وتكونت البطاقة في صورتها النهائية من (٨) مهارات رئيسة يندرج تحتها(٣٢) مهارة فرعية.

ثبات بطاقة الملاحظة :

حُسب ثبات البطاقة عن طريق ثبات الملاحظين؛ حيث قام الباحث – بمساعدة اثنتين من مشرفات الروضة – بملاحظة سلوك ست طالبات معلمات أثناء تنفيذهن البرنامج اليومي للروضة خلال فترة التدريب الميداني، بإحدى روضات القاهرة الجديدة لمدة ساعة ونصف، وحُسب معامل الارتباط بين درجات الملاحظين الثلاثة بالنسبة للطالبات المعلمات الستة باستخدام معادلة كرونباك، وكان معامل ثبات البطاقة ٠.٨٥١ وهو معامل ثبات مرتفع، يدل على ثبات البطاقة.

التقدير الكمي لأداء الطالبات المعلمات :

حدد الباحث ثلاثة مستويات لمدى وجود المهارة المراد قياسها لدى الطالبات المعلمات وهي : (لايؤدي – مقبول – جيد)، واختيرت الدرجات (صفر، ١، ٢) لتعبر كمياً عن تلك المستويات على الترتيب، وبناء على ذلك كانت النهاية العظمى لدرجات البطاقة هي (٦٤) درجة وأصبحت البطاقة صالحة للتطبيق ملحق (٦).

ثانياً: تنفيذ تجربة البحث : مرت إجراءات تجربة البحث بمجموعة من الخطوات كما يلي :

١- التصميم التجريبي للبحث :

اعتمد الباحث عند تطبيق البرنامج على أحد التصميمات التجريبية ، وهو التصميم ذو المجموعتين ، التجريبية والضابطة.

٢- تحديد عينة البحث :

اختيرت عينة البحث بطريقة مقصودة من الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال، الفرقة الرابعة، وراعي الباحث في اختيار العينة، السن، المستوي الأكاديمي والتحصيلي بالرجوع لنتائج الطالبات في الأعوام الثلاثة السابقة أي نتيجة كل طالبة من الفرقة الأولي إلي الثالثة، الخبرات السابقة والدورات التدريبية التي حصلن عليها، وكان قوامها (٥٠) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما ضابطة، وكان قوامها (٢٥) طالبة، والأخرى تجريبية، وكان قوامها (٢٥) طالبة، وتم اختيار الطالبات من كلية التربية، جامعة حلوان حيث يعمل الباحث.

٣- تطبيق تجربة البحث :

أ- التطبيق القبلي لأدوات البحث :

قام الباحث بتطبيق أداتي البحث – بطاقة الملاحظة والاختبار التحصيلي – قبلياً على الطالبات المعلمات – عينة البحث – ، وذلك لتحديد مستوي المجموعتين التجريبية، والضابطة، وقد أثبتت نتائج التطبيق التكافؤ بين المجموعتين فيما يخص مهارات الاتصال غير اللفظي، حيث لا يوجد فرق دال إحصائياً بينهما قبل تنفيذ تجربة البحث.

ب-تطبيق تجربة البحث :

اجتمع الباحث مع الطالبات المعلمات أفراد عينة البحث، ووضح لهن الهدف من البرنامج، ثم أجاب عن تساؤلات الطالبات حول طبيعة البرنامج والغرض منه وكيفية تنفيذه، والمهام المطلوبة من الطالبات، والفائدة التي تعود عليهن من المشاركة في البرنامج، وتلى ذلك تدريس أنشطة البرنامج لطالبات المجموعة التجريبية، على مدار ١٠ أيام / بواقع أربع ساعات يومياً، إجمالي ٤٠ ساعة.

ج- التطبيق البعدي لأدوات البحث :

تم تطبيق بطاقة الملاحظة، والاختبار التحصيلي بعدياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتم تفريغ درجات كل طالبة على حده، ومن ثم جمعت البيانات، وأجريت المعالجة الإحصائية لها.

ثالثاً : نتائج البحث وتفسيرها

يتناول هذا الجزء من البحث عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها في ضوء أسئلة البحث وفروضه وأهدافه، وعرض التوصيات والبحوث المقترحة.

١- الأجابة عن السؤال الأول للبحث والذي نص علي :

ما مهارات الاتصال غير اللفظي اللازمة للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال ؟ . وقد تمت الأجابة عن هذا السؤال في الجزء الخاص بإجراءات البحث، حيث توصل الباحث إلي قائمة مهارات الاتصال غير اللفظي اللازمة للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال، وبهذا يكون قد تحقق **الهدف الأول من هذا البحث وهو: تحديد مهارات الاتصال غير اللفظي اللازمة للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال. وهي: الهيئة والملبس، الحركة، وضع الجسم، العينان، القدمان، تعبيرات الوجه، الإشارات والإيماءات، الصوت.**

٢- الأجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نص علي :

ما التصور لبرنامج قائم علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال ؟ . **وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال في الجزء الخاص بإجراءات البحث، حيث قام الباحث بتصميم البرنامج في ضوء نظرية الذكاء الناجح، وأهداف البحث، وقائمة مهارات الاتصال غير اللفظي، وقام بتحديد عناصر بناء البرنامج وتحديد أهدافه ومحتواه، ثم قام بعرض البرنامج علي مجموعة من المحكمين في تربية الطفل، والمناهج؛ لضبط البرنامج؛** ومن ثم تحقق الهدف الثاني من هذا البحث وهو: بناء برنامج قائم علي نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال .

٣- الأجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي نص علي :

ما فاعلية البرنامج القائم علي نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال ؟. وسيتم الأجابة عليه من خلال التحقق من فروض البحث.

٤- التحقق من صحة فروض البحث :

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الاتصال غير اللفظي - لصالح التطبيق البعدي، يعزي لأثر البرنامج المقترح القائم علي نظرية الذكاء الناجح.

- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الاتصال غير اللفظي - لصالح المجموعة التجريبية، يعزي لأثر البرنامج المقترح القائم علي نظرية الذكاء الناجح.

– يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي لمهارات الاتصال غير اللفظي – لصالح التطبيق البعدي، يعزي لأثر البرنامج المقترح القائم علي نظرية الذكاء الناجح.

– يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للإختبار التحصيلي لمهارات الاتصال غير اللفظي – لصالح المجموعة التجريبية، يعزي لأثر البرنامج المقترح القائم علي نظرية الذكاء الناجح.

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث تم اختيار عينة البحث، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة علي عينة البحث قبلياً، ثم تم تنفيذ أنشطة البرنامج ملحق (٤)، ثم إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة علي عينة البحث بعدياً.

ويعرض الباحث نتائج البحث على النحو التالي :

جدول (٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات المُعلمات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مهارات الاتصال غير اللفظي

بطاقة الملاحظة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
القبلي	٢٥	٢٩.٦	٢.٧٧	٣٤.٩
البعدي		٤٥.١	١.٩٩	

يتضح من جدول (٣) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (٣٤.٩) بينما قيمة (ت) الجدولية تساوى (١.٧٢) عند درجة حرية (١٩)؛ مما يوضح أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠.٠٥)؛ وبذلك يتحقق الفرض الأول للبحث، حيث يوجد فرق دال بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي في مهارات الاتصال غير اللفظي. مما يدل على فاعلية البرنامج، وإسهامه

في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال (المجموعة التجريبية) .

جدول (٤) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات المُعلمات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مهارات الاتصال غير اللفظي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
الضابطة	٢٥	٣٢.٧٩	٢.٨	١٦.١
التجريبية	٢٥	٤٥.٤٩	٢.٣	

يتضح من جدول (٤) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (١٦.١) بينما قيمة (ت) الجدولية تساوى(١.٦٨) عند درجة حرية (٣٨)؛ مما يوضح أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠.٠٥) ؛ وبذلك يتحقق الفرض الثاني للبحث، حيث يوجد فرق دال بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الاتصال غير اللفظي. مما يدل على فاعلية البرنامج ، وإسهامه في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال (المجموعة التجريبية) .

جدول (٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات المُعلمات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في مهارات الاتصال غير اللفظي

الاختبار	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
القبلي	٢٥	٨.٩٦	١.١٢	١٦.٩٨
البعدي		١٨.٣١	١.٩٧	

يتضح من جدول (٥) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (١٦.٩٨) بينما قيمة (ت) الجدولية تساوى (١.٧٢) عند درجة حرية (١٩)؛ مما يوضح أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠.٠٥)؛ وبذلك يتحقق الفرض الثالث للبحث، حيث يوجد فرق دال بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي في مهارات الاتصال غير اللفظي. مما يدل على فاعلية البرنامج ، وإسهامه في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال (المجموعة التجريبية) .

جدول (٦) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات المُعلمات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للإختبار التحصيلي في مهارات الاتصال غير اللفظي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
الضابطة	٢٥	١٠.٦	١.٢٣	١١.٩
التجريبية	٢٥	١٨.٧	١.٩٧	

يتضح من جدول (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (١١.٩) بينما قيمة (ت) الجدولية تساوى (١.٦٨) عند درجة حرية (٣٨)؛ مما يوضح أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠.٠٥)؛ وبذلك يتحقق الفرض الرابع للبحث، حيث يوجد فرق دال بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الاتصال غير اللفظي. مما يدل على فاعلية البرنامج ، وإسهامه في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال (المجموعة التجريبية) .

وتؤكد نتائج العمليات الإحصائية للفروض البحثية السابقة على الفاعلية الإيجابية للبرنامج، وإسهامه في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال (المجموعة التجريبية) ؛ و يرجع ذلك إلى التنظيم المقترح للبرنامج (موضع التجريب) القائم على نظرية الذكاء الناجح، حيث أتاح التنظيم المقترح الفرصة للنمو التتابعى للمهارات؛ مما أدى إلى نمو خبرات الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال (عينة البحث)، في مهارات الاتصال غير اللفظي.

وبهذا يكون الباحث قد أجاب علي السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي ينص علي : ما فاعلية البرنامج القائم علي نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال ؟. ومن ثم تحقق الهدف الثالث من أهداف البحث وهو: تحديد فاعلية البرنامج القائم علي نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال.

ومن النتائج السابقة يمكن استنتاج ما يلي :

- أن طالبات المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج ، قد حققن نمواً في مهارات الاتصال غير اللفظي بمعدلات أعلى مما حققته طالبات المجموعة الضابطة.

- أن البرنامج الذي تم بناؤه للطالبات المعلمات أثبت فعاليته، وظهر ذلك من تطبيق أنشطته على عينة من الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال – المجموعة التجريبية التي حققت نمواً عالياً في مهارات الاتصال غير اللفظي.

وقد يرجع تحقق هذه النتائج إلى :

صياغة أنشطة البرنامج في ضوء نظرية الذكاء الناجح، والاعتماد على القدرات التحليلية والابداعية والعملية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي المناسبة للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال (عينة البحث)، الأفادة من نقاط القوة لدى الطالبات المعلمات – عينة البحث – والتعويض عن نقاط الضعف، المزج ما بين الجانب النظري

والعملي، المزج ما بين العمل الجماعي في مجموعات صغيرة والعمل الفردي، اعتماد أسلوب الحوار والمناقشة، الحجم المناسب لعدد الطالبات في البرنامج – تدريس الأعداد الصغيرة – والاهتمام بالكيف دون الكم، التحديد الدقيق لأهداف البرنامج ، بحيث تصف السلوك النهائي للطالبة، تحديد محتوي البرنامج في ضوء احتياجات الطالبات المعلمات (عينة البحث)، محتوى البرنامج يغطي جميع أهدافه التعليمية، المادة العلمية ذات أهمية للطالبة، الأعتماد على الأساليب التدريسية الحديثة – المحاضرة الفعالة، ورش العمل، لعب الأدوار، الحوار والمناقشة، العصف الذهنى، تحليل المضمون، العمل فى مجموعات، التعلم الذاتي – التي تعطي الفرصة للطالبة في اكتساب المهارات والخبرات الضرورية، اختيار معينات التدريس التى تسهم في تحقيق أهداف البرنامج، مثل العروض التقديمية (بور بوينت)، مقاطع الفيديو، والصور، مراعاة الاهتمام بفاعلية الطالبة، ورغبتها، ونشاطها، ومشاركتها في جميع مراحل البرنامج من تخطيط، واعداد، وتنفيذ حتى يكون تعلمها أفضل، الإهتمام بتهيئة الطالبات المعلمات (عينة البحث) قبل ممارسة الأنشطة التعليمية الخاصة بالبرنامج ، من خلال توضيح أهداف وأهمية البرنامج لهن، مما كان له أكبر الأثر في زيادة الدافعية الداخلية للطالبات، تنوع الأنشطة وتكاملها داخل البرنامج، مما كان له الأثر في مواجهة الفروق الفردية بين الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال (عينة البحث)، استخدام أساليب التقويم المناسبة والمتنوعة، بحيث تشمل ملاحظة سلوك الطالبة، وإنتاجها، والاختبار التحصيلي، وتقويم الطالبة لنفسها ولزملائها أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج.

وبتحليل نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة، يري الباحث – وفي حدود علمه – أنه لا توجد دراسات تناولت مهارات الاتصال – اللفظي و غير اللفظي – لدى الطالبة المعلمة، تخصص رياض الأطفال، ولكن هناك العديد من الدراسات أكدت علي أهمية هذه المهارات للطالب المعلم في تخصصات أخري، ومنها دراسة (عريان، ٢٠١٤)،(السيد وصياد، ٢٠١٤)،(بحيري وآخرون، ٢٠١٥)،(محمود، ٢٠١٦)،(أحمد، ٢٠٠٥) .

توصيات البحث

مما سبق وفى ضوء نتائج البحث يوصى الباحث بالأتى:

- علي الطالبات المعلمات خريجات شعب، وكليات رياض الأطفال الباحثات عن عمل أن يقمن بتطوير مهاراتهن الخاصة باستخدام مهارات الاتصال غير اللفظي.

- علي طالبات معلمات شعبة رياض الأطفال توظيف مهارات الاتصال غير اللفظي في المواقف التعليمية داخل الروضة.

- الأهتمام بتدريب خريجي كليات التربية للطفولة المبكرة، وكليات التربية – تخصص رياض الأطفال على استخدام مهارات الاتصال غير اللفظي، وتوظيفها في تعليم الأطفال.

- استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدي الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال.

- تزويد المكتبة العربية بالبحوث والدراسات والكتب التى تهتم بمهارات الاتصال غير اللفظي.

- الاهتمام بقياس مهارات الاتصال غير اللفظي، وإعداد أدوات التقويم المناسبة لذلك، مع ضرورة تدريب الطالبة المعلمة على استخدام تلك الأدوات.

بحوث مقترحة

- اجراء دراسة عن مهارات الاتصال غير اللفظي لدى الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال وعلاقتها بالتعامل مع أولياء الأمور/ الطفل.

- تصميم برامج لتنمية مهارات الاتصال اللفظي لدى الطالبات المعلماتشعبة رياض الأطفال.

- تصميم برنامج تعليمى متعدد الوسائط لتنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى الطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال وقياس فعاليته .

- اجراء دراسة استكشافية بالاحتياجات اللازمة للطالبات المعلمات شعبة رياض الأطفال في مجال مهارات الاتصال.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو جادو، محمود (٢٠٠٦). نظرية الذكاء الناجح. عمان، دار ديبونو.

أبو جادو، محمود محمد (٢٠٠٦). أثر برنامج مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والابداعية لدى الطلبة المتفوقين عقليا. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو جادو، محمود محمد ؛ الناطور، ميادة (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليا. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. المجلد الرابع عشر، العدد الأول، ص ص : ١٣ – ٣٨ .

أبو نمرة، محمد ؛ قطيشات، نازك (٢٠٠٩). أساسيات أدارة الصفوف وتنظيمها. عمان، المكتبة الوطنية.

أحمد، صفاء محمد (٢٠١٢). برنامج مقترح قائم علي نظرية الذكاء الناجح وأثره على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير المركب والاتجاه نحو الابداع لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. جامعة عين شمس، كلية التربية، مارس، ع٤٠، ص ص : ١٣٨ – ١٦٨ .

أحمد، والي عبد الرحمن (٢٠٠٥). استخدام التاريخ الشفوي في تنمية بعض مهارات الاتصال لدى الطالب المعلم للدراسات الاجتماعية (شعبة التأهيل التربوي) بكليات التربية بسلطنة عمان: دراسة تجريبية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. فبراير، ع٣، ص ص : ١٦٤ – ١٨٩ .

أرناؤوط، أروى رفيق ؛ الصمادي، مروان صالح (٢٠١٤). مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية في جامعة نجران من وجهة نظر الطلبة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. دار سمات للدراسات والأبحاث، كانون الثاني، مج٣، ع١، ص ص : ٨١ – ١٠٣ .

أيوب، علاء (٢٠١٦). نظرية الذكاء الناجح: التوافق بين التدريس والتقويم. القاهرة، مكتبة عالم الكتب. بحيري، يارا ناجي ؛ النقيب، إيناس فهمي ؛ دسوقي، شيرين محمد (٢٠١٥). فعالية برنامج قائم علي نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الاتصال لدي الطلبة المعلمين. مجلة كلية التربية. جامعة بور سعيد، كلية التربية، يونيو، ع١٨، ص ص : ٨٢٢ – ٨٩٥ .

بركان، دليلة (٢٠١٧). مهارات الاتصال: تحديات المسير الناجح. مجلة العلوم الانسانية. جامعة محمد خيضر بسكرة، مارس، ع٤٦، ص ص : ٦٤٥ – ٦٥٩ .

بلبل، يسرا شعبان (٢٠١٨). الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام. مجلة التربية الخاصة – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق، أغسطس، ع٢٤، ص ص : ٨٣ – ١٣٨ .

– بوزيان، عبد السلام ؛ بوجرادة، عبدالله ؛ بن عمارة، مراد (٢٠١٤). فعالية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في تحقيق إدارة صفية فعالة من وجهة نظر التلاميذ: دراسة ميدانية علي ثانويات مدينة ورقلة. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، الجزائر.

تاج الدين، أمير (٢٠٠٨). الثقة بالنفس. القاهرة، كنوز للنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٠). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية. القاهرة ، دار الفكر العربي.

الجاسم، فاطمة أحمد (٢٠١٥). الذكاء الناجح والقدرات التحليلية والإبداعية. عمان، الأردن، دار ديبونو.

حجاب، محمد منير (٢٠١٢). نظريات الأتصال. القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع .

حجاج، علا نعيم (٢٠١٤). دور المهارات الناعمة في عملية اقتناص الوظائف الإدارية، دراسة تطبيقية علي الوظائف الإدارية في قطاع غزة. رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

حمايمي، عبد الرازق ؛ طعبلي، محمد الطاهر (٢٠١٣). مهارات الاتصال لدى المدرس وأثرها على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الثالثة متوسط دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية ورقلة. مجلة الحكمة. الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ع١٩، ص ص : ٢٥٦ – ٢٧٦ .

خميس، عبدالله (٢٠١٣). المهارات الناعمة التي يبحثون عنها. عمان، مؤسسة الرؤيا للصحافة والنشر.

الخطيب، بلال عماد (٢٠١٨). مستوي التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. مجلة التربية. جامعة الأزهر، كلية التربية، يوليو، ع١٧٩، ج١، ص ص : ٤٢٦ – ٤٥٣ .

رفيق، وليد (٢٠١١). التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه. عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع

الركيبات، أمجد فرحان ؛ قطامي، يوسف محمود (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلي نموذج ستيرنبرغ ومهارات التفكير فوق المعرفة في درجة ممارسة التفكير الناقد لدي طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية، مج ٤٣، ع٢، ص ص : ٦١٩ – ٦٣٥ .

الزعبي، أحمد (٢٠١٧). العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. جامعة اليرموك، إربد، الأردن، مجلد ١٣، ع٤، ص ص : ٤١٩ – ٤٣١ .

سالم، ياسر عبد العظيم (٢٠٠٩). تطوير مهارات الاتصال الفعال لدى مدرسي التربية الرياضية بجمهورية مصر العربية كإجراء لتحسين العملية التعليمية. المؤتمر العلمي الدولي الثالث " نحو استثمار أفضل للرياضة المصرية والعربية ". جامعة الزقازيق، كلية التربية الرياضية للبنين، مارس، مج٤، ص ص : ١٩٩٩ – ٢٠٣٢ .

سويلم، فايزة (٢٠١٣). المهارات الناعمة. مسقط، مؤسسة الرؤيا للصحافة والنشر.

– السالم، عبدالله بن عبد الكريم (٢٠٠١). أهمية لغة الجسم في الاتصال مع الآخرين. مجلة الإدارة. اتحاد جمعيات التنمية الإدارية، أبريل، مج٣٣، ع ٣ ، ٤، ص ص : ١٠ – ٢٧ .

السمان، مروان أحمد (٢٠١٧). إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها من المسلمين. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، أبريل، ع٢٢١، ص ص : ١٦ – ٦٧ .

السيد، علياء علي ؛ صياد، سامية محمد (٢٠١٤). فعالية الدمج بين استراتجيتي " الحوار السقراطي" و"حوض السمك " في تدريس مقرر العلوم المتكاملة لتنمية مهارات

التفكير الجدلي والاستعداد للأداء الاتصالي الفعال والاتجاه نحو تعلمه لدى الطالبة المعلمة. المجلة المصرية للتربية العلمية. نوفمبر، مج١٧، ع٦، ص ص : ٨١ – ١٣٦ .

شحاتة، حسن (٢٠٠٨). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شفيق، مني يوسف (٢٠١١). مهارات الأتصال الفعال. القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية .

الصري، إسراء ؛ الفايز، مني (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي في الرياضيات مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة حل المشكلات للطلبة الموهوبين في رياض الأطفال. مجلة المنارة للبحوث والدراسات. جامعة آل البيت، حزيران، مج٢٢، ع٢، ص ص : ٣٧١ – ٣٩٧.

الصيرفي، محمد (٢٠٠٦). الإتصالات الإدارية. الأسكندرية، مؤسسة حورس الدولية .

طيب، عزيزة عبد الله ؛ الشمري، وفاء مشعان (٢٠١٦). ممارسات مهارات الاتصال الفعال لدى المشرفات التربويات للمرحلة المتوسطة بمحافظة حفر الباطن: دراسة ميدانية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب، عدد خاص، ديسمبر، ص ص : ١٦٥ – ١٩١

عبد الرحمن، هدي ؛ عبد القادر، محمود ؛ عبد الرحيم نور (٢٠١٧). أثر استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تدريس النصوص الأدبية على التحصيل المعرفي لدى طلاب الثانوية

الأزهرية. مجلة الثقافة والتنمية. جمعية الثقافة من أجل التنمية، مايو، س١٧، ع١١٦، ص ص : ٣٣٣ – ٣٨٠ .

عبد الفتاح، يسرا محمد ؛ عمر، سعاد محمد ؛ قاسم، نادر فتحي (٢٠١٢). مهارات الاتصال البشري لدى معلم علم النفس. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، يناير، ع١٧٨، ص ص : ٢٠١ – ٢٣٥ .

عبد الهادي، نبيل ؛ أبو حشيش، عبد العزيز ؛ بسندي، خالد عبد الكريم (٢٠٠٩). مهارات في اللغة والتفكير. عمان، دار المسيرة .

عبد الواحد، مؤمن خلف (٢٠١٦). دور المهارات الناعمة في الحصول علي الوظائف الأكاديمية: دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم العالي– قطاع غزة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. جامعة فلسطين، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، يونيو، مج٦، ع٢، ص ص : ٣٠٣– ٣٣٨ .

عريان، سميرة عطية (٢٠١٤). برنامج مقترح قائم علي التفكير الجمعي لتنمية الوعي به وزيادة الاتجاه نحو استخدام مهارات الاتصال التربوي لدى الطلاب معلمي المواد الفلسفية. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، يناير، ع١٤٧، ص ص ١٤٦ – ١٩٥ .

عمر، سعاد محمد (٢٠١٨). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المهارات الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، فبراير، ع٢٣١، ص ص : ٦٦ – ٩٩ .

عيسي، عبد العزيز (٢٠٠٤). التشبيك في تنظيم المجتمع. القاهرة، دار المعرفة الجامعية.

العوضي، عبد اللطيف (١٤٣٣هـ). المهارات الأساسية في الاتصال والتواصل. الرياض، جامعة الملك سعود.

الغزالي، محمد (٢٠١٠). جدد حياتك. القاهرة، نهضة مصر .

قطامي، يوسف محمود (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية، مج٤٣، ع٢، ص ص : ٦١٩ – ٦٣٥ .

قطامي، يوسف ؛ مصطفي، سعاد (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي للتسريع المعرفي في تطوير التفكير الناقد والذكاء الناجح لدى عينة أردنية من طلبة الصف الخامس. مجلة دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية، مج٤٢، ع٣، ص ص : ٨٩١ – ٩٠٨ .

الكنعاني، عبد الواحد محمود (٢٠١٦). أنموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح وأثره في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي من مادة الرياضيات وتنمية تفكيرهم الإبداعي. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، يوليو، مج١٩، ع٩، ص ص : ٦ – ٥٢ .

ماجيو، روزالي (٢٠٠٧). فن الحوار والحديث إلي أي شخص. الرياض، مكتبة جرير.

ماهر، أحمد (٢٠٠٦). كيف ترفع مهاراتك الإدارية في الاتصال. القاهرة، الدار الجامعية .

محمد، ماجدة فتحي (٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على الأنشطة التفاعلية لتنمية المهارات الناعمة ومهارات الذكاء الناجح لدى الموهوبين من أطفال الروضة. مجلة الطفولة والتربية. جامعة الإسكندرية، كلية رياض الأطفال، أكتوبر، مج١١، ع٤٠، ص ص : ٢٤٩ – ٣٣٢ .

محمود، شمس الدين محمد (٢٠١٦). فعالية استراتيجية مقترحة على تنمية مهارات الاتصال لدي طلاب التدريب الميداني. مجلة جامعة مدينة السادات للتربية البدنية والرياضة. جامعة مدينة السادات، كلية التربية الرياضية، يوليو، ع٢٦، ص ص : ١١١ – ١٢٨

مدكور، علي (٢٠٠٧). طرق تدريس اللغة العربية. عمان، دار المسيرة .

مسعود، آمال عبد العزيز (٢٠١٨). مهارات التواصل لدي طفل الروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات.مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين، مارس، مج١٩، ع١، ص ص : ٣٠٥ : ٣٢٩ .

ممتاز، محمد (٢٠٠٩). المفاتيح السبعة للشخصية الناجحة. القاهرة، كنوز للنشر والتوزيع .

المحمادي، صفاء معيلي ؛ القرني عبد الرحمن بن عبيد (٢٠١٧). واقع مهارات الاتصال الفعال الداعم لمشاركة المعرفة لدى المشرفات التربويات في مكاتب التعليم بمدينة جدة. مجلة دراسات المعلومات. جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، يناير، ع١٨، ص ص : ١٠٧ – ١٣٨ .

الموسوعة الحرة، ويكيبديا(٢٠١٨). WWW. Wikipedia. Org

النجار، فخري (٢٠٠٧). الأسس الفنية للكتابة والتعبير. عمان، دار صفاء .

الهبيرة، زيد بن عماش ؛ السرحان، خالد علي (٢٠١٧). برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات الاتصال الفعال لدي مديري المدارس في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات في العلوم التربوية. جامعة الأردن، عمادة البحث العلمي، مج ٤٤، ملحق، ص ص : ٢٩٥ – ٣٢٤ .

ثانياً: المراجع الأجنبية :

Cascia, Steve (2013): Balancing Technical and Soft Skills, Contractor Magazine, Oct.2013, Vol. 60 Issue 10, p42.

Cookson, Peter W., (2004) Thinking about Thinking, Teaching Pre K-8, Vol.34, No.6, Mar 2004.

Ellis. A. & Crawford, T (2000): Making intimate connection, guidelines for great relationships and better communication. New York, Impact Publishers.

Investopedia. (2014): Hard skills. Retrieved from http://www.investopedia.com/terms/h/hard-skills.asp.

Kenan (2018): WWW. Kenanaonline.com

Lazarus, Arthur (2013): The importance of Soft Skills for Job Success, Physician Executive, Sep/oct 2013, Vol. 39 Issue 5, p40.

Robles, Marcel (2012): Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace, Business Communication Quarterly, v75 n4 p453-465 Dec 2012.

Schulz., Bernd (2008): The Importance of Soft Skills: Education beyond Academic Knowledge.

Shankar, R. P., Dubey, A. K., Mishra, P., Deshpande, V. Y., Chandrasekhar, T. S., & Sivananda, P. G. (2006). Student Attitudes towards Communication Skills Training in a Medical College in Western Nepal. (Original Research Paper). Education for Health, 19 (1), 71-84. Doi: 10. 1080/13576280500534693

Siti Hamida (2015): Department Food and Fashion Education Yogyakarta State University, Yogyakarta, Indonesia the 3rd UPI International

Conference on Technical and Vocational Education and Training (TVET) Humanistic Soft Skills Learning for Generating Professional Teacher Performance.

Sternberg, R. J. (2002). Raising the Achievement of All Students, Teaching for Successful Intelligence. Educational Psychology Review, 14 (4), 383-393.

Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. Interamerican Journal of Psychology, 39(2), 189-202.

Sternberg, R. J. (2010). Assessment of Gifted Students for Identification Purposes: New Techniques for a New Millennium, Learning and Individual Differences, Vol.20, No.4, Aug 2010.

Sternberg, R. J. Grigorenko, E. (2007). Teaching for successful intelligence 2nd Ed. California: Corwin Press.

Vaughn, Sharon and Meaghan, Edmonds, (2006): Reading Comprehension for Older, journal of intervention in School and Clinic, Vol .14, No.3, pp.131- 137.

Tawfik, Waleed (2009): WWW. Bedayaonline.org.

White, Martha (2010): The Real Reason New College Grads Can't Get Hired, Research in Higher Education, Jun2012, Vol. 53 issue 4, p383.

The Effectiveness of a Program based on the Theory of Successful Intelligence to Develop non-verbal Communication Skills for the Student Teacher (Kindergarten Division)

Prepare:

Saeed Abdel Moez Ali Moussa

Assistant Professor of Child Curriculum

Department of Kindergarten- College of Education- University Helwan

فعالية برنامج قائم على اللعب في تحسين مهارات الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة

إعداد

إسراء حسن مُحَمَّد حسانين

عضو هيئة تدريس بكلية العلوم والآداب – جامعة نجران

الإستشهاد المرجعى:

حسانين،إسراء حسن مُحَمَّد.(٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على اللعب في تحسين مهارات الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)، ج١– ديسمبر، ٧٣٦-٧٨٢

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية البرنامج المقترح في تحسين الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة، وتكونت عينة البحث من (٣١) طفل وطفلة من الأطفال الملتحقين برياض الأطفال بالروضات الحكومية بمدينة شروره بالمملكة العربية السعودية ، واشتملت أدوات البحث على مقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة (إعداد الباحثة)، البرنامج المقترح (إعداد الباحثة)، ومقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة (إعداد روبرت ل وآخرون، تعريب وتعديل مليكة، ١٩٩٨)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية (الوعي الذاتي – تنظيم الانفعالات – الدافعية – التعاطف – المهارات الاجتماعية) على مقياس الذكاء الانفعالي المصور عند الأطفال عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لصالح القياس البعدي، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية بالقياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية على مقياس الذكاء الانفعالي المصور.

الكلمات المفتاحية: مهارات اللعب، الذكاء الانفعالي

Abstract:

The current research aimed to verify the effectiveness of the proposed program in improving emotional intelligence among pre-school children. The research sample consisted of (31) children in kindergartens Sharurah city at Saudi Arabia. The research tools included an emotional intelligence scale for Preschool children. (The researcher's preparation), the proposed program. (The researcher's preparation), and the Stanford-Binet scale, fourth image. (Prepared by Robert L & et al., translation of Malika, 1998). The results indicated that: There were statistically significant differences, at point (0.05) in the emotional intelligence level of the experimental group between the pre- measurement, and the post- measurement in favor of the post- measurement. There were no statistically significant differences, at point (0.05) in the emotional intelligence level of the experimental group between the post- measurement, and tracer - measurement.

Keywords: **Playing skills, emotional intelligence**

المقدمة

تعد مهارات الذكاء الانفعالي من المهارات الضرورية التي تساعد الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة على النجاح والتوافق مع كافة التغيرات السريعة التي تحدث بالعالم، حيث يستطيع الطفل بموجبها التأثير في أعضاء الجماعة ليصبحوا منتجين، قادرين على الإنجاز والتميز، ويمتلكون مهارات تمكنهم من التعلم والتفاعل مع الحياة، كما تهدف مهارات الذكاء الانفعالي في النهاية إلى توفير البيئة الآمنة البعيدة عن التهديد والقلق، ومن ثَّم فهم الأطفال للمشكلات والتعامل مع مواقف الحياة المختلفة؛ من أجل تحقيق الطموحات على الصعيد الشخصي والاجتماعي بما يصب في بوتقة المجتمع ، ونظرا لأهمية تلك المهارات في نهضة المجتمعات وازدهارها، لما لها من آثار جمة في ظهور الأفكار الخلاقة والمبدعة أثناء ممارسة الطفل للأنشطة المختلفة، للسعي نحو تنميتها واستثمارها بشكل مناسب يعود بالنفع على الطفل والمجتمع.

وفي هذا الصدد يعد اللعب من أكثر الأنشطة التي يميل الطفل إلى ممارستها، إذ يعتبر وسيط تربوي مهم، يسعى إلى توسيع خيال الطفل ويثير تفكيره، ويساعد في بناء شخصيته في مختلف المجالات، فضلاً عن إشباع احتياجاته، وتنمية مهاراته المختلفة في مواقف تعليمية منظمة من أجل تعليمه المهارات التي يمكن بمقتضاها ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات.

ومن المعلوم أن انفعالات الأطفال وردود أفعالهم بمرحلة الروضة تختلف تبعا لاختلاف المواقف التي يمرون بها، ومن ثم فإن تنمية قدرتهم على التعامل مع انفعالاتهم تعد من ضروريات تصميم البرامج التربوية، كما يعد اللعب مدخل من مداخل تعلم طفل ما قبل المدرسة، ومن الأنشطة التي يستمتع بأدائها، وتساعد على بناء شخصيته في جميع الجوانب، لذا ينبغي استثماره في تنمية قدرته على التفاعل والتعبير عن انفعالاته وإدارتها بطريقة إيجابية، ومن ثَم مساعدة المجتمع على إعداد جيل راقي يسهم في تطوير مؤسساته ويواكب التقدم.

يرى جولمان أن الروضة هي المسئولة عن الكفاءة الانفعالية، حيث تعمل على تحسين وبناء مهارات الذكاء الانفعالي، الذي يسهم بشكل كبير في نجاح الطفل في جميع مجالات الحياة، وعدم توفير الأمن الانفعالي في البيئة الصفية تجعل الطفل يشعر بالقلق والاحباط في علاقته بالآخرين. (المللي، ٢٠١٠: ١٤٣)

وفي هذا الصدد تشير دراسة (Adams, 2013) بأن الأطفال الذين يتميزون بالذكاء الانفعالي لديهم قدرة أفضل على إدارة الانفعالات والتفاعل مع الآخرين وحل المشكلات بمجهود أقل من غيرهم، كما أنهم أقل يأسا ويتجنبون السلوك السلبي ويكون لهم وجهة في الحياة وأهداف قادرين على تحقيقها.

وتساعد كذلك على معرفة الطفل بمشاعره الداخلية، وتوجيه انفعالاته لتحقيق الهدف، وكذلك الوعي باهتمامات الآخرين، والمهارة في إحداث استجابات مرغوبة (Goleman, 2011: 26-27)

ومن هذا المنظور يتبين ضرورة اهتمام الباحثين والباحثات وجميع القائمين على عملية إعداد برامج إرشادية للأطفال باستخدام أنشطة اللعب التي تتميز بالإثارة والتنوع من أجل توجيه طاقة الطفل في بناء مهارات الذكاء الانفعالي وتحسين قدراته ومهاراته بداية من مرحلة الطفولة المبكرة.

مشكلة البحث

جاءت فكرة هذا البحث من خلال الإشراف على الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية العلوم والآداب جامعة نجران أثناء فترة التدريب الميداني بمدينة شروره بالمملكة العربية السعودية، وقد أثار انتباه الباحثة كثرة شكاوى الطالبات المعلمات من عدم القدرة على التحكم في انفعالات الأطفال المصاحبة للأنشطة التي يتم تقديمها بقاعات

النشاط، فهناك من لا يدرك معايير السلوك المقبول، وهناك من يتسرع في ردود الأفعال المختلفة، وهناك من ينتابه الشعور بالقلق والخوف من التجريب بالأركان، وهناك أيضا من يظهر مقاومة في التفاعل والمشاركة بالأنشطة، وهناك من يعترض على تعلم المهارات الجديدة، ويؤدي ذلك إلى إشاعة جو من التوتر والقلق بين الأطفال، وبالتالي يؤثر على الانخفاض الملحوظ في مستوى الانتباه والتعلم، ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذا البحث.

وفي هذا الصدد قد أشار علم نفس النمو إلى أن الطفولة المبكرة تتميز بحدة الانفعالات، التي تظهر في شكل حدة المزاج والغيرة والخوف، وتصفها هيرلوك بمرحلة عدم التوازن؛ لسهولة استثارة الطفل. (أبو حطب وصادق، ٢٠١٠: ٢٤٠)

يرى "أريكسون" أن الشخصية السليمة تتمتع بثلاثة خصائص تتمثل في السيطرة الإيجابية على البيئة، بيان قدر من وحدة الشخصية، إدراك الذات ثم العالم بطريقة صحيحة، ويتبين من ذلك أن الطفل الصغير لا يتمتع بأي خاصية منها وتظهر جميعها بشخصية الراشد السوي، وبالتالي فإن النمو الانفعالي عند الطفل يظهر بالتحسن التدريجي لهذه السمات بمراحل معقدة ومتتابعة من التمايز المتزايد. (أحمد، ٢٠٠٣: ٢٤٦-٢٤٧)

وأضاف "جولمان" أن البيئة الصفية التي تفتقر إلى الأمن الانفعالي تعزز من شعور الطفل بالقلق والتوتر والإحباط في علاقاته، مما ينعكس على انخفاض مفهوم الذات، ويؤثر بالتالي في توافقه النفسي، وقد أشار "سلوفي" أن الآباء يخطئون في تهذيب انفعالات الأبناء وترقيتها، وقد يتجاهلون مشاعر الأطفال، وبالتالي تظهر الحاجة إلى التربية الانفعالية لهم. (الملي، ٢٠١٠: ١٤٢)

كما يعد الاهتمام باستثمار ميول واهتمامات طفل ما قبل المدرسة إلى ممارسة أنشطة اللعب في نمو مهارات الذكاء الانفعالي، ضرورة حضارية تقتديها متطلبات العصر لمواكبة التغيرات الحادثة في كافة المجالات والفروع العلمية، لما لتلك المهارات من دور بارز في بناء شخصية متزنة لديها القدرة على تحمل المسئولية وفهم الآخرين وتأكيد الذات، ويمكن استثمارها

أيضا في تغيير طرق التفكير التقليدية للأطفال بما يسهم في تطوير قدرتهم على ضبط النفس في المواقف المختلفة، وهذا من شأنه يؤدي إلى تطوير عملية التعلم، ولما لتلك المهارات من دور بناء في المساهمة في حل المشكلات التي من شأنها مساعدة طفل ما قبل المدرسة على التخلص من الضغوط ، وتؤدي إلى شعوره بالاتزان النفسي والتفكير في النتائج المترتبة على السلوك قبل القيام به، لذا يسعى البحث الحالي إلى الإجابة على التساؤل التالي: ما مدى فعالية البرنامج القائم على اللعب في تحسين مهارات الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة؟ وينبثق من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية (الوعي الذاتي – تنظيم الانفعالات –الدافعية –التعاطف –المهارات الاجتماعية) على مقياس الذكاء الانفعالي المصور عند الأطفال؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية (الوعي الذاتي –تنظيم الانفعالات –الدافعية –التعاطف –المهارات الاجتماعية) على مقياس الذكاء الانفعالي المصور عند الأطفال؟

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

١- تحسين مهارات الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة.

٢- تصميم مقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة.

٣- تصميم برنامج قائم على اللعب لتحسين الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة.

٤- التحقق من فعالية البرنامج المقترح في تحسين الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة.

أهمية البحث

١. قد يوجه نظر المتخصصين من علماء النفس وكذلك معدي البرامج ومعلمات رياض الأطفال إلى أهمية إعداد البرامج التي من شأنها تسعى إلى تنمية جميع مهارات الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة.

٢. تتضح الأهمية النظرية للبحث الحالي في أنه يسهم في إثراء المكتبات بأدوات يسهل استخدامها من قبل جميع المهتمين والمعلمين وأولياء الأمور لتنمية الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة.

٣. تظهر الأهمية التطبيقية للبحث الحالي في أنه يركز على استخدام برنامج مقترح تم بناؤه على أسس علمية في تحسين الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة، ويمكن أن يستخدمه كل من الباحثين والمهتمين والمعلمين وأولياء الأمور.

مفاهيم البحث

الفعاليـة:

تعرف بالحث الحالي إجرائيا في البحث الحالي: بأنها قدرة البرنامج الذي تم تصميمه على تحقيق أهدافه المحددة كما يخبرها مقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة من خلال الفرق الدال إحصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

البرنامج:

مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة في ضوء أسس عملية، لتقديم الخدمات الإرشادية، بهدف المساعدة في تحقيق النمو السوي والاختيار الواعي المتعقل. (زهران، ٢٠٠٥: ٤٩٩)

مجموعة جلسات تسعى إلى تنمية مهارة واحدة أو أكثر من مهارات التفكير من خلال استخدام استراتيجيات مخططة يتم تحديدها بما يتناسب مع الأهداف الموضوعة للبرنامج. (النعيمي، ٢٠١٠: ٣٥)

يعرف البرنامج القائم على اللعب بالبحث الحالي: بأنه خطة تنطوي على مجموعة إجراءات إرشادية تحتوي خبرات وأنشطة وممارسات تعليمية قائمة على اللعب ومصممة بهدف تنمية الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة في الدرجة الكلية وفي المجالات الفرعية المكونة من الوعي بالذات وتنظيم الذات والدافعية والتحفيز والتعاطف والمهارات الاجتماعية.

الذكاء الانفعالي:

يعرف الذكاء الانفعالي بالبحث الحالي: بأنه قدرة الطفل على الإدراك الجيد للذات من خلال التعرف على انفعالاته الداخلية والخارجية والتمييز بينها والتحكم فيها وتنظيمها، وتوجيهها من خلال التحفيز الذاتي أو الدافعية الذاتية وإدارة عواطفه، بشكل يسمح له بتنمية علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين.

يحدد إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل على مقياس الذكاء الانفعالي المصور المستخدم في البحث الحالي.

طفل ما قبل المدرسة:

هو الطفل الذي يتراوح عمره الزمني ما بين (٥-٦) سنوات والملتحق بمرحلة رياض الأطفال الرسمية بمدينة شروره بالمملكة العربية السعودية والتابعة لوزارة التعليم.

الإطار النظري للبحث

أولا: اللعب:

يعد اللعب أحد المداخل الهامة لتنمية شخصية طفل ما قبل المدرسة، فضلا عن تحسين علاقاته مع المعلمات والرفاق، وتنمية قدرته على التواصل مع الآخرين دون خوف أو خجل، ويمكن استثمار اللعب في إثارة التنافس من أجل التنفيس عن الانفعالات والقضاء على التوتر الناتج من القيود والضغوط الملقاة على عاتق الصغار من الكبار، واتخاذ القرارات المفيدة بشأن تحسين مشاعرهم وانفعالاتهم.

وفي هذا الصدد استخدم" سيجموند فرويد" اللعب في العلاج حيث تقع نظرية التحليل النفسي بين الواقع والمتوقع، من خلال محاولة الطفل تعديل الواقع غير المرغوب فيه لتعويض الحرمان، وتحقيق الأماني. (حسن، ٢٠١٠: ١٧)

مفهوم اللعب:

عرف " جود " اللعب بأنه النشاط الموجه للنشاط الحر أو النشاط غير الموجه، الذي يمارسه الطفل بهدف تحقيق شيء من المتعة لذاته، وبين دوره المهم في تطوير شخصية الطفل. (سلامة، ٢٠١٤: ١٨)

يعرف بأنه نشاط موجه يقوم به الطفل من أجل تحسين قدراته العقلية وسلوكه ومهارته الجسمية والانفعالية ويحقق المتعة والمرح. (حمودة، ٢٠١٥: ١٨)

هو نشاط يقوم به الأطفال لتحقيق المتعة، ويشكل بالنسبة لهم آداه تعبير وتواصل بينهم وبين الآخرين. (الفعر، ٢٠١٦: ٨٧)

بالرغم من تباين المفاهيم السابقة للعب، إلا أنها تحمل بين طياتها ثمة اتفاق على أن اللعب يحقق المتعة، ويعد ذلك أحد الأسباب التي تؤكد على أهمية استثمار اللعب كنشاط ممتع، في تحسين مهارات الطفل بصفة عامة ومهارات الذكاء الانفعالي بصفة خاصة؛ حيث أنه مدخل هام لتعلم طفل ما قبل المدرسة من خلال التوجيه المنظم، ونتيجة ما يتحلى به سمات وخصائص يتجلى دوره البارز في نمو شخصية الطفل في جميع الجوانب، ولذلك استخدم اللعب في هذا البحث كوسيلة لتحسين مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطفل.

القيمة التربوية للعب:

يعد الاهتمام باستثمار اللعب كوسيط تربوي في تحسين مهارات طفل ما قبل المدرسة ضرورة حضارية؛ من أجل الوفاء بمتطلبات العصر، ولما لتلك الأنشطة من دور بارز في اكتساب الطفل المعارف والمعلومات، التي تسهم في نمو بنيته المعرفية، وتكسبه العديد من القيم كالتعاون مع الأصدقاء، واحترام القواعد والقوانين، والمسئولية الاجتماعية، والانتماء والصبر، والاتزان الانفعالي، وبدونه لما استطاع الطفل أن يحيا حياة سوية.

وفي هذا الشأن يشير "فروبل" إلى أهمية ممارسة الطفل لأنشطته بحرية، والتعبير عن ميوله واهتماماته أثناء ممارسة اللعب، وله مقوله شهيرة في هذا الشأن، أن الطفولة المحرومة من ممارسة اللعب طفولة فاشله ستكون ثمارها مراهقة جانحة، وشخصية غير سوية في مستقبل العمر، ويرى " جان بياجيه" أن اللعب يعتبر وسيلة تعلم من الدرجة الأولى، ويرتبط بجميع مراحل النمو الأخلاقي والعقلي للطفل، ويعزو النمو العقلي لعمليتي التمثيل والمواءمة، واللعب هو التمثيل الخالص الذي يساعد في تحويل المعلومات المستجدة لكي تتلاءم مع

متطلبات الطفل واحتياجاته، فتصبح المعلومات جزء من البنية المعرفية له. (صوالحة، ٢٠١٤: ٢٧)

يؤكد "فرويد" في نظرية التحليل النفسي على استثمار اللعب، كوسيلة لتحليل نفسية الأطفال التي يصعب تحليلها بالتداعي الحر، وقد فسر أن اللعب الإيهامي المتعلق بالخيال عبارة عن إعادة الطفل لتمثيل الأحداث المؤلمة التي تعرض لها، ووسيلة لإسقاط الرغبات. (عبد الهادي، ٢٠٠٤: ٤٦)

أهداف اللعب:

يعتبر اللعب أحد الأنشطة التي يمارسها الطفل من أجل الترفيه والمتعة، ومن خلال ممارسة الطفل للعب يكتسب العديد من القيم والسلوكيات الإيجابية بطريقة شيقة وممتعة، وقد يسهم أيضا في تنمية مهارات التفكير، فالطفل من خلال ممارسته لأنشطة اللعب يطبق خطوات البحث العلمي، يختار اللعبة التي يريد اللعب به، ثم يحدد المشكلة التي تواجهه وقد تكون إعادة ترتيب الأجزاء لاستكمال الشكل، ومن ثم يضع مجموعة من البدائل لحل المشكلة، ولا يتوقف الأمر عند استنباط مجموعة من البدائل للحل فحسب، بل يتعدى الأمر لأكثر من ذلك إلى تجريب كل الفروض التي وضعها، ليصل في النهاية للحل المناسب للمشكلة، ويستطيع تعميم ما توصل إليه، يتعلم الطفل من اللعب مهارات القراءة والكتابة والحساب، وحل المشكلات بالإضافة إلى تنمية قدرته على التعبير والتنفيس عن الانفعالات، والتعامل مع الضغوط النفسية التي تقع على عاتقه من عالم الكبار، وبالتالي اختيار نمط الألعاب يوفر للطفل الكثير من الفرص التعليمية القيمة.

وفي هذا الشأن يؤكد إيزاكس على أن للعب ثلاث أهداف أساسية يمكن تلخيصها فيما يلي:

١. يقود للاكتشاف والتفكير.
٢. القنطرة التي تسهم في بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين.

٣. يساعد على التوازن الانفعالي. (الحريري، ٢٠١٢: ٢١)

خصائص اللعب:

يسهم اللعب في تطوير شخصية الطفل بجميع جوانبها العقلية والانفعالية والجسمية والعقلية، ويساعده أيضا على التوافق النفسي والاجتماعي، وتيسير عمليات التنشئة الاجتماعية؛ نتيجة ما يضيفه لشخصية الطفل من خصائص سلوكية إيجابية كالتعاون والانتماء، والوعي بالذات والقيادة، واحترام القواعد والقوانين، والتواصل والاستقلالية وغيرها الكثير، ويتميز لعب طفل ما قبل المدرسة بالعديد من الخصائص كالتلقائية، وحرية الاختيار، التنوع والاستقلالية.

وفي هذا الصدد قد أشار العلماء إلى اتصال اللعب عند الأطفال بمجموعه من الخصائص يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

١-اللعب انعكاس وتمثيل للواقع.

٢-اللعب غاية في حد ذاته، وذو طابع ذاتي.

٣-اللعب جوهر عملية الدمج بين الصورة والكلمة والفعل في نمط سلوكي موحد.

٤-التدرج من التلقائية إلى النشاط المنظم الذي يمارس بأنظمة وقوانين.

٥-يقل عدد الرفاق في ظل التقدم بالعمر ويعود ذلك الى القدرة على الانتقائية.

٦-يقل النشاط البدني ويزداد تبعا له النشاط العقلي.

٧-زيادة الفروق الفردية بين لعب الذكور والإناث والعوامل الاجتماعية هي التي تحدد القيود على نوع اللعب. (صوالحة، ٢٠١٤: ٢٢-٢٣)

ثانيًا: الذكاء الانفعالي:

يعتبر الذكاء الانفعالي أحد الذكاءات التي يحتاجها الطفل، ليتمكن بموجبها من التعرف على ذاته، والتحكم في انفعالاته، والعمل على تحفيز نفسه من أجل الوصول للأهداف،

والتعاطف مع الآخرين من خلال الإدراك المنطقي للأحداث، وبالتالي يكتسب القدرة على التروي والحكمة والسيطرة على الانفعالات.

اتفقت كل من "كارين هورني "و" فرويد" حول كون الانفعالات ميكانيزمات دافعة لسلوك الطفل وتعد استجابات قوية مثل تأثير الدوافع على السلوك، حيث تؤثر الاستجابة الانفعالية فسيولوجيا وسيكولوجية في الإدراك والتعلم والأداء، والانفعال عبارة عن دافع تم إثارته من الخارج، يترك أثر كبير على ديناميات السلوك الكلي للعقل، وبالتالي تصاحبه تغيرات، فضلا عن أهمية انفعالات الخوف والغضب عن سائر الانفعالات المؤثرة في السلوك. (أحمد، ٢٠٠٣: ١٥٢)

مفهوم مهارات الذكاء الانفعالي:

قدرة الطفل على الانتباه لانفعالاته ومشاعره، وفهمها وتنظيمها، وصياغتها تبعا لإدراكه مشاعر الآخرين وانفعالاتهم لبناء علاقات انفعالية إيجابية تحث على الرقي العقلي. (الغرايبة والعتوم، ٢٠١٢: ٢٨٣).

قدرة الطفل على إدراك انفعالاته، وانفعالات الآخرين، للعمل على تنظيم وتطوير النمو العقلي المرتبط بتلك الانفعالات. (الخفش وأبو زيتون، ٢٠١٣: ٢٤٧)

هو قدرة الطفل على فهم نفسه وفهم الآخرين وتقديره لمشاعرهم من خلال التعامل معهم بمرونة. (الخفاف، ٢٠١٣: ٣٦)

يرى "جولمان " أن الذكاء الانفعالي هو مجموعة المهارات العاطفية التي يتمتع بها الطفل، واللازمة للنجاح في مواقف الحياة المختلفة. (المقوسي، ٢٠١٧ : ١٢٨)

يعرف بأنه القدرة على إدارة الطفل لانفعالاته ومشاعره الشخصية اتجاه الآخرين أو القدرة على تهدئة الآخرين والتأثير عليهم.(Psychology Today, 2018: 1)

يتبين من العرض السابق لمفاهيم الذكاء الانفعالي أن جميعها تحمل بين طياتها الكثير من عناصر الاتفاق على أن الذكاء الانفعالي، يتبلور في إدراك الطفل لانفعالاته، وقدرته على كبح جماحها والسيطرة عليها، من خلال قراءة مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، ويعد ذلك أحد الأسباب التي دعت إلى السعي نحو تحسين مهارات الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة بصفة خاصة؛ لأن الذكاء الانفعالي مدخل هام لتنمية قدرة الطفل على بناء علاقات اجتماعية سوية، وأهم السبل للنجاح في الحياة.

مهارات الذكاء الانفعالي:

تتمايز وتتنوع مهارات الذكاء، ويمثل الذكاء الانفعالي أحد الذكاءات الهامة التي تؤثر في حياة الطفل، وينبثق منه عدد من المهارات، وسيتم فيما يلي استعراض مهارات الذكاء الانفعالي بناء على بعض النظريات المفسرة:

قدم "ماير وسالوفي" نموذج للذكاء الانفعالي يحتوي خمس مكونات أساسية وهي فهم الطفل لانفعالاته، وإدراك طرق السيطرة عليها، وكذلك النجاح في السيطرة الذاتية على الانفعالات، والتي تنطوي على قدرة الطفل على تأجيل الاشباع وإدراك مشاعر الآخرين والشعور بهم عن طريق تعبيرات الوجه أو الألفاظ وإدارة العلاقات. (موسى، ٢٠١٢: ٢٤)

يشير "بار–أون" أن الذكاء الانفعالي عبارة عن تنظيم مكون من الكفاءات والمهارات الشخصية، والاجتماعية والعاطفية، التي تؤثر في قدرة الطفل على التعامل مع الضغوط البيئية ومتطلباتها بنجاح. (المقوسي، ٢٠١٧: ١٢٨) ويبين أيضا في نموذجه أن الذكاء الانفعالي يتألف من خمسة مكونات أساسية وهي الذكاء الانفعالي الشخصي، وكذلك الذكاء الانفعالي بين الأشخاص، بالإضافة إلى القدرة على التكيف، وإدارة الضغوط والتحكم فيها، وأخيرا الحالة المزاجية العامة. (حسن وآخرون، ٢٠١٧: ٤٥٥)

حدد "جولمان" خمسة مكونات للذكاء الانفعالي وهي:

١-الوعي بالذات: وتعني إدراك الطفل لحالاته الداخلية، وإمكانياته، وتفضيلاته، وتتضمن الوعي بالانفعالات، وتقييم الذات، والثقة فيها.

٢-تنظيم الذات: وتعني إدارة الطفل لحالاته الداخلية، ودوافعه، وتتضمن مهارات ضبط النفس، والثقة، والقدرة على التوافق، والابتكار.

٣-الدافعية: وهي قدرة الطفل على توجيه انفعالاته للوصول إلى الأهداف، وتتضمن الرغبة في الإنجاز، الالتزام، المبادرة، والتفاؤل.

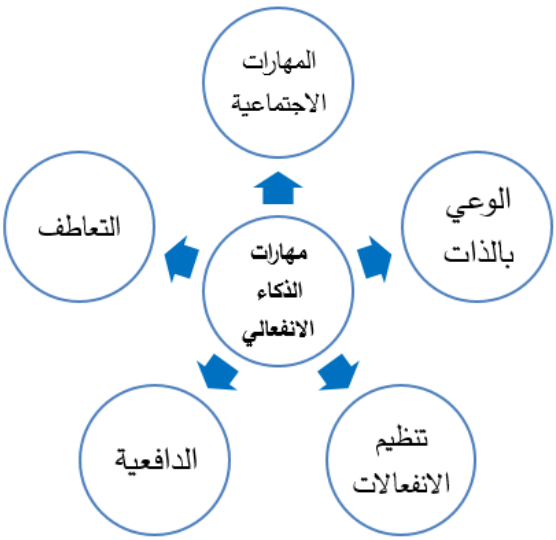
٤-التعاطف: يعني الوعي بمشاعر الآخرين، واحتياجاتهم، واهتماماتهم، ويتضمن فهم الآخرين وتنميتهم، والاستفادة من التنوع.

٥-المهارات الاجتماعية: وتعد من المهارات التي تحدد طريقة تداول العلاقات، وتتضمن التأثير، والتواصل، والقيادة، التعاون. (Goleman, 2011: 26-27)

مهارات الذكاء الانفعالي بالبحث الحالي:

وبناء على البحث الحالي تم تقسيم مهارات الذكاء الانفعالي إلى خمسة مجالات فرعية وهي (المهارات الاجتماعية، والوعي بالذات، وتنظيم الانفعالات، والدافعية، والتعاطف)، انظر شكل (١) سيتم في النقاط التالية تعريف مكوناته:

شكل ١
مجالات مهارات الذكاء الانفعالي في البحث الحالي



١. **الوعي بالذات:** يعرف بأنه قدرة الطفل على تمييز انفعالاته وتحديد نقاط الضعف والقوة في العمليات الداخلية الناتجة من الأحداث والمشاعر والأفكار.

٢. **تنظيم الذات:** يعرف بأنه قدرة الطفل على تحقيق التوازن من خلال التعرف على استراتيجيات التعامل مع الانفعالات لتقليل الضغط من خلال وقف الأفكار السيئة والسيطرة على الانفعالات.

٣. **الدافعية والتحفيز:** يعرف بأنه قوة داخلية تدفع الطفل للمثابرة من أجل تحقيق النجاح والوصول للأهداف من خلال التحكم في انفعالاته ومقاومة الإحباط وتأجيل اشباع بعض الاحتياجات.

٤. **التعاطف:** يعرف بأنه قدرة الطفل على إدراك مشاعر وانفعالات الآخرين والوعي باحتياجاتهم وميولهم وطريقة تفكيرهم.

٥. **المهارات الاجتماعية:** تعرف بأنها قدرة الطفل على إقامة علاقات سوية مع الآخرين قائمة على التواصل والتفاعل من أجل إحداث الموائمة والتأثير الإيجابي.

سمات وخصائص الطفل ذوي الذكاء الانفعالي:

يتصف أصحاب الذكاء الانفعالي بسمات وخصائص تتمايز وتتفاوت درجاتها من طفل لآخر، تتلخص هذه السمات بالتالي:

١. بناء علاقات اجتماعية جيدة مع الأصدقاء.

٢. الميل إلى الأدوار القيادية بالمجموعات، والتمتع بروح القيادة.

٣. المشاركة باللجان أو النوادي وغيرها للمساهمة بعضوية المجموعة.

٤. إسداء النصح لأصدقائه من أجل مواجهة المشكلات.

٥. ممارسة اللعب الجماعي مع الاقران.

٦. الاهتمام بشئون الآخرين.

٧. المشاركة بالرحلات والمناسبات الاجتماعية. (الرقاد،٢٠١٦: ٨)

فروض البحث

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية (الوعي الذاتي –تنظيم الانفعالات –الدافعية –التعاطف –المهارات الاجتماعية) على مقياس الذكاء الانفعالي المصور عند الأطفال لصالح القياس البعدي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية (الوعي الذاتي –تنظيم الانفعالات –الدافعية –التعاطف –المهارات الاجتماعية) على مقياس الذكاء الانفعالي المصور عند الأطفال.

منهجية البحث وإجراءاته

أولا: منهج البحث: المنهج شبه التجريبي.

ثانيا: عينة البحث:

أ. **عينة البحث الاستطلاعية:**

اشتملت عينة البحث الاستطلاعية على (٣٠) طفلا وطفلة من الجنسين والمقيدين برياض الأطفال الحكومية بمدينة شروره بالمملكة العربية السعودية، متوسط أعمارهم (٥ سنوات وشهران)، وذلك بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث، وقد كشفت نتائج البحث الاستطلاعية مناسبة الأدوات لجمع البيانات، وتم التأكد من الكفاءة السيكومترية التي سيتم التعرض لها بشيء من التفصيل فيما بعد.

ب. عينة البحث الأساسية:

تكون مجتمع عينة البحث من (٤٠٠) طفل، تم بالبداية استخدام محك ترشيحات الطالبات المعلمات؛ للكشف عن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية بعد تدريبهم على ذلك، تم بالمرحلة الثانية تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي المصور على الأطفال الذين تم اختيارهم وكان عددهم (١٣٠) بطريقة فردية، تم رصد الدرجات وتحديد عينة البحث النهاية المكونة من (٣١) طفل باستخدام الدرجة الفارقة والتي تعادل –٢ انحراف معياري على مقياس الذكاء الانفعالي المصور الأطفال، الجدول (١) التالي يبين تقسيم العينة النهائية طبقا للعدد والروضة والنوع.

جدول (١)

تقسيم العينة الأساسية من حيث العدد والنوع والروضة

اسم الروضة	عدد الأطفال		نسبة الأطفال		العدد الكلي	النسبة من المجموع الكلي
	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر		
الروضة الثانية	٤	٦	٢٨.٦	٣٥.٣	١٠	٣٢.٣
الروضة الثالثة	٢	٣	١٤.٣	١٧.٦	٥	١٦.١
الروضة الخامسة	٣	٣	٢١.٤	١٧.٦	٦	١٩.٤
الروضة السادسة	١	٤	٧.١	٢٣.٥	٥	١٦.١
الروضة الثامنة	٤	١	٢٨.٦	٥.٩	٥	١٦.١
المجموع الكلي	١٤	١٧	١٠٠	١٠٠	٣١	١٠٠

وصف عينة البحث: لقد تم مراعاة ما يلي عند اختيار عينة البحث النهائية:

١. أن يكون أطفال العينة صحيحي البنية ولا يعانون من إعاقات.
٢. أن يتراوح العمر الزمنى ما بين (٥–٦) سنوات.
٣. موافقة ولي الأمر على التطبيق.

٤. أن يكون من المقيدين بالروضات الحكومية بمدينة شروره بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٣٩ –١٤٤٠ هـ.

٥. الحصول على بالدرجة الفارقة Cut of Scoreوالتي تعادل –٢ انحراف معياري على مقياس الذكاء الانفعالي المصور.

التجانس بين أطفال المجموعة التجريبية:

للتأكد من تحقيق التجانس بين أطفال المجموعة التجريبية في البحث تم حساب نتائج اختبار كولموجروف سميرنوف في العمر الزمني والذكاء الانفعالي ودرجة الذكاء العام، انظر الجدول (٢) التالي، حيث يتبين أن نتائج مستوى المعنوية المستخرج أكبر من (٠.٠٥) وبالتالي يمكن قبول الفرض الصفري، حيث أن البيانات مستخرجة من مجتمع يخضع للتوزيع الاعتدالي.

جدول (٢)

التحقق من تكافؤ العينة الأساسية في العمر الزمني باستخدام اختبار كولموجروف سميرنوف

المتغيرات	العملية الإحصائية	العدد	مستوى الدلالة
العمر الزمني	٠.٩٤٩	٣١	٠.٣٢٩
الذكاء الانفعالي	٠.٩٧٨	٣١	٠.٢٩٤
درجة الذكاء IQ	١.٢١٣	٣١	٠.١٠٦

ثالثًا: أدوات البحث: –

١– مقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة. (إعداد الباحثة)

٢– مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة (إعداد روبرت ل وآخرون، تعريب وتعديل مليكة، ١٩٩٨).

٣– برنامج قائم على اللعب لتحسين مهارات الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة. (إعداد الباحثة)

أ-مقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة.

تم إعداد هذه الأداة ، بهدف الحصول على أداه سيكو مترية يمكن أن تقيس الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة، وهو أحد أهداف البحث، يتكون المقياس من خمس وعشرون عبارة مقسمة على خمس مجالات وهي (مهارة الوعي بالذات، تنظيم الانفعالات ، الدافعية ، المهارات الاجتماعية ، التعاطف)، وعلى الطفل أن يختار الإجابة التي يراها تعبر عنه، ويقوم القائم بالقياس سواء كان الباحث أو أحد الوالدين أو المعلمة أو أحد القائمين على رعاية الطفل بوضع علامة (√) أمام (أ) أو(ب) أو (ج) طبقا لاستجابة الطفل في نموذج إجابة تم إعداده لهذا الغرض، يتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء ثلاث درجات عندما تكون إجابة الطفل (أ) ، درجتان إذا كانت استجابة الطفل (ب) ، درجة واحدة حينما تكون استجابة الطفل (ج).

خطوات إعداد مقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة:

١. الاطلاع على الدراسات والتجارب والأدوات البحثية ذات الصلة بالذكاء الانفعالي.

٢. صياغة بعض العبارات والجمل الخاصة بالذكاء الانفعالي، مع مراعاة أن تحتوي مواقف واقعية ينفذها طفل ما قبل المدرسة بصورة يومية.

٣. كتابة الأداة إلكترونيا، لإرسالها لعدد من السادة المتخصصين من أساتذة علم النفس، بهدف اصدار الحكم على صلاحية مقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة للعينة ومدى ملائمة الجمل وإجراء التعديلات المطلوبة.

٤. تطبيق الأداة على أطفال العينة الاستطلاعية.

٥. وضع المقياس في صورته النهائية، وتطبيقه على أطفال المجموعة التجريبية.

تعليمات مقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة:

- يطلب الفاحص من الطفل أن ينتبه إلى كل قصة سيرويها.
- سأقرأ لك مجموعة من المواقف أو القصص القصيرة.
- وعليك أن تشير للصورة التي تعبّر عن شعورك إذا حدثت معك هذه القصة.
- يقوم الفاحص بوضع علامة (√) أمام العبارة (أ) أو (ب) أو (ج) طبقا لما تشير إليه إجابة الطفل في الموقف بنموذج الإجابة المخصص لذلك.

الكفاءة السيكومترية للأداة: لحساب الصدق:

أولا: صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

لقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للأداة على عينة البحث الاستطلاعية البالغ عددها(٣٠) من الأطفال المقيدين برياض الأطفال الحكومية بمدينة شروره بالمملكة العربية السعودية ، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS إصدار (١٥)،ويتبين من الجدول (٣) التالي أن معاملات الصدق لمجالات مقياس الذكاء الانفعالي المصور مرتفعة حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٦٦٤**) كحد أدنى و(٠.٨٤٠**) كحد أعلى وجميع الدرجات دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على أن جميع المحاور تتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

جدول (٣)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

المجال	عدد العبارات	معامل الارتباط
مهارة الوعي بالذات	٥	٠.٦٦٤**
مهارة تنظيم الانفعالات	٥	٠.٨٠٣**

مهارة الدافعية	٥	**٠.٨٤٠
مهارة التعاطف	٥	**٠.٧٨٨
المهارات الاجتماعية	٥	**٠.٨٢١

** دال عند ٠.٠١

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة من خلال حساب درجات معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والمجال الذي تنتمي إليه، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية البالغ عددها (٣٠) من الأطفال الملتحقين برياض الأطفال بمدينة شروره بالمملكة العربية السعودية ، وجدول (٤) التالي يوضح أن درجات جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) و(٠.٠٥)، وهذا يدل على أن جميع فقرات المقياس تتسق داخليا مع المجال الذي تنتمي إليه، وبالتالي تتمتع الأداة بصدق الاتساق الداخلي.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد.

الوعي بالذات	تنظيم الانفعالات	مهارة الدافعية	المهارات الاجتماعية	التعاطف
*٠.٤٣٥	**٠.٧٥٠	**٠.٦٤٣	**٠.٧٢٠	**٠.٧٢٩
**٠.٦٨٤	**٠.٧٨٨	**٠.٦٠٩	**٠.٧٥٢	**٠.٦٨٥
**٠.٦٨٣	**٠.٧٠٠	**٠.٥٨٢	**٠.٦٨٣	**٠.٧٥٢
**٠.٦٠٩	**٠.٧٩٤	*٠.٤٣٥	**٠.٧٠٠	**٠.٧١٩
**٠.٦١٠	**٠.٥٦٣	*٠.٤١٢	**٠.٦٨٤	**٠.٨٧٣

*دال عند ٠.٠٥ ** دال عند ٠.٠١

ثالثا: الصدق التمييزي:

يهدف إلى المقارنة الطرفية بين متوسط قيم الربع الأعلى والأدنى بنسبة (٢٧%) من درجات العينة الاستطلاعية، بعدد(١٦) مقسمة بالتساوي بين الأطفال منخفضي ومرتفعي الدرجات، انظر الجدول (٥) التالي الذي يشير بناء على نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الطرفيتين في الدرجة الكلية للمقياس، والدرجة الكلية للمجالات الفرعية،بقيمة احتمالية (٠.٠١) وهي أصغر من (٠.٠٥) وهذا يوضح صلاحية مقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة في التمييز بين الدرجات المرتفعة والمنخفضة، وبالتالي يتمتع بمعامل صدق عالي.

جدول (٥)

قيم (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسط درجات مرتفعي ومنخفضي الدرجات

البعد	منخفضي الدرجات		مرتفعي الدرجات		قيمة ت	القيمة الاحتمالية
	م	ع	م	ع		
مهارة الوعي بالذات	١٠.٦٣	١.٣	١٤.٢٥	٠.٨٩	٦.٥٠٨	٠.٠١
مهارة تنظيم الانفعالات	٩.٥	١.٦	١٣.٧٥	٠.٧٠٧	٦.٨٥٩	٠.٠١
مهارة الدافعية	١١.١٣	٠.٦٤	١٤.٦٣	٠.٥١٨	١٢.٠١٨	٠.٠١
مهارة التعاطف	١٠.٣٨	١.٠٦	١٤.٨٨	٠.٣٥٤	١١.٣٨٤	٠.٠١
المهارات الاجتماعية	١٠.٥	٠.٩٢٦	١٣.٣٨	٠.٥١٨	٧.٦٦٧	٠.٠١
الدرجة الكلية	٥٥.٨٨	٣.٠٤	٦٨.١٣	١.٨١	٩.٧٨٦	٠.٠١

ثبات مقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة:

تم استخدام طريقة ألفاكرونباخ لحساب ثبات مقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة، وقد بلغت قيمة معامل الثبات من خلاله (٠.٩٠٢)، وقد بلغت معاملات الثبات أيضا بطريقة التجزئة النصفية (٠.٧٩٣) عند سبيرمان و(٠.٧٤٧) عند جيتمان.

ب-مقياس ستانفورد بينيه – الصورة الرابعة

مقياس ذكاء فردي يتضمن خمسة عشر اختبار فرعي منبثقة من أربعة مجالات رئيسة هي (الذاكرة قصيرة المدى والاستدلال المجرد البصري واللفظي والكمي) تعطي درجة مركبة كلية تدل على القدرة الاستدلالية العامة.

الكفاءة السيكومترية:

ثبات المقياس:

تراوحت معاملات الثبات ما بين من (٠.٨٢) إلى (٠.٩٩) بتطبيق معادلة كودر-ريتشاردسن، على عينة عددها ما بين(٣٨٠) باختبار العلاقات اللفظية إلى (٦٦٠) في اختبار المفردات من أفراد العينة الكلية البالغ عددهم (٨٥٠) تراوحت أعمارهم بين عامان إلى ثلاث وعشرون عاما. (خليل، ٢٠٠١: ١٢٤)

تم التأكد من معامل الثبات بالبحث الحالي من خلال تطبيق معادلة ألفاكرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٥٦)، على عينة البحث الاستطلاعية البالغ قوامها (٣٠) طفل من المنتظمين برياض الأطفال بمدينة شروره، وقد بلغت معاملات الثبات أيضا بطريقة التجزئة النصفية (٠.٨٠٨) عند سبيرمان و(٠.٨٠٧) عند جيتمان.

صدق المقياس:

أشار مليكة إلى أن نتائج بحوث التحليل العاملي تبين أن الأداء على المقياس يمكن شرحه على أساس عامل عام مفرد، كما يتسم المقياس بصدق المحتوى، وهذا بعد التقنين على المجتمع المحلى والعربي، وإعداد جداول معيارية للفئات العمرية من سنتان وحتى السبعون عام بمتوسط درجات خمسون، وانحراف معياري ثمانية.

تم حساب صدق المقياس في البحث الحالي من خلال صدق المحك، تم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة البحث الاستطلاعية البالغ عددها (٣٠) طفل من الأطفال من الأطفال المقيدين برياض الأطفال بمدينة شروره على المقياس، ونتائج تطبيق اختبار ذكاء الأطفال لسري، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الأطفال (٠.٨٥٦) وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ج –البرنامج القائم على اللعب.

الهدف العام للبرنامج: تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة.

الأهداف الإجرائية للبرنامج: وتنقسم إلى (معرفية – مهارية – وجدانية) انظر الجدول (٦) :

أهمية البرنامج:

١. تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة.
٢. توفير مجموعة من الألعاب والأنشطة الممتعة التي تعمل على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة.

الأسس والمبادئ التي يعتمد عليها البرنامج المقدم:

١- مراعاة الأنشطة لقدرات واهتمامات واستعدادات طفل ما قبل المدرسة.
٢- ارتباط الأنشطة المقدمة بواقع الأطفال وبيئتهم.
٣- إثارة دافعية الأطفال للتعلم من خلال التنويع في الانشطة.
٤- التخطيط الجيد قبل البدء بالنشاط.
٥- مراعاة عوامل الامن والسلامة عند اختيار الأدوات والخامات التي تُقدم للطفل.
٦- تحديد أدوار كل من المعلمة والطفل والفاحص تحديدا دقيقا.
٧- التدرج في تقديم المفاهيم للأطفال.

٨- إشاعة روح التنافس بين الأطفال.

٩- تنظيم غرفة النشاط بشكل يتيح الفرصة لممارسة الأطفال أنشطة البرنامج.

١٠- الدقة في تحديد الوقت المستغرق لإنهاء النشاط، والتي يستلزم بعدها التدخل.

١١- تكرار مراجعة الأنشطة والمعلومات المقدمة مسبقا لربطها بالمعلومات المقدمة حديثا.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة بالبرنامج:

١- استخدام التعزيز من أجل التحفيز المستمر للطفل أثناء وبعد تنفيذ النشاط لتقوية العلاقة بين المثير والاستجابة الناتجة عنه وبالتالي تكرار حدوثها.

٢- استخدام الحوار والمناقشة أثناء تقديم جلسات البرنامج للأطفال وكذلك أثناء التدريبات المقدمة لمعلمات رياض الأطفال وللطالبات المعلمات والأمهات عن الذكاء الانفعالي ومجالاته وأدوار وخصائص الطفل الذي يتمتع به.

٣- تم استخدام النمذجة في إعداد مجموعة من الأنشطة التي توضح طريقة تنفيذ النشاط وقد تم بناؤها بحيث تتناسب مع موضوع الجلسة، ويتم الإجابة عليها بالحوار والمناقشة.

٤- تم استخدام التغذية الراجعة بهدف إعطاء الطفل نتائج السلوك الذي قام به أثناء الجلسات وآليات التعديل من أجل المساهمة في إتقان الطفل المهارة وتعديل السلوك .

٥- يتم استخدام لعب الأدوار والتعليمات في تسمية اللعبة المصممة وشرح قوانينها وتمثل خطواتها أمام الأطفال قبل البدء باللعب.

٦- يتم استخدام استراتيجية وقف التوتر من خلال الاسترخاء والتفكير في استجابات تتعارض مع الانفعال للسيطرة عليه.

٧- يتم استخدام استراتيجية التخيل أثناء ممارسة الأنشطة التي تتطلب أن يضع الطفل نفسه في مكان الآخر.

خطة جلسات البرنامج: تم تقسيم جلسات البرنامج كما يلي:

- من الجلسة الأولى إلى الجلسة الرابعة جلسات إرشادية لأولياء الأمور والمعلمات وذلك لترشح أطفال العينة للتطبيق القبلي.
- من الجلسة الخامسة حتى الجلسة العشرون خاصة بالأطفال.
- مدة الجلسة الواحدة (٦٠) دقيقة.

مكونات الجلسات: الخطوات التي تتضمنها كل جلسة بالبرنامج:

١. يتم مراجعة ما تم بالجلسات السابقة في بداية كل جلسة ما عدا الجلسة الأولى.

٢. تحديد الأدوار المختلفة لكل الأطفال في المجموعة.

٣. مناقشة التعيينات المنزلية المطلوبة في الجلسة السابقة.

٤. توضيح هدف وموضوع الجلسة.

٥. تطبيق الاستراتيجيات والفنيات الإرشادية.

٦. ختام الجلسة وتلخيص ما تم خلالها وإعطاء التعيين المنزلي.

صدق البرنامج:

تم التحقق من صدق البرنامج بعرضه على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في المجال، وذلك لاختبار صدق المحتوى، وملائمه جلسات البرنامج لعينه البحث، وكذلك للتحقق من مناسبة الأدوات والفنيات المستخدمة، والسلامة اللغوية.

جدول (٦)

الجلسات التنفيذية للبرنامج

الجلسة	موضوع الجلسة	الهدف من الجلسة	الأدوات	مدةالجلسة
الأولى والثانية	جلسة إرشادية لأولياء الأمور والمعلمات	يتعرف الحاضرات على موضوع البحث. يتعرف الحاضرات على مكونات البرنامج. ترشح الحاضرات أطفال العينة للتطبيق القبلي.	عروض تقديمية أوراق عمل وضيافة	٦٠ دقيقة
الثالثة	الذكاء الانفعالي للمعلمات وأولياء الأمور	تميز الحاضرات الذكاء الانفعالي من حيث تعريفه وتصنيفاته. تحدد الحاضرات خصائص الأطفال ذوي الذكاء الانفعالي. تبدي الحاضرات رأيهم في الجلسة.	ضيافة عروض تقديمية أوراق عمل	٦٠ دقيقة
الرابعة	البرامج الإرشادية للمعلمات وأولياء الأمور	تدرك الحاضرات أهمية اللعب في حياة الطفل تحدد الحاضرات دور البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الانفعالي. تطبق المعلمات مقياس الذكاء الانفعالي المصور على الأطفال.	عروض تقديمية أوراق عمل ضيافة مقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة	٦٠ دقيقة
الخامسة	التعارف وبناء الألفة	يشيع جو من الطمأنينة بين الأطفال وفريق العمل. توطيد العلاقات بين فريق العمل والأطفال. يتفق فريق العمل مع أطفال العينة على بعض قواعد العمل أثناء تنفيذ البرنامج.	عروض تقديمية جوائز –ضيافة	٦٠ دقيقة
السادسة	تعريف الذكاء الانفعالي	يذكر الطفل مفهوم الذكاء الانفعالي. يصنف الطفل المواقف المختلفة طبقا لنوع الانفعال. يشارك الطفل زملائه في الجلسة.	عروض تقديمية – بطاقات الانفعالات.	٦٠ دقيقة
السابعة والثامنة	مهارة الوعي بالذات – المعرفة	يصف الطفل دور الانفعالات في حياته . يصف الطفل شعوره في المواقف التي تعرض عليه.	صور انفعالات وأطلب من كل طفل اختيار صورة ثم أخذ نفس عميق وإغلاق العينين وتخيل	٦٠ دقيقة

	الانفعالية	يبادر الطفل في القيام بالمهام.	موقف من المواقف جعله يشعر بهذا الانفعال.	
التاسعة	الوعي بالانفعالات الداخلية	يعبر الطفل عن انفعالاته . يسيطر الطفل على انفعالاته. ينفذ الطفل استراتيجية الاسترخاء النفسي.	صور مواقف مختلفة ليصف الطفل شعوره في حال حدوثها معه بعد الاسترخاء.	٦٠ دقيقة
العاشرة	الوعي بالانفعالات الخارجية	يصف الطفل الانفعالات الخارجية. يذكر الطفل طرق التعامل مع الانفعالات الخارجية. أن يبدي الطفل رأيه.	ورق عمل ليعبر بأي طريقة عن السلوك الذي قام به لمساعدة أحد الأشخاص، ويصف مشاعره	٦٠ دقيقة
الحادية عشر	تنظيم الانفعالات من خلال وقف الأفكار	يطبق الطفل استراتيجية وقف الأفكار السيئة. ينظم الطفل أفكاره لحل المشكلات. أن يبدي الطفل رأيه.	قصة مصورة عن طفل يشعر بالاستياء من لعب أخيه بألعابه دون استئذان والمطلوب شرح طريقة التعامل مع المشكلة.	٦٠ دقيقة
الثانية عشر	تنظيم الانفعالات والسيطرة عليها	يصف الطفل أهمية الانفعالات. يذكر الطفل طرق تحويل الانفعالات السلبية إلى إيجابية. يشارك الطفل زملائه في النشاط.	لعبة قطار الانفعالات، اقترح انفعال يقلده الأطفال، ليبحثوا عن استجابات تتعارض مع الانفعال للسيطرة عليه.	٦٠ دقيقة
الثالثة عشر	الدافعية	يستفيد الطفل من الانفعالات لدعم دافعية التعلم. يطبق الطفل استراتيجيات إزالة التوتر. يشارك الطفل زملائه في النشاط.	قصة مصورة عن طفل يشعر بالقلق والتوتر أثناء وجوده بالروضة لاستهزاء أحد زملائه به.	٦٠ دقيقة
الرابعة عشر	الدافعية	يحدد الطفل أهدافه بدقة. يواجه الطفل الصعوبات للوصول للهدف. يشارك الطفل زملائه في النشاط.	لعبة تخيل أن لديك حلم تسعى إلى تحقيقه، أذكر الحلم؟، وكيف تحفز نفسك للوصول إليه؟	٦٠ دقيقة
الخامسة عشر	التعاطف ضع نفسك في قبعة الآخر	يضع الطفل نفسه مكان زميله يرتدي الطفل قبعة زميله. يشارك الطفل زملائه في النشاط.	لعبة تحتاج إلى رسم دائرة على الأرض–قبعات–كل طفل يجيب على الأسئلة التي تطرح عليه، تبعا لرأي الطفل الذي يرتدي قبعته.	٦٠ دقيقة

السادسة عشر	التعاطف صندوق المشاعر	يقترح الطفل طريقة حل المشكلات. يصف الطفل مشاعره أثناء النشاط. يساعد الطفل المحتاج للمساعدة.	صندوق بطاقات –يختار كل طفل بطاقة مصورة من الصندوق ويتعين عليه أن يقترح حلا لطيفا للمشكلة	٦٠ دقيقة
السابعة عشر	المهارات الاجتماعية إلقاء التحية	يتواصل الطفل مع زملائه بشكل جيد. يلقي الطفل التحية على الجميع. يشارك الطفل زملائه في النشاط.	بطاقات مصورة عن آداب التعامل– يصف الطفل السلوك الصحيح وكيفية التعامل مع السلوك الخاطئ.	٦٠ دقيقة
الثامنة عشر	المهارات الاجتماعية والمشاركة في اللعب	يذكر الطفل الدروس المستفادة من القصة. يستنبط الطفل نهاية القصة ذات النهاية المفتوحة. يشارك الطفل زملائه في تمثيل أحداث القصة.	قصة مصورة عن طفل رفض مشاركة أصدقائه في اللعب – ماسكات لشخصيات القصة	٦٠ دقيقة
التاسعة عشر	المهارات الاجتماعية الاستئذان	يذكر الطفل أهمية الاستئذان قبل الدخول. يستأذن الطفل قبل الدخول. يبدي الطفل رأيه في النشاط.	بطاقات مصورة عن الاستئذان يختار طفل بطاقة ويتخيل أنه من يقوم بالموقف ويصف شعوره وتقييمه للموقف	٦٠ دقيقة
العشرون	الجلسة الختامية	يلخص الطفل ما دار في الجلسات السابقة. يصف الطفل أهمية استخدام الفنيات التي تم التدريب عليها. يبدي الطفل رأيه في البرنامج.	التطبيق البعدي للأداة – ضيافة –جوائز للأطفال	٦٠ دقيقة

تقويم البرنامج:

- تم الحرص على أن يتم تقويم البرنامج المقدم على عدة مراحل كما يلي:

١. تم إجراء تقويم قبل تقديم أنشطة البرنامج للتعرف على الخلفية السابقة لدى الأطفال عن الذكاء الانفعالي وكذلك لإجراء المقارنة بين نتائج هذا التقويم والتقويم البعدي.

٢. تم إجراء تقويم بنائي أثناء تطبيق أنشطة اللعب، بهدف توجيه الطفل نحو السلوك الصحيح.

٣. تم إجراء تقويم نهائي أو بعدي يتم بعد تطبيق جميع أنشطة البرنامج مباشرة في الجلسة الختامية، وتم فيها تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة على عينة البحث.

٤. تم تقويم المتابعة من خلال إعادة تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة على عينة البحث بعد مرور فترة زمنية مدتها شهر من تطبيق أنشطة البرنامج للتحقق من مدى فعاليته في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي.

رابعاً: الخطوات الإجرائية للبحث:

١- الاطلاع على البحوث والأدبيات السيكولوجية العربية منها والأجنبية.

٢- تحديد أدوات البحث، وإعداد مقياس الذكاء الانفعالي المصور لدى طفل ما قبل المدرسة.

٣- إعداد البرنامج الإرشادي، وعرضه على عدد من الأساتذة المحكمين.

٤- إجراء مقابلات مع الطالبات المعلمات وأولياء الأمور للمساعدة في ترشيح عينة البحث ومجانستها.

٥- إجراء التقييم القبلي للأطفال على مقياس الذكاء الانفعالي المصور.

٦- تحديد عينة البحث من الأطفال الحاصلين على بالدرجة الفارقة والتي تساوي ٢- انحراف معياري على مقياس الذكاء الانفعالي المصور.

٧- تطبيق أنشطة البرنامج القائم على اللعب على أطفال عينة البحث النهائية.

٨- إجراء القياس البعدي لأطفال عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي المصور.

٩- إجراء القياس التتبعي لأطفال عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي المصور.

١٠- تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة واستخلاص نتائج البحث.

١١- تم مناقشة وتفسير نتائج البحث في ظل الإطار النظري والدراسات السابقة.

خامسا: أسلوب معالجة البيانات الإحصائية:

١. التكرارات والنسب المئوية.

٢. معامل ارتباط بيرسون

٣. اختبار " ت باستخدام برنامج SPSS الإصدار (١٥)

نتائج البحث ومناقشتها

١. ولاختبار صحة **الفرض الأول** للدراسة والذي ينص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية (الوعي الذاتي –تنظيم الانفعالات –الدافعية –التعاطف –المهارات الاجتماعية) على مقياس الذكاء الانفعالي المصور عند الأطفال لصالح القياس البعدي) تم استخدام اختبار (ت) لعنتين غير مستقلتين باستخدام برنامج SPSS الإصدار (١٥)، انظر جدول (٧) التالي.

جدول (٧)

قيمة (ت) للمقارنة بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية على مقياس الذكاء الانفعالي المصور

المجال		ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة الوعي بالذات	بعد	٣١	١٤.١٣	٠.٩٢	٣٠	٥.٢٧٤	٠.٠١
	قبل	٣١	١٢.٥٥	١.٦٣			
مهارة تنظيم الانفعالات	بعد	٣١	١٤.٠٩	١.٣٥	٣٠	٦.٢١١	٠.٠١
	قبل	٣١	١١.٧١	١.٩٢			
مهارة الدافعية	بعد	٣١	١٣.٨	١.٤١٦	٣٠	٢.٥٩٩	٠.٠١
	قبل	٣١	١٢.٨٧	١.٤٩٩			

مهارة التعاطف	بعد	٣١	١٣.٥٨	١.٩	٣٠	١.٤٦٢	٠.٠١
	قبل	٣١	١٢.٩٧	١.٩			
المهارات الاجتماعية	بعد	٣١	١٣.٦٨	١.٧٠	٣٠	٥.٠٥٥	٠.٠١
	قبل	٣١	١١.٩٧	١.٢٥			
الدرجة الكلية على المقياس	بعد	٣١	٦٩.٢٩	٥.٨١	٣٠	٥.٢٦٧	٠.٠١
	قبل	٣١	٦٢.٦١	٥.٠٥٠			

يتبين من جدول (٧) السابق أن نتائج قيمة (ت) للمقارنة بين متوسط درجات عينة أطفال المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية (الوعي الذاتي –تنظيم الانفعالات –الدافعية –التعاطف –المهارات الاجتماعية بناء على مقياس الذكاء الانفعالي المصور لطفل ما قبل المدرسة في التقييمين القبلي والبعدي يتراوح ما بين (١.٤٦٢) و(٦.٢١١) مما يشير إلى صحة الفرض الأول بوجود فروق دالة إحصائيا بقيمة احتمالية (٠.٠١) وهي أقل من مستوى معنوية(٠.٠٥) لصالح القياس البعدي، وقد ترجع هذه النتيجة إلى تعرض أطفال المجموعة التجريبية للبرنامج القائم على اللعب الذي تم تصميمه بهدف تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة.

وقد يعود تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي على القياس القبلي في الدرجة الكلية ودرجات مهارة الوعي بالذات إلى الاهتمام بجلسة التعارف في بداية البرنامج بين الأطفال وفريق العمل، مما يسهم في إشاعة جو من الألفة والثقة ، ويرجع أيضا إلى تدريب كل طفل من الأطفال على تطبيق استراتيجيات فعالة لتنمية الوعي بالذات من خلال المشاركة في أنشطة اللعب بالبرنامج لما لها من دور فعال في معرفته للذات والإقبال على الحياة، وارتقاء انفعالاته بشكل سوي، كما أنها تسهم أيضا في تنمية قدرته على ملاحظة انفعالاته ومشاعره الذاتية وإدراكها ، والتمييز بين ما يحب وما يكره ويعبر عن ذلك للآخرين من خلال نقل انفعالاته أو أفكاره عن المواقف التي يشاهدها في البطاقات المصورة، وتحديده أيضا العلاقة القائمة بين الأحداث والأفكار والانفعالات المختلفة التي شعر بها ومعرفة أسبابها، ومناقشة

السلوكيات الفريدة التي قام بها وجعلته مميزا ليصبح على وعي بانفعالاته ومدرك كذلك لجميع العمليات الداخلية والخارجية التي تؤثر في حدوثها.

وقد تعزي تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي بالدرجة الكلية ودرجة مهارة تنظيم الانفعالات إلى استخدام استراتيجيات إرشادية باستخدام أنشطة اللعب لمحاولة تدريب الطفل على تنمية التوازن الانفعالي والاسترخاء قبل إصدار الاستجابات من خلال التمدد واستنشاق الهواء على اعتبار أنه يستنشق عبير زهرة، والزفير القوي كأنه يطفئ شمعه للمساعدة في تنظيم انفعالاته، من أجل العمل على تهدئة الانفعالات وكبح جماحها ووضعها في نصابها الصحيح ، وترجع أيضا إلى تعليم الأطفال من خلال المشاركة الفعالة في أنشطة اللعب المقدمة بالجلسات، واستثمار أنشطة اللعب في تنمية قدراتهم على إيقاف الأفكار السلبية ومساعدتهم في تلاشي الفكرة التي تسيطر على تفكيرهم من خلال التفكير في استجابات نفسية تتعارض مع الانفعال الذي يشعرون به للسيطرة عليه كاللعب أو الغناء من خلال لعبة قطار الانفعالات، وكذلك إعادة تقييم الموقف من خلال التفكير في تفسيرات إيجابية لخفض التوتر وعلاج المخاوف والقلق الناتج عن الانفعال ، مما يسهم في تأخير الاستجابات العفوية السريعة، وكذلك العدوانية اللفظية من خلال أخذ برهة من الوقت والتفكير قبل إصدار أي سلوك ، وبالتالي يستطيع التفاعل بأسلوب يظهر فيه احترام أفكار واهتمامات الآخرين في جو من التسامح .

وفي هذا الشأن تم تفسير اللعب بالنظرية السلوكية أنه ارتباط يحدث بين عدد من المثيرات والاستجابات، وبالتالي يتقن الطفل اللعبة من خلال الممارسة والتعزيز، مما يؤثر على مستوى مهارته، وقد أشار "واطسن " أن محاولات الطفل الخاطئة لا تتكرر، بينما يحتفظ بالمحاولات الصحيحة. (عبد الهادي، ٢٠٠٤: ٤٧-٤٨)

وفي هذا الصدد قد هدفت دراسة(Wulandary,2020) لتحديد العلاقة بين الذكاء الانفعالي والعدوانية اللفظية لدى أطفال الشوارع، على ٤٠ طفل، واستخدمت مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس العدوانية اللفظية، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الذكاء الانفعالي والعدوانية اللفظية لدى أطفال الشوارع.

وقد يرجع وجود فروق بين القياس البعدي والقبلي في الدرجة الكلية ودرجة مهارة الدافعية لصالح القياس البعدي إلى الاهتمام بتحفيز الطفل وإثارة دافعيته من خلال استخدام أنشطة اللعب الممتعة ، وكذلك استخدام استراتيجيات فعالة من أجل مساعدته على تنظيم انفعالاته ومحاولة توجيهها لتحقيق الهدف وإدراك انفعالات أصدقائه، حيث تم استخدام استراتيجية التخيل ولعب الأدوار من أجل تحفيز الطفل على تحديد مجموعة من الأهداف يتمنى تحقيقها، ليس هذا فحسب بل والتفكير العميق أيضا في الخطط المناسبة للوصول إلى النتائج، ومحاولة تطبيق استراتيجية إزالة التوتر من أجل تأجيل إشباع الاحتياجات ومواجهة الصعوبات للوصول للهدف، وقد يرجع ذلك أيضا إلى استخدام التعزيز المادي والمعنوي في خلق بيئة تنافسية تساعد على اكتساب الخبرات ونقل أثر التعلم من جلسة إلى أخرى .

وفي هذا الصدد تشير نتائج دراسات جون تكنسون وديفيد ماكيلاند إلى أن تطور دافعية الإنجاز عند الأطفال ترتبط بكم التدريبات التي يمنحها لهم الآباء والمتخصصين أثناء مرحلة ما قبل المدرسة، كما أن تعزيز دافعية الإنجاز والاستقلالية في هذه المرحلة، ينشئ أطفالا لديهم قدرة أفضل على الحوار والمناقشة ومساعدة الغير، والثقة في النفس، سرعة الاستجابة إلى التحديات الموجودة بالخبرات الجديدة. (الأشول، ٢٠١٠: ٣٠٥)

وقد يكون السبب وراء وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية ودرجة مهارة التعاطف لصالح القياس البعدي إلى تعرض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل وهو البرنامج، وما به من استراتيجيات فعالة وأنشطة لعب مثيرة، تسعى إلى تنمية قدرة الطفل على تفهم وتقبل الذات والآخرين ، كما تعمل

أيضا على تفهم انفعالاتهم واحتياجاتهم وتأكيد ذاتهم في التعامل مع الصعوبات والتحديات، ويمكن أن يعود ذلك أيضا إلى أهمية البرنامج ودوره البارز في إدراك الطفل لانفعالات زملائه والتوحد معها ، ونظرا لأن الاهتمام بالآخرين والحساسية لانفعالاتهم، وفهم مشاعرهم يعد أحد السلوكيات التي ينبغي أن يمارسها الطفل بصفة مستمرة أثناء التفاعل مع زملائه في الأنشطة اليومية بالروضة وكذلك بالبرنامج ، وأثناء إبداء الرأي في الأنشطة التي يقوم بها زملائه بالفريق.

حيث تتطلب مهارة التعاطف القدرة على الوعي بمشاعر الآخرين، وتحديد احتياجاتهم، لكي يتمكن الطفل من التحكم بانفعالاته. (Akers &Porter, 2018: 1-2)

قد اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة (عبد المنعم، ٢٠٠٩) التي تهدف إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية الذكاء العاطفي لدى معلمة الروضة والكشف عن أثره على أطفال الروضة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في أبعاد الذكاء العاطفي والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

وقد تعود تفوق المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج في الدرجة الكلية ودرجة المهارات الاجتماعية مقارنة بالقياس القبلي إلى فعالية البرنامج القائم على اللعب في تحسين قدرة الطفل على المشاركة الفعالة مع المعلمات والأصدقاء وفريق العمل أثناء تنفيذ أنشطة اللعب المتنوعة، ويمكن أن يعزي ذلك أيضا إلى فعالية الألعاب المقدمة في تنمية قدرة الطفل على التأثير الإيجابي في زملائه من خلال زيادة وعيه بانفعالاته، وتعلمه كيف يقودهم ويتوافق معهم، ويساندهم في جو مثير وممتع مشبع بالألفة ، ومن خلال تقوية العلاقة بين قدرته على التفكير في الأحداث وبين الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين أثناء التفاعل في المواقف المختلفة،

ومن خلال تدريب الطفل على إدراك وتوقع رد فعل الآخر تجاه السلوك الذي سيصدره، وتقييمه لتصرفاته ومدى رضا الآخرين عنها ، وبالتالي تسهم في تقوية المهارات الاجتماعية.

ومن المعلوم أن اختلاف نمط النمو الانفعالي يتأثر بناء على رد الفعل المتوقع اجتماعيا تجاه السلوك الانفعالي، عندما يكون رد الفعل غير مقبول كالخوف أو الغيرة، فنجد قلة تكرار تلك الانفعالات. (عبد المعطي وقناوي، ٢٠١٠: ٢٠٣)

٢. وللتحقق من صحة **الفرض الثاني** للدراسة والذي ينص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية (الوعي الذاتي –تنظيم الانفعالات –الدافعية –التعاطف –المهارات الاجتماعية) على مقياس الذكاء الانفعالي المصور عند الأطفال) تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين باستخدام برنامج SPSS الإصدار (١٥)، انظر جدول (٨) التالي.

جدول (٨)

قيمة ت للمقارنة بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية بالقياسين البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي المصور عند الأطفال

المجال		ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارة الوعي بالذات	بعد	٣١	١٤.١٣	٠.٩٢	٣٠	١.٦٠٩	٠.١١٨
	تتبعي	٣١	١٣.٨٧	١.٠٩			
مهارة تنظيم الانفعالات	بعد	٣١	١٤.٠٩	١.٣٥٠	٣٠	١.٤٣٨	٠.١٦١
	تتبعي	٣١	١٣.٩٧	١.٣٥٤			
مهارة الدافعية	بعد	٣١	١٣.٨	١.٤١٦	٣٠	١.٤٣٨	٠.١٦١
	تتبعي	٣١	١٣.٥٢	١.٦٥			
مهارة التعاطف	بعد	٣١	١٣.٥٨	١.٩٦	٣٠	٠.٥٥٩	٠.٥٨٠

	تتبعي	٣١	١٣.٤٥	١.٥			
المهارات الاجتماعية	بعد	٣١	١٣.٦٨	١.٧٠	٣٠	١.٣٦٦	٠.١٨٢
	تتبعي	٣١	١٣.٤٥	١.٦٥			
الدرجة الكلية على المقياس	بعد	٣١	٦٩.٢٩	٥.٨١	٣٠	٠.٨٧٩	٠.٣٨٦
	تتبعي	٣١	٦٨.٦٥	٦.٦٥			

يتبين من جدول (٨) السابق أن قيمة (ت) للمقارنة بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية (الوعي الذاتي –تنظيم الانفعالات –الدافعية –التعاطف –المهارات الاجتماعية) في القياس البعدي والتتبعي على مقياس الذكاء الانفعالي المصور تراوحت بين(٠.٥٥٩) و(١.٦٠٩) بقيمة احتمالية تتراوح ما بين (٠.١١٨) و(٠.٥٨٠) وهي أكبر من مستوى معنوية (٠.٠٥) مما يبين صحة الفرض الثاني بعدم وجود فروق دالة إحصائيا.

ترجع هذه النتيجة إلى فعالية التدريب الذي تلقاه الطفل، والمشاركة الفعالة في أنشطة اللعب المصممة بالبرنامج، ولما لتلك الأنشطة من دور فاعل في نمو وتطوير الذكاء الانفعالي، ويرجع كذلك إلى ما تضمنته الجلسات الإرشادية من مهارات وفنيات ساعدت على استمرار الأطفال في الاستمتاع بحضور جميع الجلسات، وقد ساهم أيضا استخدام التعزيز في تنمية مهارات الطفل.

في هذا الصدد يرى "سكنر" أن استخدام التعزيز له أهمية كبيرة في تشكيل سلوك الطفل وتسريع عملية التعلم، ويؤكد على أهمية التعزيز الفوري بعد الاستجابة مباشرة، كما أكد أن التعزيز غير المنظم نتائجه أفضل من نتائج التعزيز المنظم، حتى لا يتنبأ الطفل بموعده مما يعزز ظهور السلوك. (عبد الهادي، ٢٠٠٤: ٥١)

وقد ساهم أيضا استخدام استراتيجية التخيل والاسترخاء في تنمية قدرة الطفل على الوعي وإدراك انفعالاته وتوظيفها بطريقة إيجابية في الحياة اليومية، من خلال ممارسته أنشطة اللعب

الهادفة، التي تعمل على استثارة الطفل فيتخيل ويمارس ويقلد زملائه لاكتساب مهارات جديدة، وقد ساهم ذلك أيضا في سيطرته علي انفعالاته وتنظيمها، وكذلك إدراكه لكيفية التعامل مع المشكلات والتواصل مع الآخرين، مما أدى إلى تنمية قدرته على فهم ذاته والآخرين والاندماج والتواصل معهم بطريقة فعالة.

ومن المعلوم أن التدريب يساعد بصورة أو بأخرى على ارتفاع مستوى أداء الأطفال في مختلف القدرات، حيث يسهم في تغير الإمكانيات بشكل إيجابي ويقلل من تباين السمات التي تم التدريب عليها. (حسانين، ٢٠١٧: ٣٤٤)

وقد يكون السبب وراء أيضا إلى وجود جلسات إرشادية لأولياء الأمور والمعلمات للتأكيد على ضرورة الاهتمام بأساليب التربية الحديثة، التي يتم من خلالها مشاركة الطفل اهتماماته والاستماع لوجهة نظره بطريقة تتسم بالديمقراطية، من أجل تقوية روح التعاون بينه وبين معلمته وكذلك جميع أفراد أسرته، للتشجيع على تنمية جميع المهارات التي من شأنها تعزز الذكاء الانفعالي عند الأطفال.

وفي هذا الصدد قد هدفت دراسة (AlElaimat & et al.:2018) إلى التعرف على العلاقة بين أنماط التربية والذكاء الانفعالي لدى عينة من أطفال الروضة في محافظة الزرقاء بالأردن، واستخدم مقياس الذكاء الانفعالي للأطفال، وأساليب التربية على عينة من (١٠٠) طفل، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين أسلوب الأبوة الديمقراطية والذكاء الانفعالي، وأظهرت علاقة سلبية بين الأسلوبين الموثوق به والتساهل والذكاء الانفعالي.

كشفت نتائج العديد من البحوث أن الذكاء الانفعالي يلعب دور كبير في التحفيز الذاتي وحل المشكلات والتوافق وربما يفشل الأطفال الذين لا يمتلكون تلك المهارات في الحياة، وستكون لدى الأطفال الذين يمتلكونها قابلية للتعلم، وقدرة أفضل على تكوين علاقات اجتماعية، ويرى سلوفي إن الصحة النفسية للأطفال الذين لديهم القدرة على تنظيم انفعالاتهم تكون أفضل نتيجة

الوعي بالحالة الانفعالية، وقدرتهم الجيدة على التعبير عن مشاعرهم. (Shabani & et al., 2010: 210)

ملخص النتائج:

١. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية (الوعي الذاتي –تنظيم الانفعالات –الدافعية –التعاطف –المهارات الاجتماعية) على مقياس الذكاء الانفعالي المصور عند الأطفال عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لصالح القياس البعدي.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية بالقياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية (الوعي الذاتي –تنظيم الانفعالات –الدافعية –التعاطف –المهارات الاجتماعية) على مقياس الذكاء الانفعالي المصور عند الأطفال عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

توصيات البحث

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. ضرورة الاهتمام بتطبيق برامج تربوية بهدف تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة.

٢. ضرورة فتح قنوات التواصل مع ولى الأمر من أجل المشاركة في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي طفل ما قبل المدرسة.

٣. الاهتمام بأنشطة اللعب في رياض الأطفال، واستثمارها في تنمية مهارات طفل ما قبل المدرسة.

٤. توفير أدلة للمعلمات عن كيفية استثمار اللعب في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة.

٥. إجراء دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتوعيتهم بأهمية اللعب لطفل ما قبل المدرسة.

بحوث مقترحة

١. فعالية برنامج قائم على نظرية التدافع في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طفل ما قبل المدرسة.

٢. فعالية برنامج قائم على اللعب في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة.

المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (٢٠١٠). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

أحمد، كامل. (٢٠٠٣). سيكولوجية الشخصية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

الأشول، عادل. (٢٠١٠). علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

الحريري، رافده. (٢٠١٢). الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الأطفال. الأردن: دار المناهج.

حسانين، إسراء حسن. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة القابلين للتعليم. بحوث مؤتمر "التربية وبيئات التعلم التفاعلية: تحديات الواقع ورؤى المستقبل المحور الخامس: التعلم التفاعلي

في مجال الطفولة والتربية الخاصة"، في الفترة من ١٢-١٣ يوليو، كلية الدراسات العليا للتربية بالتعاون مع الجمعية العربية لتكنولوجيات التربية، جامعة القاهرة،٣٢٠-٣٥٤.

حسن، محمود ومحمد، أحمد ومحمد، محمود. (٢٠١٧)."الذكاء الانفعالي وأهميته في الحياة المهنية في مجال التربية الفكرية. مجلة علوم التربية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، (٣٠).٤٤٥-٤٦٣.

حسن، ولاء. (٢٠١٠). مدى فاعلية برنامج علاجي باللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين، رسالة ماجستير، معهد الد راسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

حمودة، إيمان. (٢٠١٥). تأثير برنامج للألعاب التربوية على بعض الأنماط الحركية الأساسية لطفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة.

الخفاف، إيمان. (٢٠١٣). الذكاء الانفعالي تعلم كيف تفكر. عمان: دار المناهج.

الخفش، سهام وأبو زيتون، جمال. (٢٠١٣). الذكاء الانفعالي وعلاقته بحاجات أمهات الأطفال التوحديين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٤(٤)، ٢٤١-٢٧٤ .

خليل، إيهاب. (٢٠٠١). المكونات العاملية لمقياس ستانفورد – بينية للذكاء "الصورة الرابعة"–دراسة ارتقائية من سن ٢ إلى ٢٣ عاماً. أطروحة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

الرقاد، هناء. (٢٠١٦). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. المجلة العربية للعلوم والبحث، ٢(٨)، ١-١٦.

زهران، حامد. (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

سلامة، فضل. (٢٠١٤). سيكولوجية اللعب عند الأطفال. الأردن: دار أسامة.

صوالحة، محمد. (٢٠١٤). علم نفس اللعب. عمان: دار الميسرة.

عبد المعطي، حسن وقناوي، هدي. (٢٠١٠). علم نفس النمو. القاهرة: دار قباء.

عبد المنعم، إيمان محمد. (٢٠٠٩). مدى فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى معلمات رياض الأطفال وأثره على أطفال الروضة. أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بني سويف.

عبد الهادي، نبيل. (٢٠٠٤). سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال. عمان: دار وائل.

الغرايبة، سالم والعتوم، عدنان. (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٣(١)، ٢٧١-٣٠٤ .

الفعر، فاطمة. (٢٠١٦). تنمية تفكير صغارنا. عمان :مركز ديونر لتعليم التفكير

المقوسي، ياسين. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجيات الذكاء الانفعالي في تنمية فاعلية الذات والتحصيل الدراسي في مبحث الحديث النبوي الشريف لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، ١٧(١)، ١٢٤-١٣٧.

الملللي، سهاد. (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين–دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. ٢٦(٣)،١٣٥-١٩١.

موسى، رشاد. (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وتنميته في مرحلتي الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.

النعيمي، شهرزاد محمد. (٢٠١٠). بناء برنامج تطويري في ضوء تقويم أداء مهارات القيادة الإدارية والتربوية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Adams, N. (2013). Emotional Intelligence amongst Undergraduate Students at a Higher Education Institution. Unpublished MA, University the Western Cape.

Akers, M. & Porter, G. (2018). What is Emotional Intelligence (EQ)? New England: Published on Psych Central.

AlElaimat, A.; Adheisat, M. &Alomyan, H. (2018). The relationship between parenting styles and emotional intelligence of kindergarten children. Journal Early Child Development and Care, 190 (4), 478-488.

Goleman, D. (2011). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.

Psychology Today. (2018). Emotional Intelligence. United States: Sussex Publishers, LLC.

Shabani, J., Hassan, S., Ahmad, A &Baba, M. (2010). Exploring the Relationship of Emotional Intelligence Early Adolescents. International Journal of Psychological Studies, 2(2), 209-216.

Wulandary, E. Y. (2020). Relationship between Emotional Intelligence with Verbal Aggressiveness in Street Children. Proceeding of The ICECRS, 8, 1-5.

The effectiveness of a play-based program in improving emotional intelligence skills in preschool children

Prepare:

Esraa Hassan Mohamed hassanein

Member of the Teaching staff of the College of Arts and Sciences, Najran University

فاعلية برنامج تدريبي متكامل لخفض القلق والسلوك الإنسحابي لدى الأطفال من ذوي اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

إعداد

أندريا أنور أيوب سعيد

مدرس الصحة النفسية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة دمنهور

الإستشهاد المرجعى:

سعيد،أندريا أنور أيوب.(٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي متكامل لخفض القلق والسلوك الإنسحابي لدي الأطفال من ذوي اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٢(٤)، ج١– ديسمبر، ٧٨٣– ٩٣٤

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي متكامل لخفض القلق والسلوك الإنسحابي الأطفال من ذوي اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم، حيث إستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبى ذو المجموعة الواحدة، واشتملت عينة البحث الأساسية علي (١٠) أطفال من ذوي اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم، وضبط عدد من المتغيرات، وتراوحت نسبة ذكائهم من (٧٠ – ٨٤) وعمرهم الزمني من (٧ : ١٠) سنة وعمرهم العقلي من (٥ : ٧) سنوات، وكان اختيار العينة بطريقة عمدية، وقد إستخدمت الباحثة مقياس مارك أونسلو لتقدير شدة ونوع اللجلجة، ومقياس بيركس لتقديرالسلوك لمعرفة أطفال اللجلجة الإهتزازية الذين يعانون من بعض الإضطرابات السلوكية (سلوك القلق – الإنسحاب الإجتماعى)، وتم قياس سلوك القلق وقياس الإنسحاب الإجتماعى (إعداد الباحثة) (قبل وبعد) تطبيق البرنامج على أطفال العينة، وهو برنامج تدريبي متكامل على مدار (٣٠) جلسة فى خلال أربعة عشر أسبوع بواقع مرتين فى الاسبوع، ثم القياس التتبعى لمقياسين بعد شهرين من تطبيق البرنامج .

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن لبرنامج التدريبي المتكامل له أُثر وفعالية واستمرارية فى خفض سلوك القلق والإنسحاب الإجتماعى لدى الأطفال من ذوي اللجلجة الإهتزازية لبطئ التعلم .

الكلمات المفتاحية: بطئ التعلم، اللجلجة الاهتزازية، القلق والسلوك الانسحابي ،البرنامج تدريبي متكامل.

Abstract:

The research aims to know the effectiveness of Integrated Training program to Reduce Anxiety and Withdrawal Behavior by Vibratory Stuttering slow learning skills children, The basic research sample had included (10) Vibratory Stuttering slow learning skills children, and set a number of variables, with IQ ranging between (70-84), and their chronological age is (7-10) years and mental age is (5-7) years, so that research sample selection would be premidated method.

The researcher used: Mark Onslow scale for Vibratory Stuttering, Burks behavior rating scale; BB R, and social anxiety scale; by the researcher. then I applied (Integrated Training program) and the proposed Training program that has been applied on the children insomuch as 30 interviews, of 60 minutes each, daring 14 weeks twice a week . At the end of the study the researcher approved.then the follow-up measurement of the two scales after two months of implementing the program.

The results have shown that presenting the proposed Integrated Training program has impact, efficacy and durability on to Reduce Anxiety and Withdrawal Behavior by children with Vibratory Stuttering slow learning skills.

Keywords: Slow learning - Vibratory Stuttering -Anxiety and Withdrawal Behavior- Integrated Training Program

المقدمة

إن الإنسان بوجه عام يستخدم التعبيرات (الوجه والعين...) والإيماءات فى التفاعل مع الاخرين والتواصل معهم, وذلك لتوصيل فكرة ما أو موضوع معين, وقد يحتاج ذلك إلى الطلاقة فى الكلام أثناء الحديث وإذا حدث أى إضطراب فى طلاقة الكلام سيصبح الكلام مشوش وغير مفهوم, لذلك فإن اللجلجة من أشهر إضطرابات الطلاقة فى الكلام التى تكون فى صورة تكرار مقاطع الكلمات مصحوباً بالتردد والتوتر النفسى أو إطالة, أو إعاقات فيكون المتلجلج غير قادر على إنتاج الصوت بالرغم من المعاناه التى يصدرها أثناء الكلام وأيضا إضطرابات فى التنفس تعوقه عن إخراج أصوات الحروف بطريقه صحيحة (قحطان أحمد الظاهر،٢٠٠٨).

-**اللجلجة الاهتزازية:** هي عدم القدرة على النطق بوضوح، وخاصة في بداية الكلام، حيثُ تلاحظ صعوبة في نطق الكلمة الأولى، ويصاحب ذلك إعادة أجزاء الكلام مع وجود جهد واضح، واستجابات انفعالية، وتغير في تعابير الوجه ومحاولات الضغط على الشفتين، حيث ينحبس الكلام مع حدوث نوع من الحركات الاهتزازية، وعادة يصل الطفل إلى هذه المرحلة في عمر (٤- ٨) سنوات، وهي المرحلة الثانية للجلجة. (حمدى الفرماوي ٢٠٠٦: ١٦٧-١٦٨)، (فيصل محمد خير ، ٢٠٠٢ ص ١٥٨-١٦٠)، (فرو شلز و ستاين).

- **أما بوريل فحدّد شكلين أساسين للجلجة :** (اللجلجة الاهتزازية - اللجلجة التشنجية) .

- **اللجلجة الاهتزازية (الإختلاجية) Vibratory Stuttering** فهي تتمثل فى تكرار بعض الحروف والمقاطع الصوتية أو إعادتها بصورة عضوية لا إرادية ويظهر هذا التكرار واضحاً فى بداية الكلام وعند أول حرف فى الكلمة أو عند أول كلمة فى الجملة , وتزداد اللجلجة الإهتزازية بسبب الإنفعال أو التحدث أمام الغرباء ويكثر ظهوره فى فترتين من العمر من ٢-٣ سنوات , من ٤-٨ سنوات وهما الفترتان الحرجتان فى تطور الكلام لدى الطفل ,

وقد يصاب الفرد بهذا الشكل من اللجلجة فى وقت متأخر من عمره , وهذه حالات نادرة (زينب شقير، ٢٠٠٦: ٨٣) و (نبيلة أبو زيد، ٢٠١١: ٢٠٩).

(إن اللجلجة الإهتزازية): هى إضطراب طلاقة الكلام أو إعاقة فى تدفق الكلام وإنسيابه أو تتضمن التوقف اللإرادى أو التردد أو تكرار الأصوات أوالكلمات وأحيانا الجمل, وهو تكرارغيرعادى للحروف بحيث يصاحبها إهتزاز الكلام وإرتعاشه وتعثره، وهي النوع والمرحلة الثانية من اللجلجة، ومستوي المتوسط من اللجلجة.

اما بطء التعلم هو سمة لفئة من أطفال ضعيفي القدرة على التحصيل، فهم يعانون من مشكلات تعلم واللغة، ولا يسيرون على نفس وتيرة أقرانهم الطبيعيين. إن الطفل بطيء التعلم يعانى من إخفاق واضح في الإنشطة التعليمية مقارنة بأقرانه من الأطفال الآخرين، وإيجاد صعوبة في مواءمة نفسه للإنشطة التعليمية بالروضة، على الرغم من امتلاكه لقدرات عقلية متوسطة أو أعلى من المتوسطة أو ربما قدرات عقلية عالية (فتحي السيد عبد الرحيم،١٩٩٢: ٩٠).

أن مصطلح (بطيء التعلم) يطلق على كل طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه للإنشطة التعليمية بسبب قصور بسيط في ذكائه أو في قدرته على التعلم واللغة.(محمد إقبال محمود، ٢٠٠٦: ١١٥).

وأن كثيرا من بطيء التعلم لديهم قدرات كامنة تمكنهم من تجنب الإخفاق، إلا أنهم لا يظهرون مثل هذه القدرات المعرفية واللغوية، وتنمو مهاراتهم للإنشطة التعليمية بدرجة أبطأ من غيرهم، كما أنهم يستغرقون وقتا أطول لتأدية الأنشطة التعليمية، ويحتاجون لقدر اكبر من الممارسة والتكرار، كما أن هذه الفئة تفتقر للتفكير التجريدي، وتحتاج لأشياء وخبرات ملموسة لفهم المفاهيم والمهارات اللغوية والتكيف الاجتماعي (رونالد كولاروسو، كولين أورورك، ٢٠٠٥: ٣).

كما أن الطفل بطيء التعلم قليل الرغبة للمعرفة الخارجية، وليس لديه مهارات تمكنه من المشاركة والتفاعل في المواقف الجديدة، واختلاف طرق تعلمه عن الأطفال العاديين من نفس العمر، تكمن في أنه يحتاج لخبرة مباشرة وتمرين اكثر من أقرانه حتى يتمكن من الاستفادة من المعلومات التي سبق وأن تعلمها، ونقل أثرها في تطبيقها في المواقف الجديدة.

إن طفل الروضه بطيء التعلم لديه صعوبة في نقل المعرفة نتيجة قلة حصيلته اللغوية، كما أنه يخفق في التحصيل عن زملائه في نفس غرفة النشاط، وضعف قدرته على السير في خطوات التعلم بنفس خطواتهم، ومواجهة صعوبة في استقبال المعلومات وتكاملها وإنتاجها، والتغذية الراجعة لها (سيد احمد عثمان،١٩٩٠: ١٥٣) .

والطفل بطيء التعلم لكي يلحق بزملائه المتقدمين ممن هم في نفس عمره الزمني لابد من وجود مدرس كفء يعمق معرفته للأنشطة التعليمية والأدوات بأكبر فائدة وأعظم عائد، والبعد عن الطرق التقليدية، وذلك لمساعدته على تخطى العقبات التي تعترضه في الدراسة وتمكنه من مسايرة زملائه الأسوياء (إبراهيم عباس الزهيرى، ٢٠٠٣: ٢٨١).

وتشير دراسة كينج فردريك (Fredrick-K, 1990) أن من أهم أسباب بطء التعلم عدم الربط بين المهارات الأساسية التي يتم تدريسها للطفل، أي أن الترابط في الأنشطة التعليمية ونقل أثره لباقي المهارات يفيد الطفل بطئ التعلم في عملية التعلم .

إن البعض قد يخطئ في تصنيف بطيء التعلم، ويُعده ضمن فئة المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، ولكن هناك اختلاف بينهم فالمعاق ذهنيا Mentally retarded يكون لديه تدنٍي في الأداء العقلي حيث يكون نسبة ذكائه من (٥٠ – ٧٠) ويكون مصحوبا بخلل في السلوك التكيفي(عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٣ : ٢٢).

أما بطيء التعلم فتتراوح نسبة ذكائه على المنحنى الاعتدالي بين (٧٠ – ٨٤) درجة (Borderline)، فهؤلاء التلاميذ يقعون على حدود نسبة الذكاء المتوسطة (عمر محمد خطاب، ٢٠٠٦: ٣٦).

وقد أكدت العديد من البحوث علي أنه هناك علاقة بين ما يقدم لطفل بطئ التعلم من توجيه ورعاية وبين علاقة هؤلاء بأنفسهم وبالمجتمع المحيط بهم، حيث أن الأهتمام بطفل بطئ التعلم وتوجيهه يساعده علي التكيف الاجتماعي بصورة كبيرة، قد يصاحب نمو الطفل بطئ التعلم بطء في نضج بعض الوظائف أو العمليات العقلية للإنشطة التعليمية، فقد تقل قدرته علي تذكر المثيرات السمعية والبصرية والتعميم والقدرة اللفظية والقدرة علي الفهم والإدراك مما قد يؤثر أيضاعلي قدرته علي اللغة اللفظية الذي يرجع إليه الدور الرئيسي في عمليات التفاعل الاجتماعي(Santos , Casat , Cleverland ,2002 :677).

وتوضح دراسة محمود إبراهيم بدر (١٩٩٧) أن الطفل بطيء التعلم يعانى من الاضطرابات السلوكية فهو غالبا ما يكون مرتبكا ويقلق وينسحب ويفتقد الثقة بالنفس ولا يدرك أسباب الصعوبات التي تواجهه، ويفتقد إلي الحنان والحب، ويعانى من العجز النفسي لانخفاض مستواه في المهارات الأساسية، مما يعرضه للضغوط النفسية .

ولمساعدة الطفل بطيء التعلم في الروضة على اللعب مع الآخرين والتكيف والتفاعل وتذوق الموسيقى والفن، من خلال التنوع في الأنشطة التدريبية المقدمة لطفل بطئ التعلم، ومن هذا المنطلق ظهرت الحاجة إلى وجود برامج تدريبية علاجية بالمدارس التربية الفكرية تشمل مجالات متنوعة ومترابطة وتتكامل فيها الأنشطة التدريبية اللغوية والفنية والحركية الرياضية والموسيقية والإجتماعية والتى تعالج القصور فى جوانب التواصل والعملية التعليمية (محمد كمال يوسف ٢٠٠٩: ٧).

حيث يتفاعل الطفل فى الأنشطة التدريبية مع زملائه يستخدم طرق متنوعة كالإيماءات وتعبيرات الوجه والكلام، مما يساعده على التأثير والتأثر على من حوله فى مختلف التعاملات الإجتماعية، حيث يعتبر الجانب اللفظى من اللغة هو الكلام من أعقد مظاهر السلوك الإنسانى لإحتوائه على أجهزة تعمل بشكل دقيق، وإذا حدث أى خلل فيها يؤثر سلباً على عملية إنتاج الكلام وإصداره، فاللجلجة الأهتزازية تعد من أشهر إضطرابات الكلام التى تدور

حول محتوى الكلام ومغزاه وإنسجام ذلك مع الوضع العقلى والنفسى والإجتماعى للطفل المتكلم (قحطان أحمد الظاهر ٢٠٠٨: ٣٤٤).

وتعتباراللجلجة الأهتزازية من أكثر المشكلات شيوعاً لدى الأطفال بجانب بعض الإضطرابات النفسية والسلوكية، وأن أغلب حالاتها تبدأ فى مرحلة الطفولة المبكرة، وإنتشار اللجلجة الأهتزازية فى صغار الاطفال يكون أعلى منه لدى أية فئه عمرية آخرى. كما أن الأطفال المتلجلجين معرضون لخطر المشكلات الإنفعالية والسلوكية مثل:الخوف من مقابلة أشخاص غرباء لأول مرة أو التحدث فى التليفون (Jackman HildL,2005) .

إن اللجلجة الأهتزازية لها تأثير سئ يتضمن القلق الإجتماعى والسلوك الإنطوائى والفوبيا والفشل فى تحقيق النجاح المهنى المحتمل. (Lange vin , 2009 : 4).

لذلك تؤثر الإضطرابات السلوكية على حياة الطفل بطئ التعلم بشكل كبير, حيث تؤثر على علاقته مع أفراد الأسرة والأصدقاء، وتجعله يعيش فى ألم إنفعالى وعزلة, وسيترك المؤسسة التعليمية ويندمج فى سلوكات ضد المجتمع (خولة احمد يحيى ٢٠١٧ :٢٠).

ويعتبر القلق الإجتماعى أحد الخصائص الخفية التى تصيب شريحة كبيرة من أطفال اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم, والذى يمتد فى شدته من عدم الشعور بالإرتياح حيال المستقبل إلى الشعور بالفزع غير المحدد من شئ ما قد يحدث, وقد يصل به هذا الشعور أحياناً إلى مرحلة تفوقه عند ممارسة الحياة بصورة عادية.(أسماء عبدالله , ٢٠٠٨: ٣) (Stubbe, 2007: 127).

والسلوك الإنسحابى يأخذ أشكالاً عديدة ومنها، عدم مشاركة الطفل فى النشاطات الإجتماعية مثل الحفلات, والأعياد, والمناسبات واللعب مع الآخرين, وأن سبب السلوك الإنسحابى قد يعود لفقر فى مهارات الإتصال والتواصل لدى الأطفال, أو عدم قدرتهم على حل المشكلات, والتعامل مع المواقف الإجتماعية, لذلك لا يرغبوا المشاركة فى المناسبات , الأمر الذى

يقودهم إلى العزلة الإجتماعية , وإلى الإكتئاب والقلق والخوف, وغيرها من السلوكيات الغير مقبولة (سعيد حسنى ٢٠٠٩ : ١٦٣, ١٦٤) .

ومن خلال الإطلاع على الدراسات السابقة، وعمل الباحثة مع الفئات الخاصة وجدت أن الطفل بطيء التعلم لديه قصور في النواحي اللغوية، وصعوبة في القدرة على التواصل، وإضطرابات سلوكية، وهناك نسبة عددية كبيرة للأطفال لديهم اللجلجة الاهتزازية من بطئ التعلم وتعتبر هذا من الأسباب التى تعوق قدرته على التعبير عن حاجاته، وذلك لما له من أهمية كبيرة بالنسبة للطفل لإحداث عملية التواصل الفعال، وإن الطفل بطيء التعلم يتعرض للضغوط النفسية نتيجة لعدم تكيفه مع الآخرين وللغته اللفظية، وضعف مستوى أدائه لوجود فجوة بين إمكاناته والمتطلبات للإنشطة التعليمية، وفشله في مواجهة هذه المتطلبات مما سبب له ضغوطا نفسية وتدنى مستواه في التواصل و المهارات التكيفية .

ومن خلال الدراسات الإستطلاعية مع المعلمات والأطفال التى أجرتها الباحثة، وجدت أن الإضطرابات السلوكية الأكثر إنتشاراً بين أطفال اللجلجة الإهتزازية بطيء التعلم هى:(السلوك الإنسحابى – القلق الإجتماعى)، لذلك تطرقت إلى خفض حدة هذه الإضطرابات التى تؤثر على الطفل بشكل كبير فى سلوكياته وتواصله الإجتماعى.

ولذلك انطلقت الدراسة الحالية في محاولة لتقديم برنامج تدريبي متكامل، علاجي لخفض شدة سلوك القلق والانسحاب الاجتماعي لتقليل حدة الإضطرابات السلوكية لدي أطفال اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم، لتنمية مهارة الاتصال والتفاعل الإجتماعي. ومن هنا تنبع مشكلة الدراسة، وهذا موضوع الدراسة الحالية.

مشكلة البحث

لاحظت الباحثة مشكلة البحث الحالي في النسبة الكبيرة للأطفال الذين يعانوا من اللجلجة الاهتزازية من بطيء التعلم من أطفال المدارس، استنادا إلى الأبحاث والدراسات في هذا المجال لبطئ التعلم مثل: دراسة احمد محمد (١٩٩١)، دراسة محمود إبراهيم بدر (١٩٩٧)، وبالتالي فهم يمثلون مشكلة كبيرة في مجال التعليم والتواصل والتفاعل الاجتماعي، وهذا العدد الكبيرمن أطفال من ذوي اللجلجة الاهتزازية بطيئي التعلم الذين يقعون على الخط الفاصل بين مستويات الذكاء، حيث تتراوح نسبة ذكائهم بين (٧٠ – ٨٤)، وعلى الرغم من أنهم يمثلون نسبة كبيرة، فهم لا يأخذون حظهم من الرعاية، مع أنهم بحاجة إلى تعامل خاص في الانشطة التعليمية حتى يمكنهم اللحاق بأقرانهم ممن هم في نفس عمرهم الزمني، ونظرا للكثافة الكبيرة في فصول المرحلة الابتدائية، فإن تلك الفئة تفتقد للرعاية المناسبة، وبذلك تتكرر مرات رسوب الطفل، ويتم عرضه على طبيب المدرسة الذى يحوله للعيادة النفسية والتى تقرر تحويله إلى الفصول الملحقة بالمدارس العادية لبطيئ التعلم، ونظراً لعدم وجود فصول خاصة لهذه الفئة يتم تحويله إلى مدارس التربية الفكرية، ويتمُ دمجه مع الأطفال المعاقين ذهنيا بالرغم من اختلافهم عنه في السمات النفسية والعقلية واجتماعية، وفيصاب الطفل بالعديد من المشكلات النفسية مما يؤثر على مهاراته الاجتماعية بالسلب، وإكسابه سلوكيات سيئة، إلى جانب أن مدارس التربية الفكرية أصبح بها مناهج خاصة بالمعاقين ذهنيا، والتي لا تتناسب مع قدرات وذكاء التلميذ بطيئ التعلم مما يضعف من حصيلته اللغوية.

فقامت الباحثة بعدة زيارات ميدانية، ومن خلال ملاحظة الباحثة أثناء الزيارات الميدانية لمجموعة من مدارس التربية الفكرية لديهم أطفال اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم وهم : (مدرسة مصر للغات – مركز كاريتاس – مدرسة الأمل المشرق للتربية الفكرية – مدرسة النجاح للتربية الفكرية – مدرسة القلب الفرحان – مدرسة غصن الكرامة) وجدت أطفال تعانى

من بعض إضطرابات اللجلجة الأهتزازية ويواجهون صعوبة فى إصدار الكلام من تكرار وتطويل ووقفات وادخال حروف غير موجودة، والحركات الإيمائية: مثل حركات في الوجه أو الجسم مترافقة مع الكلام، وحركات في العين رفرفة الرموش وتحول العين عن المستمع، وذلك يتسبب فى عدم التواصل الجيد مع أقرانه داخل قاعة الدراسة، وتأكيداً للواقع المدرسى تم إجراء مقابلة لعدد من معلمات التربية الفكرية فى محافظة القاهرة، وعددهم (٥٠) معلمة كدراسة إستطلاعية ملحق رقم (٦)، لتحديد أكثر الإضطرابات السلوكية إنتشاراً بين أطفال اللجلجة الإهتزازية، وكانت أعلى نسب إتفاق بين المعلمات على الإضطرابات السلوكية:(السلوك الإنسحابى– القلق الإجتماعى – ضعف الثقة بالنفس – الخجل – الخوف – النشاط الزائد – العناد – السلوك العدوانى) .

لذا تتحدد مشكلة الدراسة فى أنها تتناول ظاهرة أضطراب السلوك الذي يمتد تأثيره الى مشكلات تربوية ونفسية وإجتماعية، وتؤرق الأسر والمربين القائمين على إعداد الطفل بطئ التعلم ورعايته، الأمر الذى يجعل إلى الحاجة المُلحة لبرامج تربوية وعلاجية وقائية تعتمد على أساليب وفنيات يمكن إستخدامها من قبل الأخصائيين والمربين، لكى تسهم فى علاج اللجلجة الإهتزازية لتلك الحالات والتخفيف من معاناتهم لذلك سوف تحاول الباحثة بناء برنامج تدريبي متكامل لخفض بعض المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا لدى اطفال من ذوي اللجلجة الإهتزازية بطيء التعلم.

لمعرفة هذه الاضطرابات السلوكية لديهم، وقد استقت الباحثة المعلومات من خلال اراء المعلمين في تلك المراكز وعددهم (٥٠) معلمة كدراسة إستطلاعية، للتعرف علي الأنشطة التعليمية المقدمة للأطفال لخفض الاضطرابات السلوكية لهؤلاء الأطفال أثناء تواجدهم في هذه المراكز كان عددهم (٤٥) طفل عينة استطلاعية من أطفال، كما قامت بعرض مجموعة من الانشطة الاجتماعية علي الأطفال اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم, وذلك للوقوف علي كم الاضطرابات السلوكية لديهم وهي:(السلوك الإنسحابى– القلق الإجتماعى – ضعف الثقة

بالنفس – الخجل – الخوف – النشاط الزائد – العناد – السلوك العدوانى)، فلاحظت فقر في المثيرات المقدمة إليهم مما إدي إلي قصور قدراتهم في التواصل و التفاعل الاجتماعي وعلي التكيف مع أقرانهم.

وقد أوضحت نتائج هذه الزيارات الميدانية قصور في المثيرات المقدمة إليهم، مما اوضح قصور شديد في الاضطرابات السلوكية المرتبطة بالقلق والانسحاب الاجتماعي، مما يشير إلي وجود تدني في التواصل والتفاعل والتوافق الاجتماعي لدي أطفال اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم.

مما سبق يتضح أن هناك حاجة ملحة لخفض شدة الاضطرابات السلوكية المرتبطة بالقلق والانسحاب الاجتماعي، من خلال برنامج تدريبي متكامل للطفل اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم, وأقتراح أنشطة تدريبية متكاملة علاجية وتجريبها من خلال البرنامج ، وقياس فاعليتها ومدي استمراريتها من خلال مقياس القلق ومقياس السلوك الانسحابي لدي الأطفال اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم. وذلك للتعامل مع ما يواجهونه من إضطرابات سلوكية وسوء التواصل، ولكي نتساعدهم علي التفاعل وتكيف مع البيئة المحيطة بهم، **و يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتيه:**

١- ما فاعلية برنامج تدريبي متكامل مقترح لخفض شدة القلق والسلوك الإنسحابي لدي الأطفال من ذوي اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم؟

٢- ما امكانية استمرار فاعلية برنامج تدريبي متكامل مقترح لخفض شدة القلق والسلوك الإنسحابي لدي الأطفال من ذوي اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم ؟

فروض البحث

الفرض الأول : – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس (القبلي – البعدى) علي مقياس سلوك القلق الاجتماعي

لدي الأطفال من ذوي اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي.

الفرض الثانى :- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس (القبلي – البعدى) علي مقياس سلوك الإنسحاب الاجتماعي لدي الأطفال من ذوي اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي.

الفرض الثالث :- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس سلوك القلق الاجتماعي لدي الأطفال من ذوي اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم (الدرجة الكلية والأبعاد) فى القياسين البعدى والتتبعى.

الفرض الرابع :- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس سلوك الإنسحاب الاجتماعي لدي الأطفال من ذوي اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم (الدرجة الكلية والأبعاد) فى القياسين البعدى والتتبعى.

أهداف البحث

١. التحقق من فاعلية برنامج تدريبي متكامل مقترح لخفض شدة القلق والسلوك الإنسحابي لدي الأطفال من ذوي اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم.

٢. التحقق من امكانية استمرار فاعلية البرنامج تدريبي متكامل مقترح لخفض شدة القلق والسلوك الإنسحابي لدي الأطفال من ذوي اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم.

أهمية البحث

الأهمية النظرية:

١- يعتبر هذا البحث اضافة للتراث النظري في متغيرات البحث.

٢- ترجع أهمية البحث إلى أهمية مرحلة الطفولة كمرحلة هامة فى تكوين شخصية الفرد وبنائه النفسى لدي فئة خاصة من أطفال اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم.

٣- كونها تقع ضمن إطار البرامج التي تستهدف الفئات الخاصة.

٤- تعالج ظاهرة مهمة تعكس آثاراً سلبية على جميع جوانب شخصية الطفل المتلجلج بطيء التعلم.

٥- تتناول اللجلجة الأهتزازية كأحد إضطرابات التخاطب والأكثر إنتشاراً عند الأطفال .

الأهمية التطبيقية:

١-تحديد الاضطرابات السلوكية والعمل علي التخفيف من حدة بعضها وهي سلوك القلق والإنسحاب الاجتماعي وأثرها على درجة شدة اللجلجة الإهتزازية عند الطفل.

٢-تقدم برنامجاً قائماً على تدريبيات متكامل من الأنشطة التدريبية، وتفيد المعلمين والأخصائيين والقائمين على رعاية الأطفال من ذوي اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم.

٣-الأسلوب العلاجى التربوى المستخدم فى خفض سلوك القلق والإنسحاب الاجتماعي لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم.

٤-امداد المجال العلمي بمقاييس سلوك القلق وسلوك الإنسحاب الاجتماعي لدي أطفال اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم .

مصطلحات البحث ومفاهيمه الإجرائية

الفاعلية:

وهي مدى تحصيل المتلقي وتحقيقه لأهداف البرنامج وهو متوسط الدرجة التي تحصل عليها عينة البحث بين القياس القبلي والبعدي والتتابعي وأن الفاعلية هنا هي النشاط الإيجابي يتم فيه التفاعل بين الأطفال والموقف (Black : 1972 , 25).

البرنامج التدريبي المتكامل:

هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلي مبدأ وفنيات المدرسة السلوكية وذلك بتقديم الخدمات والتدريبات المباشره من خلال عدد من الجلسات تهدف إلي تغيير السلوك لدي الأطفال . وهى منظومة تتكون من مجموعة من الأنشطة التى تتكامل مع بعضها البعض وتتفاعل تفاعلاً وظيفياً محققة لأهدافها المحددة (سعدية بهادر ٢٠١٤ : ٢٤٢) و(عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٣)

وقد حددت الباحثة البرنامج إجرائيا بأنه: " هو مجموعة من اللقاءات والممارسات التي يقوم بها الطفل بتوجيه مخطط منظم من المعلمة والتي تهدف إلي خفض سلوق القلق وسلوك الإنسحاب الاجتماعي من خلال خطة تتضمن عدة أنشطة في ضوء أسس علمية تربوية، لتقديم التدريبات على خفض شدة سلوك القلق وسلوك الانسحاب الاجتماعي، بواقع (٣٠) جلسة مقسمة الي ٦٠ نشاط، لتنمية التواصل الاجتماعي لدي أطفال أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم من خلال التدريب المباشرة علي الأنشطة لتكوين مهارات تصبح سلوكا معتادا عليه ".

تعديل السلوك:

إجراء تغييرات مقصودة لسلوك ملاحظ وفق مبادئ ونظريات التعلم باستخدام مجموعة من الفنيات كالتدعيم, النموذج, التعليم المعرفي، التدريب (مريم عبده فرج، ٢٠٠٢: ٢١)

الإضطرابات السلوكية:

هى سلوك غير تكيفى يصدر عن الأطفال, يخالف السلوك الذى يصدر عن الغالبية العظمى من الأطفال الذين هم فى نفس مستوى الطفل, أو يخالف ما تألف المجتمع على أنه سلوك عادى, ويتصف هذا السلوك بأنه متكرر ومستمر, ويثير غضب وإنزعاج المحيطين بالأطفال, مثل الأباء والأخوة والمعلمين والزملاء والأقران, ويترتب على هذه إضطرابات أخرى نفسية واجتماعية وتعليمية (أحمد أبوزيد, هبة عبد الحميد ٢٠١٥: ١٨) .

- **وتحدد الباحثة السلوك المضراب إجرائيا بأنه:**

" درجة الفاعلية التي يحقق بها الطفل المعايير الخاصة بالسلوك المطلوب هى الدرجة التى يحصل عليها طفل اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم فى مقياس سلوك القلق والإنسحاب الإجتماعي من إضطراب السلوك.

- **القلق الإجتماعى:**

حالة من عدم الإرتياح والتوتر الشديد الناتج عن خبرة إنفعالية غير سارة يعانى منها الطفل عندما يشعر بخوف أو تهديد دون أن يعرف السبب الواضح لها, وتتضمن حالة القلق شعوراً بالضيق وإنشغال الفكر (ماجدة عبيد ٢٠١٥ : ٢٠٠).

وتُعرف الباحثة سلوك القلق إجرائياً بأنه :

درجة الفاعلية في اضطراب سلوك القلق هى الدرجة التى يحصل عليها الطفل اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم فى مقياس سلوك القلق .

- **السلوك الإنسحابى :**

نمط من السلوك يتميز بإبعاد الطفل نفسه عن القيام بهمات الحياة العادية, ويرافق ذلك إحباط وتوتر وخيبه أمل والإبتعاد عن مجرى الحياة الإجتماعية ويصاحب ذلك عدم التعاون وعدم

الشعور بالمسؤلية مما يؤدى إلى الهروب من الواقع الذى يعيشه الطفل (مصطفى القمش , خليل المعايطة ٢٠١٣ , ٢٣٣).

وتُعرف الباحثة السلوك الإنسحابى إجرائياً بأنه:

درجة الفاعلية في اضطراب سلوك الإنسحابي هى الدرجة التى يحصل عليها التلميذ اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم فى مقياس سلوك الإنسحاب الإجتماعي .

- **اللجلجة الاهتزازية:**

يتمثل فى تكرار بعض الحروف والمقاطع الصوتية أو إعادتها بصورة عضوية لا إرادية ويظهر هذا التكرار واضحاً فى بداية الكلام وعند أول حرف فى الكلمة أو عند أول كلمة فى الجملة , وتزداد اللجلجة الإهتزازية بسبب الإنفعال أو التحدث أمام الغرباء ويكثر ظهوره فى فترتين من العمر من ٢-٣ سنوات , من ٥-٨ سنوات وهما الفترتان الحرجتان فى تطور الكلام لدى الطفل , وقد يصاب الفرد بهذا الشكل من اللجلجة فى وقت متأخر من عمره, وهذه حالات نادرة (زينب شقير، ٢٠٠٦: ٨٣) و(نبيلة أبو زيد ، ٢٠١١: ٢٠٩).

- **وتحدد الباحثة اللجلجة الاهتزازية إجرائيا بأنه**

" هى إضطراب طلاقة الكلام أو إعاقة فى تدفق الكلام وإنسيابه أو تتضمن التوقف اللإرادى أو التردد أو تكرار الأصوات أوالكلمات وأحيانا الجمل, وهو تكرارغيرعادى للحروف بحيث يصاحبها إهتزاز الكلام وإرتعاشه وتعثره، وهي المرحلة الثانية ومستوي المتوسط من اللجلجة، وهي درجة الفاعلية في اضطراب اللجلجة الإهتزازية هى الدرجة التى يحصل عليها الطفل بطئ التعلم فى مقياس اللجلجة مستوي متوسط .

- **بطيء التعلم:**

أفراد هذه الفئة في العادة أناس أسوياء من حيث القدرات العقلية، عاديين، أو ذوى ذكاء مرتفع، ولا يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو انفعالية ومع ذلك يعانى هؤلاء الأطفال من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع أو القراءة أو الكتابة أو الهجاء

أو استخدامها في أداء العمليات الحسابية، وبطيء التعلم هو الذي يحتاج إلى تعديل في الأنشطة التعليمية وتنوع طرق تقديمها إليهم ليستطيع السير بنجاح في الروضه، وذلك لبطء تقدمه في التعلم (سوسن شاكر الجلبى، ٢٠٠٥: ٩١).

-التعريف الإجرائي لبطيء التعلم:

هم فئة من أطفال نسبة ذكائهم ما بين (٧٠ – ٨٤) علي مقياس ستانفورد بينية، وتم تحويلهم من مدارس عادية إلى مدراس التربية الفكرية، ولديه إضطراب اللجلجة الإهتزازية، وهو الذى يحتاج الى دعم وخدمات تربوية لتطوير قدراته اللغوية والعقلية والحركية والحسية وتنمية قدرات علي الاتصال والتواصل مع الآخرين، حتى يكون قادر على التكيف مع الخبرات الحياتية.

الاطار النظري ودراسات سابقة

- **أولا: الطفل بطيء التعلم Slow Learners :**

تعتبر فئة الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة من أبناء المجتمع بحاجة ماسة إلى المزيد من الرعاية والاهتمام بهم وبلأخص أذا كان الطفل يعاني أيضا من اضطراب اللجلجة، فقد أوصت بعض المشروعات العالمية التى اهتمت بطيئي التعلم ومنها مشروع المحافظة على الطفل بطئ التعلم (SOSO)، وبعض الدراسات ومنها دراسة: فورست جان Jan, (1988،F.)، بأهمية إعداد المزيد من البرامج التي تتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم المتاحة، وذلك لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص واعتبارهم قوى فعالة في المجتمع، ويُعد الأطفال بطيئو التعلم ضمن فئة ذوي الاحتياجات الخاصة التي تحتاج لأساليب رعاية وتعلم خاص بهم يسمح بالاستفادة إلى أقصى حد ممكن من قدراتهم وتمكنهم من مسايرة زملائهم من نفس العمر الزمنى فى التحصيل الدراسى والتواصل الاجتماعي.

وأن الاهتمام بتلك النوعية من الأطفال يحميهم من الإحباط الناشئ عن الفشل الدراسي، كما يعكس تكافؤ الفرص بين الأطفال، ويشكل جانباً إيجابياً، حيث يُوجه طاقة بشرية لشريحة كبيرة من أطفال نحو الإنتاج والفاعلية الاجتماعية (محمود إبراهيم محمد بدر، ١٩٩٧: ٢).

فهم فئة من الأطفال لهم القدرة على التعلم فى حدود إمكانياتهم واستعداداتهم، ولكنهم يواجهون صعوبات كثيرة فى برامج ومناهج الدراسة العادية، حيث أظهر هؤلاء أطفال إنهم فئة تحتاج إلى مساعدة فى تنمية مهارات التواصل، لأن قدراتهم العقلية أقل من الآخرين ممن هم فى نفس أعمارهم، وتتراوح نسبة الذكاء ما بين (٧٠-٨٤) % درجة على اختبار بينيه، لذلك يمكن القول أن الطفل بطيء التعلم يتعثر فى الجوانب الأكاديمية لكون ذكائه أقل من المعدل، مما يؤدى إلى تأخره عامًا، وغالبًا ما يكون ذلك نتيجة للتعليم الغير فعال الذى لا يتحدى قدراتهم ولا يحفز ميولهم، ومما يزيد الأمر صعوبة عندما يوصف هؤلاء الأطفال على أنهم أقل من أقرانهم فى نفس أعمارهم، إن هؤلاء الأطفال ليس لديهم عجز، ولكن يحتاجون إلى مساندة ومزيد من الوقت فى تعلمهم، وأكدت العديد من الدراسات التربوية والنفسية على أن هذه الفئة قادرة على التعلم بدرجة كبيرة وعلي التواصل، فى حدود ما لديها من استعدادات وقدرات وإمكانيات تؤهلهم لأن يكونوا مواطنين صالحين بالمجتمع.

- **تعريفه:**

- متعلم غير قادر على المثابرة فى العمل المدرسي بالمقارنة بأقرانه فى نفس عمره الزمنى ويكون عمره العقلي أقل من العمر الحقيقي بسنتين أو أكثر (١:٢٣-١٧:١٩٧٤,Brenman).

- الطفل الذى لا يمكنه أن يستمر فى الدراسة فى الفصل العادي، ويصفه أيضا على أنه منخفض التحصيل، ويحدد بأنه منخفض التحصيل لأن درجاته التحصيلية أقل من ٣٠% (Donvan,1972:52:340-344).

– مصطلح الطفل بطيء التعلم يعبر عن الطفل الذى لا يكون مستوى تحصيله فى نفس مستوى زملائه، وهذا يشير إلى التأخر العقلي، وتتراوح نسبة ذكائه ما بين (٧٠–٨٥) وهم يشكلون حوالى نسبة (٢٠%) من التلاميذ (Krik :1979 : 21).

– يوجد تداخل بين مفهومي بطء التعلم وصعوبات التعلم، ويمكن التمييز بينهما بان عملية البطء تحدد الشخص نفسه، بينما صعوبات التعلم تبين أسباب صعوبات التعلم التي تعزى لعوامل بيئية (نبيل عبد الهادي ، ٢٠٠٠: ٥٧).

– أن مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى مجموعة من المشاكل الأكاديمية واللاأكاديمية المتغايرة الخواص، فالمشاكل الأكاديمية مثل مجالات القراءة المألوفة، والقراءة ببطء، وصعوبة الهجاء Spelling، والمشاكل اللاأكاديمية مثل العمليات الصوتية والتعبير عما يكون لديهم من تعارض في المقدرة والأداء (Brenice Y.L., 1996: 41).

- **التعريف الإجرائي للباحثة:**

هو الطفل الذى يتراوح نسبة ذكائه (٧٠– ٨٤) علي مقياس بينيه، ويحتاج الى دعم وخدمات تربوية لتنمية قدراته العقلية والحركية والحسية وتنمية قدرات الاتصال والتواصل مع الآخرين، حتى يكون قادر على التكيف مع الخبرات الحياتية ومتطلبات الدراسة.

- **خصائص الطفل بطيء التعلم:**

أولاً: الصفات الجسمية:يتميز بي : (ضعف عام وعادة ما يحدث قبل دخولهم المدرسة / معدل نمو أقل فى تقدمه بالنسبة لمتوسط معدل نمو الأطفال العاديين فهو أقل وزنًا وطولاً / احتمال ضعف سمع/ عيوب فى الكلام/ سوء تغذية / وعيوب بصرية / كسول بسبب اعتلال صحته / نسبة كبيرة منهم تعاني من أمراض الأنيميا والأمراض الطفيلية واضطرابات الحواس التي تؤثر سلبا في عملية التعلم والتي تعتمد أساسا على الحواس وتتطلب تركيز الانتباه

واليقظة والقدرة على الفهم والاستيعاب) (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٢: ٢٤٤)و(قحطان الظاهر،٢٠١٠: ٢٩٦) و(William torgerson:1957) .

ثانياً: عوامل شخصية: شخصيه أى فرد على درجة من التعقد، ويصعب وصفها وصف دقيق، ورغم ذلك فقد اعتقد البعض بأن شخصية الطفل بطيء التعلم تتصف بالضعف العام، ويقودهم ذلك للقول بأنهم (أقل تكيفًا من الأطفال العاديين, كثير الاعتماد على الآخرين, عدم ثقة بالنفس, احترام زائد للآخر وهناك بعض الصفات المشتركة مع العاديين وهى (الطاعة والعطف, التعاون, الأنانية, الحماية والكرم) (توما خورى:٢٠٠٢, ٥٥-٥٦).

ثالثا الخصائص الذهنية والمعرفية:ضعف القدرة على: (التذكر، الاستنتاج ،الاستدلال، وربط الأسباب بمسبباتها، التفكير المجرد، التعميم، انخفاض الحصيلة اللغوية، التفكير العياني في وصف الأشياء، إنخفاض القدرة اللفظية، صعوبة تركيز الانتباه لفترة طويلة، إنخفاض القدرة على التصرف والتمييز والتحليل بدرجة كبيرة). وتؤثر هذه الخصائص سلبا في عملية التعلم لدى التلميذ بطيء التعلم (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٢: ٢٤٥).

رابعاً: الخصائص الاجتماعية والانفعالية: فهو يعتبر: (غير ناضج فى علاقاته الاجتماعية / ويتصرف بشكل غير لائق لفظيًا واجتماعيًا / يميل إلى الاعتماد على الآخرين / ويفتقر إلى الاستقلالية / سهل الانقياد للسلوك الجانح / يميل الكثير منهم إلى السلوك العدواني كحالة من التنفيس عن الفشل / مفهوم الذات لديهم منخفض وذلكبسب نظرة الآخرين لهم / نقص فى الثقة بالنفس)(قحطان الظاهر،٢٠١٠: ٢٩٦-٢٩٧).

خامسا: الخصائص التعليمية: يتميز التلميذ بطيء التعلم بالخصائص التعليمية الآتية: (لا يفكر جيدا فهو اقل تخيلا / اقل مقدرة على التنبؤ بنتائج الأعمال سواء الواضحة منها أو الخفية / يميل للوصول إلى النتائج دون التفكير في الاحتمالات الأخرى من غير أن يستفيد بكثرة التأمل في الموضوع الذي يبحثه / على استعداد لقبول اقرب حل أو نتيجة أكثر من

كونه حذرا وتكون النتائج سريعة / قلق ويفقد ميله لنشاط إذا ما تأجلت النتائج أو كانت غير ملموسة / مستعد للاشتراك في أي نشاط دون تفكير / يعمل ببطء شديد ولا ينهي العمل في الوقت المحدد له أو يعمل بإهمال دون إتقان/ ضعيف التنظيم وطاولته في غرفة النشاط تتسم بالفوضى وعدم الترتيب / يصل الفصل متأخراً ويتلكأ في الخروج بعد نهاية الدرس / يفقد واجباته المدرسية / يفتقر إلى مهارات الدراسة ولا يعلم كيف ينظم عمله ووقته / لا يستطيع تنظيم أوقات فراغه ويتصرف بحماقة أو يعيد النشاط نفسه بشكل متكرر عندما يمنح حرية الاختيار) (نضال عبد اللطيف برهم، ٢٠٠٤: ٧٨) و (سالي ليبرمان سميث، ١٩٩٢: ١٠٥).

- **جوانب التأخر عند الأطفال بطيئى التعلّم:**

– الجانب العقلي: يكون بطء التعلم نتيجة انخفاض مستوى القدرات العقلية للطفل، وللكشف عن هذا التأخر يمكن اللجوء إلى حساب معدل الذكاء، ويظهر التأخر العقلي قبل سن الثامنة عشر.

– الجانب النفسي: وهو بطء التعلم الناتج عن الاضطرابات في شخصية الطفل، والتي تسبب المشاكل النفسية مثل القلق، والخوف، والانطواء، والصعوبات الناتجة عند اندماج الطفل بأقرانه، بالإضافة إلى الظروف غير المشجعة للتعلم والمثيرات الخارجية.

– الجانب الاجتماعي: ويكون نتيجة للأوضاع الصعبة التي تؤثرعلى شخصية الطفل بصورة سلبية مثل الطلاق، التفكك الأسري، عدم الانسجام بين الطفل والبيئة المحيطة (توما خورى،٢٠٠٢: ٦٠-٦١).

- أسباب بطء التعلم:

يرجع بطء التعلم إلى تضافر عدة عوامل وهي: أسباب (بيولوجية/ نفسية/خاصة بالأسرة والمدرسة)

أولاً: الأسرة: إن للأسرة تأثير كبير فى تنشئة الطفل، وخصوصًا فى سنواته الأولى، فهى ترسم الملامح الأساسية لما سيكون عليه الطفل مستقبلاً، لذلك يمكن تجزئة المتغيرات المتعلقة بالأسرة على النحو التالى: (أساليب المعاملة الوالدية (السيطرة والتحكم، الحماية الزائدة، التذبذب، التفرقة، الإهمال) جميعها أساليب غير تربوية / حجم الأسرة / ترتيب الطفل / حوادث الفراق / الخلاف الأبوي).

ثانياً: المستوى الإجتماعى والاقتصادي المتدنى: إن المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتدني بشكل عام يرتبط ببطء التعلم أكثر من غيره من المستويات فهو يزيد من تعرقل استخدام قدراتة.

ثالثاً: المستوى الثقافى للوالدين: فالعلاقة بين الأطفال والآباء خصوصًا فى مرحلة الطفولة المبكرة، إذ أن لها تأثير كبير فى تشكيل انفعالات ومشاعر الأطفال سواء إيجابية أو سلبية، فإذا كانت العلاقة سلبية شعر الأطفال بالإهمال المقصود وغير المقصود، ونحن نعرف أن هذه المرحلة حساسة فى رسم الملامح الأساسية لما سيكون عليه الطفل.

رابعاً: المشاكل الصحية: إن الغذاء مهم فى عملية البناء، وأي نقص فيه يؤدى إلى أثر سلبي فى عطاء وفاعلية الطفل.

خامساً: مشاكل التواصل: إن القصور اللغوي والكلامي له تأثير سلبي فى التعليم وبالتالي يصبح الطفل لديه مشاكل في اضطرابات السلوك وتجعله يقلق وينسحب ولا يتفاعل بسبب اللجلجة في كلام.

سادساً: المعلم: هناك العديد من العوامل التي تؤثر فى دافعية المعلم منها: (كثافة الأطفال بالقاعة، المنهج التقليدي، عدم تقبل المعلم لمهنته، ....الخ)

سابعاً: مفهوم الذات: يمكن الافتراض بشكل عام أن مفهوم الذات لدى الأطفال بطيئ التعلم أدنى من مفهوم الذات لدى أقرانهم العاديين.

ثامناً: القصور فى العمليات النمائية وخصوصًا الانتباه والذاكرة والإدراك: إن التعلم يحتاج إلى انتباه وتركيز، فلا يمكن أن يكون هناك تعلم دون انتباه، كما يتطلب ذاكرة بصرية وسمعية وإدراك بصرى، وسمعى، وحركى، وأى قصور سيؤدى سلبًا فى التعلم. (قحطان الظاهر،٢٠١٠: ٢٥١-٢٦٦).

- أعراض بطء التعلم وكيفيه إكتشافه: من خلال (الحركة المفرطة / بطءاستيعاب القراءة والكتابة / تشتت الانتباه/ ضعف التواصل الاجتماعي/ صعوبة في الاستماع أو التفكير أو الكلام/ قد يبرز بطء التعلم في المهارات المهنية / المستوى التعليمي منخفض في جميع المواد تقريبًا / مشاكل في السلوك التكيفي: (مهارات التواصل- مهارات الحياة اليومية – التعامل مع الأقران – التعامل مع مواقف الحياة اليومية) (الخطيب الزبادي ، ١٩٩١: ١٠) .
- ما يجب على معلمة الطفل بطيء التعلم: يجب أن: (تدعم ثقة الطفل بنفسه / تحسين الظروف التعليمية داخل غرفة القاعة / التنسيق والمشاورة مع الأهل / تقييم الطفل ومعرفة أماكن القوة والضعف عنده / دراسة الواقع الاجتماعيّ للطفل ومحاوله فهمه / التدخل لحل المشكلات التي يعاني منها الطفل بالطريقة التي تتناسب معه / محاولة دمج الطفل فى مجموعات مع أقرانه / تقديم الأنشطة التي تتقارب مع مدركاته والواقع المحيط به / توفير العديد من الخامات والوسائل التي تساعد الطفل على التنوع والابتكار / ضرورة الاقتصار فى مدة النشاط حتى لا يشعر بالملل (توما خورى،٢٠٠٢: ٧٤).

وقد أكدت بعض الدراسات مثل دراسة ملاك اسكندر (١٩٩٢)، ودراسة رود براملد Bramald R. (1994)، ودراسة شامب كيمب Kemp CH. (1995) ، ودراسة محمد إبراهيم عبد الحميد (١٩٩٦) ودراسة أميرة طه بخش (٢٠٠١)، على أهمية إشراك التلاميذ بطيئي التعلم في الأنشطة اللاصفية في المدرسة، وهذا بدوره يعطي الطفل ثقة بالنفس، فمن خلال النجاح الذي يحققونه في الأنشطة اللامنهجية تتغير صورتهم عن الذات وتتحول من صورة سالبة لصورة موجبة، مما يشجعهم على التعلم بصورة أفضل.

- **استراتيجيات تربية وتدريب الطفل بطئ التعلم:**

– هناك مجموعة من الأسس العامة التي يجب مراعاتها في أثناء تربية وتدريب الطفل بطئ التعلم ولديه أضطراب اللجلجة لخفض الإضطرابات السلوكية وتنمية السلوك التوافقي لديهم .

١. يجب التدرج في أثناء العملية التعليمية من السهل إلى .

٢. أن يقوم الطفل بالتعبير عن نفسه والتعليق اللفظي على الأشياء والصور والمواقف المختلفة

التي يتعرض لها مما سوف يخدم تكوين مفرداته, ويزيد من فهمه للمواقف, ويساعد على تذكره وتعرفه للأشياء وأيضا تكوين المفاهيم .

٣. إيجاد مواقف وأنشطة اجتماعية وتعليمية مختلفة لتعزيز عملية التعاون والتواصل الاجتماعي بينه وبين الأقران والمحيطين .

٤. إعادة وتكرار ما نقوم بتعليمه وإكسابه للطفل من حين إلى أخر بقدر الإمكان .

٥. أن نقوم بإكساب مهارة التواصل اللفظي والمهارة الاجتماعية على مراحل وأجزاء, ولا يتم الانتقال من جزء إلى الأخر إلا بعد التأكد من نجاح التعليم في الجزء السابق .

٦. استخدام أكثر من مثير بيئي وأكثر من طريقة لتوصيل مفهوم معين.

٧. التعزيز الإيجابي والإثابة في حالة السلوك اللغوي والاجتماعي المرغوب أو النطق .

٨. مراعاة وجود فترات راحة بعد كل مرحلة والتي تليها . (فاروق الروسان ٢٠١٨: ١٨٨)

ومما سبق يتضح انه عند تقديم الأنشطة التعليمية للطفل بطيء التعلم يجب: استخدام التعلم التعاوني: لأنه يقوم بدور هام في تعلم الطفل بطيء التعلم، وفي تنمية الاتصال اللفظي بين الأطفال داخل فرق صغيرة، فالأطفال يحتاجون إلى التحدث مع بعضهم البعض عن ملاحظتهم وأفكارهم ونظرياتهم لمساعدتهم في عملية التعلم، والأطفال بطيئي التعلم يمكن تقسيمهم إلى مجموعات توجه علميا في ضوء مستوى القدرة لكي تخدم حاجاتهم الفردية والاختلافات الموجودة بين الأطفال، لذا فأسلوب التعلم التعاوني يمثل طريقة فعالة لتعلم الطفل بطيء التعلم ومساعدته في التغلب على مشكلاته التعليمية (رفعت محمود بهجات، ٢٠٠٤: ١٥٩) .

كما يوضح رونالد كولاروسو(٢٠٠٥) أن التعلم التعاوني هو طريقة لدعم تقدم الأطفال كل على حده، ويفضل إشراك الأطفال المنتمين لخلفيات متعددة، وذلك لزيادة تحصيل الأطفال الذين يعانون من مشكلات أكاديمية. (رونالد كولاروسو، كولين أوروورك "ج٢"، ٢٠٠٥: ٢٧)

- **التغلب على مشكلة بطء التعلم:**

وقد اهتمت الدراسات بضرورة بذل الاهتمام لاكتشاف الثغرات لدى الطفل بطيء التعلم وعمل البرامج المناسبة له، والتي تراعي الخصائصه النفسية والجسمية والعقلية والاجتماعية للطفل بطيء التعلم، مع الأخذ في الاعتبار بدء البرامج المقدمة له بالمهام البسيطة المألوفة لديه، وإنتقاء الأنشطة المناسبة له، ومساعدته في تعلمها في المواقف الحياتية وتطبيقها.

كما أوضحت دراسة جيربر- مايكل (Gerber, Michael, G, (1986 أهمية التدريب السلوكي الادراكي داخل البرنامج المقدم للتلميذ بطيء التعلم، لان تلك الاستراتيجية من الممكن أن تسهل اكتساب المهارات الأساسية للتلميذ بطيء التعلم، كما أن هذه الطريقة أتت بنتائج إيجابية بخصوص التدريس الفعال والمؤثر لعلاج مشاكل التلميذ بطيء التعلم .

مما سبق يتضح أن الأنشطة التدريبية تساعد الأطفال بطئ التعلم على التفاعل الإيجابى فى مواقف الحياة المختلفة، وهناك العديد من طرق التعليم التي من الممكن اتباعها مع الأطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم أثناء تدريبهم على اكتساب مهارات التواصل والتفاعل الإجتماعي، والتي تؤثر بدورها في زيادة عملية التواصل اللفظي لديهم, وكذلك اتباع أكثر من طريقة أو أسلوب مع هؤلاء الأطفال من الأنشطة التدريبية المختلفة يثري العملية التعليمية لديهم, حسب كل حالة على حدا.

ولذلك سوف تقوم الباحثة باستخدام أكثر من طريقة من طرق العلاج التربوي والاستفادة منهم جميعا في أثناء إعداد البرنامج التدريبي الخاص بهؤلاء الأطفال وفي أثناء علميه التطبيق .

- **تعقيب الباحثة على الدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية:**

١- الاهتمام بتنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي وتعميمها على جميع المراحل العمرية والتعليمية بداية من طفولة المبكرة لما لها من أثر إيجابي على المجتمع ككل.

٢- إن القدرة على تعديل السلوك يمكن تحسينها على جميع الأعمار، وذلك بتعلم كيفية التفكير الجيد والتواصل الاجتماعي.

٣- هناك ارتباط وثيق بين تنمية مهارة التواصل الاجتماعي وتعديل اضطرابات السلوك.

٤- أن الطفل بطيء التعلم له القدرة على تعلم المهارات التواصل الأجتماعية فى المواقف الحياتية المختلفة، من خلال أنشطة تدريبية متنوعة ومختلفة، تحفيز احتياجاته وتنمي قدراته.

-ثانيا: مهارات الاتصال Communication Skills:

يوضح ميلر Mellor D.H. (1990) أن عملية الاتصال تتم بواسطة الألفاظ أو الإيماء، أي أن الاتصال يكون بطريقة لفظية أو غير لفظية، ولحدوث عملية الاتصال لابد أن يكون هناك رسالة ومرسل ومستقبل(Mellor, D.H. 1990: 10).

عملية الاتصال تتيح تمرير المعلومات من شخص لآخر، وهذا يتأتي عن طريق اللغة والأصوات والإشارات البسيطة وتعبيرات الوجه وغيره ويُمكن الشخص من التعبير عن نفسه أو الإشارة إلى شيء ما يرغب فيه (زينب شقير،٢٠٠٦: ٧)

أن ذوي صعوبات الاتصال هم تلك الفئة التي يكون لديهم عجز في قدراتهم على تبادل المعلومات مع الآخرين ويحدث هذا الاضطراب في مجال اللغة أو التحدث أو الاستماع، والأفراد ذوى اضطرابات التواصل لديهم صعوبة في تنظيم الجمل والأفكار، وصعوبة في الفهم الجيد أي صعوبة في فهم ما يقال لهم عن طريق الآخرين (كمال عبد الحميد زيتون، ٢٠٠٣: ١٥٤) .

- أهمية مهارة الاتصال: مهارات الاتصال ضرورية وهامة جداً بالنسبة للإنسان بصفة عامة ولذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال بطيء التعلم بصفة خاصة، حيث أن مهارة الاتصال تساعده على التفاعل والاندماج مع الآخرين، وتسهل له تبادل المعلومات والخبرات مما يعينه على الاستفادة من الخبرات والأنشطة التعليمية، وهذا بدوره يبرز أهمية إعداد البرامج التدريبية للطفل بطيء التعلم لتنمية المهارات وبالأخص مهارات الاتصال لإثراء حصيلته اللغوية بما يساعده على تعلم المهارات الأساسية والتغلب على المشكلات التعليمية لديه .

ويشير إلى ضرورة أن يسترشد المعلم من الأخصائيين لمعرفة البرامج التدريبية التى تساعد الطفل بطئ التعلم من التغلب على مشكلات التواصل ومن ثم رفع مستوى التحصيل لديه (عبد الفتاح أبو معال، ٢٠٠٠: ١٩٣) .

وقد أسفرت الدراسات عن أهمية البرامج التي تتعلق بمهارات الاتصال في مساعدة الأطفال على التخلص من الإضطرابات السلوكية لديهم وكذلك في مساعدتهم على التحصيل الدراسي ومن هذه الدراسات: دراسة ميدلتون وهيلن وآخرون Middleton, Helene et al (1988) وقد أسفرت عن أن الإطفال بطيئي التعلم فاقدون لمهارات الاتصال مع الناس، وأن البرامج والأنشطة التي تنمى مهارة الاتصال هامة جداً بالنسبة لبطيئي التعلم .

وقد أسفرت دراسة سوتكليف جيان Jeannie, S, (1994) عن ضرورة تطوير أنشطة الاتصال والحوار لأنها تساعد في نقل المعرفة لدى الأطفال، وتساعدهم على تعلم.

كما تشير دراسة نرمين لويس نقولا (١٩٩٦) إلى أهمية استخدام البرامج التدريبية بما يتفق مع المرحلة العمرية وخصائصها ومطالبها في تنمية بعض مهارات التواصل اللفظي لدى أفراد العينة.

وقد أوضحت دراسة اتكنسون وآخرين Atkinson et. al., (1999) ضرورة الاهتمام بمهارة الاتصال والمهارات اللغوية، لان هذه المهارة تساهم في الإثراء التعليمي لدى الأطفال.

كما أسفرت دراسة دعاء عوض (٢٠٠٦) عن أهمية إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات الاتصال لذوى الاحتياجات الخاصة فهي تحد من المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية، وتنمى مهارة الاتصال.

ومما سبق يتضح أهمية برامج التدريبية لتنمية مهارات الاتصال الأطفال بطيئ التعلم، فهذه البرامج تساعده على تبادل الخبرات والتفاهم والتفاعل والمشاركة مع الآخرين، كما تسمح

بتوسيع مجالات الخبره لديه وتقليل الاضطرابات السلوكية والانفعالية لديه وتنظيم قواه الداخلية التى تنعكس على شخصيته، حتى يجد نفسه كفرد وتحول طاقته الداخلية إلى طاقات للعمل ومساعدته فى مسايرة زملائه الأسوياء.

- **أنواع الاتصال:**

- اتصال لفظي: في صورة كلمات وجمل منطوقة ومكتوبة.
- اتصال غير لفظي: يكون في صورة إشارات وتنبيهات .

كما أن للغة مظهران أساسيان وهما:

- مظهر عقلي: ويتمثل في الفهم والإدراك والتنظيم والترتيب للكلمات والجمل والعقل يستخدم هذه الرموز لأنها أكثر مطاوعة عند التعبير عن المعاني والأفكار المختلفة .
- مظهر اجتماعي: ويتمثل في كون اللغة هي الوسيلة التي تمكن الفرد من الاتصال بالآخرين (سيد الطواب، ٢٠٠٠: ٢٣٥)

- تعريف اللغة في الاتصال:

اللغة هي عبارة عن مجموعة من الرموز التي تساعد على التواصل الفكري الواضح بين أفراد المجتمع الواحد، وتتضمن المهارات اللغوية القدرة على الكلام (كما يتمثل في الكلمات والجمل والقواعد .. الخ) والكتابة وفهم الرموز الموجودة في لغة الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، كما تعتبر اللغة سواء أكانت لفظية أو غير لفظية هي الوسيلة الجوهرية للاتصال الاجتماعي للأفراد والجماعات، كما أنها إحدى الدعائم القوية لكسب المعرفة وتحصيل العلم . (سيد الطواب،٢٠٠٠: ٢٣٤)

واللغة هي نظام أو شفرة تستخدمها مجموعة من الناس لإعطاء معنى للأصوات أو للإيماءات أو الرموز الأخرى، وتمكن هؤلاء الناس من التواصل (رونالد كولاروسو، ٢٠٠٥: ١٧٣).

واللغة هي أداة الاتصال الرئيسية في المجتمع الإنساني، وذلك لأنها الوسيلة الأكثر فاعلية في تمكين الفرد من التفاعل مع الآخرين من خلال العلاقات الاجتماعية المختلفة وهي الأداة الرئيسية في عملية التكامل والتكيف مع الثقافة والبيئة التي يولد وينشأ فيها فاستخدام اللغة بشكل وطريقة معينة، بل وانتقاء كلمات وألفاظ ومصطلحات معينة لاستخدامها في مواقف محددة تدعم استمرار القيم والاتجاهات السائدة في المجتمع (محمد عبد الغنى حسن، ٢٠٠٥: ٦: ٧).

- **أهمية اللغة فى الاتصال:**

يوضح ميلر (1990) ,.Mellor D.H أن استعمال اللغة يعتمد دائما على سياق الكلام، وهذه الكلمات المستخدمة تُمكن الأفراد من تبادل المعلومات والمطالب بينهم (Mellor,D.H.,1990: 20).

ويؤكد بيرنيس على أن الأطفال الذين لديهم ضعف في الكلام واللغة أي ليس لديهم مهارة في الاتصال، يكون لديهم مشاكل وصعوبة في التعلم، وهذه الفئة بحاجة ماسة للبرامج التدريبية في مهارة الاتصال حتى يستطيعوا التقدم في المهارات الأكاديمية (Bernice.Y.L.Wong, 1996: 35).

وأن اللغة الشفهية تعتبر من أهم مهارات التواصل بين الأفراد، حيث يعبر الفرد من خلالها عن محتواه المعرفي ويستعملها كأداة في تبادل الخبرات والمعلومات والأفكار مع الآخرين، كما أنها أداة فعالة في التفاعل مع مثيرات البيئة المحيطة بشكل عام، وتخدم اللغة في العادة وظيفتين أساسيتين هما: الاتصال بين الناس وتزويدنا بنظام أو مجموعات من الرموز والقوانين التي من شأنها أن تسهل تفكيرنا (جمال مثقال مصطفى القاسم، ٢٠٠٠: ٩٥).

تعد اللغة من أهم الخصائص التي اختص الله بها الإنسان ليفرده ويميزه عن غيره من سائر المخلوقات، وهي ظاهرة اجتماعية ووسيلة هامة من وسائل الاتصال الإنساني. ويعتبر الكلام أحد المظاهر الخارجية للغة، والذي يصدر عن الفرد خلال أقوال منطوقة أو مكتوبة . وهو أداة أساسية لبناء الشخصية والاستقلال وتوسيع دائرة التعارف مع الآخرين (عبد الله سافر الغامدي، ٢٠٠٧: ٩٣) .

مما سبق يتضح أن الاتصال هام وضروري لحدوث أي موقف بين الأفراد وكذلك لتسهيل عملية استقبال المعلومات، ومساعدة الأطفال على عملية التعلم، وإزاحة المعوقات المختلفة التي تحول دون توافق الأطفال في البيئة الدراسية ومن أهم هذه العوامل مهارة الاتصال بشقيها اللفظي وغير اللفظي، والاهتمام باللغة لأن اللغة لها أثرٌ بالغٌ على الأداء المدرسي، والمهارات الاجتماعية للطفل ، وبهذا يكون طفل اللجلجة الإهتزازية بطيء التعلم في اشد الاحتياج إلى برنامج تدريبي لخفض الإضطرابات السلوكية (القلق والإنسحاب الإجتماعي) لتنمية مهارة التواصل حتى يمكن متابعة النواحي الأكاديمية في الفصل الدراسي، والمشاركة الفعالة في المحادثات المختلفة، وللاستفادة منها في حياته العادية وليكون عضوا عاملاً في المجتمع.

- **ثالثا : اللجلجة الأهتزازية Vibratory Stuttering :**

تعتبر اللجلجة من إضطرابات الكلام (Speech disorders) وهى إضطرابات إنتاج الكلام والتى تتضمن إضطرابات النطق, إضطرابات الصوت, إضطرابات إنسايبية الكلام تسمي الطلاقة.

فإن إضطرابات الكلام تدور حول محتوى الكلام ومغزاه وإنسجام ذلك مع الوضع العقلى والنفسى والإجتماعى للفرد المتكلم ومن هذه الإضطرابات ما يدخل تحت إسم الطلاقة فى النطق Fluency disorders كما فى حالة اللجلجة فى الكلام مستوي المتوسط وهي

اللجلجة الإهتزازية (فيصل محمد خير الزراد ٢٠٠٢: ٢٥) (قحطان احمد الظاهر ٢٠٠٦ : ١٨)

.

وقد ركزت هند إمبابي على الجانب النفسى للجلجة إذ تراها إضطراب متقطع غير إرادى تصحبه إعادة متشنجة مع إطالة للمخارج الصوتية, أو هو العجزعند نطق أى كلمة كاملة واحدة أو صوت حرف يحدث لفترة بسيطة أو يطول بزيادة الآلآم النفسية للطفل الناتجة عن الضغوط الخارجية الواقعة عليه (هند امبابى٢٠١٠ :١٦٦).

كما أن اللجلجة هى تقطع أثناء الكلام يصدر عن الفرد عند النطق, فالطفل ربما يتوقف عند كلمة يكررها أكثر من مرة ولا يستطيع نطقها, أو قد يتردد عند نطق كل كلمة, وكذلك لا يستطيع نطق بعض الحروف أو يكرر بعض الحروف أكثر من مرة بطريقة لافتة للنظر(زكريا الشربينى ويسرية صادق٢٠٠٦ : ٢٩٤) .

حيث تبدأ اللجلجة بشكل تدريجى وتتغير الأعراض مع مرور الوقت ،إذا ما توفرت البيئة الإيجابية المساندة للطفل تحد منها، وقد تزداد سوءاً إذا ما إلتقت العوامل المسببة والبيئة، مما يؤدى إلى تعقيد المشكلة وإضافة أبعاد جديدة لها، واللجلجة الإهتزازية هي نوع الثاني من اللجلجة أي المستوي المتوسط من اللجلجة، ويستطيع أخصائى علاج النطق واللغة تحديد تطور المشكلة عند دراسته للحالة وتحديد عينات كلامية للشخص المتلجلج (موسى عمايره، ياسر الناطور٢٠١٤: ١٥٣).

وتشير العديد من الدراسات إلى أنه فى البداية يتساوى عدد الأولاد والبنات فى حدوث اللجلجة, وأنه مع مرور الوقت تتغير الصورة تماماً حيث سرعان ما تتغلب البنات على هذه المشكلة بنسبة أعلى مما هو لدى الأولاد حتى تبلغ النسبة (لينا روستين ٢٠٠٤ :١٢) .

- **تعريف اللجلجة** : هناك العديد من تعريفات اللجلجة :

معنى كلمة لجلجة Stuttering فى الكتب الاجنبية: كلمة (لجلجة) Stuttering تستخدم لوصف تكرارات الكلام Repetitions Speech وكلمة (العقلة)Stammering تستخدم لوصف التردد فى الكلام Hesitant Speech وغالبا ما تستخدم الإثنان بالتبادل, لكن طبقاً للإستنتاج فإن كلمة لجلجة تشير إلى الصعوبة اللفظية والتردد فى الكلام, فينتج عنها عجز فى المحادثة Defective Conversation وكلمة (عقلة) تشير إلى مظاهر القصور في التشكيل Defecte articulation ولذلك لا ينبغى ان نخلط بين كلمة (لجلجة وعقلة) وقد أوضحت أن مصطلح (Stammering , Stuttering) يستخدمان كمترادفيين (سهير محمود أمين ٢٠١٨ :٥٦, ٥٧).

– التعريف الإجرائى اللجلجة الإهتزازية :هى إضطراب طلاقة الكلام أو إعاقة فى تدفق الكلام وإنسيابه أو تتضمن التوقف اللإرادى أو التردد أو تكرار الأصوات أوالكلمات وأحيانا الجمل, وهو تكرارغيرعادى للحروف بحيث يصاحب اللجلجة تغييرات على وجه الطفل تدل على الجهد المبذول لاخراج الكلام وإهتزاز الكلام وإرتعاشه وتعثره .

- الفرق بين اللجلجة والتلعثم :

وقد اتفق كل من : زينب شقير (٢٠٠٦), وأسامة حسن وحاتم المغربى (٢٠١٨) على أن اللجلجة أو التلعثم أو التهتهة أو الثأثأه أو الفأفأه مصطلحات متعددة لمعنى واحد ولمظهر واحد من إضطرابات الكلام وهو (الاطالة –التكرار– التوقف) حيث أن اللجلجة أو التلعثم وجهان لعملة واحدة وتستخدم مصطلحاً أجنبياً واحداً Stuttering . و ذكر أيضا جمال سليمان (٢٠٠٩: ٣١٤، ٣١٥) أن من إضطرابات الطلاقة اللجلجة أو التلعثم وهو مصطلح واحد .

وهناك من يميز بين اللجلجة Stuttering والتلعثم أو اللعثمة Stammering من حيث أنها من أشهر الإضطرابات الخاصة بطلاقة النطق, فاللجلجة تعرف بأنها إعاقة فى تدفق الكلام بالتردد وبالتكرار السريع لعناصر الكلام وبالتشنجات التى تصيب عضلات التنفس, أما اللعثمة أو التلعثم فهو إضطراب فى الكلام يتميز بتوقفات تشنجية أو تردد فى النطق, إلا وأنه عناصر الإضطراب فى كل من اللجلجة والتلعثم متشابهه, فقد جرت العادة لدى المتهمين بإضطرابات اللغة والكلام على إستخدامها مترادفيين, بل انهم يفضلون إستخدام اللجلجة كمصطلح عام لوصف هذا الشكل من أشكال الإضطراب, بالاضافة إلى ذلك فإن بعض المتخصصين يطلق على هذيين الإضطرابيين اسم التهتهه. (جمعة يوسف ٢٠٠٠ : ١٩٠-١٩١) (أنسى قاسم ٢٠٠٥: ٢٤٣-٢٤٤).

ومما سبق يمكن القول بأن اللجلجة الإهتزازية: هى إضطراب طلاقة الكلام أو إعاقة فى تدفق الكلام وإنسيابه أو تتضمن التوقف اللإرادى أو التردد أو تكرار الأصوات أوالكلمات وأحيانا الجمل وتكرارغيرعادى للحروف بحيث يصاحبها إهتزاز الكلام وإرتعاشه وتعثره, وهي مرحلة والنوع الثانية من اللجلجة ومستوي متوسط من اللجلجة.

- **أنواع اللجلجة هناك نوعين من اللجلجة هما :**

١- اللجلجة التشنجية (الإنقباضية) Tonic stuttering

وهى من أشد أشكال اللجلجة حيث يتوقف الطفل عن الكلام بشكل لا إرادى و مفاجئ ويؤدى ذلك إلى حبسة فى الكلام قد تطول أو تقصر ويظهر الموقف واضحاً عند البدء فى الإجابة عن بعض الإستفسارات ،حتى يعتقد أنه يعرف عن الاجابة بشكل نهائى وغالبا ما يستمر مع تطور العمر ولكنه لا يصل الى حدود الخرس وهذا مادفع الباحثين الى تسميتها علقة اللسان Stammering .

٢- اللجلجة الاهتزازية (الإختلاجية) Vibratory Stuttering

يتمثل فى تكرار بعض الحروف والمقاطع الصوتية أو إعادتها بصورة عضوية لا إرادية ويظهر هذا التكرار واضحاً فى بداية الكلام وعند أول حرف فى الكلمة أو عند أول كلمة فى الجملة , وتزداد اللجلجة الإهتزازية بسبب الإنفعال أو التحدث أمام الغرباء ويكثر ظهوره فى فترتين من العمر من ٢-٣ سنوات , من ٦-٨ سنوات وهما الفترتان الحرجتان فى تطور الكلام لدى الطفل , وقد يصاب الفرد بهذا الشكل من اللجلجة فى وقت متأخر من عمره , وهذه حالات نادرة (زينب شقير،٢٠٠٦: ٨٣) و(نبيلة أبو زيد،٢٠١١: ٢٠٩).

- **مراحل ظهور اللجلجة :**

- وقسم كل من: حمدى الفرماوي (٢٠٠٦: ١٦٧-١٦٨)، (فيصل محمد خير ، ٢٠٠٢ ص ١٥٨-١٦٠)

وأن اللجلجة لدى المريض تتطورفي ثلاث مراحل، من مرحلة إلى أخرى تكون أشد خطورة من سابقتها. وهذه المراحل تأخذ الأشكال الآتية:

- المرحلة الأولى: في هذه المرحلة يصعب على المريض النطق أو التعبير بوضوح، أو طلاقة عادية مع بطء في الاستجابة الكلامية، ويزول الجهد والانفعال من أجل إخراج الكلمات، وتسمى هذه المرحلة باللجلجة التواترية التي يبدو عليها مظهر تواترية.

- المرحلة الثانية: تسمي باللجلجة الاهتزازية: تظهر في هذه المرحلة عدم القدرة على النطق بوضوح، وخاصة في بداية الكلام، حيثُ تلاحظ صعوبة في نطق الكلمة الأولى، ويصاحب ذلك إعادة أجزاء الكلام مع وجود جهد واضح، واستجابات انفعالية، وتغير في تعابير الوجه ومحاولات الضغط على الشفتين، حيث ينحبس الكلام مع حدوث نوع من الحركات الاهتزازية،

وعادة يصل الطفل إلى هذه المرحلة بعد انتهاء (٦- ١٢) شهرًا من المرحلة الأولى، وتسمى بالمرحلة اللجلجة الاهتزازية.

– المرحلة الثالثة: تظهر هذه المرحلة بعد مضي ما يقارب سنة من المرحلة الثانية وهي أشد مراحل اللجلجة، ومن أعراضها تعسر أو (توقف) واضح في محاولة الكلام، بحيث لا يمكن للمصاب أن يحدث أي صوت، على الرغم من حركة أعضاء الكلام، ويرافقها تشنجات في عضلات الوجه، وارتعاش الأطراف وذلك يؤدي إلى مشاعر القلق و الإحباط والشعور بالنقص والعدوان وغيرها.

أما بوريل فحدّد شكلين أساسين للجلجة : (اللجلجة الاهتزازية – اللجلجة التشنجية) .

يوجد إتفاق على أن اللجلجة تكون أحياناً إضطرابا عارضاً عند الأطفال وهم صغار وهذا مايسمى باللجلجة التطورية أو الإرتقائية ويكون ظهورها فى عمر (٢, ٤) من العمر وتستغرق عدة شهور فقط .

وهناك أيضا اللجلجة الثابتة وهي تبدء بي(الإهتزازية) ثم تصبح (التشنجية) وتكون من عمر ٣ الى ٨ سنوات , وهى التى تخضع لبرامج علاجية للتخفيف منها و ثم علاجها (فيصل محمد الزراد ، ٢٠٠٢، ص ١٥٨-١٦٠).

- **مدى انتشار اللجلجة**

فقد ذكرنا من قبل أن اللجلجة هى إحدى إضطرابات الكلام, لذا فيعانى نحو ما يقارب ١٠% فى أى مجتمع من المجتمعات من مشكلات فى التواصل تتمثل فى إضطرابات اللغة والكلام والنطق والصوت, فقد يواجه الفرد شكلاً أو أخر من هذه الإضطرابات, كما تعددت أشكال هذه الإضطرابات وفقا لأسبابها وشدتها ونوعياتها. (ابراهيم عبدالله الزريقات ٢٠١٤ , ص١٤).

وتوجد دراسة حول نسبة إنتشار اللجلجة فى مصر جاء فيها : تم عمل دراسات ومسح ووجد أن معدل إنتشار اللجلجة حوالى (١%) بالنسبة لجملة السكان، وقد تناولت الدراسة نسبة

الحدوث بين الذكور والاناث والمراحل العمرية المختلفة للجلجة أكثر حدوثا فى الاطفال الصغار وتتلاشى مع إزدياد أعمارهم , وتظهر اللجلجة بصورة أكبر وأوضح فى المراحل العمرية ٢-٧ سنوات, كما أن معدل حدوث اللجلجة أكثر فى الذكور عن الاناث بنسبة ١ : ٤ (أسامة حسن ٢٠١٨: ٢٢٧-٢٢٨).

- **أسباب اللجلجة :**

إن أسباب اللجلجة قد تتكون عصبية المنشأ أى نتيجة خلل فى المخ أو الأعصاب وقد تكون عضوية أى ناتجة عن قصور فى جهاز الكلام عند الطفل (اللسان – الشفاه – سقف الحلق – القصبة الهوائية – الفكين), عيوب فى الجهاز السمعى أو قد تكون نفسية المنشأ ولعل أهم العوامل التى تؤدى إلى حدوث التلعثم هى عوامل نفسية بالدرجة الأولى وعلى سبيل المثال شعور الطفل بالغيرة من أخيه الصغير فيلجأ إلى التخفيف من حده غيرته عن طريق إضطرابه الذى يصبح مركز إهتمام الاسرة, أيضا قد يصاب الطفل بحالات من الفزع والقلق الشديد تؤدى إلى حرمانه من الكلام،ونجملها بصفة عامة فى :

أولاً: الأسباب العضوية: ترجع هذه الأسباب إلى نظرية روبرت ويست البيوكيميائية والتى تعود إلى إختلاف تقاسم الجهاز العصبى المركزى وخاصة نصفى المخ وإرتباك فى توزيع الكلام بين نصفى المخ, كما يعتقد بأن السبب يعود إلى خلل فى مكانيكية إستماع الانسان لصوته, فالطفل فى هذه الحالة يسمع إلى صوته متاخراً وليس بالسرعة التى يسمعها الإنسان العادى, مما أحدث إرتباكاً فى ميكانيكية بدء الكلام . (محمود أبو سريع ٢٠٠٨ : ٧٦).

ثانياً: الأسباب النفسية: يفسر الأخصائيين اللجلجة كنتيجة لإضطراب نفسى ووسواس قهرى يؤلم الطفل فيجعله غير قادرعلى النطق بسبب شدة وسوسته حول نوع الكلام وكيفية إستخراج مقاطع الكلمات إضافة إلى ذلك فإن الطفل المصاب باللجلجة يزداد إرتباكاً تحت الظروف

المحيطة المولدة للتوتر والقلق، ويؤيد ذلك نظرية التحليل النفسى. (أسامة حسن ٢٠١٨: ٢٣١)

ثالثاً :الأسباب البيئية: ترجع إلى تعلم الطفل عادات النطق السيئة مثل تشجيع الاسرة على نطق كلمات بطريقة غير صحيحة تدليلاً للطفل، ويتمثل هذا بأن ينطق الطفل الكلمات ناقصة أو مبتورة فيستمر الأهل بتشجيعه دون أن يصححوا أخطائه الكلامية، وعند فحص الطفل من قبل الطبيب لن يجد أى سبب عضوى أو نفسى لدى الطفل. (عبد المجيد الخليدى، كمال وهبى ٢٠١٧ : ١٤٢).

رابعا: الأسباب لغوية: هذه الأسباب تظهر لدى طفل ماقبل المدرسة هو التفاوت بين معدل التفكير ومعدل الكلام, فالطفل الصغير التى تكون حصيلته اللغوية محدودة ومازال يتعلم مهارة الربط بين الكلمات فى جمل, يحاول أن يقول أكثر مما يمكنه قوله أى أن الفرق بين الطفل السوى و المتلجلج هو أن الأول تتغلب لديه لغة اللفظية والكلام على لغة التصور والتفكير, بينما المتلجلج يجد صعوبة فى تحويل الصور الذهنية والأفكار الى ألفاظ وكلمات وعند هذا السن يكون الطفل قلقاً تجاه الإتصال بالأخرين وإقامة علاقات إجتماعية جديدة.(زينب محمد شقير٢٠٠٢: ٢٠٩) و(هند امبابى٢٠١٠: ١٨٠) و(عفراء خليل ٢٠١١:٥٣).

- **النظريات المفسرة للجلجة** :هناك العديد من النظريات التى تقديم تفسيرات فى حدوث حالة اللجلجة :

أولا : النظريات العضوية الوراثية Organic Theories

إن الطفل يتلجلج فى الكلام نتيجة خلل فى الجهاز العصبى المركزى أو إصابة المراكز الكلامية فى المخ ،كما ف الشفة الشرماء، والشق الحلقى وأى عيوب فى الأسنان واللسان والتجويف الفمى كل هذا يساعد على حدوث اللجلجة (طارق ذكى٢٠٠٩ :٥٩).

ثانيا: النظريات النفسية psychological theories

تشير أغلب مظاهر اللجلجة إلى ضرورة إرجاعها إلى عوامل نفسية فالمتلجلج يتحدث عادة ويقرأ بطلاقة عندما يكون بمفرده, ولكنه يتلجلج إذا كان أمام الأخرين أو إذا تخيل نفسه يتحدث معهم, وكثيرون من المتلجلجين ينطقون الكلام صحيحاً واضحاً إذا كانوا يغنون . والجدير بالذكر أن الباحثين قد أرجعوا حدوث اللجلجة إلى عوامل نفسية من جهات مختلفة وهى :

١- اللجلجة نتاج لسوء التوافق : وفيه نجد أن اللجلجة صورة من صور ميكانيزم الإنسحاب الراجع إلى الإحساس بالدونية , فإن المرء إذا أحس أنه دون غيره قد يحجم أو يتردد فى أن يتكلم كما لو كان متوقعاً من المستمعين أن يردوه عن الكلام ومن هذا ينشأ الكف الذى يتسرب إلى عمليات النطق (فيصل العفيف ٢٠١٤ :٣٩).

٢- اللجلجة وفقا لنظرية التحليل النفسى : يرى أصحاب هذه النظرية أن اللجلجة هى التعبير عن الميول العدوانية والتى يخشى الفرد التعبير عنها أو عن رغبات لاشعورية مكبوتة تتسم بقدر كبير من العدوانية، وتذكر نظرية الضغط النفسى تعرض بعض الأطفال فى مرحلة الطفولة المتاخرة لممارسات وأساليب والديه سالبة مثل الإهمال والقسوة وإثارة الألم النفسى, والعقاب وتوقعات وطموح الوالدين الزائدة عن إمكانيات الطفل الواقعية والتفرقة بين الأطفال كل هذه الأشكال يترتب عليها جعل الطفل يخاف المواقف الاجتماعية ويخشى التواصل مع الأخرين ويفضل الإنسحاب من الموقف الكلامى أما بالصمت أو اللجلجة فى نطقه (محمد محمود النحاس ٢٠٠٦ :١١٦) و (سليمان رجب ٢٠٠٨ :١٧٨).

ثالثا: النظرية السلوكية Behavioral theory

نظرية التوقع :اللجلجة من وجهة نظر السلوكية قد تكون سلوكاً مقصوداً لذاته, أى أنها تكون سلوكا متعلما لذاته, وهذا ما تحدث عنه السلوكيين من أنه سلوك لفظى متعلم فى الأصل كوسيلة لتجنب الأخرين للتخلص من مشكلة ما أى أن اللجلجة سلوك تجنبى إلى الهدف من الحد من أحاسيس القلق المرتبطة بمواقف عدم الطلاقة (باسم المعايطة٢٠١٠ : ٥٨) و(فيصل العفيف ٢٠١٤ :٤٠).

(ب) اللجلجة إستجابة شرطية: إن اللجلجة هى الفشل أو الإضطراب فى الطلاقة اللفظية نتيجة إقتران حالة إنفعالية لبعض المواقف الكلامية والتى عمت بعد ذلك فأصبح الكلام بوجه عام عملية غير مأمونة المواقف تماماً, ويلاحظ التدعيم الإيجابى لايتحقق فى تلك الحالة بل العقاب " الفشل فى الطلاقة " حيث أن المتلجلج يكون على يقين أن كل محاولة للحديث سوف يتبعها فشل أكيد فى الطلاقة اللفظية , وهذا يكون ناتج عن حالة إنفعالية تصبح مرتبطة بالكلام وبالمثيرات الكلامية نتيجة لعملية الاقتران الشرطى (أسامة حسن ٢٠١٨ :٥٣٦) و(فيصل العفيف ٢٠١٤ :٤١).

ثالثا: النظريات الإجتماعية Social theories

١- النظرية التشخيصية : هناك بعض العوامل التى تكمن فى البيئة الأسرية تسهم بصورة مباشرة فى ظهور اللجلجة لدى الصغار وتتمثل فى العقاب واللوم من قبل الوالدين تجاه الطفل أو وضع معايير قياسية ينبغى أن يصل إليها فى الطلاقة اللفظية , فاللجلجة وفق هذه النظرية يبدأ فى أذن الأم لا فى فم الطفل " (منى توكل٢٠٠٨: ٣٥) و(فيصل العفيف٢٠١٤: ٤١) .

٢- نظرية صراع الدور: (الذات) ترى هذه النظرية أن اللجلجة هى إضطراب فى التقديم الإجتماعى للذات , فاللجلجة ليس إضطراباً كلاميا بقدر ماهو صراع يدور بين الذات والأدوار التى تلعبها ويدلل أصحاب هذه النظرية على أن معظم المتلجلجين يتحدثون بطلاقة معظم

الوقت كما أن اللجلجة تختلف فى طبيعتها عن إضطرابات الكلام الأخرى مثل الخنف Hyper Nasalityحيث أن هذا الإضطراب حينئذ مستمر مع الفرد طول الوقت. ووفقا لمفهوم صراع الذات فإن اللجلجة تختلف تبقا لمتغيرين رئيسيين:

أ- الذات: ويقصد به الكيفية التى يدرك بها المتلجلج نفسه فى الموقف الإجتماعى المتطلب الحديث

ب- الدور: يشير إلى الكيفية التى يتم بها إدراك الأخر كمستمع (فيصل العفيف٢٠١٤ :٤٢)

- **أعراض اللجلجة of Stuttering Syndrome**

(١) الأعراض الظاهرة (الخارجية) :

أ- الحركات العضلية الزائدة : وتحدث هذه الحركات بشكل تلقائى من قبل المتلجلج وذلك لإعتياده على فعل هذا نظراً لإرتباط الحركات بمحاولات النطق, وأشهر هذه الحركات : إغماض العينين, تقطيب الجبهة, هز الأيدى, هز الأرجل, عوج الفم والشفاه . ويرجع إرتباط هذه الحركات إلى إعتقاد المتلجلج أنه يريد أن يتخلص من الموقف بأى طريقة لأنه يشعر بالإحباط الشديد, فقد يلجأ إلى إغماض العينين أثناء خروج الكلمة بشكل متعثر, عندئذ تخرج الكلمة فيقوم المتلجلج بربط حروف الكلمة بحركة إغماض العينين, ويصبح مع كل الوقفات الكلامية يغمض عينه إعتقاداً منه أن ذلك يساعد على إخراج الكلمة .

ب- السلوك التجنبى : يلجأ المتلجلج إلى أساليب تجنب وتفادى توقع حدوث لجلجته نتيجة إحساسه بالإحباط وشعوره بالرفض الإجتماعى حيث يبتكر وسائل وأساليب للتفادى منها ورفض الدخول فى مواقف كلامية يتوقع أن يعبر عنها بحركات إشارية مثل هز الرأس تعبيراً عن الموافقة .

ج- ردود الفعل الانفعالية : كالقلق والتوتر والخوف والعدوانية والشعور باليأس والخجل وقد تزداد حدة هذه الأعراض بدرجة تعوق المتلجلج عند التواصل مع البيئة المحيطة .

د- السلوك التأجيلى : يتضح من خلال إدخال أجزاء من الكلام فى الكلام الطبيعى ليبدو كما لو كان شيئا طبيعياً حيث يلجأ معظم المتلجلجين إلى وضع بعض الكلمات مثل (يعنى) أو (بس) أو (أه) داخل الكلام حتى يغطى بها طبيعة أسلوب كلام المتلجلج, كذلك فإن هذه الكلمات تعطى فرصه له لتأجيل نطق الكلمات المراد نطقها ويقلل شعوره بالتوتر والإحباط من خلال شغل وقت فراغ لجلجته.

(٢) الأعراض الفسيولوجية (الداخلية)

أ- اضطرابات التنفس: وتتمثل فى إختلال عملية التنفس مثل إستنشاق فى الهواء بصورة مفاجئة وإخراج هواء الزفير ثم محاولة إستخدام الكمية المتبقة منه وإصدار الأصوات , كذلك التحدث أثناء الشهيق - زيادة معدل ضربات القلب- رعشة الشفاه والفك- حركة العين: وتكون فى صورة إرتعاشات أو نظرة ثابتة طويلة أو حدوث حول مؤقت , ومن الجدير بالذكر أن هذه الأعراض تختلف من متلجلج لأخر بل تختلف أيضا لدى المتلجلج الواحد من حين لأخر , وهناك حروف أكثر إستثارة لأعراض اللجلجة كالباء و التاء و الجيم والكاف ولاسيما إن كانت فى مطلع الكلمات وطبقاً للمواقف التى يمر بها المتلجلج(نبيلة أبوزيد ٢٠١١: ٨٥ - ٨٨).

- **صفات طفل اللجلجة الإهتزازية** : وتشير الدراسات النفسية بأن له عدة سمات هى:

١- الحساسية الزائدة: فهو يعانى من مشاعر النق وعدم الطمأنينة .

٢- الإنطواء: فهو فرد منطوى ميال إلى كبت المشاعر وقمع الأفكار.

٣- العدوان: لأنه يعانى من حرمان عاطفى شديد فيعوضه عن طريق العدوان.

٥- الخجل: بطئ الحركة لا يستطيع ضبط الحركات الإرادية والتحكم فيها خاصة حركة اللسان والفك والشفاه.

٦- حركات عشوائية: فى الوجه والأطراف مع تشنجات فى النطق.

٧- – الحركات الإيمائية: مثل حركات في الوجه أو الجسم مترافقة مع الكلام.

٨- – حركات في العين رفرفة الرموش وتحول العين عن المستمع.

٩- مشاكل فى الإسترسال فى الحديث ويجدون عقبات كثيرة لنطق الكلام.

وتعرف الباحثة الطفل المتلجلج إجرائيا: "على أنه الطفل الذى يشخص من قبل أخصائى تخاطب وثبت أنه يعانى من إضطرابات اللجلجة وذلك من خلال قياس شدة اللجلجة داخل المركز المتخصص لذلك ولديه أيضا بطئ تعلم ."

- **تشخيص اللجلجة :**

إتفق كل من حمدى الفرماوى (٢٠٠٩: ٧٧)، وسهير أمين (٢٠١٨: ١٠٠) على أن الإكتشاف المبكر والتدخل لحالات اللجلجة لدى الأطفال من شأنه يساعد على تحسين هذه الحالات بطريقة ملحوظة خاصة فى الحالات البسيطة، هو بمثابة وقاية أولية تمنع الإضطراب الكلامى من الإنتقال من مرحلة اللجلجة الأولية إلى المرحلة الثانوية أو اللجلجة المزمنة، ولكى يتم تشخيص اللجلجة بطريقة سليمة لابد من بعض الإجراءات وهى :

(دراسة تاريخ الحالة – الفحص الإكلينكى- إستخدام إختبارات اللغة- إستخدام إختبارات ومقاييس نفسية كإختبارات الشخصية – المشكلات السلوكية التى تظهر مع اللجلجة).

- **علاج اللجلجة** : طرق علاج اللجلجة حيث قسمت إلى : (الكلامى/ النفسى/ الطبي / البيئي) .

أولا: العلاج الكلامى :

أ- الإسترخاء الكلامى Speech relaxation : والتى تهدف إلى تخفيف الشعور بالإضطراب والتوتر أثناء الكلام . ويقوم فيها المعالج بإعطاء الطفل المتلجلج قراءة الحروف المتحركة ثم الساكنة ثم التمرين على كلمات متفرقة لصياغتها فى جمل وعبارات ويتم ذلك فى هدوء وإسترخاء, ويقوم المعالج بنطق جمل وعبارات ويطلب من الطفل تقليده بنفس طريقته .

ب- تمرينات الكلام الإيقاعى Rhythmical exercise: والهدف منها صرف الطفل عن مشكلته من خلال الإيقاع بالنقر بالأقدام أو اليد أو الصفير أو الخطوات الإيقاعية أى تعتمد على الحركات الإيقاعية، وإتباع جهاز المتنورنوم ويستخدم عن طريق تقسيم الكلمة مع كل دقة من دقات الجهاز.

ج- النطق بالمضغ The chewing Speaking : أن يقوم الطفل بحركات المضغ بهدوء وسكون وذلك من تخيله أن يمضغ أى شئ ثم يطلب منه إحداث صوت لعملية المضغ ثم يوجه له المعالج بعض الأسئلة بنفس أسلوب المضغ ويجيب الطفل بنفس الأسلوب فيخرج الكلام بسهولة .

د-الغناء والموسيقى : تساعد الموسيقى على تخفيف حدة التوتر،ويتعود على إحترام الإيقاع الموسيقى فى ترديد الغناء بخطة لدى الأطفال عن طريق الغناء بالأناشيد فتجنبه التفكير فى اللجلجة فيظهر سلاسته أكثر (مروة السيد ٢٠١٦ : ٦٦) .

هـ- تظليل الكلام Speech shadowing : إستخدمت وسيلة التظليل كوسيلة علاجية لعلاج حالات اللجلجة وأثناء الجلسة العلاجية يقرأ المتلجلج بصوت مرتفع القطعة نفسها التى

يقرأها المعالج ومعه فى الوقت نفسه بفارق جزء من الثانية وغالبا ما يتحسن المتلجلج وتنخفض درجة اللجلجة بشكل ملحوظ أثناء الجلسات, وقد إستخدم شيرى وسايرز Sayers & Cherry هذه الطريقة لعلاج بعض الأفراد المتلجلجين, وقد لاحظ أن هناك تحسنا طرأ على طريقة الكلام . (سهير أمين ٢٠١٨: ١٣٢)

و- تعليم الكلام من جديد: درب فيها الطفل المتلجلج بالإشتراك فى دروب وألوان المحاولات مثل الألغاز والأحاجى , المناقشة الجماعية, وهى موضوعات تحتوى على وسائل التسلية كحافز قوى يبحث على البهجة والسرور ونسيان المشكلة وإسترداد الثقة بالنفس.

ثانيا : العلاج النفسى : ويتم من خلال خمس طرق :

١. طريقة اللعب: يتيح اللعب فرصة لإنطلاق التوترات والتحرر من الرغبات المكبوتة والتخلص من دواعى القلق والتوتر, وأيضا فرصة للإنخراط فى عملية التواصل الإجتماعى مما يجعل المتلجلج ينشغل عن التفكير فى كلامه وعن التوقع السلبى لعجزه أثناء الكلام فى محاولة لتحقيق أهداف جماعة اللعب وبالتالى تقل تدريجياً مظاهرعدم الطلاقة لديه, فاللعب يجعله ينبذ الخجل والخوف ومشاعرالنقص والقلق.

٢. التحليل بالصور: من أكثر الطرق الملائمة للصغار, فيستخدم بطاقات مصورة كأساس للتحليل وتحتوى على مناظر ومواقف التى تروق للأطفال وتستدعى إنتباههم, ويمكن عن طريق عرض هذه الصور إستخلاص معلومات عن شخصية الطفل وعلاقته بالوالدين واعادة ثقة الطفل بنفسه .

٣- طريقة السيكودراما : وسيلة أدائية تجمع بين الإسقاط والتنفيس الإنفصالى وهى عبارة عن تصوير مسرحى وتعبير لفظى حر وتنفيس إنفعالى تلقائى, وهذه الطريقة تساعد المتلجلج على

تقبله لذاته وللأخرين حيث يشعر بفهم الأخرين له من خلال مشاركتهم، فتؤدي الي التخلص من القلق .

٤- الإيحاء والاقناع: ويهدف الإيحاء هو جعل المتلجلج يدرك حقيقة إضطرابه وتعديل مفهوم الذات, مما يؤدى إلى إزالة المخاوف الناشئة عن إضطرابات الكلام وهذا يثبت فى نفس الطفل التعاون والدافعية للإستمرار فى العلاج ويبتعد عن القلق والخجل مما يزيد إنطلاقه للحديث أما الإقناع يهدف إلى جعل الطفل يشعر بأنه خال من علة عضوية أو وظيفية تعيق كلامه وأن بإمكانه التغلب على مشكلته بسهولة.

٥ – الاسترخاء: وفيها يتم تدريب الطفل المتلجلج على إسترخاء عضلات جسمه, فالإسترخاء التدريجى يتلاشى الإضطراب الإنفعالى والشعور بالراحة وفى الوقت نفسه يساعد على الهدوء النفسى وسهولة إستخراج الكلام بطلاقة مع الإسترخاء ومن ثم يتم العلاج من خلال تدريبات فى ممارسة التفكير بعمق والنطق مع التنفس العميق .

وأكدت فاعلية العلاج النفسى دراسة (طارق ذكى عبد المحسن :٢٠٠٢) بعنوان "بعض الأساليب النفسية فى اللجلجة علاج التلعثم" حيث هدفت الدراسة الى التعرف على الأساليب النفسية والتحقق من فاعليتها فى خفض حدة اللجلجة وقد توصلت النتائج الى فاعلية العلاج الظلى وكذلك العلاج بالممارسة فى علاج اللجلجة وأكدت فاعلية الجمع بين الأسلوبين فى علاج اللجلجة (العلاج النفسى) .

وقد أضافت كل من زينب أبو زيد(٢٠١١ :٨٩ – ٩٥) , ملاك جرجس (٢٠١٣: ٢٣, ٢٦), طريقتين لعلاج اللجلجة : هما (العلاج الطبى – العلاج البيئى) .

ثالثا: العلاج الطبى : ضرورة التأكد من أن المريض لا يعانى من أسباب عضوية خصوصا النواحى التكوينية والجسمية فى الجهاز العصبى , وأجهزة الكلام والسمع, وعلاج ما قد يوجد من عيوب أو أمراض سواء علاجا طبياً أو جراحياً.

رابعا:العلاج البيئى : ويقصد به إدماج الطفل فى نشاطات إجتماعية وجماعية تدريجياً حتى يتدرب على الأخذ والعطاء وتتاح له فرصة التفاعل الإجتماعى وتنمو شخصيته ويعالج من خجله وإنزوائه وإنسحابه الاجتماعى .

ومن أهم الدراسات التى تناولت اللجلجة :

– دراسة (فاطمة محمد فياض :٢٠١٨) بعنوان" فاعلية برنامج لتنمية عمليات ما وراء المعرفة فى علاج اللجلجة لدى الأطفال " حيث هدفت الدراسة إلى علاج اللجلجة لدى الأطفال من خلال برنامج قائم على تنمية عمليات ما وراء.

– دراسة (أيات الرفاعى عبد النبى : ٢٠١٧) بعنوان " فاعلية إستخدام الإيجاء الإيجابى والتغذية الراجعة فى تخفيف اللجلجة وتحسين التواصل الإجتماعى لدى الأطفال" حيث هدفت الدراسة إلى تخفيف حدة اللجلجة وتحسين التواصل.

ومن خلال ماسبق يوضح أن ظاهرة اللجلجة الإهتزازية عند أطفال بطيء التعلم تؤدى إلي المشاكل الكلامية، فمهارات الاتصال هى التى تمكنهم من التعبيرعن ذواتهم فضلاً لما لها من دور أساسى فى فهم المعرفة وانتقال أثرها فى المواقف التالية بما ينعكس على قدراتهم التحصيلية في القيام بالأنشطة التعليمية ويساعدهم على الاقتراب من الأطفال العاديين فى نفس عمرهم، بتغلب علي الضغوط النفسية التي ينتج عنها الإضطرابات السلوكية .

– **رابعا : الاضطرابات السلوكية Behavioral Disorders:**

فالإضطراب السلوكى مفهوم يتصف بالنسبية حيث أن الأطفال المضطربين سلوكياً قد يظهرون أنماطاً سلوكية طبيعية, والأطفال العاديون قد يظهرون أنماط سلوكية مضطربة, وقد إتفق الباحثون على أن الطفل المضطرب سلوكياً يجعل الأخرين يعرفون بأنه يعانى من مشكلة معينة ويتصف هؤلاء الأطفال بعجزهم فى بناء علاقات عادية مع الأطفال الأخرين أو

الراشدين, ويعيشون فى صراع مستمر مع الأخرين ومع أنفسهم, وغالبا مايتسم سلوكهم بالعدوانية والإزعاج بشكل يجعل الأخرين ينفرون منهم . ويميل البعض إلى سلوك الإنسحاب الإجتماعى والعيش فى عالم خاص بهم, الأمر الذى قد يحول دون إكتسابهم لمهارات النمو والمعرفة والتواصل (سعيد العزة ٢٠٠٩ : ٣١)

علاوة على ذلك تؤثر الإضطرابات السلوكية على حياة الطفل بشكل كبير , حيث تؤثر على علاقته مع أفراد الأسرة والأصدقاء والرفاق والتحصيل الأكاديمى . وبدون تدخل مؤكد , فإنه سيعيش فى ألم إنفعالى وعزلة, وسيترك المدرسة ويندمج فى سلوكات ضد المجتمع. وقد أثبتت الدراسات أن التدخل فى المدرسة من خلال تقديم الخدمات المناسبة يساعد الأفراد فى تحسين مستواهم الأكاديمى, وتقوية علاقتهم, والوصول إلى علاقات أفضل مع الأخرين (خولة يحيى ٢٠١٧ :٢٠)

كما يجد الطفل المضطرب السلوك صعوبة فى التوافق مع ذاته ومع الأخرين, ويتجلى ذلك على شكل سلوك غيرمرغوب فيه بصورة مستمرة, وهذا مايتطلب الحالة إلى تقديم الخدمات التربوية والنفسية المناسبة له, ووضع الإستراتيجيات الكفيلة لذلك (ماجدة عبيد ٢٠١٥: ١٥).

- **تعريف الإضطرابات السلوكية :**

– إضطراب سيكولوجى يتضح عندما يسلك الفرد سلوكاً منحرفاً بصورة واضحة عند السلوك السائد فى المجتمع الذى ينتمى إليه الفرد, بحيث يكرر هذا السلوك باستمراروبمكن ملاحظته والحكم عليه من قبل الراشدين الأسوياء من لهم علاقة بالفرد (جمعة يوسف٢٠٠٠ :٣٠).

– سلوك غير تكيفى يصدرعن الأطفال, يخالف السلوك الذى يصدرعن الغالبية العظمى من الأطفال الذين هم فى نفس مستوى الطفل, أو يخالف ما تألف المجتمع على أنه سلوك عادى, ويتصف هذا السلوك بأنه متكرر ومستمر, ويثير غضب وإنزعاج المحيطين بالأطفال, مثل

الأباء والأخوة والمعلمين والزملاء والأقران, ويترتب على هذه الإضطرابات إضطرابات أخرى نفسية واجتماعية وتعليمية (أحمد أبوزيد, هبة عبد الحميد ٢٠١٥: ١٨).

تعريف الباحثة للإضطرابات السلوكية إجرائياً : بأنه" درجة الفاعلية التي يحقق الطفل وهي المعايير الخاصة بالسلوك المقاس وهى الدرجة التى يحصل عليها الطفل اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم فى مقياس إضطرابات السلوك.

- **نسبة إنتشار الاضطرابات السلوكية :**

إن الحد الفاصل بين السواء والشذوذ غير واضح تماماً, لذلك فإن نسبة إنتشار الإضطرابات السلوكية متفاوته إلى درجة كبيرة، وتشير الدراسات إلى نسب تتراوح مابين١- ١٥% , إذ أن النسبة المعتمدة فى كل الدول هى ٢% وفيما يتعلق بنسبة توزيع هذه الإضطرابات حسب متغير الشدة فإن معظم الحالات هى من النوع المتوسط, وأن هناك حالات قليلة جداً تعتبر من النوع الشديد أوالشديد جداً أما من حيث العمروالجنس،والجدير بالذكر بأن لكل إضطراب سلوكى نسب معينة تختلف عند نسب سلوك أخر (سعيد العزة ٢٠٠٩: ٣٤) .

- خصائص الإضطراب السلوكي : تظهر في:(التكرار السلوك المضطرب/ عدم تلائم السلوك مع المرحلة العمرية للطفل / عدم التقبل الاجتماعى / إعاقة النمو النفسى والاجتماعى (عبد الفتاح عبد المجيد ٢٠١١ : ٢٠٩)
- خصائص المضطربين سلوكياً :

(١) الخصائص الانفعالية والاجتماعية: ومن أكثر الصفات إنتشاراً من الناحية الإجتماعية والإنفعالية العدوانية, والإنسحاب وعدم النضج الإنفعالى .

(أ) العدوانية : يعتبر شكل أو نوع العدوان من أهم الخصائص الإجتماعية المميزة للأفراد المضطربين سلوكياً وإنفعالياً.

(ب) السلوك الإنسحابى : يعتبر مظهراً أخر من المظاهر المميزة للأطفال المضطربين سلوكياً وانفعالياً, ويعبرعن فشل الفرد فى التكيف مع البيئة الإجتماعية المحيطة به .

(ج) عدم النضج الانفعالى: يصدر إنفعالية لا تتناسب مع طبيعة الموقف الإنفعالى مقارنة بأقرانهم فى نفس العمر الزمنى, مثل المبالغة فى الضحك أو اللامبالاه فى المواقف المحزنة .

(٢) الخصائص العقلية والأكاديمية:

(أ) الذكاء: أظهرت نتائج الدراسات أن متوسط ذكاء الطفل المضطرب سلوكياً وانفعالياً بدرجة بسيطة ومتوسطة هى فى حدود (٩٥ درجة) فى الحدود المتوسطة والطبيعية, وعدد قليل منهم أعلى من المتوسط, ونسبة كبيرة منهم تعد ضمن فئة (بطيئ التعلم) أو فئة التخلف العقلى البسيط .

(ب) التحصيل: إن الأطفال المضطربين سلوكياً يعانون من مشكلات تعليمية مختلفة وتدنى التحصيل الأكاديمى .

(٣) خصائص خاصة بالأطفال المضطربين سلوكياً وانفعالياً :

أ- العجز فى مهارات الحياة اليومية : يفشل هؤلاء فى القيام بأبسط مهارات العناية بالذات فمنهم من يكون غير قادر على إرتداء ملابسه أو إطعام نفسه .

ب- تدنى إحترام الذات: ينظرون إلى ذواتهم نظرة سلبية .

ج- إضطراب الإدراك: يصعب إخضاع معظم الأطفال المضطربين سلوكياً وإنفعالياً بشكل شديد للإختبار, والذين نستطيع تطبيق إختبارات ذكاء وتحصيل عليهم, يحصلون على درجة منخفضة.

د- غير متعاطف وجدانياً : نجدهم غير مرتبطين بالأخرين , فلا توجد هناك عاطفة أو دفئ متبادل .

هـ- إضطراب اللغة والكلام : معظم الأطفال المضطربين سلوكياً وإنفعالياً بدرجة شديدة لا يتكلمون أبداً أو يظهرون عدم فهم اللغة , أو تشويه الكلام إما بالإضافة أو الحذف أو الإبدال أو الحبسة الكلامية أو ترديد الكلام وما إلى ذلك .

و- السلوك النمطى : ويظهر بدرجة شديدة عند الأطفال المضطربين سلوكياً مثل ضرب يدى الطفل على رأسه أو ضرب اليدين فى بعضهما أو ضرب يديه بأى شئ أمامه .

ز- إيذاء الذات : نجد هؤلاء الأطفال غالباً ما يميلون إلى إيذاء أنفسهم حيث إنهم لا يشعرون بهذا الألم غالباً (أسامة فاروق ٢٠١١ : ٥٤، ٥٥).

من خلال خصائص الأطفال المضطربين سلوكياً يتضح العلاقة بين الإضطرابات السلوكية وإضطراب اللجلجة الإهتزازية لدي الطفل بطئ التعلم, حيث أن من ضمن خصائص المضطربين سلوكياً هو إضطراب اللغة والكلام , واللجلجة هى من أشهر إضطرابات الكلام, فهؤلاء الأطفال عندما يتصفون بإضطراب سلوكى معين يؤثر على حياتهم بأكملها ومن ثم يؤثر أيضا على جهاز النطق والكلام, فلا يستطيع الطفل المضطرب سلوكياً التحدث بشكل طبيعى, مما يعيق التواصل الإجتماعى مع الأخرين فيتجنبون الأشخاص دائما وعدم خلق أى حوار يبين من وجود مشكلة فى النطق, وأيضا فالخصائص العقلية والأكاديمية في الذكاء والتحصيل فالنسبة كبيرة منهم تعد ضمن فئة (بطيئ التعلم).

ومن خلال ذلك يلجأ الباحثين فى هذا المجال لمعرفة نوعية وشدة وأسباب هذه المشكلات السلوكية, ووضع برامج تربوية للخفض من هذه الاضطرابات .

- **أسباب الاضطرابات السلوكية :**

نستطيع تحديد سته مجالات يمكن أن تسبب الإضطرابات السلوكية وهي :

١- المجال الجسمى والبيولوجى: يتأثر السلوك بالعوامل الجينية والعوامل العصبية وكذلك البيوكيميائية أو بتلك العوامل المجتمعية, ومن غير شك فإن هناك علاقة وثيقة بين جسم الانسان وسلوكه .

٢- مجال العائلة أو الأسرة : يرجع الأخصائيون أسباب الإضطرابات السلوكية فى المقام الأول إلى علاقة الطفل بوالديه, حيث أن الأسرة ذات تأثير كبير على التطور النمائى المبكر للطفل .

٣- مجال الدراسة : يضطرب بعض الأطفال حين إلتحاقهم بالمدرسة, والبعض الأخر فى أثناء تواجدهم فى البيئة المدرسية. ويمكن لهؤلاء الأطفال أن يصبحوا بوضع أفضل أو أسوأ من جراء المعاملة التى يتعاملون بها داخل غرفة النشاط .

٥- مجال المجتمع : قد يسبب المجتمع أو يساعد على ظهور الإضطرابات السلوكية, وهنا الإشارة إلى الفقر الشديد الذى يعيش فيه بعض الأطفال وحالات سوء التغذية , والعائلات المفككةوالشعور بفقدان الأهل والحى العنيف .... إلخ .

٦- الإضطرابات والاعاقات : إصابة الطفل بأحد الإعاقات السمعية أو البصرية أو الحركية أو العقلية أو صعوبات التعلم أو إضطرابات التواصل أوالنمو قد يؤدى إلى إصابته بالإضطرابات السلوكية.

٧- العوامل النفسية : إن النظريات النفسية إهتمت بتفسير السلوك الإنسانى (كيف يحدث وكيفية التحكم فيه وتعديله , وأسباب إضطرابه) (خولة يحيى ٢٠١٧ : ٣٥ / ٣٨) و(عبد الفتاح الشريف ٢٠١١ : ٢٠٤)و(عماد عبد الرحيم ٢٠١٥ : ٣٣-٣٥).

- **النظريات المفسرة للإضطرابات السلوكية :**

النظريات التى تفسر السلوك الانسانى وهى :

(١) نظرية التحليل النفسى : فالسلوك المضطرب فى رأى هذه النظرية ناتج عن عدم إشباع غرائز الفرد المختلفة وإذا لم يستطيع الفرد إشباعها فأنه سوف يلجأ الى الكتب وغيرها من أليات الدفاع النفسية المختلفة . أى أن الطفل ينظر إلى والدته على أنها المصدر الأساسى لإشباع حاجاته وعندما يتعرض الطفل لعدم الإشباع أو الإفراط فى إشباع هذه الحاجات تحدث لديه إضطرابات سلوكية متنوعة.

(٢) النظرية البيوفسيولوجية : وتقول هذه النظرية أن الإضطراب السلوكى ناتج عن وجود خلل فى وظائف أعضاء الجسم , وأن الكروموسومات والجينات تلعب دوراً فى وجود الإضطراب السلوكى والتمثيل الغذائى أيضاً وما يحدث للأم قبل الحمل وأثنائه , كما أن حرمان الطفل مادياً وعاطفياً وعوامل سوء التغذية لدى الأم يمكن اعتبارها أحد الأسباب المؤدية إلى الإضطراب السلوكى .

(٣) النظريات السلوكية : وترى النظرية أن الإضطراب السلوكى هو سلوك متعلم يتعلمه الفرد من البيئة التى يعيش فيها وما يصاحبها من تأثيرات مختلفة , فإعتمدت على مبدأ التعزيز الذى يزيد من إحتمالات إستمرار السلوك وتكراره فإذا كانت أساليب التعزيز إيجابية جاء السلوك متوافقاً أما إذا كانت سلبية حدث الإضطراب فى السلوك (عماد عبد الرحيم ٢٠١٥ : ٧٧) و(سعيد العزة ٢٠٠٩ : ٤٤) و (عبد الفتاح الشريف ٢٠١١ : ٢٠٥) و (فوقيه محمد ٢٠١٢: ١٠١-١١٧).

- **تشخيص الإضطرابات السلوكية :**

حيث تتم عملية تشخيص الإضطرابات السلوكية فى مرحلتين رئيسيتين هما :

(مرحلة التعرف السريع – ثم مرحلة التعرف الدقيق على الأطفال المضطربين سلوكياً)

من خلال تطبيق المقاييس التى تكشف عند تلك الإضطرابات ومنها: (مقياس بيركس لتقدير السلوك– مقياس السلوك التكيفى– مقياس الشخصية لايزنك – المقاييس الاسقاطية– مقياس تفهم الموضوع للأطفال – مقياس رسم الرجل لجودأنف– مقياس تفهم الموضوع للكبار)، ثم بعد ذلك تأتى أساليب القياس والتقييم للاضطرابات السلوكية وميما يلى: (الفحص الطبى– الملاحظة – المقابلة – دراسة الحالة – قوائم التقدير – المقاييس والاختبارات) (فاروق فارع الروسان ٢٠١٨ , ٦١ :٧٣).

- **أفضل الطرق والأساليب العلاجية في تعديل الاضطرابات السلوكية:**

أولا : العلاج السلوكى : يقوم هذا الأسلوب على أساس إستخدام نظريات وقواعد التعلم , ويعتمد أيضاً على مفاهيم النظريات السلوكية الخاصة بتشكيل وإكتساب السلوك كما يهدف إلى احداث تغير إيجابى فى سلوك الطفل , وفيه يتم ملاحظة التصرفات والأفكار والإنفعالات , ويطلق الباحثين على العلاج السلوكى مصطلح أخر وهو تعديل السلوك , حيث يستخدم فى بيئة غير العيادة النفسية كما فى المدارس, ومراكز التربية الخاصة , ومراكز تأهيل المعاقين والأحداث وهناك أسلوبين للعلاج السلوكى هما: –أساليب زيادة السلوك ومنها: (المعززات الإيجابية– المعززات السلبية – تشكيل السلوك – الاستبعاد التدريجى – التقاعد السلوكى (العقد المشروط) – التعزيز الرمزى – النمذجة) و– أساليب خفض السلوك ومنها : (العقاب – تدريب الإغفال (الإطفاء أو التجاهل) تعزيز السلوك المخالف – التغذية الراجعة – الممارسة السالبة (التشبع) – التصحيح الزائد– العزل – التحصين التدريجى (التخلص من الحساسية) .

ثانيا :العلاج السيكو دينمى (القوى النفسية): وقد إستند على نظرية التحليل النفسى, حيث يقوم المعالج النفسى بمساعدة الطفل على العودة لخبراته الأولى لتحديد مصدر الصراع, حيث

أن الصراع الداخلى اللاشعورى يؤثر على السلوك والانفعالات الحالية, لذلك فان هذا الأسلوب العلاجى يعمل على بناء وتنظيم شخصية الطفل بطريقة سليمة ،وهناك عدة طرق فى معالجة الإضطرابات السلوكية: (التبصر – التداعى الحر– المقاومة والتحويل – تحليل وتفسير الأحلام التمثيل النفسى المسرحى السيكودراما).

ثالثا: العلاج النفسى التربوى: يجمع هذا الأسلوب العلاجى بين الجوانب النفسية والتربوية , حيث يهدف إلى إيجاد التوازن بين أهداف العلاج النفسى والأهداف السلوكية والأكاديمية وتقليل السلوك سئ التوافق وتعليم الطفل مسايرة الضغوط والتركيز على أهمية العلاقة بين المعلم والطفل المضطرب سلوكياً.

رابعاً: العلاج باللعب : هو أسلوب يجعل الطفل يستطيع التنفيس عن مشاعرهم وأحاسيسهم وأن يعبروا عنها بصورة كاملة كمشاعر الغضب والخوف و الكراهية و الحب , ويعد هذا الأسلوب عبارة عن طريقة منظمة للحصول على الوعى بعالم الطفل أو صورته الداخلية.

خامسا: العلاج البيئى (الأسرى): يهدف إلى التخلص من التوتر الإنفعالى فى الأسرة وتحقيق الصحة النفسية .

– فقامت الباحثة بتطبيق مقياس بيركس لتقدير السلوك على عينة الدراسة وهم أطفال اللجلجة الإهتزازية لبطئ التعلم، لتحديد الإضطرابات السلوكية المصاحبة لهولاء الأطفال، فاظهرت نتائج المقياس أعلي إضطرابات سلوكية هي (القلق والإنسحابى الإجتماعى) والتى سوف نتناولهم كالآتى:

أولا : القلق الإجتماعى Social anxiety:

يعتبر القلق من أكثر الأمراض النفسية شيوعاً, فهو يصيب حوالى واحد من تسعة أفراد, ولكنه يستجيب بشكل جيد للعلاج، ولسوء الحظ فإن الكثير من الأشخاص لايعترفون بأن القلق مرض ولابد من العلاج, لذلك لا يسعون للحصول على العلاج, وقد لا يعتبروا الأعراض التى تصيبهم نوع من المرض أو قد يخافوا بوصمة عار توجه إليهم من المجتمع. (بطرس حافظ ٢٠١٤ : ١٩٦)

فبالتالى فإن الطفل يشعر بالخوف من التحدث أيضاً أمام الجمهور فقد يشعر بالتوتر الإجتماعى الذى يظهر عند حديثه أثناء كلامه مع الآخرين, والذى يجعله يتلجلج فى الكلام, مما يؤدى إلى إنسحابه الإجتماعى (Joseph Goldfarb , 2009,3).

ومما سبق نستنتج أن القلق الإجتماعى يعتبر رد فعل لخطر غامض غير معروف يقوم به الطفل، ويظهر ذلك فى صورة رعشة أو تشنج أو بكاء فلا يستطيع الطفل التحكم فى إنفعالاته والتعامل مع الأمور بصورة طبيعية, فدائماً يشعر بالخوف من أى أداء سوف يقوم به كالمشاركة فى النشاطات داخل الروضة مع زملائه والمعلمة , فالقلق لديه يشعره بالفشل فى أداء الأعمال مما يجعله يرفض المشاركة فى الأنشطة , كما يعيقه عند التحدث مع الآخرين فمع التوتر الجسدى وعدم إتزانه الإنفعالى يخرج بعض الكلمات فى صورة من التكرار أو الإطالة وأحياناً يتوقف أثناء نطق الكلمة مما يؤدى إلى الكف عن الحديث مع زملائه ويؤدى أيضاً إلى العزلة والإنسحاب عن الآخرين فيفضل الوحدة واللعب الجماعى لذلك تحاول الدراسة الحالية تصميم برنامج تدريبي متكامل لخفض من إضطراب القلق لدي الطفل اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم على الإندماج مع أقرانهم، والحد من الآلآم النفسية والجسمية التى يشعر بها الطفل . وفيما يلى سوف نعرض بعض تعريفات للقلق وهى :

- **تعريف القلق الإجتماعى:**

– حالة من عدم الإرتياح والتوتر الشديد الناتج عن خبرة إنفعالية غير سارة يعانى منها الطفل عندما يشعر بخوف أو تهديد دون أن يعرف السبب الواضح لها, وتتضمن حالة القلق شعوراً بالضيق وإنشغال الفكر (ماجدة عبيد ٢٠١٥ : ٢٠٠).

–الفرد الذى يعانى من القلق يستجيب لها غالباً كما لو كانت تمثل خطراً ملحاً ومواقف تصعب مواجهتها (أحمد عبد الخالق ٢٠١٧ : ١٣ , ١٤).

وتعرف الباحثة القلق الإجتماعى إجرائياً : : درجة الفاعلية في اضطراب سلوك القلق هى الدرجة التى يحصل عليها الطفل اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم فى مقياس سلوك القلق، وانه إضطراب سلوكى إنفعالى يعانى منه الطفل نتيجة لشعوره بخوف من شئ ما لايعرف مصدره, وربما يكون غير موجود بالواقع, فيظهر أثره فى صورة أعراض جسمية أو نفسية أو فى صورة إضطراب فى العلاقات الإجتماعية .

- **أسباب القلق الإجتماعى:**

(الإفتقار إلى الأمن – عدم الثبات – الكمال (المثالية)– الإهمال– النقد – ثقة الكبار الزائدة – الذنب – تقليد الأباء (الإقتداء بالوالدين– الإحباط المتزايد). (أحمد أبو سعد, أسماء الصرايرة , ٢٠١١ : ٩١)

- **أنواع القلق الإجتماعى:**

١– القلق الموضوعى: يعرف هذا النوع بالقلق الواقعى العادى أو السوى.

٢– القلق العصابى: يعرف بالقلق المرضى وهو داخلى المصدر, وأسبابه داخلية لاشعورية.

٣- القلق الثانوى: وهو الذى يصاحب الأمراض النفسية كعرض من أعراضها (علا عبد الباقى٢٠١٠: ١٤٩) .

- أعراض القلق الإجتماعى : هناك أعراض عديدة للقلق والتى يتم تصنيفها كلأتى :

(أ) الأعراض الجسدية : يشعر بها الطفل بسبب زيادة نشاط الجهاز العصبى تحت تأثير القلق ومنها : (رجفة القلب – التعرق – الإرتعاش – جفاف الفم – آلام الصدر والبطن) .

(ب) الأعراض النفسية : يعانى الطفل من أعراض نفسية مثل (الدوار أو الشعور بالإغماء وغشيان البصر وتظهر هذه الأعراض بسبب تغير ضغط الدم, وكمية الأكسجين أثناء الشعور بالقلق, وفقدان الشهية, والإكتئاب, قلة النوم, الشعور بالتوتر, والتعب وعدم القدرة على التركيز (كوام مكنزى ٢٠١٣, ١٥: ١٨) .

وقد وضحت دراسة (فازيليفا : Vasileva2007) بعنوان "القلق لدى الأطفال المتلجلجين من الجنسين " حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أعراض القلق لدى الأطفال المتلجلجين وذلك من خلال تقييم رسوماً لهم وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلة يعانون من اللجلجة , وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأعراض التى تمثلت الريادة هى عدم القدرة على إقامة علاقات وإنخفاض الثقة بالنفس وظهر بمتوسط أعلى عند الإناث أكثر منه عند الذكور وإعتبر العجز فى إقامة علاقات له سبب جسمانى , والقلق نتيجة له .

- مكونات القلق الإجتماعى: يشتمل القلق على عدة مكونات هى :

١-مكون إنفعالى : Emotional يتمثل بما يقوم به الطفل من إستجابات حركية كمشاعر الخوف، الهرب، والفزع والتوجس , والتوتر والهلع الذاتى والإنزعاج .

٢- مكون معرفى : Cognitive ويتمثل فى التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الطفل والإدراك السليم للموقف والتفكير الموضوعى, فيستغرقه الإنشغال بالذات والشك فى

مقدرته على الأداء الجيد, والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير فى عواقب الفشل والخشية من فقدان التقدير

٣- مكون فسيولوجى : Physiological يكون فى صورة تغيرات فى وظائف الاجهزة الجسمية كتنشيط الجهاز العصبى المستقل أو اللاإرادى مما يؤدى إلى تغيرات فسيولوجية عديدة, منها إرتفاع ضغط الدم , وإنقباض الشرايين الدموية , وسرعة التنفس والعرق , وزيادة ضربات القلب , ويذهب بعض الباحثين إلى أنه يمكن تمييز القلق بصورة واضحة عن الحالات الإنفعالية الآخرى بوجود المصاحبات الفسيولوجية (نزيه حمدى، رمزى هارون ٢٠١٠: ١٣٧).

- **النظريات المفسرة للقلق الإجتماعى:**

أولا: التحليل النفسى: يحدث القلق بسبب التغيير الذى يطرأ على الهياج الناجم عن الإندفاعات الجسدية وربط فرويد القلق بمرحلة الطفولة و قسمها إلى: (القلق الواقعى – والقلق الخُلقى: وهو نتيجة للصراع بين دوافع الهو والأنا الأعلى والتى عادة يصاحبها مشاعر قوية من الشعور بالذنب ووخز الضمير) .

ثانياً : النظريات السلوكية:

- الإشراط الكلاسيكى: القلق مكتسب من خلال التعلم والإشراطات، ويولد السلوك الهروبى أوالتجنبى.
- إيزنك : إستجابة القلق تحدث بسبب أحداث صادمة تشتمل على رد فعل عصبى لا إرادى, ويرى أن القلق يستمر من خلال ردود الفعل المرتبطة بالقلق والتى تأخذ خصائص الدافعية من محاولة خفض التوتر المتمثل بالهرب والتجنب.

- وولبى: رأى أن القلق يستمر من خلال التعزيز عند خفض مستوى القلق بتجنبه لفترة ما والشعور بالراحة , ويستند ذلك على مبدأ الكف المتبادل .

ثالثاً : النظرية المعرفية:

تري أن (تستنبط الأحداث المتلاحقة نحو اتجاه الخوف / يضخم الطفل شدة النتائج غير السارة / يستيقظ الطفل بحذر للمخاوف ويرصد المثيرات الخارجية والداخلية للخطر / القلق هو خبرة ناتجة بالطريقة التى يفسر بها الحدث, أى أن الحدث نفسه يثير عواطف وإنفعالات مختلفة لدى الأفراد المختلفين لأن الشخص يفسره بشكل محدد (محمد قاسم , محمد محمود ٢٠١٥ : ٨٩) و(كريمان بدير ٢٠١٤ : ١١٠)

- **طرق الوقاية من القلق الإجتماعى:**

عن طريق: (الراحة والإسترخاء/ التعبير عن المشاعر/ تقبل مخاوف الموهومة / إستخدام إستراتيجيات عديدة لقمع القلق (فاروق عثمان ٢٠٠٨ : ١٤٢) و(يوسف قطامى٢٠١٤ : ٣٢٥).

- علاج القلق الإجتماعى: من لأساليب العلاجية للقلق: (العلاج النفسى الفردى ويتضمن أسلوبين: العلاج النفسى الدينامى للطفل (تقوية الأنا) والعلاج المعرفى السلوكى – العلاج الأسرى – العلاج البيئى – السيكودراما) (عبدالله عسكر ٢٠٠٥ : ٨٧) و(سامى الختاتنة ٢٠١٣ : ١٥٥).

ومن الدراسات التي تناولت القلق الإجتماعى وهى :

– دراسة (بسمة سالم :٢٠١٥) بعنوان " فاعلية برنامج علاجى للتخفيف من بعض الإضطرابات النفسية المصاحبة للجلجة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية "حيث هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج علاجى يعمل على التخفيف من حدة القلق الإجتماعى لدى الأطفال المتلجلجين , وتكونت العينة من (٢٠) طفلاً وطفلة متلجلجين, وتوصلت النتائج إلى تحقيق

جميع فروض الدراسة , وتحقيق فاعلية البرنامج العلاجى فى التخفيف من حدة الإضطرابات النفسية والقلق , المصاحبة للجلجة لدى الأطفال فى المرحلة الإبتدائية .

– دراسة (رأفت خطاب : ٢٠١١) بعنوان " فاعلية برنامج تدريب لعلاج بعض إضطرابات النطق فى خفض القلق الإجتماعى لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم " حيث هدفت الدراسة إلى مدى فاعلية برنامج تدريبى لعلاج بعض إضطرابات النطق فى خفض القلق الإجتماعى لدى الأطفال المعاقين عقلياَ , وتوصلت النتائج إلى مدى فاعلية البرنامج لعلاج بعض لعلاج بعض إضطرابات النطق فى خفض القلق الإجتماعى لدى عينة الدراسة .

ويتضح ترابط الإضطرابات السلوكية بأطفال اللجلجة إرتباطاً كبيراً, فكلما زادت نسبة اللجلجة الإهتزازية عند طفل بطئء التعلم، زاد الإضطراب السلوكى عند الطفل, ولذلك ظهرت الحاجة إلى التخفيف من حدة هذه الإضطرابات وتقل حدة اللجلجة الإهتزازية وذلك من خلال الأنشطة التدريبية المتكاملة والتى سوف تتناولها الدراسة .

ثانيا : السلوك الإنسحابى Behavior Withdrawal :

يأخذ السلوك الإنسحابى أشكالاً عديدة ومنها، عدم مشاركة الطفل فى النشاطات الإجتماعية مثل الحفلات, الأعياد , المناسبات واللعب مع الآخرين, ويبدو أن سبب السلوك الإنسحابى قد يعود لفقر فى مهارات الإتصال والتواصل لدى الأطفال, أو عدم قدرتهم على حل المشكلات, والتعامل مع المواقف الإجتماعية, لذلك يرفضوا المشاركة فى المناسبات, الأمر الذى يقودهم إلى العزلة الإجتماعية, وإلى الإكتئاب والقلق والخوف, وغيرها من السلوكيات الغير مقبولة (سعيد حسنى العزة ٢٠٠٩ : ١٦٤) .

فالأطفال المنعزلون يتسمون فى واقع الأمر بإفتقارهم إلى التفاعل الإجتماعى المناسب وفشلهم فى تحقيق الإشباع من التبادل الإجتماعى وتفضيلهم اللعب الفردى على الأنشطة الجماعية وهذا يكون ناتجاً عن التشدد فى معاملة الأطفال والإكثار من توبيخهم وتأنيبهم لأتفه الأسباب ومحاولة تعديل السلوك بأسلوب قاسى وخصوصاً أمام الآخرين, يثير لدى الأطفال مشاعر بعدم الشعور بالأمن وبالتالى عدم الثقة بالنفس الأمر الذى يؤدى بالنهاية إلى شعورهم بالإنسحاب والتجنب والعزلة الإجتماعية (عادل عبدالله ٢٠١١ : ١٤٤).

كما أكد الكثير من العلماء على تسهيل السلوك التفاعلى عند الأطفال لخفض الإنسحاب وتدريبهم على المهارات الإجتماعية المناسبة وإتباع طريقة الإقتداء والتفاعل التدريجى خطوة بخطوة مع الأقران والآخرين, حيث أن التعلم بالإقتداء له دور هام فى زيادة التفاعل الإجتماعى عند الأطفال المنعزلون مع التعزيز الذى يحافظ على التفاعل الإجتماعى وإستمراريته. (محمد قاسم عبدالله ٢٠٠٩: ١١٤)

ومما سبق تؤيد الدراسة الحالية أن الأسرة التي لا تساعد طفلها في إختلاطه بالناس وزملائهم سوف يصبح الطفل وحيداً وغير قادرعلى التعامل مع الآخرين, لذلك يجب تشجيع الطفل لإنشاء صداقات وبذل الجهود لتوفير جو من المرح ودمج الطفل وتشجيعه على النقاش, وإدخاله فى مجموعات متعدده النشاطات لتحقيق التفاعل الإجتماعى وتدريبه علي ذلك، وهذا ماتقوم به الدراسة الحالية لدي عينة الدراسة من وضع برنامج تدريبي متكامل للتخفيف من السلوك الإنسحابى . وفيما يلى سوف نعرض بعض تعريفات السلوك الإنسحابى وهى :

- تعريف السلوك الإنسحابى : هو شكل متطرف من الإضطراب فى العلاقات مع الآخرين، وتبدأ بالإنفصال عن الآخرين فى أغلب الأوقات لأسباب ليست ضمن سيطرة الشخص ثم يأخذ الفرد بالإنسحاب بشكل متعمد أكثر فأكثر(على شعيب ، عبدالله محمد ٢٠١٤ :٣٩١).

– إضطراب فى العلاقات الإجتماعية مع الآخرين يتمثل فى الإنطواء والميل إلى العزلة ، ووجود صعوبات فى عقد صداقات حميمة أو الإستمرار بها ، والإنشغال بالذات والعالم الداخلى للفرد، والخجل والإرتباك والتردد والتحفظ فى المواقف الإجتماعية بصفة عامة (حميدة العربى ٢٠١٥ : ٧٦).

وتُعرف الباحثة السلوك الإنسحابى إجرائياً بأنه : درجة الفاعلية في اضطراب سلوك الإنسحابي هى الدرجة التى يحصل عليها الطفل اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم فى مقياس سلوك الإنسحابي، وانه إنعزال الطفل عن التفاعل مع الآخرين, ويتجنب المواقف الإجتماعية لعدم قدرته على المواجهه و التواصل والمشاركة مما يشعره بالوحدة والإحباط .

- **أسباب السلوك الإنسحابى:**

(العوامل العضوية والفسيولوجية – قسوة الأب – مخاوف الأم – الخجل – عدم الإختلاط بالأطفال الآخرين – التهديد المستمر للطفل – الإعاقة – نقص فى المهارات الإجتماعية) .

- أشكال السلوك الإنسحابى : (الإنسحاب الإجتماعى– العزل الإجتماعى أو الرفض)
- المظاهر السلوكية للسلوك الإنسحابى : تتمثل فى الأعراض الأتية : (تجنب التفاعلات الإجتماعية والمشاركة فيها/ الإخفاق فى عمليات التواصل الإجتماعى وتكوين العلاقات والصداقات / الميل إلى العزلة الإجتماعية والإبتعاد عن الآخرين / الشعور بعد الإرتياح وفقدان الإحساس بالسعادة والأمن / التمركز حول الذات وعدم الإتزان الإنفعالى / الخجل والأحجام عن إتخاذ المبادرات / المعاناة من مشاعر الخوف والإكتئاب والخجل / حب الروتين ومقاومة التغيير / عدم وعى بالذات والشعور بالدونية وسهولة الإنقياد للآخرين / ويرافق الإنسحاب بإضطرابات سلوكية آخرى مثل مص الأصابع وقضم الأظافر وإضطراب فى النطق كاللجلجة /

الإنطواء: إنعكاس الطفل على نفسه , فتنحصر إهتمامات المنطوى فى ذاته وفى مشاعره وإحساساته وأفكاره وخيالاته)(عماد عبد الرحيم ٢٠١٥ : ١٥٤).

- **النظريات المفسرة للسلوك الإنسحابى :**

١- النظرية السلوكية : يرى أصحاب هذه النظرية بأن الشخص الإنسحابى يميل إلى العزلة والتفكير الكثير, ويكون قليل الحركة والنشاط الجسمى, وغير محب للظهور فى المحافل العامة, كما أنه يكون صداقات بصعوبة, كما ترى هذه النظرية أن متعلم ويجب ملاحظته, وأكدت على دور التعزيز والعقاب فى تنمية سلوك الطفل المنسحب لذلك فإن أنماط السلوك تحدث نتيجة لعملية الإشتراط وأن الخجل والإنسحاب والخوف يرتبط بتدعيم المثير بالإستجابة (مأمون صالح ٢٠١٨ : ٦٠) (lewis Barker, 2002, 494).

٢- نظرية التحليل النفسى: ترى الإنسحاب هو عدم التوافق بين عناصر الشخصية الثلاثة وهي (الهو – الأنا – الأنا الأعلى) لدى الطفل.(إبراهيم السرخى ٢٠٠٢ : ١١٤) و(Michael Gilder, .(2007, 129 -130)

٣- نظرية الأنماط : ترى هذه النظرية أن الطفل المنسحب إنسان مشغول بعالمه الداخلى, من خيال ونشاط بدنى, وهو غير قادر نفسياً على المشاركة الإجتماعية, عكس المنبسط الذى يهتم بالعلاقات الإجتماعية ويكون صداقات جديدة (أحمد عبد الخالق ٢٠١١ : ٢٣٧).

٤- النظرية الإجتماعية : تشير إلى الجو الأسرى الذى يعم الطفل والعلاقة بين الوالدين وما يتلقاه منها من تعليم وتدريب له تأثير فى نمو شخصية الطفل(عبد الحميد على, منى قرشى ٢٠٠٩ : ١١٤) و (علاء كفافى ٢٠١١ : ٥٢) .

- قياس السلوك الإنسحابى وتشخيصه : وذلك من خلال ثلاث أساليب وهما :

(الملاحظة الطبيعية – المقاييس السيسومترية – تقدير المعلمين). (بطرس حافظ ٢٠١٥ : ٣٨٤)

- طرق الوقاية من ظهور الإنسحابية عند الأطفال : وذلك بإتباع الممارسات الأتية (التواصل المبكر والتفاعل مع الآخرين / تعليم المهارات الإجتماعية ومناقشة الإنتماء الإيجابى للجماعة / تنمية الثقة بالذات وروح المغامرة) (خالد خليل ٢٠٠٩ : ٢٢٤) و(عبد الغنى العمرانى ٢٠١٤ : ١٣٧) .
- علاج السلوك الإنسحابى: من خلال مجموعة من الإستراتيجيات التى تساهم فى علاج الإنسحابية:

١- تشكيل السلوك الإجتماعى المناسب : ويكون ذلك بإتباع الخطوات الأتية : (تحديد السلوك المستهدف وتعريفه- تحديد السلوك المدخلى – إختيار معززات فعالة- الإستمرارية فى تعزيز السلوك المدخلى- الإنتقال تدريجياً من مستوى أداء إلى حتي الوصول إلى السلوك النهائى المرغوب إجتماعياً)

٢- النمذجة: حيث يُطلب من الطفل المنسحب ملاحظة نموذج يتفاعل إجتماعياً مع أقرانه بطريقة مناسبة ليتعلم منه كيف يسلك فى المواقف الإجتماعية المختلفة، وتتطلب من الطفل الإنتباه و والتقليد وتطبيق ماتعلمه الطفل فى مواقف حياته عملية .

٣- تدريب الرفاق : وتتم بتدريب الأطفال الذين يمتلكون مهارات إجتماعية متطورة على التفاعل مع الأطفال المنطويين. ويتميز بأنه: (يوفر فرصة مناسبة لتعلم المهارات الإجتماعية – يقوم المعلم بدور الإشراف على تنفيذ الإجراءات) .

٤- التعزيز الإيجابى :يجب التركيز مع الطفل ومدحه عندما يقوم بالسلوك الإجتماعى المرغوب.

٥- تنظيم الظروف البيئية :من خلال إستخدام الألعاب الجماعية والنشاطات الترويحية المشتركة, وإستخدام الدراما ليشارك فيها الطفل والحد من اللعب الفردى .

٦- التدريب على المهارات الإجتماعية : إستخدام النمذجة ولعب الأدوار والتغذية الراجعة والتعزيز لتعليم الأطفال المنسحبون مهارات التواصل ومن هذه المهارات إلقاء التحية والإعتذار وقبول الأعذار وعدم التأخر عن المواعيد ..... إلخ.

٧- التلقين والإخفاء: فالتلقين يشتمل على إستخدام المؤقت لمثيرات تمييزية إضافية مساعدة, وذلك بهدف زيادة إحتمال أداء الطفل للسلوك الإجتماعى المستهدف، ويقسم التلقين إلى ثلاثة أنواع : جسدى – لفظى – إيمائى . أما الإخفاء فهو الإزالة التدريجية للتلقين وذلك بهدف مساعدة الطفل المنسحب على أداء السلوك الإجتماعى المستهدف بإستقلالية (سعيد العزة ٢٠٠٩ : ٢١٣) و (تيسيرمفلح كوافحة، عمر فواز ٢٠١٠ : ١٦٦) .

- ومن الدراسات التى تناولت السلوك الإنسحابى: دراسة (مروة فتحى البارى ابراهيم : ٢٠١٢) بعنوان " الاضطرابات السلوكية وعلاقتها باللجلجة وقلق الكلام فى مرحلة الطفولة المتأخرة " حيث هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الفروق بين الجنسين من الأطفال فى مرحلة الطفولة المتأخره والوقوف على نوع العلاقة بين المشكلات السلوكية والاجتماعية وكل من: اللجلجة وقلق التحدث أمام الجمهور وقد توصلت النتائج الى وجود ارتباط جوهرى موجب بين متغيرات الدراسة (السلوك العدوانى – السلوك الانطوائى – الخجل – اللجلجة – وقلق التحدث أمام الجمهور) فى كل الجينات ذكور واناث وكشفت أيضا أن السلوك الانطوائى والخجل وقلق التحدث من أكثر العوامل التى تنبأ بسلوك اللجلجة .

– دراسة (مروة محمد إبراهيم : ٢٠٠٧) بعنوان " الضغوط الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها ببعض الإضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتلجلجين " حيث هدفت الدراسة إلى

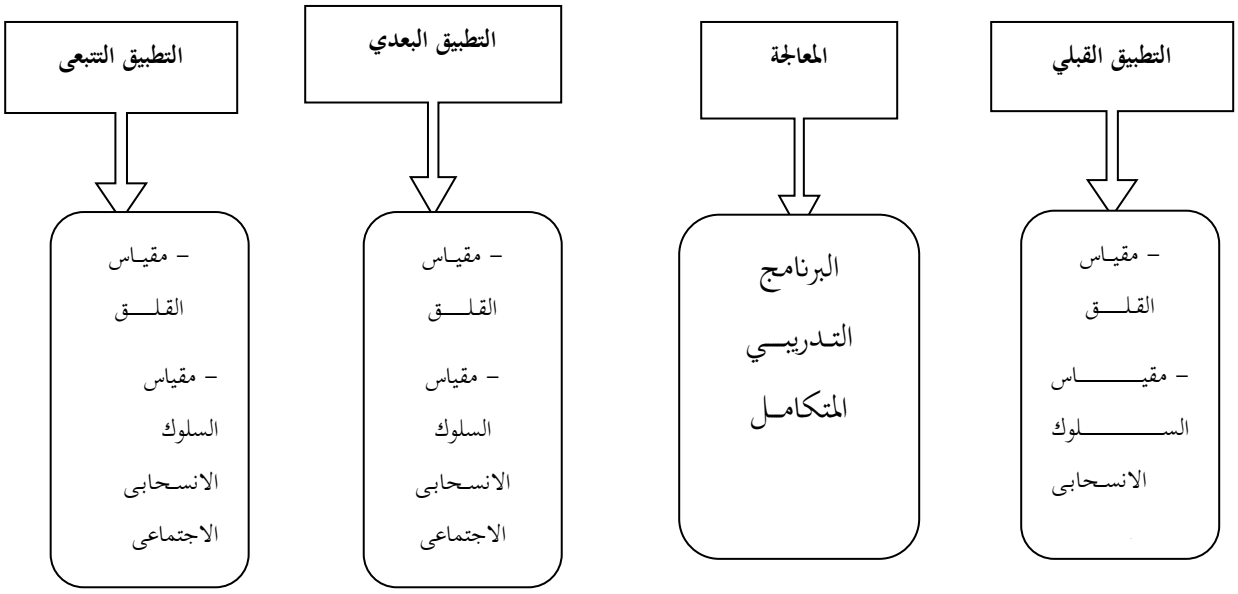
الكشف عن العلاقة بين الضغوط الوالديه كما يدركها الأبناء وبعض الإضطرابات السلوكية مثل (القلق – السلوك الإنسحابى) عند الأطفال المتلجلجين وتحديد الفروق بين المتلجلجين فى إضطراب القلق والإنسحاب , وتكونت عينة الدراسة من ٢٥ طفلاً وطفلة من أطفال اللجلجة فى مرحلة الطفولة المتأخرة , وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن لا توجد فروق بين درجات الأطفال المتلجلجين على مقياس السلوك الإنسحابى وأيضاً على مقياس إضطرابات قلق الأطفال.

يتضح مما سبق أن أطفال اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم فى حاجة إلى خفض حدة القلق والانسحاب الاجتماعي من خلال البرنامج تدريبي متكامل، لتنمية مهارة الاتصال لدي أطفال اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم، فمهارات الاتصال هى التى تمكنهم من التعبير عن ذواتهم فضلاً لما لها من دور أساسى فى فهم المعرفة وانتقال أثرها فى المواقف التالية، بما ينعكس على قدراتهم التحصيلية علي قيام بالأنشطة التعليمية ويساعدهم على الاقتراب من الأطفال العاديين فى نفس عمرهم .

إجراءات الدراسة الميدانية

أولا : منهج الدراسة : تستخدم الدراسة المنهج التجريبي، ذو المجموعة الواحدة.

التصميم التجريبى: استخدمت الباحثة التصميم التجريبى المعتمد على المجموعة التجريبية الواحدة، وهي التي طبق عليها البرنامج (١٠) أطفال من ذوي اللجلجة الإهتزازية بطيء التعلم. وبطريقة اجراء القياس القبلى والبعدى والتتبعى، بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج (تتابعي) ويوضح:



الشكل (١) التصميم شبه التجريبي المستخدم في الدراسة

ثانيا : حدود الدراسة :

أ. **الحدود الجغرافية** : تم اختيار العينة الحالية من محافظة القاهرة – الملتحقين بمدرسة الأمل المشرق للتربية الفكرية بشبرا.

ب. **الحدود البشرية:** تقتصر العينة على أطفال مدارس التربية الفكرية التابعة للشئون الاجتماعية التي تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٧–١٠) سنة ونسبة ذكائهم بين(٧٠ –٨٤) من فئة بطئ التعلم الملتحقين بمدارس التربية الفكرية ولديهم اضطراب اللجلجة الإهتزازية وليست لديهم أي إعاقات أخرى، والمنتظمين في الدراسة، وعمرهم العقلي من (٥ : ٧) سنوات علي مقياس ستنافورد بينيه.

ج. **الحدود الزمنية** : استغرقت هذه الدراسة عام دراسي (٢٠١٨ – ٢٠١٩) من (٢٠١٨/١٠/٧ – ٢٠١٩/٣/٦) في أربعة عشر أسبوع من بدء التنفيذ العملي للدراسة ، وفيها تم تطبيق المقياسين(القبلي) من (٧–٢٠١٨/١٠/١٠)، وتم تنفيذ البرنامج علي

الأطفال، بواقع جلستين أسبوعيا مدة الجلسة ساعة في أربعة عشر أسبوع من (٢٠١٨/١٠/١٤ – ٢٠١٩/١/٢٣) ، ثم تم تطبيق مقياسين للسلوك القلق والإنسحاب الأجتماعي (البعدي) من (٢٧– ٢٠١٩/١/٣٠)، ثم بعد مرور شهرين، تم تطبيق مقياسين للسلوك القلق والأنسحاب الآجتماعي (التتابعي) مستخدم من(٣–٢٠١٩/٣/٦)، علي أفراد العينة التجريبية لمعرفة مدي تأثير فاعلية البرنامج المقترح .

ثالثا : عينة الدراسة :

– تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية ، وتتكون عينة الدراسة من (٤٥) طفل وطفلة موزعة ما بين العينة ((التجربة الاستطلاعية – والأساسية))، والمنتظمين في الدراسة، من الملتحقين بمدرسة الأمل المشرق للتربية الفكرية بشبرا القاهرة ولدية اضطراب اللجلجة الإهتزازية علي مقياس مارك أونسلو، وخالين من أي إعاقة أخرى, والمنتظمين با لدراسة للعام ٢٠١٨ / ٢٠١٩ وتتراوح نسبة ذكائهم من (٧٠ – ٨٤) من فئة بطي التعلم، وعمرهم الزمني من (٧ : ١٠) سنة وعمرهم العقلي من (٥ : ٧) سنوات علي مقياس ستانفورد بينية. بينما تكونت عينة تحديد الخصائص السيكومترية للدراسة من أطفال مدارس التربية الفكرية وهم : (مدرسة مصر للغات – مركز كاريتاس– مدرسة النجاح للتربية الفكرية – مدرسة القلب الفرحان – مدرسة غصن الكرامة) بمحافظة القاهرة, تم اختيار (٣٥) طفلاً منهم كعينة استطلاعية للتحقق من ادوات الدراسة.

– وقد تم اختيار عينة البحث الأساسية بالطريقة العمدية وتتكون من (١٠) اطفال علي أساس:

- أن يتراوح العمر الزمني للأطفال مابين (٧– ١٠) سنوات .
- أن يتراوح العمر العقلي للأطفال مابين (٥–٧) سنوات.
- أن يتراوح نسبة الذكاء للأطفال مابين (٧٠–٨٤)علي مقياس ستانفورد بينية.

- ولديهم اضطراب اللجلجة مستوي متوسط بعد تطبيق مقياس مارك أونسلو لتقدير نوع وشدة اللجلجة وهي: (اللجلجة الإهتزازية) وأوضحت النتائج عن وجود ١٨ طفل يعانون من اللجلجة الإهتزازية،
- ثم تطبيق مقياس بيركس لتقدير نوع وشدة السلوك المضطرب، واوضحت النتائج إن (السلوك الإنسحابى – القلق الإجتماعى) معاً، ويتراوح عددهم ١٠ اطفال.

جدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة (ن ١٠)

نوع العينة	ذكور	إناث	المجموع
تجريبية	٦	٤	١٠

وقد بلغ عدد أطفال العينة الأساسية للدراسة (١٠) أطفال ممن يعانين من مشكلات سلوكية مصاحبة لاضطراب اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم، وقد تم اختيار العينة وفق الخطوات الآتية:

أولاً: تحديد الأطفال الذين لديهم بطيء التعلم علي مقياس ستانفورد بينية: ونسبة ذكائهم مابين (٧٠-٨٤)، وعمرهم العقلي مابين (٥-٧) سنوات، وعمرهم الزمني ما بين (٧-١٠) سنوات، وكان عددهم ٤٥ طفل .

ثانياً: تحديد الأطفال الذين يعانون من اللجلجة الإهتزازية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس مارك أونسلو ومعاونوه (٢٠٠٣) وذلك بهدف تقدير شدة ونوع اللجلجة لدى أطفال بطئ التعلم من الملتحقين بمدرسة الأمل المشرق للتربية الفكرية وخالين من أي إعاقة أخرى والبالغ عددهم (٤٥) طفلاً موزعين على (٥) غرف نشاط، وقد أسفر تطبيق المقياس عن النتائج الآتية:

جدول (٢) تصنيف أطفال العينة فى ضوء مقياس مارك أونسلو لتشخيص حدة اللجلجة (ن= ٤٥)

التصنيف	العدد	النسبة المئوية
لا يتلجلج	١٠	% ٢٢.٢
لجلجة بسيطة جدًا	٤	% ٩.٠
لجلجة بسيطة	٥	% ١١.٣
لجلجة متوسطة	١٨	% ٤٠.٠
لجلجة شديدة إلى حد ما	٤	% ٩.٠
لجلجة شديدة	٣	% ٦.٢
لجلجة شديدة جدًا	١	% ٢.٣

يتضح من الجدول (٢) أن عدد الأطفال بطئ التعلم الذين لايعانون من اللجلجة بلغ عددهم (١٠) طفلاً وبنسبة مئوية (٢٢.٢%) من إجمالى عدد الأطفال الذين طبق عليهم المقياس، بينما بلغ عدد الأطفال الذين يعانون من **اللجلجة الاهتزازية (١٨) طفلاً وبنسبة مئوية (٤٠.٠ %)** من إجمالى عدد الأطفال اللجلجة لبطئ التعلم .

ثالثًا: تحديد المشكلات السلوكية لدى أطفال العينة ذوى اضطراب اللجلجة الاهتزازية

قامت الباحثة باستخدام مقياس بيركس لتقدير السلوك، وذلك بهدف الوقوف على أكثر المشكلات السلوكية التى يعانى منها أطفال العينة والبالغ عددهم (١٨) طفلاً – كما أظهرت نتائج مقياس " مارك أونسلو ومعاونوه" – وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

جدول (٣) نتائج مقياس بيركس لتصنيف الأطفال ذوى المشكلات السلوكية المصاحبة لاضطراب اللجلجة (ن= ١٨)

أبعاد المقياس	عدد الأطفال الذين يعانون من المشكلة السلوكية	النسبة المئوية للأطفال الذين يعانون من المشكلة السلوكية
١- الإفراط في لوم النفس	٢	% ١١.١
٢- الإفراط في القلق	١٠	% ٥٥.٥
٣- الانسحابية الزائدة	١٠	% ٥٥.٥
٤- الاعتمادية الزائدة	٨	% ٤٤.٤
٥- ضعف قوة الأنا	٦	% ٣٣.٣
٦- ضعف القوة الجسمية	٥	% ٢٨.٧
٧- ضعف التآزر الحركي	٢	% ١١.١
٨- انخفاض القدرة العقلية	٤	% ٢٢.٢
٩- الضعف الأكاديمي	٢	% ١١.١
١٠- ضعف الانتباه	٨	% ٤٤.٤
١١- ضعف القدرة على ضبط النشاط	٨	% ٤٤.٤
١٢- ضعف الاتصال بالواقع	٧	% ٣٨.٩
١٣- ضعف الشعور بالهوية	٧	% ٣٨.٩
١٤- الإفراط في المعاناة	٦	% ٣٣.٣
١٥- الضعف في ضبط مشاعر الغضب	٧	% ٣٨.٩
١٦- المبالغة في الشعور بالظلم	٦	% ٣٣.٣
١٧- العدوانية الزائدة	٢	% ١١.١
١٨- العناد والمقاومة	١	% ٥.٦
١٩- ضعف الانصياع الاجتماعي	٨	% ٤٤.٤

يتضح من الجدول (٣) أن مشكلة الإفراط في القلق + الانسحابية الزائدة جاءت فى المرتبة الأولى بين المشكلات السلوكية لدى أطفال العينة من ذوى اضطراب اللجلجة الإهتزازية حيث

بلغ عدد الأطفال الذين يعانون الإفراط في القلق والانسحابية الزائدة (١٠) طفلاً وبنسبة مئوية (٥٥.٥%)، وقد بلغ الأطفال الذين يعانون من المشكلتين معًا (١٠) أطفال، ولذلك قامت الباحثة باختيار هؤلاء الأطفال ليمثلوا العينة الأساسية للدراسة، والمنتظمين في الدراسة.

- تم تطبيق الدراسة بمدرسة الأمل المشرق للتربية الفكرية بشبرا للأسباب الآتية:

- نظراً لما تتمتع به من إمكانيات تساعد الباحثة علي تطبيق البحث مثل أتساع قاعات النشاط ووجود فناء وحديقة لممارسة البرنامج المقترح.

- تعاون الإدارة والمعلمات مع الباحثة، وبها عينة الدراسة من فئة بطيء التعلم، ولديهم اضطراب اللجلجة الإهتزازية.

- تقرير طبى معتمد بتشخيص حالة الطفل

- **<u>عينة الخصائص السيكومترية:</u>**

تكونت عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (٣٥) طفلا من الاطفال ذوي اللجلجة الإهتزازية بطيء التعلم، الملتحقين بخمس مدارس للتربية الفكرية بمحافظة القاهرة في المرحلة العمرية (٧- ١٠) سنوات من الذكور والاناث، وقد راعت الباحثة أن تكون هذه العينة غير العينة الأصلية, للتاكد من مدى مناسبة المقياس لما وضع لة , واستبعاد البنود التى كانت مبهمه، لو ضع المقياس فى صورتة النهائية, وحساب صدق وثبات المقياس, وبعد تطبيق المقياس المجموعة الاستطلاعية ،صححت الاستجابات.

رابعا : أدوات الدراسة :

١- أدوات جمع البيانات تتمثل في :

- مقياس ستانفورد بينية لقياس درجة الذكاء.
- مقياس اللجلجة لمارك أونسلو Onslow, et al, 2003
- مقياس بيركس لتقدير السلوك Harold F Burks

- مقياس سلوك القلق الأجتماعي (إعداد الباحثة)
- مقياس سلوك الإنسحابي الأجتماعي. (إعداد الباحثة)

٢. أدوات الدراسة التجريبية : تتمثل في :-

- برنامج تدريبي متكامل لخفض سلوك القلق والإنسحاب (إعداد الباحثة)

وفيما يلي وصف تفصيلي لكل أداة من هذه الأدوات بشيء من التفصيل :

أولاً : مقياس اللجلجة لمارك أونسلو Onslow, et al, 2003 ملحق (١).

وصف المقياس: يتضمن المقياس (١٠) فقرات لتقدير شدة ونوع اللجلجة ، والجدول رقم (٤) يوضح توزيع فقرات المقياس على الأبعاد :

جدول (٤) يوضح توزيع فقرات المقياس

م	البعد	العدد
١	المقاطع المنسوخة (المكررة)	٥
٢	المقاطع التى تعتمد على الإستدعاء	٥
	المجموع	١٠

تقدير درجات المقياس:

تحديد درجة شدة ونوع اللجلجة عند مارك أونسلو : (١٠- ١٩) لا لجلجة – (٢٠ – ٢٩) لجلجة بسيطة جدا – (٣٠ – ٣٩) لجلجة بسيطة – (٤٠ – ٥٩) لجلجة متوسطه – (٦٠ – ٦٩) لجلجة شديدة إلى حد ما – (٧٠ – ٧٩) لجلجة شديدة – (٨٩- ١٠٠) لجلجة شديدة جدا.

قامت الباحثة بالاستعانة بمقياس أونسلو وآخرون لتقدير نوع وشدة اللجلجة، (**اللجلجة الإهتزازية مستوي المتوسط)** .

ثانياً : مقياس بيركس لتقدير السلوك Harold F Burks ملحق (٢).

دليل المقياس: هذا المقياس مسحى للتعرف على الإضطرابات السلوكية لدى الأطفال وحصر ١٩ من هذه الأنماط كالإفراط فى القلق ولوم الذات والإنسحابية الزائدة والعناد والمقاومة والعدوانية الزائدة ، ويمكن إستخراج الدرجة الفرعية لكل بُعد للتعرف على شدة المشكلة لدى الأطفال، ويمكن تطبيق بُعد واحد وإخراج النتيجة له، ويصلح تطبيقة علي الأطفال بطئ التعلم.

أهمية المقياس : تحديد أنماط السلوك المضطرب عن الأطفال ذوى إضطرابات السلوك، وبطئ التعلم، وتقويم فعالية البرامج المُقدمة للطفل .

أبعاد المقياس ووصف الفقرات : يتألف المقياس من ١١٠ فقرة موزعة على ١٩ بعد فرعى تستخدم الفقرات فى المقاييس الفرعية كمحكات لتقدير ووصف أنماط السلوك التى تتكرر بشكل ملحوظ عند الأطفال

وصف المقياس: الهدف الرئيسى منه للتعرف على الإضطرابات السلوكية .

(طريقة التطبيق: فردى أو جماعى- مدة التطبيق:غير محددة- الفئة العمرية : ٥- ١٦ سنة- محاذير التطبيق المستجيب لهذا المقياس المعلمون أو أولياء أمور) .

تعليمات التطبيق والتصحيح :- ويتميز هذا المقياس بسهولة تطبيقه إذ لا يتطلب درجة عالية من

التأهيل أو التدريب حيث يستطيع المعلم أو الأخصائى تطبيقه دون تدريب خاص كما أن الفترة الزمنى لتطبيقه قصيرة نسبيه (٣٠ دقيقة) .

-تصف الفقرات التالية بعض المظاهر السلوكية ، وتعطى الدرجة على الفقرة وفقاً لمقياس متدرج يتكون من ٥ نقاط ، وتُستخرج الدرجة على كل بعد فرعى بجمع الدرجات على الفقرات

التى تقع فيه، ويتم وضع الدرجة المناسبة فى المربع المخضض وفقاً للمعيار التالى :- الدرجة (١) لا يُظهر السلوك – و(٢) نادراً ما يُظهر السلوك – و(٣) قليلاً– و(٤) كثيراً – و(٥) كثيرا جداً.

ثالثاً: مقياس القلق الإجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم (إعداد/ الباحثة) ملحق٣

اجراءات اعداد المقياس:

أ- **الهدف العام من المقياس:** التعرف على مدى الإفراط في سلوك القلق لدي طفل اللجلجة الإهتزازية بطيء التعلم، وذلك كما تعكسة درجاتهم على المقياس .

ب- مصادر المقياس:

تم اتخاذ الاجراءات التالية فى سبيل اعداد هذا المقياس واشتقاق ابعاده ومحاورة والتحقق من صدقة وثباتة وذلك من خلال المصادر التالية:

١. الاطلاع على التراث السيكولوجى والكتابات النظرية التي تناولت الإضطراب السلوكيات عند أطفال اللجلجة بطيءالتعلم بصفة خاصة.

٢. الاطلاع على المقاييس والقوائم التى صيغت لملاحظة وقياس الإضطراب السلوكيات مثل:

– مقياس القلق لدى الأطفال حاملي اضطراب طيف التوحد ASD–ASC لجاكي رودجرز – جامعة قام بالترجمة كل من د. سارة بوصالح – د. هالة بن عبيد، الجمهورية التونسية.

– مقياس مهارات التواصل (٢٠١١) إعداد: نفين حسين عبد الله

– ومقياس المهارات التواصلية للاطفال التوحد (٢٠١٣) إعداد: عبد العزيز وأمين عبد الغني.

– مقياس جيليام للتوحد Gilliam Autism Rating Scales, 2013 (GARS)

ء – وصف المقياس:

يشمل المقياس فى صورته الأولية على (٣٧) مفردة ,تتكون من أبعاد القلق الإجتماعي وهي: البعد الأول: الخوف من الآخرين (١٢) بند, والبعد الثاني: افتقار الشعور بالأمان (١٢) بند , والبعد الثالث: ضعف التحكم فى الانفعالات (١٣) بند. ويوجد امام كل مفردة ثلاثة اختيارات يجاب عليها فى صورة تدريج ثلاثى (دائما، أحيانا، نادرا) وتأخذ الإجابة (٣-٢-١) درجة على التوالى، باستثناء العبارات السالبة والتى يكون تدرجها (١-٢-٣) وهى تلك التى تحمل الارقام التالية (٢- ٦-١٣-١٦-٢٢-٢٩)

وبعد عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وتكونت عينة المحكمين من (١٢) من الخبراء والعاملين فى مجال التربية الخاصة ولقد تحددت نسبة قبول المفردة ما بين (٨٨ و ١٠٠%)، واستبعد منها (٧) مفردات وهى كالتالى حذف المفردة (٣-٩) من بعد الخوف من الآخرين، حذف المفردة (٥- ٧) من بعد افتقار الشعور بالأمان, وحذف المفردة (٣- ٦-٨) من بعد ضعف التحكم فى الانفعالات. وهذا لسببين الأول: لم تحظى هذه المفردات على نسبة القبول المحددة، والثانى: لبعض التحفظات الأخلاقية التى أبداها المحكمون وايضا تعديل (٥) مفردات من بنود المقياس كما هو موضح فى الجدول رقم (٥). وبالتالى استقر على تضمين المقياس (٣٠) مفردة، ويتكون من ثلاث أبعاد ، وكل بعد بيه (١٠) مفردة، وتم حذف (٧) عبارات من المقياس، وتم تعديل (٥) مفردات من بنود المقياس كما هو موضح فى الجدول رقم (٢). وبالتالى استقر على تضمين المقياس (٣٠) مفردة، وتتراوح درجات المقياس ككل من (٣٠- ٩٠) لكل بعد درجة خاصة به تتراوح من (١٠-٣٠)، وهم ثلاث أبعاد. ويتكون المقياس من عبارات موجبة وعبارات سالبة, ويقوم الأخصائيون او احد القائمين بتربية الطفل بإختيار استجابة من ثلاث بدائل هى : (دائمًا- أحيانًا- نادرًا) لمفردات المقياس من خلال اعطاء وجهة نظره فيها بوضع علامة (√) امام الاستجابات كما في المثال التالي

م	العبارات	دائماً	أحيانا	نادراً
	تظهر عليه تغيرات وإهتزازات جسدية (تعرق، إرتجاف،ينهج، حركة إهتزازية بالعين، حركات إهتزازية بالجسم ..... إلخ).			✓

ويطلب منهم أن يضعوا علامة (√) في خانة واحدة فقط من بين الخانات الثلاث الموجودة أمام الاختيارات التالية (دائماً، أحياناً، نادراً).

هـ- طريقة تصحيح المقياس:

١-يتم جمع العلامات التى يضعها القائم بالتقديرامام كل مفردة, مع مراعاة ان درجة كل مفردة

تنحصر مابين (١٠-٣٠)حيث يعطى كل طفل علامة امام المفردة الدالة على الاداء

٢-يتم حساب مجموع الدرجات الخاصة بكل بعد بالنسبة لجميع ابعاد, ويتم حساب المجموع الكلى للدرجات لكل طفل عن طريق جمع الدرجات الخاصة بكل بعد. مدة الإختبار نصف ساعة.

- أقل الدرجة: في هذا المقياس تدل إنخفاض القلق لدي الطفل اللجلجة الإهتزازية بطيء التعلم. (٣٠ - ٤٨) درجة فهي تتراوح بينهم.
- الدرجة المتوسطة: في هذا المقياس تدل علي توسط مستوي القلق لدي الطفل اللجلجة الإهتزازية بطيء التعلم. (٤٩ - ٥٩) درجة فهي تتراوح بينهم.
- أعلي الدرجة : في هذا المقياس تدل علي الإفراط القلق لدي الطفل اللجلجة الإهتزازية بطيء التعلم. (٦٠- ٧٨) درجة فهي تتراوح بينهم .
- زمن تصحيح المقياس نصف ساعة .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا : صدق المقياس:

- **تم التحقق من صحة المقياس بالاستطلاع على آراء الخبراء حيث أنه** بعد إعداد المقياس بصورته الأولية تم عرض علي مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وذلك لإبداء آرائهم في المقياس من نواحى: مدي (مناسبة الفقرات – سلامة الصياغة اللغوية – إضافة أو حذف أو تعديل صياغة المفردات – انتماء الفقرات للبعد) .

- وتم تعديل المقياس بناءً علي ملاحظات المحكمين، ثم حساب نسب الاتفاق علي مفردات المقياس ويوضح جدول(٥) نسبة اتفاق المحكمين علي مفردات المقياس وتراوحت ما بين (٨٨ % – ١٠٠ %) وهى نسب مقبولة تدل علي صلاحية المقياس بعد أن تم تعديل بعض العبارات، وبذلك تتوافر دلالة الصدق الظاهري للمقياس من خلال نسب الاتفاق المرتفعة بين المحكمين في تقدير مدي مناسبة الأبعاد وعباراته التي تقيسها، وتم استخدام معادلة لوشي لحساب صدق المحكمين حيث تّم الإبقاء علي الأبعاد كلها والتي اتفق عليها ما يزيد عن (٩٠%) من المحكمين، وتم تعديل خمس مفردات لم يتفق عليهما، حيث يشير بنيامين بلوم وآخرون ، (١٩٨٣):" إلي أنه يمكن الاعتماد علي موافقة آراء المحكمين بنسبة (٨٨%) في مثل هذا النوع من الصدق". (بنيامين، ١٩٨٣، ص١٢٦). وبذلك بقي عدد أبعاد المقياس بصورته النهائية (٣) أبعاد.

ولتحديد الأهمية النسبية للمقياس، راعت الباحثة المواصفات التالية في السادة الأساتذة:

(أن يكون من أعضاء هيئة التدريس – أن لا تقل خبرتهم عن (١٠) سنوات في مجال التدريس).

جدول (٥) النسب المئوية لاتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات مقياس القلق الإجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

رقم المفردة بعد	رقم المفردة قبل	التكرار	النسبة المئوية	ص.م	معيار القبول
١	١	11	91.67	0.833	تقبل
٢	٢	9	75	0.5	تقبل وتعدل
---	٣	8	66.67	0.333	تحذف
٣	٤	11	91.67	0.833	تقبل
٤	٥	12	100	1	تقبل
٥	٦	11	91.67	0.833	تقبل
٦	٧	10	83.33	0.667	تقبل
٧	٨	9	75	0.5	تقبل وتعدل
---	٩	8	66.67	0.333	تحذف
٨	١٠	10	83.33	0.667	تقبل
٩	١١	12	100	1	تقبل
١٠	١٢	12	100	1	تقبل
١	١	11	91.67	0.833	تقبل
٢	٢	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٣	٣	12	100	1	تقبل
٤	٤	12	100	1	تقبل
---	٥	8	66.67	0.333	تحذف
٥	٦	11	91.67	0.833	تقبل

---	٧	8	66.67	0.333	تحذف
٦	٨	11	91.67	0.833	تقبل
٧	٩	12	100	1	تقبل
٨	١٠	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٩	١١	12	100	1	تقبل
١٠	١٢	12	100	1	تقبل
١	١	12	100	1	تقبل
٢	٢	9	75	0.5	تقبل وتعدل
---	٣	8	66.67	0.333	تحذف
٣	٤	11	91.67	0.833	تقبل
٤	٥	10	83.33	0.667	تقبل
---	٦	8	66.67	0.333	تحذف
٥	٧	12	100	1	تقبل
---	٨	8	66.67	0.333	تحذف
٦	٩	10	83.33	0.667	تقبل
٧	١٠	12	100	1	تقبل
٨	١١	11	91.67	0.833	تقبل
٩	١٢	12	100	1	تقبل
١٠	١٣	12	100	1	تقبل

- صدق المحك:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس القلق الإجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم ومقياس القلق لدى الأطفال حاملي اضطراب طيف التوحد لجاكي رودجرز –بالترجمة كل من د. سارة بوصالح و د. هالة بن عبيد، كمحك خارجى ٨٨% وهذا يدل على ان المقياس يتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن

الاعتماد بها عند استخدامة مع الاطفال القلق الإجتماعي ذوي اللجلجة بطيء التعلم. والتي تشير النتائج إلي تمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات، وعليه تم حساب صدق المحك لدرجات مقياس الحرية الشخصية الحالي ودرجات المحك، وبلغ معامل الارتباط بعد التصحيح ٠,٨٩ وهو دال احصائيا عند مستوى ١% مما يعطي مؤشرات قوية لصدق المحك بما يؤكد تمتع المقياس بمستوي مناسب من الصدق.

ثانياً: ثبات المقياس

وقد جري التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Statistical Package for Socia Science)(Spss) اصدار ٢٣ والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

١. الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ: Reliability Analysis Cronbachs Alpha

وتستخدم معادلة ألفا لكرونباخ وهي طريقة معدلة من معادلة كودر وريتشاردسون (Kuder–Richardson) عندما تكون البيانات أكبر من ١ ومتدرجة ١، ٢، ٣ ، ...

ولقياس ثبات عبارات المقياس قامت الباحثة بحساب معامل ألفا لكرونباخ للعينة الاستطلاعية للدراسة وبلغ عددها (٣٥) وقد تم استبعادها من العينة الأصلية ثم اعيد تطبيقها مرة اخرى بعد مرور (١٥) يوما على نفس المجموعة ، إذ بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ (٠.٧٨١) وهي قيمة عالية جدًا تبين ثبات عبارات الأداة وصلاحيتها لتحليل وتفسير نتائج الدراسة، ومن هنا فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة. كما قامت الباحثة بحساب قيمة ثبات المقياس في حال حذف كل مفردة ويوضح جدول (٦) معامل ثبات كل مفردة من مفردات المقياس إذا تم حذف المفردة لطريقة

ألفا كرونباخ لمفردات المقياس ككل. والجدول التالي يوضح حساب قيمة الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ (Cronbach Alpha) وهي كما يلي في الجدول ادناه:

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس القلق الإجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

الخوف من الإخرين		أفتقار الشعور بالأمان		ضعف التحكم في الإنفعالات	
المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
١	٠.٧٣١	١١	٠.٧٧٦	٢١	٠.٦٩٩
٢	٠.٧٨٥	١٢	٠.٧٦٨	٢٢	٠.٦٧٦
٣	٠.٧٦٧	١٣	٠.٧٧٩	٢٣	٠.٦٧٢
٤	٠.٧٨٢	١٤	٠.٧٩٦	٣٤	٠.٦٦٤
٥	٠.٧٧١	١٥	٠.٦٨١	٢٥	٠.٦٦٥
٦	٠.٧٣١	١٦	٠.٦٨٠	٢٦	٠.٧٣٦
٧	٠.٧٤٤	١٧	٠.٦٧٢	٢٧	٠.٧٢٨
٨	٠.٧٥١	١٨	٠.٧٤٩	٢٨	٠.٧٢٩
٩	٠.٦٧٣	١٩	٠.٧٤٥	٢٩	٠.٧٣٨
١٠	٠.٦٤٥	٢٠	٠.٧٧٤	٣٠	٠.٧٦٧

جدول (٧) معاملات ثبات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس القلق الإجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

أبعاد مقياس	معامل الثبات
الخوف من الإخرين	0.726
أفتقار الشعور بالأمان	0.758
ضعف التحكم في الإنفعالات	0.781
الدرجة الكلية للمقياس	0.799

٢- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: (Split-Half Method)

تمت تجزئة درجات العينة الإستطلاعية على المقياس إلى نصفين؛ الدرجات الفردية فى مقابل الدرجات الزوجية، وتم استخدام معامل الارتباط لحساب مدى الإرتباط بين النصفين، وجرى تصحيح الطول باستخدام معامل "سبيرمان وبراون" (Spearman-Brown)، ومعامل "جتمان" (Guttmann)، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول الآتى:

جدول (٨) نتائج ثبات مقياس القلق الاجتماعى بطريقة التجزئة النصفية (ن= ٣٥)

أبعاد مقياس القلق الاجتماعى	معامل الثبات	
	سبيرمان وبراون	جتمان
البعد الأول: الخوف من الآخرين	٠.٨٥٥	٠.٨٥٤
البعد الثانى: افتقار الشعور بالأمان	٠.٧٨٣	٠.٧٨١
البعد الثالث: ضعف التحكم فى الانفعالات	٠.٨٢٦	٠٨٢٥
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٤٥	٠.٨٣٧

- يظهر من الجدول (٨) النتائج الآتية:-معاملات الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معامل "سبيرمان وبراون" وباستخدام معامل "جتمان" وتؤكد هذه القيم على أن أبعاد مقياس القلق الاجتماعى تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.
- معامل الثبات العام للمقياس باستخدام معادلة "سبيرمان وبراون" بلغ (٠.٨٤٥)، وباستخدام معادلة "جتمان" بلغ (٠.٨٣٧)، وتؤكد هذه القيم على أن مقياس القلق الاجتماعى ككل يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثالثا: الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

جري التحقق من ثبات الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss)(Statistical Package for Socia Science) اصدار ٢٣ والجدول

التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلي قيم معاملات الارتباط ومستوي دلالتها. تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد المقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة علي مفردات المقياس ومجموع درجاتهم علي البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٩) نتائج الاتساق الداخلي علي النحو التالي:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه لمقياس القلق الإجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم (N=35)

الخوف من الإخرين		إفتقار الشعور بالأمان		ضعف التحكم في الإنفعالات	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٣٢	١١	**٠.٧٠٠	٢١	**٠.٦٥٧
٢	**٠.٦٣٣	١٢	**٠.٥٨٧	٢٢	**٠.٦٥٣
٣	**٠.٦١٩	١٣	**٠.٥٥٨	٢٣	**٠.٤٧٩
٤	**٠.٥٦٧	١٤	**٠.٤٤٠	٢٤	**٠.٥١١
٥	**٠.٧١٥	١٥	**٠.٦٥٤	٢٥	**٠.٥٤٧
٦	**٠.٧١٢	١٦	**٠.٦٢٨	٢٦	**٠.٧٤٢
٧	**٠.٦٨٧	١٧	**٠.٥٥٦	٢٧	**٠.٧٥٣
٨	**٠.٥٧٨	١٨	**٠.٥٠٧	٢٨	**٠.٥١٩
٩	**٠.٦٣٧	١٩	**٠.٧٠٦	٢٩	**٠.٥٣١
١٠	**٠.٦٠١	٢٠	**٠.٧٣٢	٣٠	**٠.٧٢٥

**** دالة عند ٠,٠١**

ومن جدول (٩) نجد أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد العينة علي مفردات كل بعد من الأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية للبعد، وجميعها دالة عند

مستوي (٠,٠١) مما يعد مؤشراً علي الاتساق الداخلي لكل بعد. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الثلاثة، ويوضح جدول(١٠) نتائج معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية:

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس القلق الإجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

ابعاد المقياس	معامل الارتباط
الخوف من الإخرين	٠.٧٦٣**
إفتقار الشعور بالأمان	٠.٨١٩**
ضعف التحكم في الإنفعالات	٠.٨٢٥**

**** دالة عند ٠,٠١**

ومن الجدول(١٠) نجد أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، مما يعد مؤشراً علي تشبع المقياس بالسمة المراد قياسها وهي(القلق الإجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم).

رابعا: مقياس لسلوك الإنسحاب الإجتماعي لدي أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم (إعداد / الباحثة) ملحق (٤).

اجراءات اعداد المقياس:

أ- **الهدف العام من المقياس:** التعرف على مدى الإفراط في سلوك الإنسحاب لدي طفل اللجلجة الإهتزازية بطيء التعلم، وذلك كما تعكسة درجاتهم على المقياس .

ب- مصادر المقياس:

تم اتخاذ الاجراءات التالية فى سبيل اعداد هذا المقياس واشتقاق ابعاده ومحاورة والتحقق من صدقة وثباتة وذلك من خلال المصادر التالية:

١- الاطلاع على التراث السيكولوجى والكتابات النظرية التي تناولت الإضطراب السلوكيات عند أطفال اللجلجة بطيءالتعلم بصفة خاصة.

٢- الاطلاع على المقاييس والقوائم التى صيغت لملاحظة وقياس الإضطراب السلوكيات مثل:

- مقياس مهارات التواصل (٢٠١١) إعداد: نفين حسين عبد الله.
- ومقياس المهارات التواصلية للاطفال التوحد (٢٠١٣) إعداد: عبد العزيز وأمين عبد الغني.
- مقياس جيليام للتوحد Gilliam Autism Rating Scales, 2013 (GARS)

د- وصف المقياس:

يشمل المقياس فى صورته الأولية على (٣٥) مفردة ,تتكون من أبعاد الإنسحاب الإجتماعي وهي: البعد الأول: العزلة الإجتماعية (١٢) بند, والبعد الثاني: السلبية (١٢) بند , والبعد الثالث: التمركز حول الذات (١١) بند. ويوجد امام كل مفردة ثلاثة اختيارات يجاب عليها فى صورة تدريج ثلاثى (دائما، أحيانا، نادرا) وتأخذ الإجابة (٣-٢-١) درجة على التوالى .

وبعد عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وتكونت عينة المحكمين من (١٢) من الخبراء والعاملين فى مجال التربية الخاصة ولقد تحددت نسبة قبول المفردة ما بين (٨٨ و ١٠٠%)، واستبعد منها (٥) مفردات وهى كالتالى حذف المفردة (٢-٨) من بعد العزلة الإجتماعية، حذف المفردة (٤- ٦) من بعد السلبية, وحذف المفردة (٥) من بعد التمركز حول الذات. وهذا لسببين الأول: لم تحظى هذه المفردات على نسبة القبول المحددة، والثانى: لبعض التحفظات الأخلاقية التى أبداها المحكمون وايضا تعديل (٤) مفردات من بنود المقياس كما هو موضح فى الجدول رقم (١٠). وبالتالى استقر على تضمين المقياس (٣٠) مفردة، ويتكون من ثلاث أبعاد ، وكل بعد بيه (١٠) مفردة، وتم حذف (٥) عبارات من المقياس، وتم تعديل (٤) مفردات من بنود المقياس كما هو موضح فى الجدول رقم (١٠).

وتتراوح درجات المقياس ككل من (٣٠- ٩٠) لكل بعد درجة خاصة به تتراوح من (١٠-٣٠)، وهم ثلاث أبعاد. ويتكون المقياس من عبارات موجبة, ويقوم الأخصائيون او احد القائمين بتربية الطفل بإختيار استجابة من ثلاث بدائل هى : (دائمًا- أحيانًا- نادرًا) لمفردات المقياس من خلال اعطاء وجهة نظره فيها بوضع علامة (√) امام الاستجابات كما في المثال التالي

م	العبارات	دائماً	أحيانا	نادراً
	مرتبك أثناء الكلام مع إهتزاز حركة الشفايف والفك .			✓

ويطلب منهم أن يضعوا علامة (√) في خانة واحدة فقط من بين الخانات الثلاث الموجودة أمام الاختيارات التالية (دائماً، أحياناً، نادراً).

هـ- طريقة تصحيح المقياس:

١-يتم جمع العلامات التى يضعها القائم بالتقديرامام كل مفردة, مع مراعاة ان درجة كل مفردة تنحصر مابين (١٠-٣٠)حيث يعطى كل طفل علامة امام المفردة الدالة على الاداء

٢-يتم حساب مجموع الدرجات الخاصة بكل بعد بالنسبة لجميع ابعاد, ويتم حساب المجموع الكلى للدرجات لكل طفل عن طريق جمع الدرجات الخاصة بكل بعد.

- أقل الدرجة: في هذا المقياس تدل إنخفاض الإنسحاب الإجتماعي لدي الطفل اللجلجة الإهتزازية بطيء التعلم. (٣٠ - ٤٨) درجة فهي تتراوح بينهم.
- الدرجة المتوسطة: في هذا المقياس تدل علي توسط مستوي الإنسحاب الإجتماعي لدي الطفل اللجلجة الإهتزازية بطيء التعلم. (٤٩ - ٥٩) درجة فهي تتراوح بينهم.
- أعلي الدرجة : في هذا المقياس تدل علي الإفراط الإنسحاب الإجتماعي لدي الطفل اللجلجة الإهتزازية بطيء التعلم. (٦٠- ٩٠) درجة فهي تتراوح بينهم .

- مدة الإختبار نصف ساعة .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا : صدق المقياس:

- **تم التحقق من صحة المقياس بالاستطلاع على آراء الخبراء حيث أنه** بعد إعداد المقياس بصورته الأولية تم عرض علي مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وذلك لإبداء آرائهم في المقياس انتماء الفقرات للبعد) .
- وتم تعديل المقياس بناءً علي ملاحظات المحكمين، ثم حساب نسب الاتفاق علي مفردات المقياس ويوضح جدول(١٠) نسبة اتفاق المحكمين علي مفردات المقياس وتراوحت ما بين (٨٨ % – ١٠٠ %) وهى نسب مقبولة تدل علي صلاحية المقياس بعد أن تم تعديل بعض العبارات، وبذلك تتوافر دلالة الصدق الظاهري للمقياس من خلال نسب الاتفاق المرتفعة بين المحكمين في تقدير مدي مناسبة الأبعاد وعباراته التي تقيسها، وتم استخدام معادلة لوشي لحساب صدق المحكمين حيث تّم الإبقاء علي الأبعاد كلها والتي اتفق عليها ما يزيد عن (٩٠%) من المحكمين، وتم تعديل اربع مفردات لم يتفق عليهما، حيث يشير بنيامين بلوم وآخرون ، (١٩٨٣):" إلي أنه يمكن الاعتماد علي موافقة آراء المحكمين بنسبة (٨٨%) في مثل هذا النوع من الصدق". (بنيامين، ١٩٨٣، ص١٢٦). وبذلك بقي عدد أبعاد المقياس بصورته النهائية (٣) أبعاد.

ولتحديد الأهمية النسبية للمقياس، راعت الباحثة المواصفات التالية في السادة الأساتذة:

(أن يكون من أعضاء هيئة التدريس – أن لا تقل خبرتهم عن (١١) سنوات في مجال التدريس).

جدول (١١) النسب المئوية لاتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات مقياس القلق الإجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

رقم المفردة بعد	رقم المفردة قبل	التكرار	النسبة المئوية	ص.م	معيار القبول
١	١	11	91.67	0.833	تقبل
---	٢	8	66.67	0.333	تحذف
٢	٣	12	100	1	تقبل
٣	٤	11	91.67	0.833	تقبل
٤	٥	12	100	1	تقبل
٥	٦	11	91.67	0.833	تقبل
٦	٧	10	83.33	0.667	تقبل
---	٨	8	66.67	0.333	تحذف
٧	٩	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٨	١٠	10	83.33	0.667	تقبل
٩	١١	12	100	1	تقبل
١٠	١٢	12	100	1	تقبل
١	١	11	91.67	0.833	تقبل
٢	٢	12	100	1	تقبل
٣	٣	12	100	1	تقبل
---	٤	8	66.67	0.333	تحذف
٤	٥	12	100	1	تقبل
٥	٦	11	91.67	0.833	تقبل
---	٧	8	66.67	0.333	تحذف
٦	٨	12	100	1	تقبل
٧	٩	12	100	1	تقبل

٨	١٠	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٩	١١	12	100	1	تقبل
١٠	١٢	12	100	1	تقبل
١	١	12	100	1	تقبل
٢	٢	10	83.33	0.667	تقبل
٣	٣	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٤	٤	11	91.67	0.833	تقبل
---	٥	8	66.67	0.333	تحذف
٥	٦	11	91.67	0.833	تقبل
٦	٧	12	100	1	تقبل
٧	٨	9	75	0.5	تقبل وتعدل
٨	٩	10	83.33	0.667	تقبل
٩	١٠	12	100	1	تقبل
١٠	١١	11	91.67	0.833	تقبل

- صدق المحك:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس الإنسحاب الإجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم ومقياس مقياس مهارات التواصل (٢٠١١) إعداد: نفين حسين عبد الله.، كمحك خارجى ٨٨% وهذا يدل على ان المقياس يتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتماد بها عند استخدامة مع الاطفال اللإنسحاب الإجتماعي ذوي اللجلجة بطيء التعلم. والتي تشير النتائج إلي تمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات، وعليه تم حساب صدق المحك لدرجات مقياس الحرية الشخصية الحالي ودرجات المحك، وبلغ معامل الارتباط بعد التصحيح ٠,٨٩ وهو دال احصائيا عند مستوى ١% مما يعطي مؤشرات قوية لصدق المحك بما يؤكد تمتع المقياس بمستوي مناسب من الصدق.

ثانياً: ثبات المقياس

وقد جري التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Statistical Package for Socia Science)(Spss) اصدار ٢٣ والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

٢. الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ: Reliability Analysis Cronbachs Alpha

وتستخدم معادلة ألفا لكرونباخ وهي طريقة معدلة من معادلة كودر وريتشاردسون (Kuder–Richardson) عندما تكون البيانات أكبر من ١ ومتدرجة ١، ٢، ٣ ، ...

ولقياس ثبات عبارات المقياس قامت الباحثة بحساب معامل ألفا لكرونباخ للعينة الاستطلاعية للدراسة وبلغ عددها (٣٥) وقد تم استبعادها من العينة الأصلية ثم اعيد تطبيقها مرة اخرى بعد مرور (١٥) يوما على نفس المجموعة ، إذ بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ (٠.٧٨١) وهي قيمة عالية جدًا تبين ثبات عبارات الأداة وصلاحيتها لتحليل وتفسير نتائج الدراسة، ومن هنا فالمقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة. كما قامت الباحثة بحساب قيمة ثبات المقياس في حال حذف كل مفردة ويوضح جدول (١٢) معامل ثبات كل مفردة من مفردات المقياس إذا تم حذف المفردة لطريقة ألفا كرونباخ لمفردات المقياس ككل. والجدول التالي يوضح حساب قيمة الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ (Cronbach Alpha) وهي كما يلي في الجدول ادناه:

جدول (١٢) معاملات ثبات مقياس الإنسحاب الإجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

العزلة الإجتماعية		السلبية		التمركز حول الذات	
المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
١	٠.٧٤٩	١١	٠.٧٧٦	٢١	٠.٦٨١
٢	٠.٧٤٥	١٢	٠.٧٦٨	٢٢	٠.٧٣١
٣	٠.٧٧٤	١٣	٠.٧٧٩	٢٣	٠.٧٧١
٤	٠.٧٨٥	١٤	٠.٧٩٦	٣٤	٠.٦٨٠
٥	٠.٧٦٧	١٥	٠.٦٧٣	٢٥	٠.٦٧٢
٦	٠.٧٨٢	١٦	٠.٦٧٥	٢٦	٠.٦٩١
٧	٠.٧٧٥	١٧	٠.٦٩٩	٢٧	٠.٧٢٥
٨	٠.٧٥١	١٨	٠.٦٧٦	٢٨	٠.٧٦٩
٩	٠.٦٧٣	١٩	٠.٦٧٢	٢٩	٠.٧٤٩
١٠	٠.٦٧٥	٢٠	٠.٧٣٨	٣٠	٠.٧٦٧

جدول (١٣) معاملات ثبات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الإنسحاب الإجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

أبعاد مقياس	معامل الثبات
العزلة الإجتماعية	0.764
السلبية	0.784
التمركز حول الذات	0.771

٢- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: (Split-Half Method)

تمت تجزئة درجات العينة الإستطلاعية على المقياس إلى نصفين، الدرجات الفردية فى مقابل الدرجات الزوجية، وتم استخدام معامل الارتباط لحساب مدى الإرتباط بين النصفين،

وجرى تصحيح الطول باستخدام معامل "سبيرمان وبراون" (Spearman-Brown)، ومعامل "جتمان"

جدول (١٤) نتائج ثبات مقياس السلوك الانسحابى بطريقة التجزئة النصفية (ن= ٣٥)

أبعاد مقياس السلوك الانسحابى	معامل الارتباط	معامل الثبات	
		سبيرمان وبراون	جتمان
البعد الأول: العزلة الاجتماعية	٠.٧٦٩	٠.٨٦٦	٠.٨٦٨
البعد الثانى: السلبية	٠.٦٨٨	٠.٨١٣	٠.٨١٥
البعد الثالث: التمركز حول الذات	٠.٧٢٦	٠.٨٤١	٠.٨٣٨
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٧٨٨	٠.٨٨٢	٠.٨٨٠

يُلاحظ من الجدول (١٤) النتائج الآتية: معامل الثبات العام للمقياس باستخدام معادلة "سبيرمان وبراون" بلغ (٠.٨٨٢)، وباستخدام معادلة "جتمان" بلغ (٠.٨٨٠)، وتؤكد هذه القيم على أن مقياس السلوك الانسحابى لدى اطفال اللجلجة بطئ التعلم ككل يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثالثا: الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

جري التحقق من ثبات الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss)(Statistical Package for Socia Science) اصدار ٢٣ والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلي قيم معاملات الارتباط ومستوي دلالتها. تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد المقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة علي مفردات المقياس ومجموع درجاتهم علي البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (١٥) نتائج الاتساق الداخلي علي النحو التالي:

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه لمقياس الإنسحاب الإجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم (N=35)

العزلة الإجتماعية		السلبية		التمركز حول الذات	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٥٣	١١	**٠.٧٤٢	٢١	**٠.٦٨٦
٢	**٠.٤٤٠	١٢	**٠.٥٨٧	٢٢	**٠.٦٤٢
٣	**٠.٦٥٤	١٣	**٠.٦٥٨	٢٣	**٠.٤٦٢
٤	**٠.٦٢٨	١٤	**٠.٥٤٧	٢٤	**٠.٥٨٧
٥	٠.٥٤٢**	١٥	**٠.٧٤٢	٢٥	**٠.٥٥٩
٦	**٠.٧١٢	١٦	**٠.٧٥٣	٢٦	**٠.٦٤٢
٧	**٠.٦٨٧	١٧	**٠.٦٣٣	٢٧	**٠.٧٥٢
٨	**٠.٥٧٨	١٨	**٠.٦١٩	٢٨	**٠.٥٩٧
٩	**٠.٦٣٧	١٩	**٠.٥٦٧	٢٩	**٠.٦١١
١٠	**٠.٦٠١	٢٠	**٠.٧١٥	٣٠	**٠.٦٤٢

** دالة عند ٠,٠١

ومن جدول (١٥) نجد أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد العينة علي مفردات كل بعد من الأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية للبعد، وجميعها دالة عند مستوي (٠,٠١) مما يعد مؤشراً علي الاتساق الداخلي لكل بعد. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الثلاثة، ويوضح جدول(١٥) نتائج معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية.

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الإنسحاب الإجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

ابعاد المقياس	معامل الارتباط
العزلة الإجتماعية	٠.٧٨٩**
السلبية	٠.٧٦٢**
التمركز حول الذات	٠.٧٤٥**

** دالة عند ٠,٠١

ومن الجدول(١٦) نجد أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، مما يعد مؤشراً علي تشبع المقياس بالسمة المراد قياسها وهي(الإنسحاب الإجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم).

خامساً: برنامج تدريبي متكامل لخفض سلوك القلق والإنسحاب الإجتماعى لدى اطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم. (إعداد الباحثة) ملحق (٥) .

– قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي متكامل لخفض سلوك القلق والإنسحاب الإجتماعي لدي الأطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم، الملتحقين بمدارس التربية الفكرية، وتتراوح نسبة ذكائهم من (٧٠ – ٨٤) ، وعمرهم الزمني من (٧ : ١٠) سنة وعمرهم العقلي من (٥ : ٧) سنوات، وقد راعت الباحثة أن يعمل البرنامج على تعديل السلوك في خفض اضطرابات سلوك القلق والإنسحاب الذي حددته الباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية، وتنفيذه بمدرسة الأمل المشرق للتربية الفكرية

–البرنامج التدريبي المتكامل : Integrated Training Program

هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلي مبدأ وفنيات المدرسة السلوكية وذلك بتقديم الخدمات والتدريبات المباشره من خلال عدد من الجلسات تهدف إلي تغيير السلوك لدي الأطفال . هى منظومة تتكون من مجموعة من الأنشطة التى

تتكامل مع بعضها البعض وتتفاعل تفاعلاً وظيفياً محققة لأهدافها المحددة.(سعدية بهادر ٢٠١٤ : ٢٤٢)و(عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٣)

- **وقد حددت الباحثة البرنامج إجرائيا بأنه**" هو مجموعة من اللقاءات والممارسات التي يقوم بها الطفل بتوجيه مخطط منظم من المعلمة ولذلك هو برنامج موجه وأيضا تدخل مبكر، وهو يهدف إلي خفض سلوق القلق وسلوك الإنسحاب الاجتماعي وبعض حركات الإهتزازية في جسم من خلال خطة تتضمن عدة أنشطة في ضوء أسس علمية تربوية ولذلك هو من البرامج الحسي حركية، لتقديم التدريبات على خفض سلوك القلق وسلوك الانسحاب الاجتماعي لتنمية (مهارة التواصل) بواقع (٣٠) جلسة. لدي أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم فيها من خلال التدريب المباشرة علي الأنشطة لتكوين مهارات تصبح سلوكا معتادا عليه "

- **أما الأنشطة التدريبية المتكاملة** تُعرف على أنها: طريقة تنظيم تكاملية , تشكل برنامجاً يدور حول موضوعات معينة ذات أهمية ومعنى عند الأطفال, ويصبح مركزاً لتكامل مجالات التعلم, ويساعد الأطفال على تحقيق أهداف تعليمية محددة, مع إستخدام الخامات والأدوات والوسائل المتعددة , كما يشارك الأطفال فى التخطيط للأنشطة وتنفيذها تحت إشراف موجه ومنظم .وهى منظومة تتكون من مجموعة من الأنشطة التى تتكامل مع بعضها البعض وتتفاعل تفاعلاً وظيفياً محققة لأهدافها المحددة ولذلك هو من البرامج الحسي حركية (سعدية بهادر ٢٠١٤ : ٢٤٢).

- **أنواع الأنشطة التدريبية المتكاملة** : الأنشطة التى يتم تخطيطها لتقديمها إلى الطفل هى من الوسائل التى يستمتع بها الطفل أثناء المشاركة فيها سواء بمفرده أو مع أقرانه, حيث تعمل على تنمية شخصية الطفل من جميع الجوانب وتخلق جو من المرح والسرور داخله , وتساعده علي تعديل السلوك، وعلي استعاب المجتمع من حوله بطريقه كلية ومنها الأنشطة:

(العلمية – المعرفية– الفنية – اللغوية – الموسيقية– الرياضية– الحركية البدنية – الإجتماعية) .

قد قامت الباحثة بالإطلاع على بعض البرامج التي تم تطبيقها مع الأطفال بطئ التعلم وذلك في محاولة منها للوقوف على أهم الأساليب المستخدمة مع هؤلاء الأطفال والاستفادة من هذه البرامج في تحديد أهم محاور البرنامج التدريبي المتكامل لتعديل السلوك لدي الأطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم، واستخدمت الباحثة مجموعة متنوعة من التدريبات التي يدركها الطفل من خلال حواسه، والمثيرات المختلفة ومنها: المجسمات والدراما الإبداعية المصحوبة بالموسيقى واعتمد في ذلك على القصص المجسمه ومنها:(المتحرك على الكمبيوتر – كتالوج مجسم – مسرح عرائس) وأغاني . فأثبتت الدراسات السابقة أن القصص تساعد الأطفال على تحسين قدراتهم على شد الانتباه والاستماع وفهم الكلمات المنطوقة والتتابع (إعادة القصة) كما تحسن قدرتهم الاجتماعية مع أقرانهم. كما استخدمت الألغاز وذلك, لأنها تستطيع مساعدة الأطفال على تحسن تحكم اليد والعين والشعور بالموقع في المكان و إدراك العمق سواء القرب أو البعد .

وأن الأنشطة التدريبية المتكاملة منظومة تربوية شاملة تحقق تنمية متكاملة لشخصية الطفل, فهى تساعده بطريقة إيجابية على المشاركة والتفاعل مع الآخرين من خلال ممارسة أنشطتها المختلفة والتى تكسبه الثقة بالنفس والشجاعة فى التفاعلات الإجتماعية, وإحساسه بذاته وحب الآخر وكل هذا يحدث من خلال تنوع الأنشطة التدريبية التى منها : الأنشطة العلمية والرياضية واللغوية والإجتماعية والفنية والموسيقية والحركية , حيث أن هذه الأنشطة تساعد فى التخفيف من بعض الإضطرابات السلوكية (السلوك الإنسحابى – القلق الاجتماعى) لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم, وذلك من خلال برنامج تدريبي متكامل مقترح (إعداد الباحثة). وهذا ما يسعى إليه البرنامج التدريبي المتكامل المقترح إلي تحقيقه وهو خفض شدة السلوكيات المضطربة لدى الأطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم.

- **تحديد أهداف البرنامج التدريبي المتكامل لتعديل السلوك لبطئ التعلم:**

١- توسيع وتعميق خبرات الأطفال للبطئ التعلم، من خلال التفاعل مع الأنشطة التدريبية المتنوعة علي تعديل السلوكيات المضطربة بحيث يتضح وظيفة ما يتعلمه الطفل.

٢- تنمية قدرات الأطفال بطئ التعلم، واستعداداتهم وإشباع حاجاتهم من خلال تدريبات حياتية متكاملة تراعي اهتمامات هولاء الأطفال .

٣- إثارة دافعية الطفل وتحفيزه للتعلم والتدريب والمشاركة الإيجابية الفاعلة في ممارسة التدريبات المتنوعة الخاصة بخفض الاضطرابات السلوكية.

- تنمية اتجاهات إيجابية نحو التدريبات المقدمة للتعديل السلوكيات المضطربة التي تشيع جو من البهجة والمتعة في نفوس الأطفال، والتي تلائم خصائصهم، مما يدفعهم لمزيد من التعلم (Are, Eve- Marie; 2000, P.85) .

أسس تخطيط البرنامج التدريبي المتكامل لخفض الاضطرابات السلوكية لطفل بطئ التعلم:

أن يهتم البرنامج التدريبي المتكامل: (بقدرات الطفل بطئ التعلم- بحاجات الطفل ومشكلات البيئة والمجتمع محيط به- يحقق مبدأ تكامل الخبرة- وسيلة لتحقيق أهداف تربوية- يتضمن علي خبرات- يحقق مبدأ استمرارية الخبرة وترابطها Seefeldt, (Carol,1992: 16-21).

- **استراتيجيات البرنامج التدريبي لتعليم الأطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم:**هو أسلوب التعليم: (الفردي- تحليل المهمات- المبني على أساس تعديل السلوك- النمذجة أو التعلم بالنموذج).
- **ومن أهم المبادئ التي روعيت عند التدريب لتعليم الأطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم:**

١- الفوز بانتباه الطفل.

٢- تحديد مستوى إتقان الطفل للمهارات المطلوبة منه.

٣- الانتقال تدريجياً من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً حسبما تقتضي قدرات الطفل.

- **كما أن هناك بعض الطرق المتنوعة التي من شأنها الارتفاع بمستوى تعليم وتدريب الطفل بطئ التعلم ومن أمثلتها:** (عرض القصة – اللعب – الاكتشاف – المحاكاة والتقليد (التمثيل ولعب الأدوار) – حل المشكلات – تعليم الأقران – التجارب الميدانية – الرحلات – التكنولوجيا للمساعدة للبطئ التعلم).
- **الأساس النظرى للبرنامج :** تم تصميم البرنامج على مبادئ مايا منتسورى ، وتقوم هذه النظرية على إستخدام الحواس من خلال اللعب الجماعى الذى ينمى مهارات الطفل كما أكدت على الحرية الجسمية والعقلية لدى الطفل ومبدأ تحقيق الذاتية ومبدأ اللعب الذى يخلق الإبتكار لديه .

١- أسس وضع البرنامج :

اعتمدت الباحثة في تصميم البرنامج علي بعض الأسس الاجتماعية والنفسية والتربوية منها:

١- الطفل هو محور الاهتمام، ويجب أن تختار تدريبات وأنشطة تتفق مع قدرات هولاء الأطفال.

٢- تتناسب محتويات البرنامج التدريبي علي خصائص نمو الطفل فئة اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم.

٣- البرنامج المقترح يجب أن يعمل علي تدريب الطفل اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم .

٤- مراعاة الفروق الفردية في أداء التدريب الذي يقوم به الطفل .

٥- تكون محتويات البرنامج ممتعة ومثيرة من خلال التدريبات والأنشطة المتنوعة التي تعمل علي تعديل السلوك لخفض حدة السلوكيات القلق والإنسحاب لدي طفل اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم.

٦- استخدام الحواس في تعليم السلوك والتعرف علي المحيط الخارجي .

٧- التدرج في تعليم المهارات الحياتية والتقليل من خبرات الفشل وإتاحة أكبر فرصة للنجاح.

٨- تكرار التعليم للتغلب علي مشكلة التواصل اللفظي والتفاعل مع الغير وبطء التعليم.

٩- تحسين القدرة علي الانتباه والتقليل من المشتتات.

١٠- زيادة الدافعية عند الطفل.

ويمكن تلخيص الفلسفة التى يقوم عليها برنامج التدريبي المتكامل كالتالى:

- تنمية شخصية الطفل ونفسيته وسلوكياته فى المستقبل ويؤهل ليكون عضواً مسئولاً فى المجتمع.

- تفجير طاقات وقدرات الطفل من واقع الممارسات والألعاب والخبرة المباشرة.

- مساعدة الطفل على تقبل ذاته والتعبير عنها بحرية دون قلق .

-إتاحة الفرص للأطفال للعمل والإبتكار مع أقرانه وذلك من خلال اللعب.

- التعليم الذاتى من خلال التفاعل المباشر مع الأدوات والمواد التى صممت فى البرنامج.

- تحقيق مبدأ الحرية الجسمية والعقلية والحركة للطفل .

- التنويع في الادوات المستخدمة في البرنامج لاستثارة جميع حواس الطفل .

٢- أهمية البرنامج

تتلخص أهمية البرنامج الحالى خفض شدة بعض الإضطرابات السلوكية (السلوك الإنسحابى- القلق الإجتماعى) لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم من خلال الأنشطة التدريبية المتكاملة.

٣- أهداف البرنامج

أولا: الهدف العام : خفض حدة بعض الإضطرابات السلوكية لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم وهى إضطرابات (السلوك الإنسحابى – القلق الإجتماعى) .

ثانيا : الأهداف الإجرائية

- الأهداف المعرفية:

١- يتعرف الطفل على زملائه .

٢- يتحدث الطفل مع زملائه (فى الأنشطة) .

٣- يتناقش الطفل مع زملائه (لوحة عن الريف – أحداث القصة).

٤- يكتسب الطفل معلومات عن التعاون من خلال القصص .

٥- يعرف الطفل دوره فى (النشاط – تمثيل الأدوار- القصة الغنائية) .

٦- يتعرف الطفل على (اللعبة – حركات الأغنية – لعبة البولينج).

٧- يقرأ الطفل (الكلمات على اللوحة الوبرية – بطاقات أدوات النظافة)

٨- يلاحظ الطفل التشابه والإختلاف فى اللوحة.

٩- – يتحاور الطفل مع زملائه فى اللعبة.

١٠- تنمى لدى الطفل (الحصيلة اللغوية من خلال الأغانى والقصص التمثيلية – الثقة بالنفس).

١١- يتحدث الطفل(بصوت واضح أثناء الحديث مع زملاؤه- عما يشعر به – عن مهنته فى المستقبل

- الأهداف الوجدانية

١- يشعر الطفل (بقيمته – بالسعادة أثنا الغناء مع زملائه – بذاته – بأهمية العلاقات الإجتماعية).

٢- يستمتع الطفل (بالأنشطة مع زملائه- بالغناء مع أقرانه- بالتمثيل- بالنشاط الحركى الموسيقى- بالعمل الجماعى- بالنشاط الفنى الجماعى- بالنشاط من خلال اللعب) .

٣- يقدر الطفل قيمة العمل الجماعى .

٤- يعبر الطفل (عن نفسه- عما يراه بأسلوبه- عن المشهد الذى أمامه- عن رسمته بأسلوبه الخاص) .

٥- يبدئ الطفل رأيه فى القصة.

٦- يشارك الطفل فى النشاط الجماعى .

٧- يتعاون الطفل مع زملائه (فى أداء الحركات -تمثيل الدور- النشاط -مع الفريق للفوز)

٨- يتفاعل الطفل مع زملائه فى الغناء.

٩- يلتزم الطفل بالنظام وبدوره فى اللعبة .

١٠- يحس الطفل بأهمية دوره فى الفريق .

١١- يهنئ الطفل (زملائه بأعياد الميلاد - الفريق الآخر الفائز)

- **الأهداف المهارية :**

١- يقدم الطفل نفسه أمام زملائه .

٢- يفرق الطفل بين البطاقات .

٣- يجمع الطفل (البطاقات المجزئة بطريقة صحيحة - الكور - البالونات).

٤- يمارس الطفل (النشاط مع زملائه - ألعاب الفناء)

٥- يسرد الطفل القصة مرة آخرى

٦- يؤدى الطفل(حركات مناسبة للنشيد- التمارين الرياضية مع زملائه - دوره فى القصة بنجاح)

٧- يقدم الطفل على أداء النشاط بحماس .

٨- يشارك الطفل زملائه فى أنشطة التلوين .

٩- يغنى الطفل (بصوت واضح -أمام زملائه -أغانى متنوعة فى صورة جماعية)

١٠- يقلد الطفل الأصوات المختلفة (الحيوانات - الطيور).

٣-بناء البرنامج وخطوات والتطبيق :

مصادر بناء البرنامج : وذلك من خلال : الاطلاع على الدراسات السلوكية والبحوث السابقة التى تناولت الاضطرابات السلوكية (السلوك الإنسحابى - القلق الإجتماعى) وطرق علاجها المختلفة,والاطلاع أيضا على الدراسات التى تناولت اللجلجة والأنشطة التدريبية المتكاملة .

ب- الأساليب المستخدمة فى البرنامج : وهى : (الحوار والمناقشة - رواية القصة - العصف الذهنى - عصى الأسماء- النمذجة - الزميل المجاور - اللعب - التعلم التعاونى - التعلم بالاكتشاف - التعزيز الإيجابى - لعب الأدوار).

ج- محتوى البرنامج : وقد يتضمن البرنامج المطبق مجموعة من الأنشطة التدريبية المتكاملة ومنها(الفنية -الحركية - القصصية - الموسيقية - الدراما - التمثيل. وغيرها) للخفض شدة السلوك الإنسحابى والقلق الإجتماعى لدى أطفال العينة, وكذلك فنيات علاجية متعددة لتتلائم مع طبيعة أطفال وتتسم هذه الأنشطة التدريبية بالتفاعل بين الأطفال وهذا بالإضافة إلى أن كل نشاط تدريبي يساعد على خفض بعض الإضطرابات السلوكية' ويوضحه الجدول رقم (١٧).

جدول (١٧) محتوى برنامج التدريبي المتكامل

رقم/ج	الهدف العام	الفنيات المستخدمة
١	– التعرف على الأطفال وتعريفهم ببرنامج الأنشطة المتكاملة – المشاركة الجماعية بين الأطفال .	عصى الأسماء – الحوار والمناقشة – التعزيز الإيجابى – العصف الذهنى .
٢	– تنمية علاقات الطفل الإجتماعية مع زملائه . – تنمية روح التعاون بين الأطفال .	التعلم التعاونى – التعزيز الإيجابى – عصى التحدث – التعلم بالإكتشاف .
٣	– التعرف على أهمية التعاون بين الأفراد . – المشاركة فى الغناء مع الأقران.	رواية القصة – التعلم التعاونى – العصف الذهنى – التعزيز الإيجابى.
٤	– التخفيف من السلوك الإنسحابى بين الأطفال . – تنمية مهارة التحدث بين الأطفال فى المجموعات	اللعب – لعب الأدوار – تعلم تعاونى – التعزيز الإيجابى .
٥	– المشاركة الجماعية بين الأطفال فى عمل سلطة خضراوات – التخلص من التوتر والسلبية	الحوار والمناقشة – التعلم التعاونى – اللعب .
٦	– المشاركة فى الأداء الحركى للتخفيف من العزلة الإجتماعية . – تنمية مهارة التحدث فى المجموعة .	التوجيه المباشر – اللعب – التعلم التعاونى – العصف الذهنى – الزميل المجاور.
٧	– المشاركة فى التمثيل الغنائى . – تنمية مهارة التحدث مع الزملاء.	لعب الأدوار – التوجيه المباشر – رفع الأيدى– التعلم بالاكتشاف .
٨	– تنمية روح الفريق بين الآقران . – التخفيف من السلبية والعزلة الإجتماعية .	اللعب – التعلم التعاون –التعزيز الإيجابى – رواية القصة – الحوار والمناقشة.
٩	– تنمية روح المشاركة والتعاون بين الأطفال للفوز. – تنمية حب العمل فى المجموعة .	التوجيه المباشر – اللعب التعاونى – التعزيز الإيجابى .
١٠	– إكساب خبرات عن التمثيلالغنائى. – تبادل الحديث بين الأطفال فى المجموعه .	لعب الأدوار – التوجيه المباشر – اللعب التعاونى – التعلم بالإكتشاف– رفع الأيدى – الحوار والمناقشة – التعزيز الإيجابى .
١١	– إكساب الأطفال معلومات عن النظافة من خلال العمل الجماعى .	اللعب – التعلم التعاونى – التعزيز الإيجابى – العصف الذهنى – التعلم بالإكتشاف –

	– تنمية مهارة التحدث بين الأطفال .	الحوار والمناقشة .
١٢	– تحفيز الأطفال على المشاركة فى التمثيل . – التعبير عن حاجات ومشاعر الأطفال .	رواية القصة – لعب الأدوار – عصى الأسماء – التعلم بالإكتشاف – الحوار والمناقشة – اللعب .
١٣	– إثراء الحصيلة اللغوية لدى الأطفال. – مشاركة الأطفال فى المجموعة.	التعلم التعاونى – الهمس – اللعب – العصف الذهنى .
١٤	– التعاون من أجل الفوز فى المسابقة. – مساعدة الأطفال لبعضهم أثناء الانشطة.	اللعب والتعلم التعاونى – لعب الأدوار– التعلم بالإكتشاف .
١٥	– تنمية اللعب الحركى الجماعى. – التعاون بين الأطفال لإنجازعمل فنى رائع .	التوجيه المباشر – اللعب – التعلم التعاونى .
١٦	– التخفيف من حدة السلوك الإنسحابى. – تنمية روح الشجاعة بين الأطفال .	رواية القصة – الحوار والمناقشة – عصى الأسماء – التعلم بالإكتشاف .
١٧	– التغلب على الخوف من الآخرين. – الحرية فى الحديث بين الأطفال.	عصى الأسماء – لعب الأدوار–التعزيز الإيجابى–عصى التحدث–الحواروالمناقشة
١٨	– التعبير عن المشاعر من خلال العمل الفنى . – تعزيز الثقة بالنفس للتغلب على القلق الإجتماعى .	التعزيز الإيجابى – الحوار والمناقشة – لعب الأدوار – رواية القصة .
١٩	– التعبير عن الإنفعالات المختلفة . – إدخال السعادة والمرح على الأطفال .	اللعب – التعزيز الإيجابى – الحوار والمناقشة – التعلم التعاونى .
٢٠	– التنفيس عن مشاعر الأطفال من خلال اللعب الحر. – غرس روح الحب والتعاون بين الأطفال .	اللعب – الحوار والمناقشة – التعزيز – التعلم التعاونى – لعب الأدوار .
٢١	– إقامة علاقات إجتماعية جديدة . – إثراء الحصيلة اللغوية والتخفيف من القلق الإجتماعي	التعلم بالإكتشاف – الحوار والمناقشة – رواية القصة.
٢٢	– المشاركة الجماعية بين الأطفال . – إقامة علاقات إجتماعية جديدة.	التعلم التعاونى – اللعب – رواية القصة – الحوار والمناقشة .
٢٣	– تنمية مهارة التحدث. – القدرة على التمثيل أمام الآخرين .	اللعب – التعلم بالإكتشاف – لعب الأدوار – التمثيل – الحوار والمناقشة.

٢٤	– التعرف على أشخاص جديدة خارج نطاق الروضة. – إثراء الحصيلة اللغوية للأطفال.	الحوار والمناقشة –العصف الذهنى – اللعب – التعلم بالإكتشاف – التعزيز.
٢٥	– تنمية روح التعاون فى صنع الآله والغناء الجماعى. – تنمية روح التعاون بين الفريق	اللعب – الحوار والمناقشة – التعلم التعاونى – التعلم بالإكتشاف.
٢٦	– تنمية روح الشجاعة والثقة بالنفس . – إدخال السعادة وتنمية روح المشاركة الجماعية.	لعب الأدوار – التمثيل– اللعب – التعلم التعاونى.
٢٧	– التنفيس عن مشاعر الأطفال. – تمثيل الأدوار المختلفة .	الحوار والمناقشة – التعزيز الإيجابى – لعب الأدوار– التمثيل .
٢٨	– إدخال الفرحة والسرور على الأطفال بأعياد ميلادهم. – المشاركة الجماعية فى الألعاب المختلفة بإستخدام الحواس	التعلم التعاونى – التعزيز الإيجابى – لعب الأدوار – اللعب .
٢٩	– تنمية روح المنافسة بين الفريقين. – المشاركة الجماعية بين الأطفال	اللعب – التعلم بالإكتشاف – التعلم التعاونى – التعزيز الإيجابى.
٣٠	– الإستمتاع بالأنشطة الجماعية . – المشاركة الجماعية فى الأنشطة.	اللعب– التعزيز الإيجابى.

– **الأدوات المستخدمة فى البرنامج:** وقد روعي عند تحديد الأدوات والوسائل المعينة ملاءمة ما يلى : (للمرحلة العمرية لأطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم – الهدف الإجرائى للنشاط – الأمن والسلامة– توفير عدد كافٍي منها– تجرب الباحثة الأدوات المقدمة للطفل – تتاح للطفل الفرصة لتداول الأدوات واستكشافها قبل النشاط– وضوح الوسيلة وجاذبيتها وملاءمة حجمها).

– **المدى الزمنى ومحتوى الجلسات:** تم تطبيق البرنامج خلال لعام ٢٠١٨– ٢٠١٩ ، من (١٤ / ١٠/ ٢٠١٨) إلي (٢٣ / ١ /٢٠١٩)، وأستمر البرنامج لمدة ثلاث شهور ونصف تقريباً على المجموعة التجريبية وعددهم (١٠) أطفال، وعمرهم الزمني (٧–١٠) لدي أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم، بواقع جلستين فى الأسبوع، مدة الجلسة ٦٠دقيقة،

وإشتمل البرنامج على (٦٠) نشاطاً شامل جلسة تمهيدية للتعارف بين الباحثة والأطفال، ثم جلسة ختامية لتقويم البرنامج، وسوف يتم عرض أنشطة البرنامج والتى تؤدى إلى خفض شدة بعض الإضطرابات السلوكية (السلوك الإنسحابى – القلق الإجتماعى) لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم.

وصف البرنامج: يشتمل البرنامج على (٣٠) جلسة، بواقع (٦٠) نشاط، ومدة كل جلسة ٦٠دقيقة ، وكل نشاط ٣٠ دقيقة مرتين فى الأسبوع بواقع ٨ جلسات فى الشهر، وكل جلسة تحتوى على نشاطين تدريبين، وأنشطة البرنامج التدريبي كالتالى :أنشطة فنية – انشطة قصصية تمثيلية درامية – أنشطة حركية – أنشطة موسيقية، وتتنوع هذه الأنشطة بين أنشطة داخل القاعة وخارجها وكل نشاط يعقبه تقويم لأداء الطفل فى صورة تطبيقات تربوية على حسب طبيعة كل نشاط.

ملحوظة:– لقد قامت الباحثة بتأليف جميع المواقف الدرامية بالبرنامج .

٥– تحكيم البرنامج :

– قامت الباحثة بتطبيق وحدات من البرنامج علي عينة استطلاعية قوامها (٣٥) طفلاً من الأطفال فئة اللجلجة بطئ التعلم بمدارس التربية الفكرية بمحافظة القاهرة، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية التأكد من صلاحية البرنامج مع الأطفال، وقد استخدمت الباحثة صدق المحكمين للحكم علي البرنامج، كما يتضح من جدول (١٨) .

جدول (١٨) يوضح نسب الاتفاق بين المحكمين على مجالات البرنامج (ن=١٢)

مجالات البرنامج	درجات المحكمين موافق	نسبة الدرجة	درجات المحكمين غير موافق	نسبة الدرجة	نسبة الاتفاق
١– مجال سلوك القلق	١٢	%١٠٠	.	.	%١٠٠
٢– مجال سلوك الإنسحابي	١١	٩١.٧ %	١	٨,٣ %	٩٠.٧ %

– يتضح لنا من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق على مجالات البرنامج أعلى من **٩١,٧%** مستخدمة النسبة المئوية، مما يعني قبول المحكمين لوحدات البرنامج . وقد أجمع السادة المحكمون المتخصصون في مجال تعديل السلوك والأرشاد والصحة النفسية والبرامج علي أن البرنامج التدريبي متكامل المقترح مناسب وصالح للتطبيق وبعد إجراء التعديلات المقترحة .

٤-التقويم البرنامج :

١) المرحلة الإولي تسمي بالتقويم التكويني: حيث تقوم الباحثة بتطبيق مقياسين القلق الإجتماعى ومقياس الإنسحاب الإجتماعي، قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي)، علي عينة البحث الأساسية وبطريقة فردية، وذلك خلال الفترة من : ٧- ١٠ / ١٠ / ٢٠١٨، وقد تم تسجيل درجات كل طفل من أفراد العينة في استمارة تسجيل فردية وذلك وفقا للقواعد التي حددت لتقدير درجات المقياس.

٢) المرحلة الثانية تسمي بالتقويم التكوينى: ويتم أثناء تطبيق البرنامج من ١٤ / ١٠ / ٢٠١٨ إلي ٢٣ / ١ / ٢٠١٩ ، وذلك لمدة أربعة عشر أسبوع، وذلك للتعرف علي مدي تحقق الأهداف، وذلك للتعرف علي مدي تقدم الطفل في الجلسة، ويكون هذا بصورة مستمرة علي فترات متقاربة، وذلك من خلال: إعادة بعض الانشطة التدريبية الحركية مرة أخري وذلك للتأكد من اتقان الاطفال لها، وملاحظة سلوكيات الاطفال أثناء النشاط وتقويمها حتي يصل الطفل الي التعديل المطلوب.

٣) المرحلة الثالثة تسمي التقويم الختامى: من خلال أدوات القياس التي تم تحديدها وهي: مقياسين سلوك القلق والإنسحاب الإجتماعي، المستخدم في هذه الدراسة لجمع النتائج الخاصة بالأهداف السلوكية وذلك خلال الفترة من ٢٧- ٣٠ / ١ / ٢٠١٩ ، ثم القياس التتابعي بعد مرور فترة شهرين، يتم تطبيق المقياسين وذلك خلال الفترة من ٣- ٦ / ٣ / ٢٠١٩علي أفراد العينة التجريبية، لمعرفة مدي تأثير فاعلية البرنامج المقترح .

خامسا : الأسلوب الإحصائي :

– قامت الباحثة بإستخدم الأسلوب الإحصائي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وحجم العينة حيث أن حجم عينة البحث الحالي من النوع الصغير (ن=١٠) وتم استخدام أساليب إحصائية تعد الأنسب لطبيعة متغيرات البحث، وحجم العينة لاستخلاص النتائج واختبار صحة الفروض، فاستعانت في معالجة البيانات وجدولتها إحصائيا برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية ($SPSS_{v25}$) فى تنفيذ الأساليب الإحصائية الآتية:

– المتوسط الحسابى (Mean) بهدف مقارنة المتوسطات الحسابية.

–الانحراف المعيارى (Std. deviation) لمعرفة مدى التشتت المطلق للقيم حول أوساطها.

– اختبار مان وتينى Mann– Whitney، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات.

- اختبار "ويلكوكسون" لإشارات رتب الدرجات المرتبطة (Wilcoxon signed–rank test)، للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الأطفال على أداتى الدراسة.
- معامل الإرتباط الثنائى لرتب الأزواج المرتبطة (Matcted–Pairs Rank Biserial Correlation)، للتأكد من فعالية البرنامج التدريبي متكامل لخفض السلوك القلق و الانسحاب الاجتماعى لدى أطفال العينة.
- معادلة مربع إيتا "η^2" لقياس حجم الأثر لاستخدام البرنامج المقترح القائم على الأنشطة التدريبية المتكاملة فى خفض السلوك الانسحابى والقلق الاجتماعى لدى أطفال العينة.
- معامل إرتباط "سبيرمان" (Spearman's Coefficient)، للتأكد من صدق أداوت الدراسة بطريقة الإتساق الداخلى.

معامل "الفا كرونباخ" (Alpha Cronbach's)، للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

التساؤل الرئيسي في الدراسة الحالية : : ما فعالية برنامج تدريبي متكامل لخفض سلوك القلق والإنسحاب الاجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم.

فروض الدراسة : وتعرض الباحثة نتائج الفروض على النحو الآتى:

نتائج الفرض الأول:

الفرض الأول : – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس (القبلي – البعدى) علي مقياس سلوك القلق الاجتماعي لدي الأطفال من ذوي اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي.

ولإختبار صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار "ويلكوكسون" لإشارات رتب ازواج الدرجات المرتبطة (Wilcoxon signed–rank test)؛ كإختبار احصائى لا بارامترى، لقياس دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس القلق الاجتماعى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللجلجة، وجاءت النتائج كما يبين الجدول الآتى:

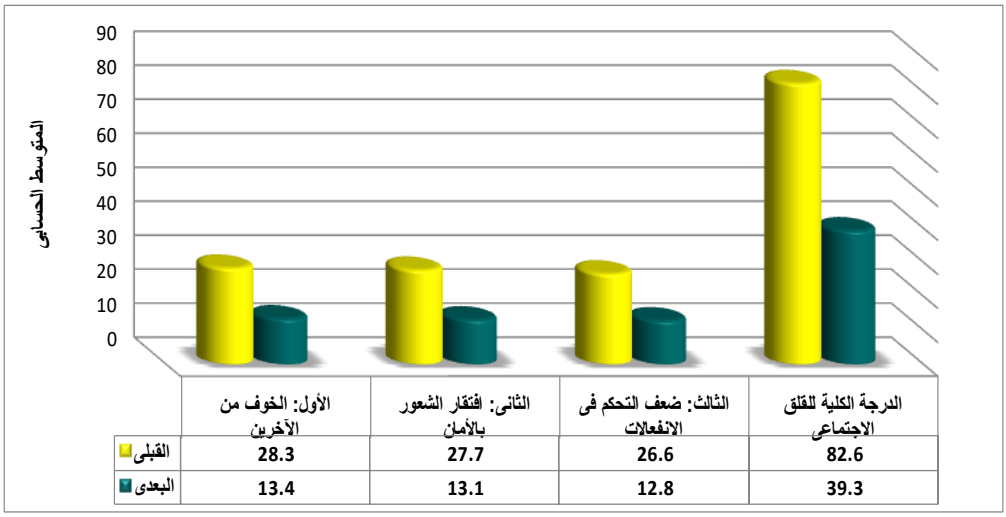
جدول (١٩) نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق (القبلى– البعدى) لمقياس القلق الاجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

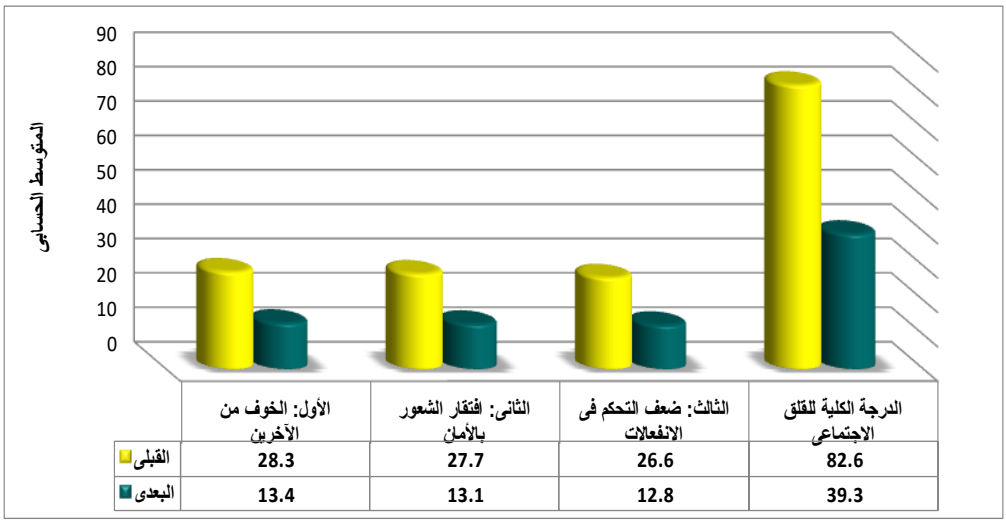
أبعاد مقياس القلق الاجتماعى	نوع الرتب	عدد الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Zقيمة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: الخوف من الآخرين	الرتب السالبة	١٠	٥٥.٠٠	٥.٥٠	٢.٨٥٠	٠.٠٠٤	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠			
	الرتب المتساوية	٠					
البعد الثانى: افتقار الشعور بالأمان	الرتب السالبة	١٠	٥٥.٠٠	٥.٥٠	٢.٨٤٢	٠.٠٠٤	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠			
	الرتب المتساوية	٠					
البعد الثالث: ضعف التحكم فى الانفعالات	الرتب السالبة	١٠	٥٥.٠٠	٥.٥٠	٢.٨٢٥	٠.٠٠٥	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠			
	الرتب المتساوية	٠					
الدرجة الكلية لمقياس القلق الاجتماعى	الرتب السالبة	١٠	٥٥.٠٠	٥.٥٠	٢.٨٢٣	٠.٠٠٥	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠			
	الرتب المتساوية	٠					

Z = ١.٩٦ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) Z= ٢.٨٥ عند مستوى دلالة (٠.٠١) ،

المحسوبة بلغت على الترتيب: (٢.٨٥٠)، (٢.٨٤٢)، (٢.٨٢٥)، (٢.٨٢٣)، وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات

أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس القلق الاجتماعى (الدرجة الكلية والأبعاد)، وكانت جميع الفروق لصالح التطبيق البعدى.





شكل (٢) يوضح الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس القلق الاجتماعى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

فعالية البرنامج فى خفض اضطراب القلق الاجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم:

للتأكد من فعالية البرنامج التدريبي متكامل فى خفض اضطراب القلق الاجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم، تم حساب معامل الإرتباط الثنائى لرتب الأزواج المرتبطة (Matched–Pairs (Rank Biserial Correlation)، وذلك وفق المعادلة: (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٥، ٢٨).

$$\text{رث}_{ر} = \frac{٤\ (\text{ش}_{١} - \text{ش}_{م})}{\text{ن}\ (\text{ن} + ١)}$$

حيث: ش١ = مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة، ن = عدد أزواج الدرجات،

شم = المجموع المتوقع للرتب الموجبة (والسالبة) ويحسب وفق المعادلة:

$$\text{ش}_{م} = \frac{١}{٢} \quad \frac{(\text{ن}\ (\text{ن} + ١))}{٢}$$

ومعامل الإرتباط الثنائى ليس مشتقًا من معامل إرتباط "بيرسون"، إلا أن قيمته تتراوح بين (-١، +١)، ويساوى صفرًا إذا لم تختلف (ش١) عن القيمة المتوقعة فى ضوء الفرض الصفرى (شم)، وتساوى (-١، +١) عندما تكون الفروق بين مجموعتى الدرجات تتفق فى الإشارة، وتدل القيم الموجبة أو السالبة لهذا المعامل على ما أذا كان المجموع الموجب أو السالب للرتب أكبر (صلاح الدين علام، ١٩٩٣، ٢٣٥- ٢٥٠). وجاءت النتائج كما يبين الجدول الآتى:

جدول (٢٠) نتائج معامل الإرتباط الثنائى لفعالية البرنامج التدريبي المتكامل لخفض اضطراب القلق الاجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

أبعاد المقياس القلق الاجتماعى	عدد أزواج الدرجات	مجموع الرتب الموجبة	قيمة ش م	قيمة ر ثنائ	قوة العلاقة
البعد الأول: الخوف من الآخرين	١٠	٠	٢٧.٥	١.٠ –	قوية
البعد الثانى: افتقار الشعور بالأمان	١٠	٠	٢٧.٥	١.٠ –	قوية
البعد الثالث: ضعف التحكم فى الانفعالات	١٠	٠	٢٧.٥	١.٠ –	قوية
الدرجة الكلية للقلق الاجتماعى	١٠	٠	٢٧.٥	١.٠ –	قوية

يظهر من الجدول (٢٠) أن قيم معامل الارتباط الثنائى لرتب الازواج المرتبطة بلغت على الترتيب: (–١.٠)، وهى قيم تدل على قوة العلاقة بين تطبيق البرنامج المقترح وانخفاض درجات أطفال العينة على مقياس القلق الاجتماعى، مما يؤكد على أن البرنامج التدريبي المتكامل المقترح ذات فعالية فى خفض اضطراب القلق الاجتماعى (كدرجة الكلية، وكأبعاد فرعية: الخوف من الآخرين، افتقار الشعور بالأمان، ضعف التحكم فى الانفعالات) لدى أطفال العينة.

حجم الأثر للبرنامج المقترح فى التخفيف من اضطراب القلق الاجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم:

لقياس حجم الأثر لاستخدام فعالية برنامج تدريبي متكامل مقترح في خفض اضطراب الإنسحاب الاجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم، تم حساب معادلة مربع إيتا" وذلك وفق المعادلة (عزو إسماعيل عفانة،٢٠٠٤– ٤٢).

$$\eta^2 = \frac{Z^2}{Z^2 + 4}$$

حيث: η^2 = حجم أثر المتغير المستقل (البرنامج المقترح) على المتغير التابع (السلوك الانسحابى، Z = هى القيمة المحسوبة لإختبار "ويلكوكسون".

ويمكن تفسير قيمة مربع إيتا "η^2" وفق المعيار الآتى:

- إذا كانت (٠.٠١ ≤ η^2 < ٠.٠٦) يكون حجم الأثر صغيرًا.
- إذا كانت (٠.٠٦ ≤ η^2 < ٠.١٤) يكون حجم الأثر متوسطًا.
- إذا كانت (٠.١٤ ≤ η^2) يكون حجم الأثر كبيرًا.

جدول (٢١) نتائج مربع إيتا "η^2" لحساب حجم الأثر لإستخدام البرنامج التدريبي المتكامل المقترح علي خفض اضطراب القلق الاجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

أبعاد مقياس القلق الاجتماعى	Z	Z^2	$Z^2 + 4$	η^2	حجم الأثر
البعد الأول: الخوف من الآخرين	٢.٨٥٠	٨.١٢٣	١٢.١٢٣	٠.٦٧٠	كبير
البعد الثانى: افتقار الشعور بالأمان	٢.٨٤٢	٨.٠٧٧	١٢.٠٧٧	٠.٦٦٩	كبير
البعد الثالث: ضعف التحكم فى الانفعالات	٢.٨٢٥	٧.٩٨١	١١.٩٨١	٠.٦٦٦	كبير
الدرجة الكلية للقلق الاجتماعى	٢.٨٢٣	٧.٩٦٩	١١.٩٦٩	٠.٦٦٥	كبير

يتبين من الجدول (٢١) أن قيم معامل مربع إيتا "η^2" بلغت على الترتيب: (٠.٦٧٠)، (٠.٦٦٩)، (٠.٦٦٦)، (٠.٦٦٥)، وهى قيم تدل على وجود أثر كبير لاستخدام البرنامج التدريبي المتكامل المقترح علي خفض اضطراب القلق الاجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم، مما يؤكد على أن البرنامج المقترح ذات أثر كبير فى خفض اضطراب القلق الاجتماعى في(الدرجة الكلية والأبعاد) لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم.

نتائج الفرض الثانى:

الفرض الثانى :- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس (القبلي – البعدى) علي مقياس سلوك الإنسحاب الاجتماعي لدي الأطفال من ذوي اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي.

ولإختبار صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار "ويلكوكسون" **(Wilcoxon signed-rank test)**لإشارات رتب ازواج الدرجات المرتبطة كإختبار احصائى لا بارامترى، لقياس دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس السلوك الانسحابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول الآتى:

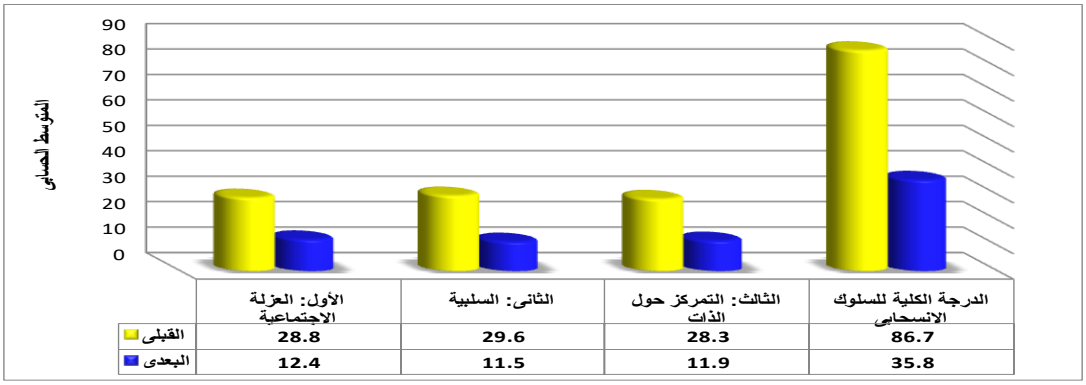
جدول (٢٢) نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق (القبلى- البعدى) لمقياس السلوك الانسحابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

أبعاد مقياس السلوك الانسحابى	نوع الرتب	عدد الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: العزلة الاجتماعية	الرتب السالبة	١٠	٥٥.٠٠	٥.٥٠	٢.٨٣١	٠.٠٠٥	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠			
	الرتب المتساوية	٠					
البعد الثانى: السلبية	الرتب السالبة	١٠	٥٥.٠٠	٥.٥٠	٢.٨١٦	٠.٠٠٥	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠			
	الرتب المتساوية	٠					

البعد الثالث: التمركز حول الذات	الرتب السالبة	١٠	٥٥.٠٠	٥.٥٠	٢.٨٢٣	٠.٠٠٥	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠			
	الرتب المتساوية	٠					
الدرجة الكلية لمقياس السلوك الانسحابى	الرتب السالبة	١٠	٥٥.٠٠	٥.٥٠	٢.٨٤٢	٠.٠٠٤	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠			
	الرتب المتساوية	٠					

z (٠.٠٥) عند مستوى دلالة z(٠.٠١) = ١.٩٦ عند مستوى دلالة = ٢.٨٥

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيم "z" المحسوبة الترتيب: (٢.٨٣١)، (٢.٨١٦)، (٢.٨٢٣)، (٢.٨٤٢)، وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس السلوك الانسحابى (كدرجة الكلية، وكأبعاد فرعية)، وكانت جميع الفروق لصالح التطبيق البعدى.



شكل (٣) يوضح الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس السلوك الانسحابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

فعالية البرنامج المقترح فى التخفيف من اضطراب السلوك الانسحابى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم:

للتأكد من فعالية فعالية برنامج تدريبي متكامل لخفض اضطراب الإنسحاب الاجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم، تم حساب معامل الإرتباط الثنائى لرتب الأزواج المرتبطة (Matched–Pairs Rank Biserial Correlation)، لتقدير قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع، وجاءت النتائج كما يبين الجدول الآتى:

جدول (٢٣) نتائج معامل الإرتباط الثنائى لفعالية البرنامج فعالية برنامج تدريبي متكامل لخفض اضطراب الإنسحاب الاجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

أبعاد مقياس السلوك الانسحابى	عدد أزواج الدرجات	مجموع الرتب الموجبة	قيمة ش م	قيمة ر ثر	قوة العلاقة
البعد الأول: العزلة الاجتماعية	١٠	٠	٢٧.٥	– ١.٠	قوية
البعد الثانى: السلبية	١٠	٠	٢٧.٥	– ١.٠	قوية
البعد الثالث: التمركز حول الذات	١٠	٠	٢٧.٥	– ١.٠	قوية
الدرجة الكلية لمقياس السلوك الانسحابى	١٠	٠	٢٧.٥	– ١.٠	قوية

يتضح من الجدول (٢٣) أن قيم معامل الارتباط الثنائى لرتب الازواج المرتبطة بلغت على الترتيب (–١.٠)، وهى قيم تدل على قوة العلاقة بين تطبيق البرنامج المقترح وانخفاض درجات اطفال العينة على مقياس السلوك الانسحابى، مما يؤكد على أن البرنامج المقترح القائم على الأنشطة المتكاملة ذات فعالية فى خفض اضطراب السلوك الانسحابى (كدرجة الكلية، وكأبعاد فرعية) لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم.

حجم الأثر للبرنامج المقترح فى التخفيف من اضطراب السلوك الانسحابى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم:

لقياس حجم الأثر لاستخدام فعالية برنامج تدريبي متكامل مقترح في خفض اضطراب الإنسحاب الاجتماعى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم، تم حساب معادلة مربع إيتا "η^2" وجاءت النتائج كما يبين الجدول الآتى:

جدول (٢٤) نتائج مربع إيتا "η^2" لحساب حجم الأثر لإستخدام البرنامج التدريبي المتكامل المقترح على فى خفض السلوك الانسحابى لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم

أبعاد مقياس السلوك الانسحابى	Z	Z^2	$Z^2 + 4$	η^2	حجم الأثر
البعد الأول: العزلة الاجتماعية	٢.٨٣١	٨.٠١٥	١٢.٠١٥	٠.٦٦٧	كبير
البعد الثانى: السلبية	٢.٨١٦	٧.٩٣٠	١١.٩٣٠	٠.٦٦٥	كبير
البعد الثالث: التمركز حول الذات	٢.٨٢٣	٧.٩٧٠	١١.٩٧٠	٠.٦٦٦	كبير
الدرجة الكلية للسلوك الانسحابى	٢.٨٤٢	٨.٠٧٧	١٢.٠٧٧	٠.٦٦٩	كبير

يتضح من الجدول (٢٤) أن قيم معامل مربع إيتا "η^2 " بلغت على الترتيب: (٠.٦٦٧)، (٠.٦٦٥)، (٠.٦٦٦)، (٠.٦٦٩)، وهى قيم تدل على وجود أثر كبير لاستخدام البرنامج المقترح على خفض السلوك الانسحابى لدى أطفال العينة، مما يؤكد على أن البرنامج التدريبي المتكامل المقترح القائم على الأنشطة التدريبية المتكاملة ذات أثر كبير فى خفض اضطراب السلوك الانسحابى (كدرجةالكلية، وكأبعاد فرعية لمقياس) لدى أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم. وبذلك تحقق الفرض الأول والثاني.

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى: مايحتويه البرنامج من أنشطة عديدة أدت إلى تلبية إحتياجات الأطفال النفسية والإجتماعية والتواصل لديهم وتنمية العلاقات الإجتماعية وذلك من

خلال تفاعل الطفل فى النشاط بشكل مترابط مما يؤدى إلى التخفيف من حدة القلق والإنسحاب الإجتماعى عند الطفل فمثلاً:

النشاط اللغوي: ساعد في خفض حدة الخوف من الآخرين والتعامل معهم بكل سهولة، كما يزيد من حصيلة الطفل اللغوية لإكسابه الكثير من المعلومات والمفردات الجديدة وأيضا القيم الحميدة.

و**النشاط القصصى** ينمى عند الطفل حب الإستطلاع ومهارة إلقاء الأسئلة وتنمية الخيال والقدرة على الربط والإستنتاج، ويقلل من حدة التوتر النفسى لديهم، ولها الدور الإيجابى وفعال فى النمو الإنفعالى لدى الطفل من خلال التحكم في الانفعالات المختلفة غير السارّة عن طريق الاستماع والاستشارة واكساب انفعالات مقبولة كالسرور والبهجة والمشاركة الوجدانية، تخفف حدة التوتر والقلق وإنسحاب لدى الأطفال، وإكساب الطفل مفاهيم إجتماعية كثيرة فتشعر الطفل بإنتمائه إلى أسرته وإلى المجتمع ومشاركته الفعالة فيه، وعلى كيفية التعامل مع الآخرين.

أما أنشطة الدراما والتمثيل: أعطيت الطفل فرصة التعبير عما بداخله والتحكم فى الإنفعالات على حسب دوره فى القصص التمثيلية, وكل هذا أدى إلى تعديل سلوك الأطفال وزيادة التواصل والتوافق النفسى والتفاعل الإجتماعى وفهم نفسه وإكتشاف قدراته والتنفيس عن الطاقات السلبية التى بداخله والتعبير عن إنفعالاته ومن ثم إقامة علاقات إجتماعية سليمة دون قلق وإنسحاب وإنجاز المهام من خلال العمل الجماعى والتفاعل بين الأطفال فى النشاط

والنشاط الموسيقى يعمل على التقليل من حدة القلق والتوترعند الطفل بشكل يجعله أكثر توازناً وذلك من خلال القصص التمثيلية الموسيقية، وفيها يقوم الطفل بعمل دور مصاحباً بالموسيقى والحركات الإيقاعية وهذا يشعر الطفل بالأمان والسعادة للتنفيس عن مشاعره كما قام الأطفال بصنع آلات إيقاعية وتم إستخدمها فى الأنشطة

الموسيقية مما أدى خلق روح من التعاون على إنجاز عمل ناجح، كما يحقق التواصل بين الآخرين وتنمية المهارات اللغوية عن طريق الألعاب الموسيقية والغناء وهذا يقوى ثقته بنفسه، و يعبر عن مشاعره دون خجل، كما يقوي علاقاته بأصدقائه وأقرانه .

والنشاط الحركى يعتبر من أكثر الأنشطة فاعلية من خلال تدريب الأطفال على المهارات الحركية وتنمية روح الفريق وتحقيق الإتزان الإنفعالى والتنفيس عن الطاقة السلبية من خلال الألعاب الحركية المختلفة, وتدريب الطفل على قواعد اللعب وتقبل الخسارة والفوز، فالأنشطة الحركية توفر فرص للطفل يتمكن من خلالها من التعبير عن نفسه، ومن استكشاف قدراته، والاحتكاك بالآخرين والتفاعل معهم، كما تقود التجارب والخبرات الحركية التي يمر بها الطفل في هذه المرحلة إلى مساعدته على الشعور بالنجاح والإستمتاع بالمشاركة والثقة بالنفس.

ومما لا شك فيه فقد ساهمت جميع الأنشطة داخل البرنامج فى خفض حدة القلق وإنسحاب الإجتماعى وشدة درجة اللجلجة الإهتزازية.

وتتفق هذه النتائج مع الإطار النظري في فاعلية البرنامج التدريبي ومنها : أن البرنامج التدريبي المتكامل المطبق من مجموعة متنوعة من الأنشطة المتكاملة (الفنية، الحركية، القصصية، الموسيقية، اللغوية، الدراما، التمثيل، العلمية، .... إلخ) والتى كان لها دور كبير فى التخفيف من حدة السلوك القلق والإنسحاب الإجتماعي عند أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم، حيث تتسم هذه الأنشطة بالتفاعل بين الأطفال، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو التدريبات المقدمة للتعديل السلوكيات المضطربة التي تشيع جو من البهجة والمتعة في نفوس الأطفال، والتي تلائم خصائصهم، مما يدفعهم لمزيد من التعلم (Are,Eve-Marie;2000,p.85)

وايضا في ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلي مبدأ وفنيات المدرسة السلوكية وذلك بتقديم الخدمات والتدريبات المباشره من خلال عدد من الجلسات تهدف إلي تغيير السلوك لدي الأطفال، هى منظومة تتكون من مجموعة من الأنشطة التى تتكامل مع بعضها البعض وتتفاعل تفاعلاً وظيفياً محققة لأهدافها المحددة.(سعدية بهادر ٢٠١٤ : ٢٤٢)و(عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٣)

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدرا سات السابقة ومنها:

- **دراسة** (عبد الله الجاسم أبو رغيف :١٩٩٠) وعنوانها : أثر برنامج تدريبي علي بعض القدرات العقلية والتكيف لدي الأطفال المتخلفين عقليا في العراق ، وأسفرت نتائجها عن أن هناك تأثير للبرنامج التدريبي علي السلوك التوافقي لدي الأطفال المتخلفين عقليا عينة الدراسة ، وعدم وجود تأثير للبرنامج علي القدرات العقلية لدي الأطفال المتخلفين عقليا عينة الدراسة ، ونستفيد من هذه الدراسة في كيفية التعامل مع مشكلات السلوك الصحي من خلال البرنامج التدريبي المتكامل.

- **دراسة** (ليلي كرم الدين :١٩٩٥) فاعلية برنامج تدريبي للتنمية العقلية واللغوية للأطفال المعاقين ذهنياً ، وقد هدفت الدراسة إلي التحقق من مدي تأثير برنامج للتنمية العقلية واللغوية لإكساب الأطفال بعض المفاهيم المكان والزمان وقد تكونت عينة الدراسة من ٦٤ طفلاً تراوحت أعمارهم العقلية ما بين ٧:٥ سنوات و٦ شهور و١٣ سنة و٩ أشهر بمتوسط زمني ١٠.٥ ، ويتراوح معامل ذكائهم ما بين ٧٥:٤٥ بمتوسط ٥٥ علي استانفورد بينيه .اثبت البرنامج التدريبي ارتفاع الأداء العقلي وزيادة حجم الحصيلة اللغوية للأطفال بالمجموعة التجريبية عن الأطفال بالمجموعة الضابطة ، وهذا يشير إلي كفاءة وفاعلية البرنامج التدريبي المقدم في رفع مستوي الأداء العقلي وزيادة الحصيلة اللغوية .

- **دراسة** (صفاء عبد العزيز ذكى :٢٠٠٢) بعنوان " فاعلية برنامج يستخدم اللعب لتخفيف حدة السلوك الإنسحابى لدى ضعاف السمع " حيث هدفت الدراسة الى التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على اللعب للتخفيف من حدة السلوك الإنسحابى ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طفلا من الأطفال ضعاف السمع من الجنسين مقسمين لمجموعتين متكافئتين تتراوح أعمارهم (٧- ١٣) سنة , وتوصلت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

- **دراسة** (بطرس حافظ :٢٠٠٤) فاعلية برنامج تدريبي علي الخيال في خفض حدة بعض الأضطرابات القلق لدي أطفال ما قبل المدرسة، اثبت البرنامج التدريبي خفض مستوي اضطراب القلق وزيادة حجم الحصيلة اللغوية للأطفال بالمجموعة التجريبية عن الأطفال بالمجموعة الضابطة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وهذا يشير إلي كفاءة وفاعلية البرنامج التدريبي المقدم في خفض مستوي اضطراب القلق.

- **دراسة** (فاطمة عبد الحميد محمود: ٢٠٠٩) بعنوان " فاعلية برنامج تدريبي متكاملة لتنمية الذكاء اللغوى لدى طفل الروضة " حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج الأنشطة المتكاملة لتنمية الذكاء اللغوى لطفل الروضة , وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طفل أعمارهم (٥-٦) سنوات , وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال لصالح القياس البعدى مما تتحقق فاعلية برنامج الأنشطة المتكاملة لدى العينة.

- **دراسة** (Take moto , colleen:2011) بعنوان " تحديد أداء الفرد وإضطرابات الطلاقة " حيث هدفت الدراسة إلى المقارنة بين حديث المتلجلجين فى نمطين من الكلام أسهل – أصعب , مع إختلاف هدفين هما إقناع . المستمع- إنخفاض الأداء , وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من البالغين الذين يعانون من اللجلجة وأعمارهم ما بين (١١-١٢) سنة وإعتمد الدراسة على قراءة مجموعتين من الجمل التى فرضت على المتلجلجين ويتضمن إهدار الجمل

من السهل إلى الصعب مع إختلاف هدفين إقناع المستمع- إنخفاض مستوى الأداء فتوصلت نتائج الدراسة إلى إنخفاض اللجلجة عندما ركزت العينة على خفض معدلات الكلام وأيضاً إنخفاض مستوى القلق والسلوك الإنسحابى لديهم .

- **دراسة** (مريم حليم: ٢٠١٧) بعنوان " فاعلية برنامج بإستخدام أنشطة اللعب فى تنمية التكامل الحسى وخفض بعض الإضطرابات السلوكية لدى الأطفال التوحديين " حيث هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج بإستخدام اللعب فى تنمية التكامل الحسى وخفض الإضطرابات السلوكية لدى الأطفال التوحديين , وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً توحدياً , وأسفرت النتائج عن فاعلية برنامج الدراسة بإستخدام اللعب وخفض بعض الإضطرابات السلوكية لدى أطفال التوحد .

- **فإتفقت دراسة كل من:** (عبد الله الجاسم أبو رغيف :١٩٩٠) و(ليلي كرم الدين :١٩٩٥) وو(بطرس حافظ :٢٠٠٤)و (فاطمة عبد الحميد محمود: ٢٠٠٩)و (مريم حليم :٢٠١٧) مع الدراسة الحالية فى إستخدام برنامج تدريبي متكامل، لخفض الإضطرابات السلوكية، لفئات الخاصة. وقد أسفرت النتائج على تحقق فاعلية برنامج تدريبي متكامل ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى، وإتفقت أيضاً فى سن العينة حيث كانت أعمارهم (٥-٧) سنوات.

كما إتفقت دراسة (Take moto , colleen:2011) فى نوع العينة ، حيث طبقت الدراسة على مجموعة من المتلجلجين.

كما إختلفت هذه الدراسات(Take moto , colleen:2011) و(صفاء عبد العزيز ذكى :٢٠٠٢) فى عدد العينة وسنها حيث تراوحت مابين (٢٠-٦٠) و(٨٢) طفلاً وطفلة ،حيث كانت عينة الدراسة الحالية (١٠) طفلاً وطفلة من أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ

التعلم. كما إختلفت دراسة فى سن العينة حيث تراوحت بين (١١- ١٢)و(٧- ١٣) سنه من المتلجلجين بينما الدراسة الحالية تتراواح عمرهم العقلي بين (٥-٧) سنوات من أطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم .

نتائج الفرض الثالث:

الفرض الثالث :- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس سلوك القلق الاجتماعي لدي الأطفال من ذوي اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم (الدرجة الكلية والأبعاد) فى القياسين البعدى والتتبعى.

ولإختبار صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار "ويلكوكسون" لإشارات رتب ازواج الدرجات المرتبطة (Wilcoxon signed-rank test)؛ كإختبار احصائى لا بارامترى، لقياس دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى والتتبعى لمقياس القلق الاجتماعى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللجلجة الإهتزازية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتى:

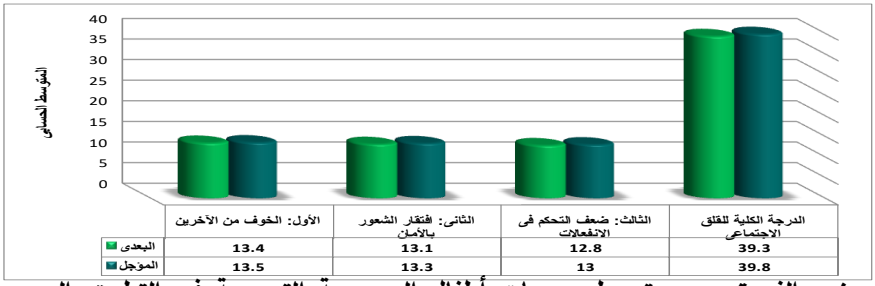
جدول (٢٥) نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق (البعدى- التتبعى) لمقياس القلق الاجتماعى لدى أطفال العينة

أبعاد المقياس	نوع الرتب	عدد الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: الخوف من الآخرين	الرتب السالبة	١	١.٠٠	١.٠٠	٠.٤٤٧	٠.٦٥٥	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	١	٢.٠٠	٢.٠٠			
	الرتب المتساوية	٨					
البعد الثانى:	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٤١٤	٠.١٥٧	غير دالة

افتقار الشعور بالأمان	الرتب الموجبة	٢	٣.٠٠	١.٥٠			إحصائيًا
	الرتب المتساوية	٨					
البعد الثالث: ضعف التحكم فى الانفعالات	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٠٠	٠.٣١٧	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠			
	الرتب المتساوية	٩					
الدرجة الكلية لمقياس القلق الاجتماعى	الرتب السالبة	١	٢.٠٠	٢.٠٠	١.٥١٨	٠.١٢٩	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	٤	١٣.٠٠	٣.٢٥			
	الرتب المتساوية	٥					

= ٢.٨٥ عند مستوى دلالة (٠.٠١) z = ١.٩٦ عند مستوى دلالة (٠.٠٥) z

يتضح من الجدول (٢٥) أن قيم Z المحسوبة على الترتيب: (٠.٤٤٧)، (١.٤١٤)، (١.٠٠)، (١.٥١٨)، وهى قيم غير دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في البعدى والتتبعى لمقياس القلق الاجتماعى (كدرجة الكلية، وكأبعاد فرعية: الخوف من الآخرين، افتقار الشعور بالأمان، ضعف التحكم فى الانفعالات).



شكل (٤) يوضح الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى والتتبعى لمقياس القلق الاجتماعى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم.

نتائج الفرض الرابع:

الفرض الرابع :- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس سلوك الإنسحاب الاجتماعي لدي الأطفال من ذوي اللجلجة الأهتزازية بطئ التعلم (الدرجة الكلية والأبعاد) فى القياسين البعدى والتتبعى.

ولإختبار صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار "ويلكوكسون" لإشارات رتب ازواج الدرجات المرتبطة ،كإختبار احصائى لا بارامترى، لقياس دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى والتتبعى لمقياس السلوك الانسحابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم، وجاءت النتائج كما يظهر الجدول الآتى:

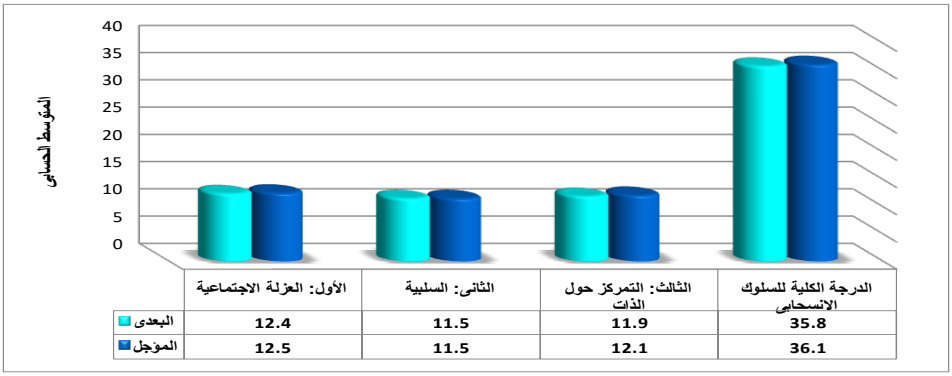
جدول (٢٦) نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق (البعدى- التتبعى) لمقياس السلوك الانسحابى لدى أطفال العينة

أبعاد مقياس السلوك الانسحابى	نوع الرتب	عدد الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: العزلة الاجتماعية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٠٠	٠.٣١٧	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠			
	الرتب المتساوية	٩					
البعد الثانى: السلبية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٠٠	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠			
	الرتب المتساوية	١٠					
البعد الثالث:	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٤١٤	٠.١٥٧	غير دالة

التمركز حول الذات	الرتب الموجبة	٢	٣.٠٠	١.٥٠			إحصائيًا
	الرتب المتساوية	٨					
الدرجة الكلية لمقياس السلوك الانسحابى	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٣٤٢	٠.١٨٠	غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	٢	٣.٠٠	١.٥٠			
	الرتب المتساوية	٨					

z = ٢.٨٥ عند مستوى دلالة (٠.٠١) z = ١.٩٦ عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يلاحظ من الجدول (٢٦) أن قيم Z المحسوبة بلغت على الترتيب: (١.٠٠)، (٠.٠٠)، (١.٤١٤)، (١.٣٤٢)، وهى قيم غير دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في البعدى والتتبعى لمقياس السلوك الانسحابى (كدرجة الكلية، وكأبعاد فرعية للمقياس: العزلة الاجتماعية، السلبية، والتمركز حول الذات).



شكل (٥) يوضح الفروق بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى والتتبعى لمقياس السلوك الانسحابى لدى الأطفال ذوى اضطراب اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم. وبذلك تحقق فرض الثالث و الرابع.

وتتفق هذه النتائج مع الإطار النظري في مدي استمرار فاعلية البرنامج التدريبي متكامل المطبق ومنها : المكون من مجموعة متنوعة من الأنشطة التدريبية المتكاملة (الفنية، الحركية، القصصية، الموسيقية، اللغوية، الدراما والتمثيل، العلمية...) والتى كان لها دور فعال ومستمر وكبير فى التخفيف من حدة سلوك القلق والإنسحاب الإجتماعي، وتحقيق التواصل والتفاعل بين الأطفال، يحقق مبدأ استمرارية الخبرة وترابطها Seefeldt, (Carol,1992: 16-21).

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة منها :

- **دراسة** (أميرة خالد :٢٠١٩) بعنوان " فاعلية برنامج معرفى سلوكى لخفض القلق الإجتماعى لدى أطفال ذوى صعوبات القراءة " حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج معرفى سلوكى لخفض القلق الإجتماعى لدى الأطفال من الصف الرابع إلى السادس ذوى صعوبات القراءة , وتوصلت نتائج الدراسة إلى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس القياسى البعدى للقلق الإجتماعى لصالح المجموعة التجريبية، ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى والتتبعى لصالح القياس التتبعى مما يتحقق فاعلية البرنامج المعرفى.

- **دراسة** (إسلام بسيونى : ٢٠١٦) بعنوان " فاعلية برنامج إرشادى تكاملى لخفض الإضطرابات السلوكية لدى عينة من الطلبة المراهقين " حيث هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادى تكاملى فى خفض بعض الإضطرابات السلوكية لدى الطلبة المراهقين , وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبة , وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج فى خفض بعض الإضطرابات السلوكية المتمثلة فى إضطراب القلق والإكتئاب وإستمرار فاعليته إلى مابعد الإنتهاء من تطبيقه (القياس التتبعى) .

- **دراسة** (سناء سعد غشير : ٢٠١٣) بعنوان " فاعلية برنامج إرشادى للتخفيف من اللجلجة والقلق الإجتماعى لدى أطفال الروضة بمدينة طرابلس فى ليبيا " حيث هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادى فى التخفيف من حدة اللجلجة والقلق الإجتماعى لدى أطفال الروضة, وتكونت العينة من (١٠) أطفال أعمارهم بين (٤-٦) سنوات, وأسفرت النتائج عن تحقق فاعلية البرنامج الإرشادى فى التخفيف من حدة اللجلجة والقلق الإجتماعى لدى أفراد عينة الدراسة, وإستمرارية هذا الأثر فى القياس التتبعى .

- **دراسة** (رباب أبو الليل :٢٠١٢) بعنوان " القلق الإجتماعى وعلاقته بتقدير الذات والثبات الإنفعالى لدى عينة من مرضى القلق "حيث إختبرت الدراسة الحالية أثر القلق الإجتماعى وعلاقته بتقدير الذات والثبات الإنفعالى لدى عينة من مرض القلق تكونت من (٦٠) فرد وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية بين القلق الإجتماعى وتقدير الذات لصالح مرض القلق الإجتماعى , وعلاقة إرتباطية أيضاً بين القلق الإجتماعى وقلة درجات الثبات الإنفعالى لدى مرض القلق الإجتماعى .

- **دراسة** (هند إمبابى :٢٠٠٧) حيث هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادى يعمل على تنمية مفهوم ذات إيجابى لدى الأطفال المتلعثمين المضطربين سلوكياً , وتكونت عينة الدراسة من (١٠) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين (٥,٥- ٦,٥) سنوات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى خفض الإضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتلعثمين كالقلق الإجتماعى والسلوك الإنسحابى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى والقياس التتبعى وفاعلية البرنامج وتنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المتلعثمين المضطربين سلوكياً.

وقد إتفقت دراسة كل من : (أميرة خالد: ٢٠١٩ ، إسلام بسيونى :٢٠١٦، سناء غشير:٢٠١٣ ، هند إمبابى :٢٠٠٧) مع الدراسة الحالية فى: قياس مدي فاعلية البرنامج

ومدي استمراريته' وفي خفض حدة القلق والإنسحاب الإجتماعى واللجلجة وبعض الإضطرابات السلوكية، وأسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية فى القياس (البعدى والتتبعى) لصالح القياس التتبعى، وهذا يدل على مدى فاعلية البرنامج، كما إتفقت فى إستخدام **مجموعة تجريبية واحدة.**

وإتفقت أيضا دراسة (هند إمبابى :٢٠٠٧) فى حجم وعمر ونوع العينة ، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال التلعثم المضطربين سلوكياً ، وتتراوح أعمارهم (٥.٥ – ٦.٥) سنوات، وتوصلت النتائج إلى خفض بعض الإضطرابات السلوكية كالقلق الإجتماعى والسلوك الإنسحابى، كما إتفقت أيضاً دراسة (سناء غشير:٢٠١٣) مع الدراسة فى حجم العينة وبعض الإضطرابات السلوكية مثل اللجلجة والقلق الإجتماعى.

وإختلفت دراسة كل من : (رباب أبو الليل :٢٠١٢ ، إسلام بسيونى :٢٠١٦) فى حجم ونوع فئة العينة الدراسة الحالية، حيث تكونت عينة الدراسة لكل منها (٢٠) طالبة من المراهقين ، والآخرى (٦٠) فرد من مرضى القلق ، كما إختلفت فى إستخدام البرنامج حيث إستخدمت دراسة كل من (سناء غشير: ٢٠١٣، إسلام بسيونى :٢٠١٦، أميرة خالد :٢٠١٩) مجموعة من البرامج وهى (برامج إرشادية – وبرنامج معرفى سلوكى)، وايضا في نوع عينة فئة أطفال الدراسة الحالية.

– ولذلك توصلت الباحثة إلي يوجد علاقة قوية بين استخدام البرنامج التدريبي المتكامل واستمراره في خفض حدة إضطراب السلوك القلق والإنسحابى لدي عينة الدراسة, ولاحظت أيضا خفض في درجة شدة اللجلجة الإهتزازية لدي طفل بطئ التعلم، وهذا يدل على مدى فاعلية برنامج التدريبي المتكامل واستمراره. وقد أسفرت نتائج البحث عن الدور الفعال للبرنامج التدريبي المتكامل لخفض سلوك القلق والإنسحاب الإجتماعي لدي الأطفال من ذوي اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم .

توصيات الدراسة ومقترحاتها في ضوء النتائج :

١. العمل علي إعداد وتجهيز كوادر للعمل مع الأطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم.
٢. الإكتشاف المبكر للإضطرابات النفسية والسلوكية التى يعانى منها الطفل حتى يسهل معالجتها.
٣. الإهتمام بالمشكلات اللغوية عند الأطفال ومحاولة الخفض منها من خلال أنشطة التدريبية
٤. العمل على إعداد البرامج التدريبية الوظيفية لتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال ذوى الإضطرابات السلوكية والإنفعالية .
٥. الدعم النفسى والتعزيز الإيجابى للطفل من قبل الوالدين والمعلمات والأخصائيين.
٦. الحديث مع الطفل دائماً ومشاركته إهتماماته لتنمية الثقة بالنفس والتعاون مع الآخرين.
٧. تعويد الطفل على زيارة الأقارب وتكوين صداقات وعلاقات إجتماعية جديدة وإنتمائه لمجتمعه.
٨. الاهتمام بعمل دورات تدريبية مستمرة لمعلمات الأطفال اللجلجة بطئ التعلم.
٩. إقامة ندوات لتوعية الوالدين عن أهمية تقديم أنشطة تدريبية متكاملة لتعديل السلوك أطفال.

بحوث مقترحة

١) دراسة ميدانية لتقييم وتقويم أداء معلمات التربية الفكرية للأطفال اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم. ومدي استخدامهم أنشطة تدريبية متكاملة .
٢) دراسة مقارنة لأثر صورة الطفل اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم في البرامج الإعلانية والمواد الفيلمية، بمقارنة بما يقدمه العالم المتقدم في ذلك .

٣) دراسة مقارنة عن الاتجاهات الحديثة في أسلوب تربية ورعاية الطفل اللجلجة الإهتزازية بطئ التعلم داخل الوطن العربي وبالطفل في دول العالم المتقدم .

٤) مدي فاعلية برنامج تدريبي متكامل لخفض الإضطرابات السلوكية لدي الأطفال المكفوفين

٥) مدي فاعلية برنامج تدريبي متكامل لعلاج اللجلجة عند أطفال ماقبل المدرسة .

٦) مدي فاعلية برنامج تدريبي متكامل فى تنمية المفاهيم اللغوية لدى أطفال صعوبات التعلم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

ابراهيم عبد الله الزريقات (٢٠١٤). اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج, عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

إبراهيم محمد السرخى (٢٠٠٢). السلوك وبناء الشخصية بين النظريات الغربية وبين المنظور الإسلامى . عمان: دار وائل للطباعة للنشر والتوزيع.

أحمد عبد اللطيف أبو سعد , أسماء نايف الصرايره (٢٠١١). مشكلات طفل الروضة . عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أحمد عكاشة (١٩٩٢). الطب النفسي المعاصر , مكتبة الانجلو المصرية , القاهرة.

أحمد محمد أبو زيد, هبة جابر عبد الحميد (٢٠١٥). إضطرابات السلوك الفوضوى, القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد محمد عبد الخالق (٢٠١١). الأبعاد الأساسية للشخصية, الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أحمد محمد عبد الخالق (٢٠١٧). الدراسة التطورية للقلق، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أسامة حسن , حاتم المغربي (٢٠١٨). التخاطب واضطراب النطق والكلام, عمان: دار البداية.

أسامة فاروق سالم(٢٠١٤)إضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق،عمان،دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١.

أسامة فاروق مصطفى (٢٠١١). مدخل إلى الإضطرابات السلوكية والإنفعالية, عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

إسلام محمد بسيونى (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادى تكاملى لخفض الإضطرابات السلوكية لدى عينة من الطلبة المراهقين , دكتوراه, جامعة عين شمس, كلية التربية, قسم الصحة النفسية .

أميرة طه بخش (٢٠٠١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، مجلة مركز البحوث التربوية، السنة العاشرة، العدد ١٩، قطر، دار الشروق.

أميرة محمد خالد (٢٠١٩). فاعلية برنامج معرفى سلوكى لخفض القلق الإجتماعى لدى أطفال ذوى صعوبات القراءة, دكتوراه, جامعة المنوفية، كلية الأداب .

أنسى محمد أحمد قاسم (٢٠٠٥) اللغة والتواصل لدى الأطفال, الاسكندرية: مركزالاسكندرية للكتاب.

أيات الرفاعى عبد النبى (٢٠١٧). فاعلية إستخدام الإيجاء الإيجابى والتغذية الراجعة فى تخفيف اللجلجة وتحسين التواصل الإجتماعى لدى الأطفال, ماجستير, جامعة المنوفية, كلية التربية .

باسم مفضى المعايطه (٢٠١٠). عيوب النطق وامراض الكلام, عمان: دار مكتبه الحامد للنشر والتوزيع.

بسمة عاطف سالم (٢٠١٥). فاعلية برنامج علاجى للتخفيف من بعض الإضطرابات النفسية المصاحبة للجلجة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية, ماجستير , جامعة عين شمس, كلية التربية, قسم الصحة النفسية .

بشري إسماعيل (٢٠٠٤). ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

بطرس حافظ بطرس (٢٠١٤). طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكياً وإنفعالياً, عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

بطرس حافظ (٢٠٠٤) . فاعلية برنامج تدريبي علي الخيال في خفض حدة بعض الأضطرابات القلق لدي أطفال ما قبل المدرسة, لمركز الأرشاد النفسي . جامعة عين شمش، الشباب من أجل مستقبل أفضل، الأرشاد النفسي وتحديات التنمية ٢٥-٢٧ القاهرة: صـ ٦٢٥:٦٦٢.

بطرس حافظ بطرس (٢٠١٥). المشكلات النفسية وعلاجها, عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

توما جورج خورى (٢٠٠٢). الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

تيسيرمفلح كوافحة, عمر فواز عبد العزيز (٢٠١٠) مقدمة فى التربية الخاصة, عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جمال عبد الناصر سليمان (٢٠٠٩). إضطرابات النطق والكلام فنيات علاجية وسلوكية, القاهرة: مصر العربيه للنشروالتوزيع.

جمعة سيد يوسف (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية وعلاجها، القاهرة: دارغريب.

حمدى على الفرماوى (٢٠٠٩). أضطرابات التخاطب الكلام٠النطق٠اللغة٠الصوت،عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

حمدى على الفرماوى(٢٠٠٦). نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب, القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية .

حميدة السيد العربى (٢٠١٥). مقدمة فى صعوبات التعلم، القاهرة: دار الفكر العربى.

حنان عبد الحميد العناني (٢٠٠١) الصحة النفسية, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

خالد خليل الشيخلى (٢٠٠٩) المشكلات السلوكية لدى الأطفال (الظاهرة –الوقاية – العلاج), دار الكتاب الجامعى, العين: الإمارات العربية المتحدة .

الخطيب الزبادى، وآخرون (١٩٩١) تعلم لطفل بطيء التعلم، الأردن: الأهلية للطباعة والنشر.

خولة أحمد يحيى (٢٠١٧). الإضطرابات السلوكية والإنفعالية, عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

دعاء عوض سيد أحمد (٢٠٠٦). برنامج لتنمية مهارات الاتصال والعلاقات الشخصية والوعي بالذات وأثرها على تحقيق التوافق الشخصي لدى المعاقين عقلياً من الجنسين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

ديفيد فونتانا (١٩٩٤). الضغوط النفسية تغلب عليها وابدأ الحياة، ترجمة حمدي الفرماوي، رضا عبد الله أبوسريع، مراجعة فؤاد أبوحطب، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

رأفت عوض خطاب (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريب لعلاج بعض إضطرابات النطق فى خفض القلق الإجتماعى لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم, مجلة كلية التربية , العدد ٨٧.

رباب عبد الفتاح أبو الليل (٢٠١٢). القلق الإجتماعى وعلاقته بتقدير الذات والثبات الإنفعالى لدى عينة من مرضى القلق, مجلة البحث فى التربية وعلم النفس, العدد ٢٥.

رفعت محمود بهجات (٢٠٠٤). أساليب التعلم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: عالم الكتاب.

رونالد كولاروسو, كولين اروورك (٢٠٠٥). تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة, كتاب لكل المعلمين ترجمة أحمد الشامى وآخرون, هيئة فولبرايت, القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

زكريا أحمد الشربينى ويسرية صادق (٢٠٠٦). المشكلات النفسية عند الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربى.

زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز أحمد الشخص (١٩٩٨): بطارية قياس الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والاحتياجات لأولياء أمور المعاقين (دليل المقاييس)، الإمارات: دار الكتاب الجامعي .

زينب محمود شقير (٢٠٠٦). اضطرابات اللغة والتواصل، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

سالي ليبرمان سميث (١٩٩٢). لماذا لا يتعلم طفلي ؟ الطفل العاجز عن التعلم في المنزل والمدرسة، ترجمة أحمد عباس، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة.

سامى محسن الختاتنة (٢٠١٣). مشكلات طفل الروض, عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

سعدية محمد بهادر (٢٠١٤). برامج تربية أطفال ماقبل المدرسة, عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

سعيد حسنى العزة (٢٠٠٩). التربية الخاصة للأطفال ذوى الإضطرابات السلوكية, عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سليمان رجب سيد (٢٠٠٨). العلاج النفسى التخاطبى لصور التلعثم لدى صعوبات التعلم، المركز الدولى للاستشارات والتخاطب والتدريب .

سناء سعد غشير (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادى للتخفيف من اللجلجة والقلق الإجتماعى لدى أطفال الروضة بمدينة طرابلس فى ليبيا, دكتوراه, جامعة القاهرة, كلية رياض الأطفال, قسم العلوم النفسية.

سهيرمحمود أمين (٢٠١٨) اللجلجة التشخيص والعلاج, القاهرة: دار الفكر العربى .

سوسن شاكر الجلبي (٢٠٠٥). مشكلات الأطفال النفسية وأساليب المساعدة، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

السيد محمد أبوهاشم (٢٠٠٥) مؤشرات التحليل البعدى Meta– Analysis لبحوث فعالية – الذات فى ضوء نظرية باندورا، مجلة مركز بحوث كلية التربية– جامعة الملك سعود، الرياض.

سيد محمود الطواب (٢٠٠٠). النمو الإنساني (أسسه وتطبيقاته)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

صبحي عبد الفتاح الكفوري (٢٠٠٠). فعالية برنامج سلوكي معرفي في إدارة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد الثالث، السنة الخامسة عشر، كلية التربية، جامعة المنوفية .

صفاء عبد العزيز ذكى (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج يستخدم اللعب لتخفيف حدة السلوك الانطوائى لدى الأطفال ضعاف السمع, القاهرة, معهد الدراسات العليا للطفولة, رسالة ماجستير, جامعة عين شمس .

صلاح الدين محمود علام (١٩٩٣) الأساليب الإحصائية البارامترية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، القاهرة: دار الفكر العربى.

طارق موسى ذكى عبد محسن (٢٠٠٢). سيكولوجية التلعثم فى الكلام:رؤية نفسية علاجية إرشادية، كفرالشيخ: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

طارق موسي ذكى عبد المحسن (٢٠٠٩). بعض الأساليب النفسية فى اللجلجة علاج التلعثم, دكتوراه, جامعة جنوب الوادى.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣). تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصور، القاهرة: دار الرشاد .

عادل عبدالله محمد (٢٠١١). مدخل إلى إضطراب التوحد والإضطرابات السلوكية والإنفعالية, القاهرة: دارالرشاد للنشر.

عبد الحميد على , منى إبراهيم قرشى (٢٠٠٩) مشاكل الطفل النفسية, القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع .

عبد الغنى العمرانى (٢٠١٤). مشكلات أطفال ماقبل المدرسة وأساليب المساعدة فيها, صنعاء: دار الكتاب الجامعى.

عبد الفتاح أبو معال (٢٠٠٠). تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، عمان: مكتبة الشروق.

عبد الفتاح عبد المجيد الشريف (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية, القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الله الجاسم أبو رغيف (١٩٩٠). أثر برنامج للتدريب علي بعض القدرات العقلية والتكيف لدي الأطفال المتخلفين عقليا في العراق، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا .

عبد الله سافر الغامدى (٢٠٠٧). الجلسات الإرشادية تخفف القلق وتعالج التعلثم، مجلة المعرفة، العدد ١٤٣، جدة: روناء للإعلام المتخصص.

عبد الله عسكر (٢٠٠٥). الإضطرابات النفسية للأطفال, القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد المجيد الخليدى، كمال حسن وهبى (٢٠١٧). الأمراض النفسية والعقلية والإضطرابات السلوكية عند الأطفال، بيروت: دار الفكر العربى .

عزت عبد الحميد حسن (٢٠١١). الإحصاء النفسى والتربوى تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18، القاهرة: دار الفكر العربى.

عزو إسماعيل عفانة (٢٠٠٤). حجم الأثر واستخدامه فى الكشف عن مصداقية النتائج. فلسطين: مجلة البحوث التربوية الفلسطينية، العدد الثالث، الجامعة الإسلامية

عفراء إبراهيم خليل (٢٠١١). العلاقة بين التلعثم والقلق، رسالة دكتوراه، مجلة دمشق، المجلد٢٧.

علا عبد الباقى إبراهيم (٢٠١٠). الخوف والقلق:التعرف على على أوجه التشابه والإختلاف بينهما, القاهرة: عالم الكتب.

علاء الدين كفافى (٢٠١١). الإرتقاء النفسى للمراهق, الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

على محمود شعيب، عبد الله على محمد (٢٠١٤) قضايا معاصرة فى صعوبات التعلم "النظرية والتطبيق "، القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

عماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠١٥). الإضطرابات الإنفعالية والسلوكية لدى الأطفال, عمان: دار الشروق.

فاروق السيد عثمان (٢٠٠٨) القلق وأدارة الضغوط النفسية، القاهرة: دار الفكر العربى.

فاروق فارع الروسان (٢٠١٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين , عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع .

فاطمة عبد الحميد محمود (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي لأنشطة متكاملة لتنمية الذكاء اللغوى لدى طفل الروضة, ماجستير , جامعة القاهرة, كلية رياض الأطفال, قسم العلوم النفسية .

فاطمة محمد فياض (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية عمليات ما وراء المعرفة فى علاج اللجلجة لدى الأطفال, رسالةدكتوراه, جامعة عين شمس, كلية التربية قسم التربية الخاصة .

فوقية محمد راضى،السيد عبد الحميد أبو قله (٢٠١٢). الإضطرابات الإنفعالية والسلوكية لدى الأطفال غيرالعاديين وأسرهم، السعودية: مكتبة الرشد ناشرون.

فيصل العفيف (٢٠١٤). إضطرابات النطق واللغة، السعودية: مكتبة الكتاب العربى.

فيصل محمد خير الزراد (٢٠٠٢). اللغة وإضطرابات النطق والكلام، الرياض: دار المريخ للنشر.

قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٨). مدخل إلى التربية الخاصة، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

قحطان أحمد الظاهر (٢٠١٠). الإعاقة الذهنية وبطء التعلم، الأردن: دار الأوائل للنشر.

كريمان بدير (٢٠٠٤). الرعاية المتكاملة للأطفال: الأنشطة الحركية والأنشطة المعرفية, القاهرة: دار عالم الكتب.

كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة: عالم الكتاب.

كوام مكنزى (٢٠١٣) القلق ونوبات الذعر. ترجمة. هلا أمان الدين, الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

ليلى كرم الدين (٢٠٠١). مدى فاعلية برنامج التنمية العقلية واللغوية للاطفال المعاقين القابلين للتعليم, المجلس الأعلى للطفولة والتنمية, العدد١٤, مجلة خطوة .

لينا روستين (٢٠٠٤). كيف يمكن التغلب على التلعثم لدى الاطفال وطلبه المدارس ترجمة خالد العامرى, القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع .

ليندال . دافيدوف (١٩٨٣): مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب، الرياض: دار ماكجروهيل.

ماجدة السيد عبيد (٢٠١٥). الإضطرابات السلوكية, عمان: دار صفاء للنشر .

مأمون صالح (٢٠١١) الشخصية بناؤها , تكوينها , أنماطها , إضطرابتها, الأدرن: دار أسامة للنشر والتوزيع .

مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٢). مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية، القاهرة: الأنجلو المصرية .

محمد إبراهيم عبد الحميد (١٩٩٦). العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة وتنمية التوافق النفسى والاجتماعى لدى الأطفال بطئ التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

محمد عبد الغني حسن (٢٠٠٥). مهارات الاتصال – فن الاستماع والحديث،القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية .

محمد قاسم عبد الله (٢٠٠٩). أمراض الأطفال النفسية وعلاجها, دمشق: دار المكتبى للطباعة والنشر والتوزيع .

محمد قاسم عبدالله , محمد عبد الحميد محمود (٢٠١٥). المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال وأساليب المساعدة فيها, عمان: دار الإعصار العلمى.

محمد محمود النحاس (٢٠٠٦) سيكولوجية التخاطب لذوى الاحتياجات الخاصة , القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

محمود إبراهيم محمد بدر (١٩٩٧). الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للتلاميذ بطيئي التعلم، دراسة غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها .

محمود محمد أبو سريع (٢٠٠٨). المرجع فى المشكلات السلوكية للأطفال , الدار العالمية للنشر والتوزيع.

مروة عادل السيد (٢٠١٦). إستراتيجيات إضطرابات النطق والكلام (التشخيص والعلاج)،المنصورة: المكتبة العصرية للنشر.

مروة فتحى البارى ابراهيم (٢٠١٢). الاضطرابات السلوكية وعلاقتها باللجلجة وقلق الكلام فى مرحلة الطفولة المتأخرة, رسالة ماجستير, الاسكندرية: جامعة الاسكندرية , كلية الأداب قسم علم النفس.

مروة محمد إبراهيم (٢٠٠٧). الضغوط الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها ببعض الإضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتلجلجين. دراسة وصفية إكلينكية, ماجستير, جامعة حلوان, كلية التربية, قسم علم النفس التربوى .

مريم عبده فرج (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى المتخلفات عقليا (فئة القابلين للتعليم) رسالة ماجستير, معهد الدراسات للطفولة , جامعة عين شمس .

مريم عزيز حليم (٢٠١٧). فاعلية برنامج بإستخدام أنشطة اللعب فى تنمية التكامل الحسى وخفض بعض الإضطرابات السلوكية لدى الأطفال التوحديين, ماجستير , جامعة عين شمس , كلية التربية.

مصطفى نورى القمش, خليل عبد الرحمن المعايطة (٢٠١٣). الإضطرابات السلوكية والإنفعالية, عمان: دار المسيرة للنشر.

ملاك جرجس (٢٠١٣). مشكلات الأطفال النفسية وطرق علاجها، القاهرة : دار أخبار اليوم.

ملاك عازر اسكندر (١٩٩٢). مدى فاعلية استخدام النشاط التمثيلى فى تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم بالصف الرابع من التعليم الأساسى، رسالة دكتوراه غير منشور، كلية التربية، جامعة المنيا

منى سيد توكل (٢٠٠٨). التهتهة عند الأطفال، القاهرة: دار الجامعة الجديدة .

موسى محمد عمايره، ياسر سعيد الناطور(٢٠١٤). مقدمة فى إضطرابات التواصل،عمان:دار الفكر.

نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله، سمير شقير (٢٠٠٠). بطء التعلم وصعوباته، عمان: دار وائل للنشر .

نبيلة امين ابو زيد (٢٠١١). اضطرابات النطق والكلام المفهوم – التشخيص– العلاج , القاهرة: عالم الكتب.

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

نزيه حمدى، رمزى هارون (٢٠١٠) مشكلات الأطفال وطرق العلاج، القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

نضال عبد اللطيف برهم (٢٠٠٤). صعوبات التعلم، عمان: مكتبة المجتمع العربي.

هند إسماعيل إمبابى (٢٠٠٧). برنامج إرشادى لتنمية مفهوم الذات وعلاقته بالإضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتلعثمين .رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

هند إمبابى (٢٠١٠). التخاطب وإضطرابات النطق والكلام، مركز التعلم المفتوح، جامعة القاهرة .

يوسف محمد قطامى (٢٠١٤). مشكلات طفل الروضة نمائية أو سلوكية, عمان: دارالإعصار العلمى للنشر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Are, Eve- Marie (2000) Curriculum for young children;An Introduction.

Atkinson, et al (1999). Teacher's Guide [and Student Workbook], pp. 310, U.S: Florida.

Bernice-Y.-L., (1996). ABCs of Learning Disabilities, faculty of Education, Canada.

Billings, Anderro, G. Moos Rodulfh, H. (1984). Treatment Experiences of Adults with Unipolar Depression: The Influence of Patient and Life Context Factors, Journal of Consulting and Clinical, v52 n1 p119-31 Feb 1984 .

Black , C., (1972) A Glossary of Termson Educational Technology, Inc . Rom Tzoskya .I. (Ed) Applet Year Book of Educational and Internatntional Technology.

Bramald, R. (1994). Teaching probability teaching statistics, Vol.16, No.3, pp85-89.

Brenman:W.K (1974). Shaping the Education of Slow leamers Routledge&Kegan Paul,LONDON.

Danvan(1972).Guidelines for Teaching M.wadsworth publishing company Inc:Belmont.

Gerber, Michal, M., (1986) . Cognitive Behavioural, Training in the Curriculum: Time, Slow Learners, and Basic Skills, Journal Articles, V. 18, No. 6, pp. 1-12.

Grosse, S., (2001). Children and Post Traumatic Stress Disorder: What Classroom Teacher Should Know?, ERIC Cleaning House on Teaching and Teacher Education Washing DS, pp. 644: 659.

Jan, F., (1988)."Integrated Occupation Programs Information Manual for Administration, Counselor and Teachers, Alberta Dep. of Education Edmonton.

Jeannie, S., (1994). Teaching Basic Skills to Adults with Learning Difficulties, p.128, Oxford, London .

Johnson, o. Orville (1964); Education for the slow learning,Third printed : C U .S.A . hall , Inc.

Joseph A. Goldfarb (2009): Effects of acceptance versus Cognitive restructuring on public speaking anxiety in college Students, Hofstra university: department of philosophgy .

Kemp, Ch. (1995). Adding taste to mathematics teaching children mathematic , A teacher Journal, Vol.2 No4 pp224-225.

kirk samual A and james Gallaghen (1979). Education Exceptional children,Third Edition CU. S.A , Houghton Mifflin company , p . 500.

Kurowski, M., (1996). The Relationship among Problem Solving coping Strategies and Behavioral Adjustment in Early Adolescent, Diss Abs Inter, Vol. 57, No. 9, pp. 31: 38 .

Lewis Barker M. (2002). psychology , upper saddle River, New Jersey : Prentice Hall .

Mclaughlin, packman Ann &Joseph (2006). The Demands and capacities Model: Implications for Evidence – Bases Practice in the Treatment of Early stuttering . Empirical Bases and clinical Application, PP. 65 - 79 , Lawrence Erlbaum Associates Publishers , XVI , 286 PP.

Mellor D. H., (1990). Ways of Communicating, Cambridge University, New York.

Michael Gider (2007). Personality and personality disorders, ox ford : university press .

Middleton, Helene, et al, (1988). The scale of independent Behavior and Revised vinel and comparison study EDRS Availability.

Seefeldt, Carol (1992) The Early Childhood Curriculum, a It~view of Current Research, Second Edition. New York, Teachers Collage Press.

Take moto , Colleen (2011) action identification , Fluency Disorders and anxiety,university of canada ,vol.39(2),pp.25267.

Vasileva (2007). Symptoms of anxiety among Stuttering Children ,university of California: department of philosophy, pp. 159-204.

William torgrrson. (1957) Studying children ,new York the derydeen press , chapter tow.

Effectiveness of Integrated Training program to Reduce Anxiety and Withdrawal Behavior by children with Vibratory Stuttering slow learning skills

Prepare:

Andria Anwar Ayob said

Lecturer of Mental Health - College of Early Childhood Education Damanhour University